

# Proces adaptace žáků z montessori základních škol na běžné střední školy

Bc. Karolína Šteková

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína Šteklová**  
Osobní číslo: **H190005**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Proces adaptace žáků z Montessori základních škol na běžné střední školy**

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti alternativní pedagogiky Marie Montessori, adaptačního procesu a edukace.

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

Realizace kvalitativního výzkumu výzkumnou formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- LUDWIG, Harald, 2008. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.  
MONTESSORI, Maria, 2017. Objevování dítěte. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.  
PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.  
PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.  
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1. 3. 2018

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

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

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

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

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

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

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

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

3). Odpovídá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybovajícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 neplatí, pokud je uvedeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje tři samostatné kapitoly. První kapitola se zabývá vztahem tématu k sociální pedagogice, charakterizuje alternativní pedagogické koncepce a jejich dějiny, popisuje reformní a alternativní školy. Druhá kapitola popisuje vzdělávání na alternativních a běžných školách v ČR a vzájemně je mezi sebou porovnává. Třetí kapitola se věnuje pojmu adaptace. Poslední kapitola se pak zabývá procesem adaptace žáků z montessori základních škol na běžné střední školy. Praktickou část tvoří kvalitativní výzkumné šetření, které se věnuje analýze a interpretaci rozhovorů s informanty, kteří prošli základním vzděláním na montessori škole a nyní studují na tradiční střední škole. Tito popisují své zkušenosti s přechodem a adaptací z montessori základní školy na běžnou střední školu.

Klíčová slova: proces adaptace, koncept vzdělávání, alternativní škola, tradiční vzdělávání, montessori vzdělávání.

## **ABSTRACT**

This diploma work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical section contains three independent chapters. The first chapter is concerned with the relation of the theme to social pedagogy while characterizing alternative pedagogic conceptions and their history and describes reformatory and alternative schools. The second chapter describes education in alternative and current schools in the Czech Republic and collates them mutually. The third chapter devotes itself to the concept of adaptation. The last chapter deals with the process of adaptation of pupils from the montessori elementary schools to secondary modern schools. The practical section is made up of qualitative research investigation aimed at the analysis and interpretation of dialogues with informants who have passed through the basic education of the montessori type and who are studying currently in a traditional secondary school. The said informants describe here the experiences of their transition and adaptation from the montessori elementary school to standard secondary modern schools.

Keywords: process, adaptation, educational concept, alternative school, traditional education, montessori education.

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, její cenné a odborné rady a trpělivost při konzultacích.

Dále bych ráda poděkovala všem bývalým žákům montessori základních škol, kteří se podíleli na této diplomové práci a ochotně spolupracovali při rozhovorech.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ALTERANTIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE</b> .....	<b>13</b>
1.1 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	14
1.2 DĚJINY ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH KONCEPCÍ.....	17
1.3 REFORMNÍ ŠKOLY.....	20
1.4 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	26
<b>2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>28</b>
2.1 KONCEPT VZDĚLÁVÁNÍ NA BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH .....	29
2.2 KONCEPT VZDĚLÁVÁNÍ NA MONTESSORI ŠKOLÁCH .....	31
2.3 POROVNÁNÍ BĚŽNÉHO A MONTESSORI KONCEPTU VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
<b>3 ADAPTACE</b> .....	<b>35</b>
3.1 ADAPTACE A SOCIÁLNÍ POHLED .....	35
3.2 ADAPTAČNÍ PROCESY .....	36
3.3 ADAPTACE A KOGNITIVNÍ FUNKCE .....	36
3.4 ADAPTACE NA STŘEDNÍ ŠKOLU-PORUCHY ADAPTACE .....	37
<b>4 PROCES ADAPTACE ŽÁKŮ Z MONTESSORI ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA BEŽNOU STŘEDNÍ ŠKOLU</b> .....	<b>39</b>
4.1 ÚSKALÍ A NÁROKY TRANZICE.....	39
4.2 PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉ ADAPTACE .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>44</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>45</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	46
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	47
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	47
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	48
5.5 METODA VÝZKUMU A SBĚRU DAT .....	49
<b>6 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>51</b>
6.1 TRANZICE NA STŘEDNÍ ŠKOLU.....	52
6.2 ADAPTACE VE ŠKOLE .....	57
6.3 MONTESSORI UČITEL A JEHO PŘÍNOS .....	61
6.4 ÚLOHA DALŠÍCH OSOB V PROCESU .....	64
6.5 MONTESSORI A TRADIČNÍ KONCEPCE .....	67
6.6 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ .....	69



<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>79</b>
<b>9</b>	<b>DOPORUČENÍ.....</b>	<b>82</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>93</b>

## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá procesem adaptace žáků z montessori<sup>1</sup> základních škol na běžné střední školy, jak je i uvedeno v názvu diplomové práce. Téma jsme se rozhodli zkoumat na základě jeho aktuálnosti, vzhledem k zvyšujícímu se zájmu o alternativní vzdělávání ze strany rodičů. Na montessori koncepci je odlišný především přístup ke vzdělávání, kde se klade důraz na dítě jako osobnost, budování respektu k sobě i ostatním, výchova k samostatnosti a zodpovědnosti, slovní hodnocení, získávání zkušeností výukou a mnoho dalších odlišností, které zpravidla na tradičních školách s odlišnou koncepcí výuky nejsou až tak rozvíjeny, nebo se vůbec nepoužívají. Vzhledem k odlišnostem ve způsobu vzdělávání jsme se rozhodli prozkoumat, jaké mají zkušenosti bývalí žáci montessori základních škol s procesem adaptace na běžnou střední školu.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly, kdy v první kapitole se zabýváme vztahem tématu naší práce k sociální pedagogice, dále jsou vysvětleny některé pojmy, jako alternativní koncepce a tradiční škola, a co si pod nimi máme představit. Popsány jsou také dějiny alternativních koncepcí, reformní a alternativní školy.

Druhá kapitola diplomové práce objasňuje alternativní vzdělávání v ČR, kdy se snaží popsat koncepce alternativního a tradičního vzdělávání, a na závěr kapitoly srovnává montessori vzdělávací koncepci s tradiční, která se běžně používá v našem školství.

Následující, třetí kapitola je celá věnována adaptaci, kde je vysvětlen samotný pojem adaptace. Podívali jsme se na adaptaci ze sociálního pohledu, rozebrali jsme adaptační procesy, zdůraznili jsme kognitivní funkce, které tvoří důležitou složku procesu adaptace, a popsali jsme proces adaptace žáků na středních školách s možnými poruchami adaptace, které mohou být s tímto přechodem (tranzicí) spojeny.

V poslední kapitole teoretické části je objasněn vlastní proces adaptace žáků montessori základních škol na běžné střední školy. V jejích podkapitolách jsme se zabývali tím, jaké jsou úskalí a nároky kladené na žáka z pohledu přechodu na běžné střední školy. Poslední část kapitoly je věnována předpokladům úspěšné adaptace žáků montessori škol na běžné střední školy.

---

<sup>1</sup> Na základě konzultace s Ústavem pro jazyk český Akademie věd České republiky jsou názvy montessori uváděny s malým písmenem na začátku, kromě vlastního jména Marie Montessori a úředních, oficiálních názvů.

Praktická část diplomové práce se zabývá vlastní metodologií výzkumu a analýzou dat. Je zde charakterizován již dříve uvedený výzkumný problém, kterým se tato diplomová práce zabývá, a popsány výzkumné cíle a na něj navazující výzkumné otázky. Dále je zde definován výzkumný vzorek, který se výzkumu zúčastnil a byl použit k získání odpovídajících dat z polostrukturovaných rozhovorů. Závěr kapitoly je věnován metodám výzkumu a sběru dat, kde je podrobně objasněna metoda kvalitativního výzkumu s designem zakotvené teorie, která byla použita v této výzkumné práci, spolu s detailně popsanou metodou, kterou probíhal sběr dat. V následující analýze dat jsou aplikovány metody otevřeného kódování spolu s axiálním kódováním k získání odpovídajících výstupů, pro řešení našeho výzkumného problému.

Mezi referenční skupinu, které je tato diplomová práce určena, můžeme zařadit rodiče žáků, kteří mají své děti na montessori základních školách nebo se je chystají do těchto škol umístit, a vyvstanou před nimi ať už v současnosti, nebo budoucnosti otázky či obavy spojené s adaptací jejich dětí při přechodu z montessori základních škol na běžné střední školy, a to vzhledem k odlišnostem v montessori koncepci výuky. Rovněž může být diplomová práce užitečná pro učitele jak montessori základních škol, tak i středních škol, jelikož oběma skupinám učitelů může dát odpovědi, jak tento proces adaptace probíhá a jak mohou následně těmto žákům z montessori škol pomoci proces adaptace zvládnout.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ALTERANTIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE

V první části této kapitoly se budeme zabývat vztahem zvoleného tématu k sociální pedagogice a dále objasníme, co rozumíme alternativními pedagogickými koncepty, a vysvětlíme vznik reformní pedagogiky. Rovněž popíšeme dějiny alternativních pedagogických koncepcí a podíváme se z různých pohledů, jak je možné chápat pojem alternativní školy. Stanovili jsme si za cíl popsat jednotlivé pojmy do té hloubky, aby byly vzhledem k tématu naší diplomové práce dostatečně vysvětlující a aby se staly součástí ucelené práce.

Na začátku je nutné se zamyslet, co vedlo k tomu, že vznikly různé alternativní pedagogické koncepce. Odpověď na tuto myšlenku je jednoduchá a odvíjí se od samotné lidské civilizace, která se snaží neustále měnit a zdokonalit již to, co bylo vytvořeno, a stejně je tomu i ve vztahu ke vzdělávání. Jakmile se určitý typ vzdělávání ustálí, stane se, jak nyní říkáme tradičním, a vyvstane současně snaha jej změnit, zdokonalit, vytvořit nový typ vzdělávání (Průcha, 2004, s. 27).

Co si můžeme představit pod pojmem *tradiční škola*? Jak už je naznačeno v předchozím odstavci, ani pojem „tradiční“, nebo jak se často používá i „běžná“ nebo „klasická“ škola, nemá zcela pevné vymezení a není možné stanovit přesnou definici. Průcha (2012, s. 26) o tradiční škole tvrdí, že tyto školy jsou charakteristické určitým zavedeným standardem či normou, která reprezentuje určitý zaužívaný vzor. V této souvislosti pak vše, co se od tohoto zaužívaného vzoru odchyluje, lze pokládat za určitou alternativu, tzn. alternativní školu.

Ani *alternativní pedagogickou koncepci* nemůžeme chápat jako přesně ustálenou definici, která by zcela jasným způsobem dokázala odpovědět, co přesně zahrnuje. Hrdličková (2018, s. 86) říká, že si můžeme pod ní představit různé snahy o odlišné přístupy k formám edukace dětí, na rozdíl od typických přístupů pro edukační postupy tradiční a běžně převažující ve školství. Tyto alternativní koncepce se vyznačují odlišným přístupem k obsahům a cílům edukačních procesů, činnostem ve škole, metodám vyučování, obsahu vzdělávání, klimatu mezi žáky a učiteli, nebo žáky mezi sebou. Alternativní koncepce se zabývají specifickými postupy v pedagogice, sociálními vztahy mezi školou a sociálním prostředím žáků, kdy z různých typů prostředí se zaměřuje na prostředí rodinné.

## 1.1 Vztah tématu k sociální pedagogice

V souvislosti s touto diplomovou prací je nutné zmínit, jaký má vztah téma naší diplomové práce k sociální pedagogice a jakým způsobem se sociální pedagogika zabývá tématem procesu adaptace žáků při přechodu ze základní školy s jiným konceptem edukace na tradiční střední školu.

Souvislost s tématem sociální pedagogiky můžeme nalézt například v knize autorů Krause a Poláčkové (2001, s. 12), kde oba autoři hovoří o sociální pedagogice jako o vědní disciplíně s výrazným integračním charakterem. Tento vědní obor slučuje a následně rozvíjí poznatky teoretického charakteru vědních disciplín z oblasti společenských, pedagogických a dalších oborů, které pomáhají řešit problémy sociální pedagogiky. Cílí na všední život člověka, podrobuje intenzivnímu rozboru různé životní situace jedinců, ve kterých se ocitají, a snaží se o takové provedení změn sociálního prostředí, které podporují příznivý rozvoj jedince a snaží se o vyloučení konfliktů mezi společností a jedincem.

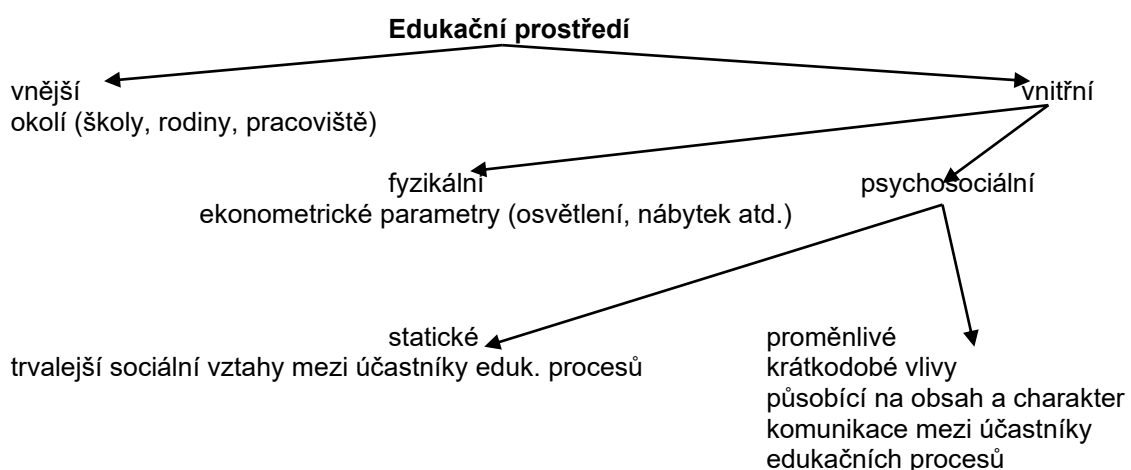
Cílem sociální pedagogiky není jen hledání řešení, kdy tato disciplína se zaměřuje nejen na problémové skupiny naší společnosti s patologickými problémy: „...ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Pro řešení otázky vztahu naší práce k sociální tematice je nutné uvést některé z pojmů, které jsou sociální pedagogice velmi blízké a úzce souvisí s touto diplomovou prací. Jsou to především otázky **prostředí**, ve kterém se jedinec ocitá a které působí na jedince, a jedinec na prostředí. Jsou to otázky výchovy, a to jak ve škole, tak i v prostředí, ve kterém žije, a v neposlední řadě je to i adaptace-socializace osobnosti na dané prostředí. Každý z nás si dokáže pod pojmem prostředí „něco“ představit. Jen málokdo se najde, kdo by vám nebyl schopen sdělit, co si pod tímto pojmem představí, i když se budou názory na tento pojem lišit. Jde o tak široký rozsah tohoto termínu, že zasahuje v oblastech vědy prakticky všechny obory jak z oblasti přírodních věd, tak i společenských, a tou je právě i sociální pedagogika. Ta zkoumá, jak prostředí ovlivňuje jedince, působí na jeho chování a jeho rozvoj.

Kraus a Poláčková (2001, s. 99), ve své knize *Člověk – Prostředí – Výchova*, k otázkám sociální pedagogiky uvádí: „Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka a. p.“

Každé prostředí má na jedince určitý vliv. V současnosti je již všeobecně známé, že jedinec, který je zasazen do určitého prostředí, je vždy do určité míry tímto prostředím poznamenáván a ovlivňován. U každého jde o individuální záležitost, která je ovlivněna mnoha dalšími faktory. Důležitost prostředí na formování osobnosti je hodnocena mnohdy názorově odlišně. Některé z teorií se více přiklání k teorii dědičnosti a nepřipisují působení prostředí až takový vliv, a jiné líčí člověka od narození jako čistou tabuli, kterou teprve výchova a prostředí popisují, a zanechávají v něm stopy. Každopádně to, jak se bude osobnost každého člověka v průběhu života formovat, je otevřenou záležitostí. Pokud vezmeme v úvahu obě z uvedených teorií, tak bychom je mohli vyjádřit tím, že člověk se rodí s určitými vlastnostmi, které z počátku života převládají, a pak postupem času dochází k formování osobnosti právě působením prostředí a podmínek, ve kterých člověk žije (Kraus, Poláčková 2001, s. 103-104).

Své specifikum má rovněž **školní prostředí**, na které je často zaměřen pohled jako na instituci, kde je realizováno cílevědomé edukační působení. Škola je tak prvkem místního prostředí, které vždy působí na své okolí, a rovněž i okolní prostředí působí na školu samotnou. Škola je institucí, která má největší vliv na rozvoj člověka po stránce sociální i vědomostní. Zvláštností školy je, že funguje na vzájemném ovlivňování žáků a učitelů, kteří tak tvoří dvě generace. Vzdělávání je prvotním úkolem školy, nicméně výchovný aspekt, který rovněž patří k důležitým úkolům, nebývá často náležitě doceněný.



Obrázek 1 Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky (Průcha, 1997, s. 64)

Socializace je úplný proces, jenž se skládá z různých „hladin“ psychiky. První hladina, ve které jednotlivec získává důležité vědomosti, je nazývána kognitivní. Druhá hladina, tzv. emotivní, v níž dochází k rozvoji emocí-citů. V poslední, třetí hladině, dochází k přijímání

způsobů jednání, morálky a chování. Tuto nazýváme konativní. Proces socializace tak pokrývá veškerou duševní činnost jedince (Urbanovská, 2006, s. 10).

V socializaci jde o proces postupné změny člověka jako biologického tvora v bytost sociální, která se postupně začleňuje do společnosti, ve které žije. Tento proces probíhá kontinuálně během celého života, kdy si člověk osvojuje konkrétní podoby chování, sociální normy a poznatky společnosti. Socializaci můžeme rozdělit na dva základní okruhy, primární a sekundární. U primární socializace na dítě působí dva důležité faktory – rodina a škola. Oba tyto faktory dítě uvádí do společenského a kulturního prostředí, ve kterém mu pomáhají s orientací a seznamují ho s normami a pravidly, kterými se společnost řídí. Sekundární socializace pak probíhá na základě působení kultury, zaměstnání, společnosti a na dalších změnách v průběhu života, které na jedince působí a které se následně člení ještě na další etapy (Laca, 2011, s. 64-65).

O socializaci, jako o funkci školy, ve své publikaci *Vybrané kapitoly sociální pedagogiky*, hovoří i Klapilová (2003, s. 18), kde proces socializace dokonce uvádí jako základní funkci školy. Dítě si utváří role, které jsou důležité pro jeho působení nejen ve školním, ale i mimoškolním prostředí, kde si buduje určité obrazy a názory na lidi a na základě svého úsudku se pak od určitých rolí též distancuje.

**Výchova a škola** jsou spolu úzce spjaty. Přadka (1998, s. 17) v publikaci *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, shledává jedním z hlavních smyslů vědní disciplíny sociální pedagogiky: „...zkoumání výchovy v širokém společenském kontextu, její podmíněnosti prostředím, ale také v možném profylaktickém a kompenzačním ovlivňování výchovně vzdělávacího procesu ve všech věkových kategoriích.“

Škola slouží jako instrument sociální politiky, jelikož společnost od školy očekává, že škola připraví děti na fungování v životě a zároveň bude potlačovat sociální trendy, které nejsou žádoucí a jsou považovány pro společnost za nepřijatelné (různé sociálně patologické jevy). Úlohou školy, jako edukačního zařízení, je rovněž podporovat rodiče v uplatňování jejich výchovné role. Výchovná funkce školy spočívá v transferu kulturních pravidel, chování, a dalších hodnot ze starší generace (učitel) na mladší (žák), kterou nazýváme kulturní transmisí, a patří již k tradičním součástem socializačního klimatu. Tyto výchovné postupy souvisí s utvářením povahových vlastností, vůle a emocí, což znamená osobnostních rysů jednotlivce, které se následně odráží v jeho chování a jednání. Obecně můžeme říct, že takové výchovné postupy se vztahují ke kultivaci jedince (Laca, 2011, s. 90-91).



Tak jako pojem prostředí, i termín **adaptace** zahrnuje širokou škálu vědních oborů, kterých se dotýká (jak již dříve zmiňovaných sociálních vědních oborů, tak i oborů přírodních). Naší snahou bude vysvětlit, co rozumíme pod pojmem adaptace ve vztahu k sociální pedagogice a edukačním procesům. Jelikož je tomuto pojmu věnována samostatná kapitola v naší diplomové práci, kde se tímto pojmem a jeho spojitostem s edukací zabýváme podrobně, dovolíme si tímto odkázat na kapitolu číslo tři naší práce. V knize *Psychologie lidské odolnosti* (Paulík, 2010, s. 11), je z hlediska psychologie popsán termín adaptace takovým způsobem, že pokud budeme hledat v pozadí myšlenku adaptace z pozice sociální, tak i tato definice naplňuje její význam. Všeobecně tento pojem znamená takové jednání organismů, které je nutné proto, aby přežily. Z toho důvodu se musí přizpůsobit podmínkám, ve kterých chtějí přežít. Adaptace živého organismu je zabezpečena uměním ustavičně se vyrovnávat s nároky v rámci určité diference a snažit se zachovávat vnitřní stabilitu.

## 1.2 Dějiny alternativních pedagogických koncepcí

Pokud chceme odhalit počátky různých vzdělávacích alternativ ve školství, je důležité si předem stanovit, do jaké hloubky historie se budeme daným tématem zabývat. Z hlediska historie bychom mohli toto téma prozkoumávat velmi podrobně. My se však budeme tímto tématem zabývat v kontextu naší diplomové práce a našeho výzkumného cíle. Pro přehled uvádíme některé mezníky ve vývoji světových vzdělávacích alternativ ve školství, ze kterých se pak rozvinula reformní pedagogika a alternativní školství až do současné podoby.

### 1.2.1 Vybrané historické mezníky vzdělávacích alternativ

Zde uvádíme vybrané historické mezníky pokusů o zavádění alternativ do školství:

- Přelom 14. /15. století, Vittorino da Feltre: Došlo k odstranění tělesných trestů žáků, škola byla zasazena do přírody, vznikly školní samosprávy, vyučování bylo vedeno s důrazem na porozumění tématu.
- 16. století, Michele de Montaigne, Juan Luis Vives, Francois Rebelais, Pierre de la Ramée, Thomas More: Stavěli se do role odpůrce učení pouhým „biflováním“ látky, snažili se v žácích rozvíjet samostatnost, podporovali v žácích sebevědomí, usilovali o respekt k individuálním vlohám každého žáka.

- 17. století, J. A. Komenský: Snažil se o prosazování učení jazyka, věcné názornosti, zavedení tělocviku, zavedení názorných pomůcek ve formě obrazů na stěnách.
- 18. století, Jean Jacques Rousseau: Usiloval o výchovu v kontextu s přírodou. Snažil se umožnit dítěti volný a přirozený rozvoj nepostižený tehdejší kulturou.
- 18. /19. století, Johann Heinrich Pestalozzi: snažil se o prosazování a rozvoj myšlenek J. J. Rousseaua s tím rozdílem, že považoval kulturu za prvek, který působí a má vliv na rozvoj schopností dítěte.
- 19. / 20. století, Lev Nikolajevič Tolstoj: Princip volné výchovy, usiloval o soulad školy s každodenním životem. Nepoužíval žádné tresty a děti nedostávaly domácí úkoly (Maňák, 1997, s. 11).

### 1.2.2 Reformní pedagogika (hnutí)

20. a 30. léta dvacátého století, je období, kdy reformní pedagogika (hnutí) zažívá velký rozvoj. Tehdy začali rozvíjet své teorie významní pedagogové 20. století a objevila se jména: M. Montessori, J. Dewey, P. Petersen, C. Freinet, H. Parkhurstová, R. Steiner a mnozí další, kteří se pak stali pokračovateli těchto významných pedagogů (Průcha, 2004, s. 27).

Pojem reformní pedagogika v sobě zahrnuje rozdílné pedagogické koncepce, které se na přelomu devatenáctého a dvacátého století vyhraňovaly k tradičnímu školství i pedagogickému učení a snažily se prosazovat na poli reformního vzdělávání a výchovy. Tyto snahy o reformu ve školství se současně objevovaly v různých státech na území Evropy, ale i mimo Evropu. Reformní pedagogika se tak stává opravdovým mezinárodním hnutím. Nelze ji však chápat jako homogenní teoretickou pedagogickou koncepci, ale jako zaměření, které zahrnuje velmi různorodé reformní proudy a postoje. To, co měli všichni reformní pedagogové a novátoři společné, byla snaha prosazovat myšlenky, které upřednostňují potřeby dětí a jejich přirozený vývoj. Tyto myšlenky se následně vyprofilovaly v tzv. **pedocentrismus**, který se orientuje v pedagogických úvahách na dítě jako takové, jeho přirozenou podstatu a zvláštnosti, a ne na cíle, které na něj klade společnost, jeho učitel nebo vychovatel (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111). „*Pedocentristé staví proti světu společnosti či dospělého svět dítěte, který je třeba chránit a podporovat*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111).

Princip hromadné výuky, kde se děti učily ve stejnou dobu stejné učivo bez ohledu na jejich schopnosti, měl být nahrazen učením, kdy každý žák se může učit stylem a rychlostí, jaká mu bude vyhovovat, a učivo bude přizpůsobeno jeho individuálním schopnostem. Byla zavedena projektová metoda, a to na základě uspořádání výuky do logicky uspořádaných částí. Tyto části pak vystihovaly určité životní situace a kladly důraz na individuální práci i ve skupinách žáků. Bylo používáno vytváření a stanovení cílů, pravidel zodpovědnosti za celkový efekt řešení úkolů. Na toto pak navazovala jedna z významných zásad, a to důraz na aktivitu a samostatnost. Důraz byl vytvářen na splnění úkolu, prioritou pro žáka nebylo časové hledisko splnění úkolu. Tento přístup pak přispíval k umění žáka naplánovat a posoudit potřebný čas ke splnění zadané práce. Vyučovaná látka byla rozdělena do více samostatných celků, a umožnila tak individuální posouzení a ověření vhodnosti stanoveného postupu. Práci na daném úkolu vedl učitel. U zadané individuální práce dostal žák určený úkol, kde nebylo dáno, jakým způsobem jej žák měl splnit, a rozhodnutí na použitých prostředcích k jeho splnění bylo zcela na něm a za svá rozhodnutí nesl svou zodpovědnost. Žáku tak nebyla předurčena role posluchače učitele, ale byl veden k samostatnému uvažování, naučil se používat fakta a v neposlední řadě získal vlastní zkušenosti, kterých se mu dostalo při plnění zadaných úkolů (Svobodová, 2007, s. 6).

Na našem území tehdejšího Československa došlo k bouřlivému rozvoji reformní pedagogiky v časovém úseku mezi 1. a 2. světovou válkou. Po nástupu socialistického zřízení v roce 1948 pak po celé období až do roku 1989 byla snaha o potlačení kritiky a reformní pedagogiky z důvodu prosazování socialistické ideologie (Průcha, 2004, s. 27).

<b>CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY REFORMNÍ PEDAGOGIKY</b>	
Pedocentrismus	Zásada globalizace
Kritika tradiční školy	Spojování předmětů v bloky
Svobodná výchova dítěte	Činnostní učení, získávání zkušeností, řešení problémových situací
Respekt k dítěti	Projektová metoda
Zásada individualizace	Sebekázeň dětí
Zásada kooperace	Koncentrace
Uplatňování individualizované a skupinové výuky	Spolupráce školy s rodiči a širokou veřejností

Tabulka 1 Charakteristické znaky reformní pedagogiky (Kasper, Kasperová, 2008, s. 113)

Přesto se na základě principů reformní pedagogiky v našem školství objevuje v sedmdesátých letech minulého století pojem alternativní školy jako takové. Tyto školy vznikají jako varianta ke klasickým státním školám. Alternativní školy se snaží fungovat

na základě nových životních stylů, jako projev nevole rodičů s organizací edukace na klasické škole. V rámci tzv. reformního pedagogického hnutí jsou postupem času mezi tyto alternativní směry zařazovány i alternativní pedagogické koncepty, které se začaly objevovat už dříve-začátkem dvacátého století (Vališová, Kasíková, 2007, s. 95).

Jak jsme popsali výše, došlo u nás především v devadesátých letech dvacátého století k uplatnění a rozvoji koncepcí reformních škol, které jsou blíže popsány v další kapitole této diplomové práce, a mnohé z nich se doposud uplatňují v systému našeho školství jako vhodná alternativa ke klasické (tradiční, nebo také běžné) škole.

### 1.3 Reformní školy

Na základě výše zmiňovaných alternativních edukačních koncepcí vzniká na přelomu dvacátých a třicátých let dvacátého století celá řada reformních škol. Mnohé z nich jsou i dnes oblíbené jak u žáků, tak jejich rodičů. Vznikají reformní školy: montessori, waldorfská, daltonská, jenská a Freinetova škola, winnetská soustava a také další, z nichž některé působí jako alternativní edukační programy i v současné koncepci českého školství. Rádi bychom upozornili, že mezi výše vyjmenovanými školami nejsou jmenovány všechny reformní školy, které v té době vznikaly. Zde uvádíme a podrobněji se zmiňujeme pouze o těch nejznámějších, s jejichž názvy se i dnes běžně setkáváme, a mnohé z nich jsou zastoupeny i v současném školství.

#### 1.3.1 Waldorfská škola

Vznik školy se vztahuje ke dni 23. 4. 1919. V německém Stuttgartu, v továrně na tabákové výrobky s názvem Waldorf Astoria, Rudolf Steiner zřizuje tzv. waldorfskou školu, kterou mohli navštěvovat žáci, bez ohledu na jejich sociální původ a světový názor (Carlgren, 1991a, s. 16-17).

Waldorfské školy vznikaly původně na území Německa, odkud došlo k jejich rozšíření do dalších zemí Evropy, včetně Severní Ameriky a Austrálie. Pedagog a také filozof Rudolf Steiner vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu, která se zabývá výchovou člověka, a tato soustava je nazývána antroposofií (Průcha, 2012, s. 47).

Antroposofie, to je pilíř waldorfské pedagogiky. Avšak na těchto školách není antroposofie součástí výuky, a nepatří ani ke světovému názoru. Jejím úkolem je stanovit metody výchovy a výuky ve waldorfské škole. Tyto školy si kladou za cíl být školami pro

budoucnost v současných podmínkách a řídí se potřebami moderního způsobu života (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 8).

Průcha (2012, s. 47-49) ve své práci charakterizuje waldorfskou školu těmito základními znaky z pohledu pedagogiky a didaktiky:

- Škola má soukromého zřizovatele, patří k alternativním školám a za školu se platí (část školného je zpravidla hrazeno ze státních nebo jiných zdrojů).
- Jde o integrovanou školu s dvanáctiletou výukou rozdělenou na dva stupně. První stupeň školy zahrnuje 1. - 8. třídu a druhý stupeň školy 9. - 12. třídu.
- Úkolem školy je podporovat vlastní aktivitu, rozvoj dětí s jejich potřebami a zájmy, a to se projevuje i v přizpůsobení vlastnímu vyučování. To je rozděleno na jednotlivé epochy, ve kterých se výuka věnuje stejným předmětům. Kromě vyučování teorie, se koncepce soustřeďuje i na jazykové znalosti, estetiku, výchovné předměty a pracovní činnost. Není zde hodnocení žáků jako na klasické škole. Hodnocení probíhá formou charakteristik, ze kterých vyplývají i návrhy pro zlepšování a rozvoj žáků.
- Žáci jsou vychováni dle zásad křesťanství, učitelé nemají pevné osnovy a výuka se přizpůsobuje a plánuje v součinnosti s žáky. Je upřednostňována skupinová spolupráce oproti soutěživosti jednotlivců.
- Za školu nezodpovídá ředitel jako na klasických školách, ale všichni učitelé waldorfské školy ve spolupráci s rodiči a dalšími přáteli školy.

*„Učební plán svobodné waldorfské školy má rámcový charakter, jen tak může vytvářet prostor pro řešení různých pedagogických situací a potřeb učitelů. Pedagogická svoboda a flexibilita učitelů se odráží v oblasti tematické, didaktické a metodické“* (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 16).

Na waldorfskou školu neexistuje mezi odborníky a laickou veřejností jednotný názor. Někteří ji obdivují jako ideální typ školy a považují ji za ideální protipól klasické školy. K tomuto názoru přispívají svým propagátorstvím stoupenci antroposofie, kteří se snaží vnutit veřejnosti názor o krizi klasických škol a velkém přínosu waldorfského školství v oblasti pedagogiky. Jiní poukazují na to, že waldorfská škola se snaží žákům vštěpovat určitý typ vyučování a výchovných metod, kdy se hovoří až o určitém typu sektářství. Waldorfskému vzdělávání je vyčítáno, že nechce být srovnáváno s jinými typy

alternativních škol. Musíme upozornit, že doposud není k dispozici spolehlivá ucelená analýza, která by nám dala potřebné odpovědi a zhodnocení fungování těchto škol (Průcha, 2012, s. 49).

### 1.3.2 Daltonská škola

Daltonská škola má kořeny v USA. Tato škola vznikla v roce 1919 ve městě Daltonu z iniciativy americké pedagožky Helen Parkhurstové. Úzkou spoluprací s Marií Montessori se podařilo Helen Parkhurstové získat spousty poznatků, které následně využila pro založení vlastní alternativní školy (Průcha, 1996, s. 30).

K expanzi daltonské školy došlo ze Spojených států amerických na území Anglie a následně do Nizozemí i dalších států Evropy. V současné době mají v Nizozemí daltonské školy největší zastoupení (Průcha, 2012, s. 55).

Jak uvádí autoři Wanke a Röhner ve své publikaci (2003, s. 11): „*V daltonském vyučování je učitel ten, kdo inspiruje žáky svými podněty, náměty i myšlenkami a sám rovněž inspiraci hledá ať už v samostudiu, nebo při výměně zkušeností, často zahraničních, pomocí klasických i moderních metod.*“

Mezi základní teze daltonské školy patří:

- Žák obdrží každý měsíc učební plán, který charakterizuje cíle, jakých má ve studiu dosáhnout. Ten pak postupuje ve studiu vlastní rychlostí učení na základě svých schopností. Tím je u žáka podněcována osobní zodpovědnost za splnění stanovených cílů.
- Podpora sociálního a demokratického myšlení, spolupráce dětí.
- Podpora získávání osobních zkušeností na základě vlastního poznávání.
- Vyrovnanost mezi kolektivní výukou v rámci třídy a samostatnou nebo kolektivní prací na řešení stanovených úkolů, kdy posloupnost řešení jednotlivých úkolů si určuje sám žák (Průcha, 2012, s. 55).

U daltonské školy patří k největším disproporcím (mezi učitelem v tradiční a daltonské škole) rozdíl v dominantním chování učitele. Vypořádat se s tímto faktem je pro učitele v daltonské škole velmi těžké, jelikož on sám, když studoval, byl zpravidla vychováván v atmosféře dominantního učitele. Dominanci je možné postrádat, pokud nedochází ke kázeňským prohřeškům. Parkhurstová vychází z toho, že umožněním žákům převzít

skutečnou zodpovědnost je eliminováno zneužívání svobody (Wenke, Röhner, 2000, s. 88).

O těchto školách se často hovoří jako o školách, kde je uvolněná třídní struktura. Jde o jeden z faktorů, kterým je tato alternativní škola charakteristická a často bývá ze strany odborníků tento koncept podroben kritice, protože se stává, že praktická proveditelnost se pojí s určitými realizačními problémy (Průcha, 2012, s. 55).

Jak uvádí Svobodová a Jůva (1996, s. 50), k těmto problémům patří především to, že probíraná látka není opakována s žáky dostatečně často, dále pak přílišné spoléhání na vlastní aktivitu žáka, jelikož někteří z nich mají např. slabší vůli, a na základě toho jsou v samostatné práci pomalejší, než je v jejich vlastních silách a možnostech.

### 1.3.3 Freinetovská škola

Freinetovská škola je školou, která vznikla ve Francii a kterou založil francouzský pedagog Célestine Freinet, kterého jméno se úzce pojí s pojmem „pracovní školy“. Škola je úzce spjata s myšlenkou-z života pro život prací. Hlavní idea, kterou u těchto škol prosazoval byla, aby měli žáci ve třídách k dispozici vybavené části tříd mnoha různorodými pomůckami, kde by pak byli schopni individuálně nebo ve skupinách pracovat v různých oborech činností, jako jsou technika, ruční práce, výuka jazyků, umění, domácí práce a další.

K charakteristickým znakům Freinetovské školy patří:

- Školní třída je rozdělena do několika různých pracovních koutů, kde žáci získávají další zkušenosti.
- Pro každého žáka je stanoven samostatný učební plán v délce jednoho týdne, ve spolupráci s jeho učitelem.
- Zavádění informativních sešitů, které mají za úkol podporovat žáka v dalších pracovních činnostech a podněcovat zájem o bádání a zkoumání.
- Učivo je rozčleněno pomocí kartotéky, které obsahují úkoly s jejich řešením.
- Zejména ve výuce cizích jazyků je prioritizováno používání audio pomůcek.
- Školní časopis-žáci si sami vydávají vlastní časopis.
- Použití třídních nástěnek, které slouží ke komunikaci mezi žáky a učiteli (Průcha, 2012, s. 53).

Freinet odmítá získávání vědomostí pouhým jednotvárným slovním podáním. Východisko vidí v samostatné zkušenosti ze strany žáka, která by měla být nejprve zkušeností praktickou na základě kontaktu s danou věcí (Štech, 1992, s. 38).

Pro pedagogiku spočívá přínos pedagogických myšlenek C. Freineta zejména v rozvoji používání různých učebních pomůcek a pracovních návrhů. Ukazuje se, že tyto myšlenky jsou přijímány vyučujícími z praxe více než podobné myšlenky jiných pedagogických směrů. Úspěšně lze aplikovat mnohé z těchto myšlenek i na tzv. státních školách (Průcha, 1996, s. 29).

#### 1.3.4 Jenská škola

Jenská škola vznikla z popudu pedagoga Petera Petersena, který se snažil o zavádění tzv. nové výchovy. Pokusná škola, která byla Petersenem vedena při univerzitě v německé Jeně, byla později přeorganizována na školu pracovní. Tato škola, která se řadí k reformním školám ze začátku dvacátého století, je nazývána jenskou školou nebo také jenským plánem.

Jenská škola je charakterizována těmito základními prvky:

- V systému hodnocení není používáno známkování ani vysvědčení takovou formou, jak je tomu na tradičních školách.
- Žáci nejsou umísťováni do tříd po jednotlivých ročnících jako v jiných školách, ale dle předem daných sobě blízkých věkových skupin.
- Pracovní plán v jenské škole se řídí opakujícími se pedagogickými stavy, v rámci jednoho týdenního cyklu.
- Je vytvořen tzv. školní obytný pokoj, na kterém se při jeho tvorbě podílejí samotní žáci (Průcha, 2012, s. 54).

Petersen vidí hlavní úkol učitele jenské školy především v tom, že: „*Činnost učitele se tak neomezuje jen na vyučování ve smyslu předávání vědomostí a poznatků, ale více se soustřeďuje na uvědomování*“ (Rýdl, 1992a, s. 237). Pod pojmem „uvědomování“ má Petersen především na mysli pomoc žákovi s poznáváním okolního světa a jeho orientaci v něm a uvědomování si sebe i svého okolí (Rýdl, 1992a, s. 237).

Jenská škola usiluje o to, aby žáci měli vytvořené prostředí, které je pro žáky různorodé, jež vytváří žákům bohaté podněty a volné vzdělávací prostředí. Jenský plán prošel



nestejnorodým vývojem. Již brzy po vzniku jenského plánu se v Německu objevilo kolem 60 škol tohoto zaměření. V současnosti jsou jenské školy v Německu stále provozovány, ale co do počtu jsou nyní nejvíce zastoupeny v Nizozemí, kde jich je provozováno kolem dvou set a jsou zřizovány jak státem, tak privátními organizacemi. Své zastoupení mezi školami má jenský plán rovněž v Belgii (Průcha, 1996, s. 30).

### 1.3.5 Montessori škola

Montessori školou se sice budeme zabývat mnohem podrobněji v dalších kapitolách naší diplomové práce, protože má přímý vztah k tématu naší práce, ale jelikož byly v této kapitole popsány i jiné reformní školy, považujeme za nutné se alespoň okrajově zmínit o vzniku a hlavních rysech montessori školy.

Koncepce montessori pedagogiky jsou spjaty s pedagožkou a lékařkou italského původu Marií Montessori. Její myšlení vycházelo z přesvědčení o vnitřní síle dětí v jejich vlastní potenciál rozvoje a chutí stát se dospělým. V jejím pojetí pedagogie jsou žáci svými učiteli více podporováni na úkor jejich vedení (Rýdl, 2006, s. 12-13).

Montessori (2014, s. 13), „(překlad vlastní)“ ve své knize *The Montessori Method* tuto myšlenku dále rozvíjí: „*Montessori byla neoblomná v otázce svobody v kombinaci s prožíváním okolního světa a aktivní internalizace sociálních norem. Její kritika tehdejších vzdělávacích postupů své doby se zaměřovala na potřebu nechat dítě „zažít“ svět a svět připravit na potřeby dětí.*“

Hlavní myšlenky montessori školy je možné shrnout do následujících bodů:

- Dítě je tvůrcem sebe sama.
- Pomoz mi, abych to dokázal sám.
- Ruka je nástrojem ducha.
- Respektování senzitivních období.
- Svobodná volba práce.
- Připravené prostředí.
- Polarizace pozornosti.
- Celostní učení (Zelinková, 1997, s. 17-18).

V třicátých letech minulého století vznikla mezinárodní organizace AMI (Association Montessori Internationale), jež se zabývá šířením tohoto hnutí. K největšímu rozšíření montessori škol došlo především v Německu a Nizozemí. Tyto školy jsou zastoupeny ve státním i privátním školství (1996, s. 27).

#### 1.4 Alternativní školy

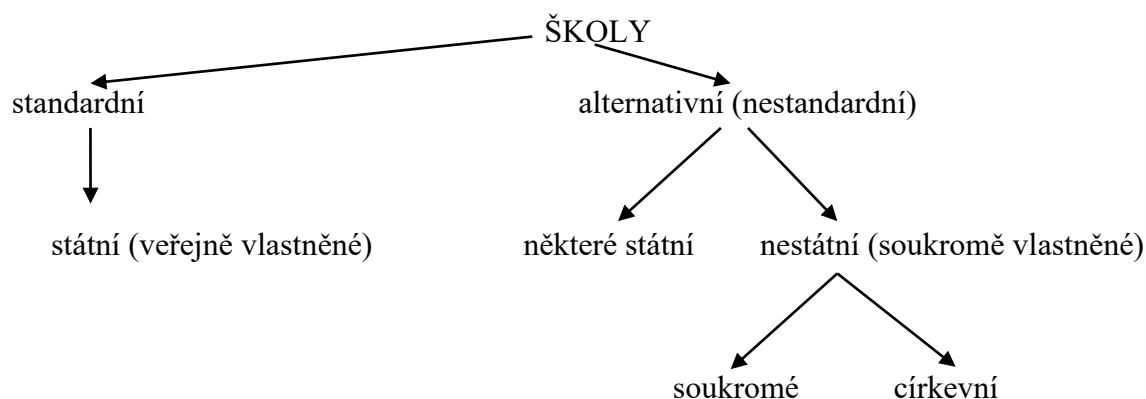
Reformní školy, které vznikly na základě reformní pedagogiky, se staly základními stavebními kameny pro velkou část současných alternativních škol. Jejich koncepce prošly na základě vývoje a vědeckého poznání až k současnému pojetí alternativního školství. Bylo by chybou považovat za alternativní školy jen tyto vybrané reformní školy (montessori, waldorfská...atd.), i když dnes patří k velmi známým nejen u nás. V současnosti existuje velké množství škol a programů, které lze zařadit pod alternativní školství. U některých z nich tvoří pedagogický základ poznatky reformního školství, jiné mají svůj alternativní koncept. Tak je tomu u nás i v zahraničí. V České republice můžeme jmenovat například programy „Zdravá škola“ nebo „Začít spolu“ a další.

Pojem alternativní školy je možné demonstrovat na příkladu z německé literatury, kdy v pedagogickém slovníku německých autorů lze nalézt také výklad, kde Schaub a Zenke (2000, s. 28) definují termín alternativní školy, jako školy s úplně nebo z části odlišnými cíli, způsoby edukace, jejich obsahem, formou uspořádání a jejich spoluprací s rodiči. Odlišují se i od jednotných konceptů používaných ve státních školách, a tím také umožňují i jinou formu vzdělávání. Tyto školy vznikly jako důsledek kritických postojů vůči konceptu edukace ve státních školách, a jsou tak nazývány školami reformními.

Kdybychom se dle Průchy (2012, s. 21-22) na pojem alternativní školy chtěli podívat pohledem zahraniční literatury, tak zjistíme, že i zde je takový pojem jako alternativní škola mnohdy chápán poněkud diferencovaně. Často je pojem alternativní škola používán jako synonymum k jiným pojmům, jako jsou netradiční škola, svobodná škola a mnoho jiných, a nelze nalézt zcela jednoznačné a ustálené vymezení tohoto pojmu. Je to dáno tím, že pro svou komplikovanost tento pojem nelze zcela přesně definovat, nebo je natolik nový, a ne zcela zaužívaný, a z těchto důvodů je třeba hledat a zkoumat vlastní objasnění tohoto pojmu tak, aby nám vyhovovalo. Ve společenských vědách se nejedná o neobvyklou situaci, kdy některý z termínů není zcela přesně definovaný. Ve Spojených státech amerických se pod pojmem alternativní škola rozumí každý způsob inovativního jednání ve vzdělávání na jakékoliv škole, ať už ve veřejné, nebo privátní sféře, a nejde

u tohoto termínu k překrývání pojmů alternativní škola, rovná se soukromá škola, jak se často děje v Česku.

Průcha (1996, s. 12-13) ve své práci uvádí, že jako nejjednodušší rozlišení se jeví rozdělení na státní a nestátní školy. Státní školy jsou zřizovány administrativními orgány státu a nestátní školy mají jiného zřizovatele, než je stát. Za alternativní školu lze považovat i každou školu, která je provozována mimo státní systém školství, kdy zde hovoříme o školsko-politickém pohledu, který rozlišuje způsob fungování škol v rámci národního systému vzdělávání, jejich správy a finančního zabezpečení. Jako alternativní pedagogický koncept je nutné chápat všechny školy, na kterých je uplatňován reformní přístup, či jiné formy experimentální nebo nestandardní podoby výuky v didaktickém a pedagogickém pojetí, jež jsou odlišné od přístupů, které se uplatňují na tradičních (klasických) školách, a to především z již zmiňované pedagogické a didaktické koncepce. Dále je možné u alternativní školy rozlišovat podle způsobu financování školy, kdy je diference mezi způsobem financování státní školy, která je zpravidla bezplatná, a soukromé (alternativní školy), kdy se na provozu školského zařízení zpravidla podílí jejich zřizovatel a rodiče žáků formou školného. Pro naše pojetí z hlediska vzdělávacího systému je pro pojem alternativní školy podstatný aspekt didaktického a pedagogického fungování školy.



Obrázek 2 Druhy škol podle kritéria – alternativnost (Průcha, 2012, s. 26)

Jak je z těchto uvedených faktů zřejmé, není možné vysvětlit pojem alternativní školy tak jednoduše, jak by se na první pohled zdálo. Průcha (2012, s. 26) ve své práci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* uvádí: „Nezotožňujme pojem alternativní škola pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“

## 2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Vzdělávání v České republice má bohatou historii. Lze ho vystopovat až k samotným kořenům mladého, tehdy ještě společného Československého státu, který vznikl v říjnu roku 1918 rozpadem Rakouska-Uherska.

Učitelé se dožadovali uskutečnění reformy v oblasti školství, požadovali ukončení povinného celibátu učitelů, ujasnění vztahu církve a školy, zařazení občanské výchovy do výuky a očisty školské správy (Kopáč, 1971, s. 11).

Definici tradiční školy nám nabízí Průcha (2012, s. 155), kde jsou definovány: „*tradiční školy (třídy) jako takové, které pracují dnes běžným způsobem podle některého ze schválených vzdělávacích programů (základní, obecná či národní škola).*“

V České republice mají tradiční školy dominantní zastoupení v celkovém počtu škol. Od alternativního školství se liší především svým konceptem edukace, tzn. celkovou organizací školního vyučování a výchovy.

Vyučování bylo během školního roku 2019/2020 zabezpečováno v rámci ČR celkem na 4192 základních školách a 1284 školách středních. Ve školním roce nastoupilo do 1. ročníku denního studia střední školy celkem 110.095 žáků (Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2021).

Oproti tradičním školám jsou alternativní školy v ČR zastoupeny mnohem méně, ale trend se po roce 1989 mění a počet alternativních škol začal po tomto roce přibývat. V současné době funguje v ČR několik typů alternativních (reformních) škol, které jsou zastoupeny těmito programy:

- Waldorfská (reformní škola)

Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. a 2. stupeň základní školy, střední škola.

- Montessori (reformní škola)

Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. a 2. stupeň základní školy.

- Daltonská (reformní škola)

Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. a 2. stupeň základní školy, střední škola.

- Jenská (reformní škola)

Stupeň vzdělávání: 1. stupeň základní školy.

- Začít spolu (program)  
(Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. stupeň základní školy).
- Zdravá škola (program)  
Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. a 2. stupeň základní školy, střední škola.
- Lesní škola (program)  
MŠ, střední škola.
- Domácí vzdělávání (program)  
Stupeň vzdělávání: MŠ, 1. a 2. stupeň základní školy, střední škola (Zkola, 2020).

V současnosti má nejvyšší zastoupení z reformních škol montessori, která je zastoupena 65 základními školami po celém území České republiky (Montessori ČR, 2021).

Na webových stránkách dostáváme informace o waldorfské škole, druhé nejvíce zastoupené reformní škole na území ČR. Z uvedených dat vyplývá, že nyní funguje 18 základních waldorfských škol a 5 waldorfských středních škol (Asociace waldorfských škol České republiky z.s., 2008).

Ostatní reformní školy v České republice jsou zastoupeny v jednotkách škol, nebo vůbec. Koncepty vzdělávání na tradičních a alternativních školách hlouběji prozkoumáme v níže uvedených kapitolách této práce.

## 2.1 Koncept vzdělávání na běžných školách

Pokud je naší snahou pochopení alternativních metod edukace a jejich porovnání, nebude na škodu, když se pokusíme vysvětlit, jakými metodami výuky se zabývá současné, tzv. tradiční školství a popíšeme jeho hlavní atributy v procesu edukace tradiční školy.

*„Pojem tradiční metody výuky neznámá, že jde o metody vývojově překonané, už zastaralé nebo v brzké době odsouzené k zániku, ale vyjadřuje spíš, že tyto metody jsou ustálené, ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně vzdělávací práci škol“ (Maňák 1997, s. 5).*

Václavík (1997, s. 11) uvádí, že pod pojmem tradice rozumíme dlouhodobou zvyklost, což znamená, že dnešní tradiční škola vyučuje na základě dlouhodobých zvyklostí a učí se tak na většině škol v České republice. Žáci sedí v lavicích, učitel stojí u tabule a vysvětluje

probíranou látku a následně ověřuje, jestli žáci učivo pochopili ústním nebo písemným zkoušením, a na základě dosažených znalostí učitel klasifikuje žáky známkou.

Výuka na tradičních školách se realizuje na základě tradičních výukových metod. Tyto výukové metody můžeme po provedené analýze rozdělit na metodické obraty, postupy a techniky. Metody je možné rozdělit rovněž z hlediska typu osvojovaných poznatků a dle způsobu jejich prezentace. Vzhledem ke složité problematice metod a jejich dalších variací používáme ještě další množství variant třídění. Je nutno dodat, že tyto metody jsou do značné míry pak rozšířeny o další metody, které využívá alternativní školství (Maňák 1997, s. 7).

Učitel je pro žáky autoritou a jeho snahou je vysvětlit látku na základě vyučovacích osnov, které jsou dány plánem výuky. Žáci se učí stejnou látku, požadavky na znalosti jsou kladeny na každého jednotlivce stejné a hodnocení je stanoveno stupnicí od 1 do 5, kdy jednička znamená výbornou úroveň znalostí, a naopak pětka znamená nedostatečnou míru vědomostí. Nováčková (2008, s. 11) nepovažuje za správné, aby se stejně staré děti učily ve třídách stejnému učivu, ať rozsahem, nebo obsahem: *„Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přesto, že některé nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem. To je absurdní realita základní školy na začátku 21. století.“*

System, ze kterého vychází tradiční škola, nazýváme třídně hodinovým systémem. Žáci jsou zařazeni do skupin, tzv. tříd, přičemž třídu tvoří žáci stejného věku a různého pohlaví. Učovací hodina pro výuku stanoveného vyučovacího předmětu má délku 45 minut. Školní rozvrh je pevně daný, žáci se vzdělávají v jednotlivých hodinách dle daného rozvrhu, který vytvoří vedení školy tak, aby pokrýval stanovené osnovy pro daný učební plán. Pravidla pro sestavování rozvrhu jsou dána obecnými pravidly a legislativou.

Musíme přiznat, že situace v tradičních školách není tak jednobarevná, jak se jeví z výše popsaného. I v tradičních školách jsou snahy o změnu a humanizaci školství směrem k žákům. Jak uvádí Václavík (1997, s. 148), na základě dat z proběhnutého výzkumu mezi respondenty-pedagogy tradičních škol, vyplynuly mnohé snahy o změny přístupů k edukaci na těchto školách. Nejčastěji se objevovaly odpovědi, že respondenti se snaží o rozvíjení tvořivosti dětí, zdůrazňují respekt k osobě dítěte, vytváří vztah důvěry mezi učitelem a žákem, kladou důraz na rozvoj osobnosti žáků, hodnotí žáky dle kritérií osobního rozvoje a mnoho dalších.

## 2.2 Koncept vzdělávání na montessori školách

O reformní montessori škole jsme se zmínili již v dřívějších kapitolách naší diplomové práce. Cílem této kapitoly je popsat základní principy montessori konceptu vzdělávání, a tím umožnit srovnání s tradičním konceptem edukace.

M. Montessori byla přesvědčená o velkém vzdělávacím potenciálu dětí. Pokud je dětem zachován respekt, dochází k rozvoji tohoto vzdělávacího potenciálu a dochází k jeho vlastní motivaci a k respektu k jiným. Hovořila o respektu jako o základu společnosti, která umí být zodpovědná za své činy a ví, že existují i jiní lidé, a má tak schopnost žít v míru. Vzdělávání umožňuje dítěti v sobě vytvořit vnitřní disciplínu a zároveň ho připravuje na harmonický sociální život (Poussin, 2018, s. 76).

Zde uvádíme základní principy montessori pedagogiky:

- Jde o pedagogiku, která překonává teologické, sociální i etnické bariéry.
- Zachovává vysoký a srovnatelný kvalitativní standard.
- Je mezinárodní a mírová.
- Podporuje samostatné a nezávislé jednání, sebeodpovědnost za vlastní edukaci.
- Přispívá k rozvoji inteligence i tvůrčímu chování při hledání východiska problémů.
- Školy se musí adaptovat na vývoj dítěte, neboť jinak dítě „ztratí“.
- Na základě montessori učení jsou školy chápány jako zařízení, kde děti získávají životní zkušenosti, aby mohly ve společnosti žít, tudíž nejde o zařízení, kde k výuce dochází memorováním učiva.
- Školy fungují na principu výkonnosti, kdy na základě dostatku podnětů a umožněním jisté míry samostatnosti mají žáci touhu něco dokázat.
- Školy s montessori pedagogikou jsou v edukaci rovnocenné s tradičními školami na všech stupních výkonnosti. Mnohokrát je dokonce i předčí na úrovni praktických i pracovních schopností, které jsou projevem schopnosti uspořádat si vlastní práci a sociální kompetence.
- Montessori zařízení jsou pro všechny děti bez rozdílu intelektu, majetkových poměrů, zdravotních rozdílů a etnik (Rýdl, 2006, s. 11-12).

Etapy vzdělávání jsou rozčleněny na základě úrovní vývoje dítěte. Dle montessori pedagogiky se vzdělávání odehrává ve třech vzdělávacích etapách, z toho první má další tři podetapy. První etapa je charakterizována od narození do 7 let. Jelikož zde dochází k řadě dalších transformací, můžeme i toto období dále rozčlenit na 0-2 roky, 3-5 let a 6-7 let. Jde o tzv. období růstu. Druhá etapa probíhá od 7 do 12 let věku, kdy jde o tzv. období předpubertální. Zde dochází ke změně učebního plánu oproti první etapě. Období nazýváme obdobím změn. Konečně třetí etapa nastává od 12 do 18 let. Toto období můžeme charakterizovat podobně jako druhou etapu (Montessoriová, 2011, s. 15-16).

Po základním pochopení konceptu a principů montessori vzdělávání se nyní budeme zabývat aplikací pravidel na montessori základních školách.

V montessori edukaci lze hovořit o shrnutí zásadního principu vzdělávání do požadavku dítěte vůči svému učiteli, který zní: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám*“ (Průcha, 1996, s. 27).

Jestliže chceme dítěti pomoci v jeho rozvoji, je třeba mu z naší strany poskytnout odpovídající prostředí, které umožní jeho osobní rozvoj. Dítě je v období sebeutváření a plně postačí, jestliže mu dovolíme jít jeho cestou. Jedinec, který se teprve formuje, nemůže být v této fázi vývoje příliš komplikovaný. V odpovídajícím vhodném prostředí pro jeho rozvoj, kde překážky jsou minimalizovány, a v jehož okolí se nalézá dostatek vnějších podnětů, se pak následně může projevit jeho tvořivost a snaha poznávat vše nové. Dospělí jsou neodmyslitelným prvkem v dětském prostředí, a je třeba, aby se tomuto prostředí přizpůsobili tak, že dítěti nebudou klást překážky v jeho rozvoji. Rovněž se dospělí nebudou snažit dělat činnosti, které dítě potřebuje provádět samostatně kvůli svému osobnímu růstu. Učitel je ve své roli pasivní, a odděluje tak svou vlastní aktivitu a autoritu od žáků, a ti se pak sami stávají aktivními ve výuce. Žáci se učí jednat samostatně a dosahují vlastními silami pokroku ve vzdělávání (Montessoriová, 2011, s. 95).

Učitel v montessori třídě vykonává tyto 3 zásadní aktivity:

- Pomáhá žáka doprovázet jeho rozvojem.
- Snaží se o zabezpečení vhodného prostředí.
- Prezентuje žákům učební pomůcky a staví se do role pozorovatele (Poussin, 2018, s. 103).



Hodnocení žáků v montessori vzdělávání neprobíhá číselnou klasifikací, ale vlastním sebehodnocením žáků a také hodnocením ústním a písemným samotného učitele. Na základě toho pak žáci, rodiče i učitelé mohou sledovat individuální pokroky žáků. Hodnocení je prováděno vůči osobě dítěte a neslouží k porovnávání výkonnosti mezi ostatními dětmi (Montessori ČR, 2021).

Žáci si sami určují vlastní tempo v učení. Rychlost není sama o sobě metou. Není rozhodující, jestli je žák pomalý nebo rychlý, protože někteří si zvolí pomalejší tempo, aby si mohli danou aktivitu zopakovat, a tím se v ní zároveň zdokonalit. Taková činnost žáky zároveň utvrzuje v získávání sebedůvěry ve svou vlastní osobu. Žáci získávají zkušenosti pomocí práce s učebními pomůckami. Je zde snaha, aby se žák seznámil s pojmy prostřednictvím hmatatelných pomůcek (Poussin, 2018, s. 72).

Individualita každého jedince je podporována v montessori školách manipulací s učebními pomůckami a žák si tímto způsobem osvojuje a objevuje pojmy, které si vlastní aktivitou vydedukuje. Konkrétní pochopení daného pojmu je možné úspěšně docílit, pokud proběhne na bázi individuálnosti a pokud je to v dané situaci možné (Poussin, 2018, s. 75).

### 2.3 Porovnání běžného a montessori konceptu vzdělávání

Popis konceptu tradiční a montessori školy by mohl být velmi obsáhlý, a proto uvádíme v níže uvedené tabulce porovnání rozdílů mezi těmito koncepty. V tabulce je přehledně znázorněn princip, který je obecně používán v tradiční a na montessori škole. To nám dává faktickou možnost vidět názorně uvedené rozdíly.

BĚŽNÝ KONCEPT	MONTESSORI KONCEPT
Kladen důraz na vědomosti a sociální rozvoj žáka.	Využívá kognitivní struktury. Klade důraz na sociální rozvoj žáka. Důraz na práci s pomůckami, žák získává vědomosti prožitkem, používá své ruce ve spojitosti s učebními pomůckami.
Učitel je dominantní, autoritativní osoba, žák je v roli pasivního příjemce učiva.	Role učitele je spíše nenápadná, žák se aktivním způsobem účastní výuky.
Učitel je v roli hlavního prosazovatele disciplíny.	Zvolené metody a prostředí podporují vnitřní sebekázeň žáka.
Žák je klasifikován na základě stupnice 1-5.	Hodnocení žáka není prováděno ve smyslu porovnání výsledků s ostatními žáky. Není používána klasifikační stupnice.
Pokyny ze strany učitele k žákům se blíží stylu výuky dospělých.	Pokyny ze strany učitele k žákům jsou aplikovány takovým způsobem, aby vyhovovaly stylu výuky a schopnostem

	každého žáka.
Stejná věková struktura žáků ve třídách.	Smíšená věková struktura žáků.
Učitel vyučuje takovým způsobem, že výuku provádí většinou sám a žáci se zúčastňují pasivně.	Žáci při výuce kooperují s učitelem i mezi sebou. Aktivně se účastní výuky.
Vyučování je organizováno tak, že se málo přihlíží na zájmy žáků.	Žáci si volí vlastní práci dle jejich zájmů a způsobilosti.
Na vypracování úkolu je předem určený čas.	Práce na projektu probíhá dle vlastního úsudku žáka.
Styl a rychlost učení je dána skupinou nebo vyučujícím.	Žák si sám určuje rychlost učení.
Chyby opravuje vyučující.	Žák sám provádí opravy vlastních chyb na základě informací ze studijního materiálu.
Způsob studia je utvrzován z vnějšku prostřednictvím odměn a trestů.	Studium je utvrzováno vnitřně prostřednictvím vlastního procvičení žáka a pocitu úspěšnosti.
Malé množství materiálů pro smyslovou a konkrétní manipulaci.	Velké množství smyslových materiálů umožňujících rozvoj fyzického bádání.
Žák má ve třídě své místo a je kladen důraz na to, aby seděl v lavici a poslouchal výklad v průběhu skupinového vyučování.	Žák může pracovat, kde mu to vyhovuje, může hovořit, pokud nedochází k rušení ostatních, skupinová práce je dobrovolná.

Tabulka 2 Porovnání tradičního a montessori konceptu vzdělávání (Mezinárodní Montessori Základní škola Perlička. Montessori vzdělání od 3 do 15 let., 2012)

### 3 ADAPTACE

V této kapitole vysvětlíme, co znamená pojem adaptace obecně, popíšeme jevy, které ovlivňují adaptaci zvenčí, poruchy adaptace a vulnerabilitu. Dále popíšeme proces adaptace z hlediska edukačního a vysvětlíme, jak v současnosti přispívají nynější střední školy k úspěšné adaptaci při přechodu žáků ze základní na střední školy obecně.

#### 3.1 Adaptace a sociální pohled

*„Pojem adaptace má široký obsah. Obecně představuje takové chování organismů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám (prostředí) v nichž žijí, a tak je nezbytnou podmínkou přežití“* (Paulík, 2010, s. 11). Adaptace živého organismu je zabezpečena uměním ustavičně se vyrovnávat s nároky v rámci určité diference a snažit se zachovávat vnitřní stabilitu (Paulík, 2010, s. 11).

Pokud chceme prozkoumat adaptaci z pohledu sociálního, můžeme si vzít na pomoc knihu autorů Krause a Poláčkové, *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky* (2001, s. 11), která se dívá na adaptaci člověka z pohledu podmínek sociálního prostředí a sociálních kontaktů. Tvrdí, že člověk, pokud se má správně vyvíjet, nemůže existovat bez sociálních kontaktů, které jsou součástí sociálního prostředí, o čemž nás v historii přesvědčily případy dětí, které „odchovala“ zvířata, nebo různí „lesní muži“ apod. Tyto sociální kontakty a způsob, jak probíhají, lze nazvat adaptací. Způsob průběhu těchto sociálních kontaktů je popisován jako přizpůsobení se podmínkám s novými situacemi, které mohou mít charakter přírodní i společenský. Z pohledu sociálního převažuje u jedince vyrovnání se s různými sociálními vlivy. O takovém ději hovoříme jako o adjustaci. Jak úspěšně se jedinec s prostředím, situacemi a podmínkami, které na něj působí, vyrovná, závisí na každém jedinci. V jistých případech se pak může hovořit o maladjustaci, což je nízká schopnost vyrovnávání se s nastalou změnou situace. Adaptaci lze rozdělit na aktivní a pasivní. U pasivní adaptace se jedinec přizpůsobí vzniklým podmínkám (změnám situace), které ho obklopují, nebo dochází k tzv. aktivní adaptaci, kdy jedinec mění okolní podmínky tak, že dochází k aktivnímu zasahování do těchto podmínek, aby mu co nejvíce vyhovovaly. Během života člověka se tyto poměry mezi aktivní a pasivní adaptací mění. V první fázi života je dominující pasivní adaptace. Časem začíná postupně převažovat aktivní adaptace.

### 3.2 Adaptační procesy

Adaptace je ovlivňována vnějšími a vnitřními procesy. Zjednodušeným pohledem se můžeme zaměřit na vysvětlení pouze některých dějů bez toho, aniž by došlo z naší strany k podcenění těch dalších. Prvním procesem, kterým dochází k ovlivňování adaptace z vnějšku, je osobnost, a druhým z procesů, který ovlivňuje tuto adaptaci, je prostředí. Vnější adaptace se stává prioritní v těch případech, kdy na základě vnějších impulzů a s tím nárokováných požadavků dochází k ohrožení vlastního bytí člověka bez ohledu na to, jestli daný jedinec si tuto situaci uvědomuje, anebo ne. Mezi prioritní vlivy, které z vnějšku působí na proces adaptace, patří sociální opora, každodenní pozitivní i záporné děje a životní události. Je samozřejmé, že kromě problémů sociálního charakteru ovlivňují život i různé situace, které souvisí s různými přírodními vlivy, které člověk nemůže ovlivnit (vliv počasí, souhrn různých fyzikálních a chemických dějů atd.). Životní situace spojené s velkým vypětím a také drobné každodenní problémy, u nichž dochází časem k jejich nahromadění a které mohou v čase vyvrcholit ve vysokou psychickou zátěž jedince, nazýváme stresem. Pokud dojde v určitém čase k nahromadění negativních vlivů působících na jedince, pak tyto vlivy mají za následek zhoršenou adaptaci s častým výskytem negativních konsekvencí stresu, které mají následně záporný vliv na zdraví jedince. K pozitivním vlivům, které ovlivňují život jednotlivce, patří i malá každodenní potěšení. To, co nám umožňuje tyto pozitivní vlivy vnímat, nazýváme funkcemi pozitivní afektivity (Paulík, 2010, s. 22-23).

### 3.3 Adaptace a kognitivní funkce

Kognitivní funkce jsou důležitou složkou adaptačního procesu. Jejich tématem je porozumění a posouzení okolností, které obsahují vlastní zhodnocení jedince, včetně hodnocení okolních dějů, podnětů a věcí. Ze strany subjektivního pohledu je pro adaptaci důležitý pohled na hodnocení v úrovni prožívání. Sebehodnocení bývá ovlivněné především výší intelektových schopností jedinců a jejich uměním vypořádat se s nesprávnými sklony. Tyto sklony vznikají z obranných mechanismů, nebo například chybným logickým úsudkem apod. Kognitivní dispozice jedince jsou odvislé např. od kapacity rozumových schopností nebo kvality konstruktivního jednání (Paulík, 2010, s. 26).

Jedinec se často ocitá v situaci, kdy jsou na jeho adaptaci kladeny zvýšené nároky, kdy pro jejich zvládnutí je nutné vynaložit mimořádné úsilí, které je na jejich zdárné vyřešení v některých případech nedostačující (Paulík, 2010, s. 41).

### 3.4 Adaptace na střední školu-poruchy adaptace

Výše uvedené poznatky můžeme s úspěchem použít i z hlediska adaptace žáků na odlišná školní prostředí. Tyto změny zpravidla nastávají při přechodu žáka mezi různými typy škol, nebo v rámci adaptace na změnu systému výuky, ale také při přechodu mezi školami s odlišnými koncepty výuky. Většina žáků je schopna se adaptovat na nové podmínky spojené se změnou školního prostředí, kolektivu nebo způsobu vyučování. V každé společnosti se však najdou jedinci, kteří mívají problémy s adaptací na výše uvedené změny, a tyto problémy souhrnně nazýváme poruchami adaptace.

Obecně nazýváme poruchy adaptace neurotickými poruchami. Osoba, která má tyto poruchy, často mívá problémy s adaptací v rámci sociálního prostředí i vůči vlastní osobě. Takový děj zpravidla nastane, pokud v okolí jedince dochází k nějakým změnám, které se jej bezprostředně nějak dotýkají (změna školy, přeřazení do jiné školní třídy, změna bydliště, ztráta blízké osoby atp.). K hlavním symptomům patří: projevy deprese, špatná orientace v nové situaci, nespokojenost, demotivace a úzkost. Postižená osoba se při snaze adaptovat na nové podmínky dostává do střetů se svým okolím. Tyto střety se časem rozvinou do počínající úzkosti. Zpravidla dochází k léčbě poruch adaptace formou psychoterapie nebo farmakoterapie (Michalová, 2011, s. 17-18).

Problémem adaptace žáků v prvním ročníku středního vzdělávání se zabývá i ČŠI ve své výroční zprávě za školní rok 2019/2020 (Česká školní inspekce, 2020, s. 102-103), kde z uvedeného vyplývá, že k nejčastějším aktivitám, které střední školy poskytují pro úspěšnou adaptaci žáků základních škol na střední školy, patří adaptační kurzy a seznamovací prohlídky škol pro nové žáky. Tyto adaptačně-seznamovací kurzy jsou pro školy pomocníky pro vytváření budoucích školních kolektivů i nástroj prevence v boji proti patogennímu chování žáků. Dle této zprávy není ze strany škol věnována adekvátní péče formování účinných studijních návyků, a to jak po nástupu žáků ze základní školy na střední, tak i během celého studijního období na střední škole. Zodpovědné chování, správné učební návyky, logický úsudek, jsou ze strany středních škol terčem časté kritiky, co do připravenosti žáků ze základní školy pro přechod na střední školu. Přitom nízká míra

úspěšnosti v prvním ročníku přispívá k velké části žáků, kteří ukončí studium na střední škole předčasně. Dále výroční zpráva konstatuje: „V přijímání žáků s ohledem na jejich studijní předpoklady a v jejich adaptaci mají střední odborné školy významnou příležitost ke zlepšení. Předpokladem je volba vhodné strategie, která dle podmínek školy účelně reaguje na hlavní oblasti, které negativně adaptaci žáků ovlivňují“ (Česká školní inspekce, 2020, s. 103).

## 4 PROCES ADAPTACE ŽÁKŮ Z MONTESSORI ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA BEŽNOU STŘEDNÍ ŠKOLU

Jelikož montessori školy zažily opravdový rozmach na našem území až po roce 1989, jsme si vědomi toho, že tato problematika je v ČR záležitostí poměrně novou, ale vzhledem ke skutečnosti, že tyto školy vychovaly už mnohé generace žáků, kteří z montessori základních škol přešli na tradiční střední školy, našli jsme již dostatek materiálů proto, abychom mohli dané téma dostatečně prozkoumat a popsat.

*„Škola v rámci svých primárních funkcí vůči žákům plní kulturní, socializační a osobnostně rozvojovou funkci“* (Walterová, 2009, s. 18). Škola má velký vliv na vzdělávací aspirace žáka, a měla by pomáhat při rozpoznání možností i limitů žáků, a toto soustředit do delšího časového období, nejen do posledních ročníku základní školy, jak je tomu běžné (Walterová, 2009, s. 18).

### 4.1 Úskalí a nároky tranzice

Problematika tranzice (přechodu na vyšší stupeň vzdělávání) ze základní školy na střední školu se dotýká nejen žáků montessori škol, ale de facto žáků všech typů škol, ať už běžných, tak i jiných typů alternativních škol. U mnohých žáků dochází k různým problémům, které souvisí i s edukačními postupy dané školy. Např. žák montessori školy bude mít vzhledem k základům montessori výuky menší problém se samostatnou prací po přechodu na střední školu než žák tradiční školy. Žák tradiční školy se bude lépe adaptovat na styl výuky na běžné střední škole, jelikož způsob výuky na tradiční základní škole je velmi podobný.

Na nedostatky žáků přicházejících ze škol poukazuje ve svém článku Šumavská (Kurikulum S, 2012), kde výzkumný tým na základě šetření došel k závěrům, že žáci, kteří přechází ze základních škol na školy střední, mají velké nedostatky v pochopení významu textů a mají rovněž problémy s ústním i písemným vyjadřováním. Noví studenti tradičních středních škol nejsou zvyklí si uspořádat časový plán a provádět kvalitní domácí přípravu. Neumí pracovat s několika zdroji informací a tyto informace mezi sebou porovnávat a vyhodnotit. Je zde poukaz na to, že kvalitní pedagog je ten, který vede žáky k hledání souvislostí a systémové práci, a nikoliv ten, který se od žáka domáhá encyklopedických vědomostí. V mnohých případech se průběh prvního ročníku střední školy nebo jeho

významná část musí přizpůsobit tomu, aby žáci přivykli novému stylu vzdělávání, naučili se samostatnosti a celkově se adaptovali na režim střední školy.

Daniel (2000, s. 156) popisuje adaptační nároky na žáky ze tří rovin. Tou první je rovina studijní, kdy se mění požadavky na studium. Většinou je studium náročnější, jsou kladeny vyšší nároky na hloubku znalostí samostatnost atd. Druhou rovinu tvoří aspekt sociální adaptace-žák přichází do nového, pro něj cizího prostředí, utváří se nový kolektiv a zároveň v tomto období dochází z hlediska věku žáka k vytváření jeho sebeobrazu. Poslední rovinou je nutnost adaptace emocionální, ve které se žák při tranzici na střední školu musí vyrovnávat s různými studijními neúspěchy, vlastními komplexy, vnitřními konflikty, reakcemi rodičů na školní prospěch a mnohými dalšími problémy. V těchto případech zde sehrává největší úlohu rodina žáka, která musí kompenzovat případné problémy s přechodem na střední školu svou tolerancí, optimistickým přístupem a pomocnou rukou. To umožní předcházet chronickým stavům bezradnosti, depresím, stresům a dalším negativním projevům.

Psychologickou stránku nároků na adaptaci popisuje Čáp a Mareš (2007, s. 316) z pohledu tranzice: „...ze základní školy na střední-to vše jsou situace kladoucí nové, zvýšené požadavky na dítě, popřípadě jsou to mnohdy zátěžové situace, zvláště když dítě není úspěšné, popřípadě když prožívá strach z neúspěchu. Zvyšuje se nervozita v rodině, mnoho rodičů vyvíjí tlak na dítě, na jeho výkon a úsilí, stoupá množství výčitek a trestů. Děti vnímají své rodiče jako emočně zápornější, ve srovnání s předchozím obdobím.“

Adaptační potíže, které vznikají při přechodu na střední školu, se zpravidla vyprofilují na tyto dva druhy: nekonstruktivní a konstruktivní. U nekonstruktivních adaptačních potíží dochází ke zlehčování učebních problémů, žák si úspěchy objektivně nijak nepřipouští a snahu o zlepšení studijních výsledků posléze vzdává. Další vývoj je pak odvislý od intelektu a sociální inteligence žáka, protože pokud si sám sníží hladinu učebních nároků, může i tak dosahovat obstojných výsledků, ale ve většině případů dochází k nárůstu zanedbaného učiva a žák podlehně depresi a stresu. U konstruktivních adaptačních potíží žák nepodléhá zvýšenému tlaku, zapojuje všechny své schopnosti. Žák vynakládá vysoké úsilí-nad své možné síly, trpí problémy, neurotickými obtížemi a stavy vyčerpání. Jestliže se bude jednat o přechodný stav (žák je dostatečně psychicky odolný), časem se adaptuje na dané podmínky i za cenu zhoršeného prospěchu. Pokud je žák astenický, bývá zpravidla řešením změna školy (Daniel, 2000, s. 156-157).



Montessori pedagogové vyjadřují obavu, že žáci montessori škol, kteří přecházejí na tradiční střední školu, mohou zažít nemilé překvapení, jelikož bude z jejich strany nutné si zvyknout na striktní dodržování pravidel tradičního školství (Vzdělávací centrum Populo, z. s., 2021).

Jiní z montessori pedagogů vyjadřují obavy ze vztahů mezi budoucími spolužáky: „*Máme u nás dobře nastavený sociální život a vztahy. Co je dobré a co ne. Některé děti pak na střední škole trpí tím, že se jejich spolužáci k sobě navzájem a k učitelům nechovají s respektem. To může být frustrující a způsobovat problémy se začleněním v kolektivu*“ (Žena in, 2020).

Někteří žáci se po přechodu na tradiční školu mohou potýkat s problémy jiného systému hodnocení, než byl na montessori škole. Kolář a Šikulová ve své knize *Hodnocení žáků* (2005, s. 78) se zamýšlí nad argumenty, které stojí proti používání známkování žáků, zejména v oblasti působení na jejich psychickou stránku. Zaznívají zde argumenty, které prosazují širší slovní hodnocení na úkor klasického známkování. Je argumentováno prožíváním psychického vypětí žáků s následným vlivem na jejich výkonnost, deprese ze školy, morální deformace (snahami obejít zkoušení, písemky, podvodné způsoby pro obdržení lepší známky apod.) a následné zaujetí záporného vztahu ke vzdělávání i k sobě.

Z uvedených faktů vyplývá, že psychicky labilnějším žákům mohou tyto změny, na které nebyli v montessori škole zvyklí, způsobovat při přechodu na tradiční střední školu potíže. Je pak na nich samotných, aby se na nové prostředí úspěšně adaptovali, a na jejich nových učitelích, aby jim v adaptaci na nový způsob hodnocení pomohli.

## 4.2 Předpoklady úspěšné adaptace

Vzhledem k již uvedeným faktorům tranzice, které se týkají montessori žáků, ale v mnohých aspektech i jejich vrstevníků z tradičních škol, níže shrneme, jaké mají předpoklady montessori žáci základních škol pro úspěšnou adaptaci na středních školách.

Abychom se mohli dále vyjádřit k adaptačnímu procesu žáků, uvedli jsme v níže uvedené tabulce základní pilíře montessori vzdělávání, které hrají důležitou roli v adaptaci montessori žáků na běžné střední školy.

<b>PILÍŘE MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH VLIV NA PROCES ADAPTACE NA BĚŽNÉ STŘEDNÍ ŠKOLY</b>
Interaktivní a projektový způsob výuky, učební pomůcky.
Mezilidské vztahy, respekt k ostatním, vztahy s pedagogy.
Důraz na komplexní výchovu a učení pro život.
Pozitivní ladění, zodpovědnost, rozlišení prospěšnosti pro jedince.
Prostředí, způsob výuky.

Tabulka 3 Pilíře montessori vzdělávání, které hrají roli v adaptaci montessori žáka na běžné střední školy (Zdroj: vlastní zpracování)

(Respekt, 2015) si ve svém článku u studentů střední školy, kteří přešli z montessori na tradiční střední školu, všimá jejich nadprůměrného podílu pozitivního myšlení a rozhodnutí převzít zodpovědnost za svou budoucnost. Samotní bývalí studenti těchto škol pak popisují hlavní přínosy alternativního vzdělávání pro své studium a osobní život (sebevědomý přístup, umění organizace vlastního času, pozitivní vztah k učení, kritické postoje k autoritám, zápal pro věc a umění rozhodnout, které věci jsou v životě důležité, které nikoliv). Jeden z bývalých žáků alternativní školy, který nyní studuje vysokou školu popisuje, že když chodil na alternativní školu, míval hodně prožitků i dojmů, a na základě nich si hodně zapamatoval, a nyní si připadá, že z toho, co z něj chodí studovat, je pouze jeho hlava.

Jiní bývalí žáci montessori základních škol, kteří se stali studenty tradičních středních škol, a mohli tak hovořit o svých zkušenostech s adaptací na tradičních středních školách, považují za jeden z důležitých faktorů, že absolvování montessori školy jim umožnilo lépe poznat jejich vlastní zájmy a lépe tak vyprofilovat svůj zájem o budoucí studium podle toho, co je opravdu zajímavé. V článku se hovoří o tom, že žákům montessori základních škol připadaly nároky na studenty na tradičních středních školách menší než na montessori školách, jelikož jim učitelé „servírovali“ učivo, a tak nemuseli sami nic vyhledávat ani zjišťovat, a stačilo, když seděli a poslouchali výklad, na což nebyli z montessori vzdělávání zvyklí. Učitelé byli dle jejich zkušeností velmi polarizovaní. S některými učiteli byla velmi špatná komunikace jak školní, tak i mimoškolní. Jiní učitelé byli zmiňováni jako přátelští, mohli se jim svěřovat, vytvářet s nimi plány. Hodně oceňovaným poznatkem bylo, že se prostřednictvím montessori edukace žáci naučili mluvit před publikem díky

pravidelným prezentacím, což u jejich spolužáků z tradičních škol bylo málo obvyklé (Eduzín 2019).

Školská zařízení, která provozují montessori výuku, poukazují na odlišný způsob vyučování, ale na stejné znalosti nebo dovednosti jako mají žáci tradičních škol, a tvrdí, že je montessori žáci zpravidla v těchto vlastnostech mnohdy i předčí. Zdůrazňují především používání interaktivního přístupu, práci na různých projektech, množství učebních pomůcek, které používá montessori výuka, a zapojení praktických aktivit, které pomáhají ustavičným procvičováním upevňovat vědomosti (Základní škola a mateřská škola Montessori Ostrava, 2019).

V článku *Přechod z montessori základní školy na střední děti zvládnou lehce* (Česká škola, 2018) Jana Udatná říká, že žáci, kteří navštěvují montessori školu, mají mnohdy hlubší znalosti než žáci tradičních škol, jelikož jsou motivované k zájmu o učení a způsob jejich výuky je z hlediska využití času efektivnější.

Ze všech uvedených faktů vyplývá, že žáci montessori základních škol mají díky tomuto vzdělávacímu procesu velké předpoklady k úspěšné adaptaci na běžné střední školy, jelikož jsou vedeni k samostatnosti a umění dotáhnout věci do úspěšného konce. Respektem k druhým a vzájemnými mezilidskými vztahy, které jsou v nich v montessori školách budovány, mají perspektivu sžít se s novým kolektivem a odlišnou rolí učitele, než na kterou byli doposud zvyklí. Díky své samostatnosti v učení jsou schopni látku, kterou neovládají, nastudovat, aby nedošlo k případným rozdílům ve vědomostech. Problémy, které při přechodu na tradiční školu vyvstanou, jsou tak schopni úspěšně překonávat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části této diplomové práce jsme se věnovali v teoretických souvislostech procesu adaptace žáka základní montessori školy při přechodu na běžnou střední školu. Teorie, které jsou v této části rozvinuty, popisují všechny související okolnosti, jež proces adaptace doprovázejí, a snaží se objasnit problémy, které v rámci adaptace nastávají. Dále teoretickou část doprovází snaha o popsání stavu alternativního školství a konceptů, které je pomáhaly historicky utvářet. Ve druhé části této práce jsme provedli výzkumné šetření, jehož cílem bylo popsat, jaké mají žáci z montessori základních škol zkušenosti z adaptačního procesu na běžnou střední školu. Teoretická část se mnohdy prolíná se zjištěními, které jsme provedli v rámci tohoto výzkumného šetření.

Název této diplomové práce předurčuje výzkumníka k práci s daty, které se budou zakládat především na zkušenostech, subjektivních názorech a pocitech informantů, kteří se zúčastnili výzkumu. Pro zpracování praktické části tohoto výzkumu jsme zvolili metodu kvalitativního výzkumu. K správnému provedení kvalitativního výzkumu jsme postupovali na základě odborné literatury, která se tímto typem výzkumu zabývá a objasňuje postupy, které vedou k úspěšnému zvládnutí výzkumu. Jde o knihu autora Jana Hendla, *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace* a publikaci spoluautorů Romana Švaříčka, Kláry Šedové a kol., s názvem *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.

*„V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu“* (Hendl, 2005, s. 50).

Pomocí metody kvalitativního přístupu provedeme rozbor získaných dat a pečlivou analýzou získáme data pro zodpovězení výzkumných otázek.

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 17).

Pro získání dat od informantů jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, který v dostatečném rozsahu pokryje naše nároky na získání odpovídajících vstupů pro naši práci. Vstupní data z rozhovorů byla zbavena šumu a následně z nich provedena transkripce rozhovorů do písemné formy. Vzhledem ke zkoumanému tématu jsme zvolili designem našeho kvalitativního výzkumu metodu zakotvené teorie. Pomocí metody

otevřeného kódování se nám podařilo získat data, ze kterých byla provedena následná analýza. V další úrovni analýzy získaných dat jsme provedli axiální kódování, které jsme realizovali na základě spojení a následného uspořádání vzniklých údajů. Jejich výstupem byl paradigmatický model.

## 5.1 Výzkumný problém

V naší diplomové práci jsme zvolili za téma výzkumného problému řešení otázky: **Jak vnímají vlastní proces adaptace žáci z montessori základních škol na běžné střední školy?** Téma tohoto výzkumného problému lze považovat za významné už jen z toho důvodu, že v současné době nemalé množství rodičů dětí uvažuje o vzdělávání svého potomka prostřednictvím alternativního školství.

*„Vzhledem k velmi rozsáhlým možnostem uplatnění pedagogiky Marie Montessoriové není divu, že se o ní zajímají nejen četní odborní pedagogové, ale stále častěji i laikové, kteří hledají další hlubší souvislosti její pedagogiky s jinými obory a hledisky“* (Ludwig, 2000, s. 5).

V České republice patří montessori vzdělávání k nejznámějším a nejvýznamnějším alternativám vzdělávacích konceptů. Jelikož nemalá část rodičů se dívá dále do budoucnosti svého dítěte, nutně si pak někteří rodiče (vzhledem k určité odlišnosti mezi tradičním vzděláváním a montessori vzděláváním) musí položit otázku, jestli jejich dítě po ukončení základní školy nebude mít problém s přechodem na běžnou střední školu, a to vzhledem k neexistenci následného vzdělávání na montessori středních školách (i když na několika málo středních školách se dnes alespoň částečně principy montessori vzdělávání snaží aplikovat). I samotný fakt přechodu ze základní školy na střední školu způsobuje u některých žáků adaptační problémy, které mohou vyústit v předčasné ukončení vzdělávání na střední škole.

Naším cílem je rovněž přiblížit aspekty procesu adaptace pedagogům působícím jak na montessori základních školách, tak pedagogům na běžných středních školách, a umožnit jim tak lépe pochopit specifika potřeb žáků na adaptaci ve výukovém prostředí běžných středních škol, aby je mohli připravit na snazší adaptaci do prostředí střední školy.

## 5.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem našeho kvalitativního šetření je **popsat, jak žáci z montessori základních škol vnímají vlastní proces adaptace na běžné střední školy.**

Pro zabezpečení dostatečně validních dat daného výzkumného cíle je zapotřebí stanovit dílčí výzkumné cíle, kterých chceme dosáhnout. Jsou to tyto výzkumné cíle:

VC1: Popsat zkušenosti žáků z montessori základních škol z tranzice a adaptace na běžnou střední školu.

VC2: Popsat, jakou úlohu hraje montessori učitel v přípravě žáka v rámci procesu adaptace na běžnou střední školu.

VC3: Popsat, které další osoby se podílely na úspěšné adaptaci žáků na běžnou střední školu.

VC4: Popsat přínos montessori základního vzdělání v procesu úspěšné adaptace a dalšího studia na běžné střední škole.

Takto stanovené dílčí výzkumné cíle považujeme za dostatečné pro získání odpovídajících dat k zodpovězení hlavního výzkumného cíle.

## 5.3 Výzkumné otázky

Pro zajištění odpovídajících dat k vyřešení hlavního výzkumného cíle a potažmo dílčích výzkumných cílů jsou jedním z důležitých bodů výzkumu kvalitně stanovené výzkumné otázky, které pomohou dát informace ke splnění jak dílčích, tak i hlavního výzkumného cíle. K jejich dosažení byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka a čtyři vedlejší výzkumné otázky, které jsou uvedeny níže:

**Jak vnímají vlastní proces adaptace žáci z montessori základních škol na běžné střední školy?**

VO1: Jaké jsou zkušenosti žáků z montessori základních škol z tranzice a adaptace na běžnou střední školu?

VO2: Jakou úlohu hraje montessori učitel v přípravě žáka v rámci procesu adaptace na běžnou střední školu?

VO3: Které další osoby se podílely na úspěšné adaptaci žáků na běžnou střední školu?

VO4: V čem vidí žáci přínos montessori základního vzdělání v procesu úspěšné adaptace a dalšího studia na běžné střední škole?

#### 5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek zde nemá být tvořen určitou specifickou částí populace, ale jde o to, aby reprezentoval specifický problém. Z toho lze dovodit, že nejde o nahodilou konstrukci, ale vytváříme ho s určitým záměrem a ohledem k potřebám řešení našeho specifického problému (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 72-73).

Výzkumný vzorek této diplomové práce je tvořen celkem sedmi informanty, kteří absolvovali a mají dokončenou montessori základní školu na obou stupních tohoto základního vzdělávání, a nyní pokračují ve studiu na běžné střední škole. Informanty tvoří čtyři chlapeci a tři dívky. Výběr dotazovaných byl zvolen záměrně. Kontakt na jednoho žáka autorka výzkumu znala z předchozího pracovního vztahu s montessori školou. U ostatních žáků byla použita metoda sněhové koule. Díky tomu byli ostatní žáci kontaktováni na základě doporučení jiných žáků, se kterými byl navázán kontakt již dříve z důvodu realizace tohoto výzkumného šetření. S těmito informanty, kteří tvoří výzkumný vzorek, byly následně uskutečněny polostrukturované rozhovory.

Pro zachování anonymity všech informantů nebyla ve výzkumu použita jejich skutečná jména, ale byla nahrazena smyšlenými. Bydliště a škola, které navštěvovali dříve i nyní, rovněž nejsou z důvodu zachování anonymity v této práci konkretizovány.

Označení informanta	Ročník střední školy v době výzkumu	Typ navštěvované střední školy v době výzkumu
Ema	Druhý	Gymnázium
Klára	Druhý	Gymnázium
Lenka	Třetí	Sportovní gymnázium
Jan	Druhý	Umělecko-průmyslová škola
Lukáš	První	Umělecko-průmyslová škola
Milan	Druhý	Gymnázium
Petr	Druhý	Průmyslová škola

Tabulka 4 Seznam informantů (Zdroj: vlastní zpracování)



## 5.5 Metoda výzkumu a sběru dat

K nalezení odpovědí na hlavní i dílčí výzkumné otázky jsme použili kvalitativní výzkumnou strategii s designem zakotvené teorie. Pro sběr dat byly použity polostrukturované rozhovory s informanty.

Jak jsme již uvedli v předchozím odstavci, designem tohoto kvalitativního výzkumu byla pro své přednosti zvolena zakotvená teorie. Švaříček s Šedřovou (2007, s. 96) ve svém shrnutí uvádějí, že tento design je zřejmě nejlépe zpracovaným kvalitativním designem z hlediska zpracování pokynů k jeho vytvoření. Jeho detailní zpracování návodů a procesů umožňuje tomu, kdo provádí výzkum přesnými postupy zpracovat získaná data. Někomu se to může jevit jako výhoda, jinému se tyto předepsané postupy mohou zdát pro jeho práci svazující. Zvolení zakotvené teorie pro svou práci by měl výzkumník vždy zvážit se zřetelem k stanovenému výzkumnému cíli a jeho otázkám. Mezi výzkumné otázky, pro které je vhodná zakotvená teorie patří ty, které si kladou za cíl zkoumat různé procesy. Je nutné si také uvědomit, že pro zpracování výzkumného cíle pomocí zakotvené teorie je třeba mít dostatečné množství kvalitních dat.

Polostrukturovaný rozhovor byl tvořen základními otázkami, které byly v průběhu rozhovoru modifikovány takovým způsobem, aby došlo k vytěžení potřebných dat důležitých pro výzkum, nebo byly za tímto účelem doplněny o další pomocné otázky, které zabezpečily potřebná data. Hendl (2005, s. 166-167) zdůrazňuje, že při používání kvalitativních rozhovorů musí tazatel uplatňovat určitý talent, soustředění, jistou dávku empatie, umění porozumět lidem a sebekázně. Zpravidla nastává nutnost zvolit správný smysl otázek, jejich podobu podání a stanovit jejich správnou posloupnost. Nutné je promyslet možnou dobu trvání rozhovorů s informanty. Tyto úkoly je třeba vyřešit ještě před započítím rozhovorů, nebo na jejich řešení dochází až během komunikace s informanty. Důležitost je připisována začátku a ukončení rozhovoru, jelikož na jeho počátku je důležité uvolnit případné psychické napětí a získat povolení k uskutečnění rozhovoru. Naopak, na jeho konci, se nám v rámci loučení s informantem může dostat dalších cenných informací.

Jak bylo uvedeno u výzkumného vzorku, potřebná data jsme získali na základě rozhovorů s informanty, kteří byli reprezentováni čtyřmi chlapci a dvěma dívkami. Jednoho informanta autorka výzkumu znala osobně již dříve. Zbylí informanti byli získáni metodou sněhové koule, kdy ostatní účastníci výzkumu předali kontakty na své bývalé spolužáky

nebo kamarády z montessori základní školy. Následné rozhovory probíhaly formou osobního kontaktu, s velkou časovou náročností pro stanovení termínu setkání vzhledem k časovému zaneprázdnění informantů kvůli školním povinnostem. Ve čtyřech případech šlo o pořízení rozhovoru v místě bydliště dotazovaných a ve dvou případech byly rozhovory uskutečněny v naší domácnosti. Rozhovory proběhly s délkou trvání cca 20-30 minut. Před uskutečněním rozhovorů došlo kvůli uvolnění psychického napětí k neformálnímu seznámení mezi autorem výzkumu a informantem. Informantům bylo sděleno, že z rozhovorů bude pořízen audio záznam, ze kterého bude provedena transkripce na papír, a po provedené analýze budou tyto zvukové a písemné záznamy znehodnoceny. Dále byli ubezpečeni, že informace z rozhovorů budou použity pouze pro získání dat k uskutečnění tohoto výzkumu. Každý účastník výzkumu byl seznámen s odhadovanou délkou rozhovoru a jeho zamýšleným průběhem. Všichni dotazovaní byli poučeni o přísné důvěrnosti rozhovoru a ubezpečeni, že pokud dojde během rozhovoru ke jmenování konkrétních osob nebo míst, které by mohly dávat možnost ztotožnění s osobou informanta, budou v následné transkripci nahrazeny obecným, eventuálně smyšleným jménem nebo názvem. Účastníci výzkumu pak podepsali informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro účely výzkumu, kdy jeden z informantů dal souhlas se zveřejněním anonymizovaného rozhovoru v této výzkumné práci. Po započetí rozhovoru byly účastníkům výzkumu pokládány otázky na základě osnovy polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory proběhly bez dalších problémů, na informantech jsme nepozorovali známky zvýšené nervozity. Z těchto rozhovorů byly provedeny úplné transkripce, jež byly zbavené šumu. Takto připravená vstupní data byla podrobena další analýze.

## 6 ANALÝZA DAT

Pro úspěšné provedení analýzy dat jsme u kvalitativního výzkumu použili metody otevřeného kódování a následně axiálního kódování.

*„Kódy, jimiž označujeme jednotlivé jednotky, formulujeme nejprve ad hoc. Jde o to, vytvořit „nálepku“, která by co nejlépe odpovídala povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Výzkumná otázka (ať už základní, nebo specifická) tvoří pomyslné síto, skrze které svoje data „pasírujeme“, a tvar jednotlivých kódovaných segmentů tak závisí na tom, jak jsou tvarovaná oka tohoto síta“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 214).*

U otevřeného kódování výzkumník uskutečňuje kódování při počátečním průchodu daty. Současně vyhledává náměty a provádí jejich značkování. U transkripce rozhovorů si všímá kritických míst. Pomocí otevřeného kódování jsme schopni v získaných datech nalézt jistá témata. Mezi nalezenými tématy a výzkumnými otázkami nebo termíny používanými účastníky výzkumu můžeme najít určité vztahy. Mohou se i rozvíjet zcela nové myšlenky, když výzkumník vstupuje hlouběji do analyzovaného textu. V rámci této části analýzy dochází k vytvoření seznamu témat, které umožňují výzkumníkovi nalezená témata komplexně pojmut a podnitit ho k hledání témat nových. Následně je seznam témat během dalších analýz tříděn, přeorganizován, různě kombinován a doplňován. Otevřené kódování lze uskutečňovat na základě jednotlivých slov, samostatných odstavců nebo celých textů. Podstatné je mít neustále na mysli cíl kódování a rozkrytí textu na jednotlivá témata (Hendl, 2005, s. 247).

My jsme v rámci našeho výzkumného šetření použili metodu otevřeného kódování následujícím způsobem: data získaná od informantů z polostrukturovaných rozhovorů byla z audio záznamu přepsána a zbavena tzv. šumu. Z těchto dat byly následně vybrány kódy, které byly opoznámkovány. Kódy byly dále seříděny do jednoho celku a získáním dalších dat od účastníků výzkumu byly znovu analyzovány jako celek, a tím i získány další kódy, které byly porovnány s naplněním našich výzkumných cílů. Po zjištění nasycenosti informacemi jsme uspořádali množství kódů dle vzájemné podobnosti a dalších souvislostí do jednotlivých kategorií. Na základě takto analyzovaných dat seřazených do logických kategorií jsme provedli jejich interpretaci, a z nich byly vyvozeny odpovídající závěry, které byly popsány v dalších kapitolách této praktické části.

V tabulce níže jsou uvedeny jednotlivé kategorie a kódy, které vznikly analýzou pořízených dat.

Kategorie	Kód
Tranzice na střední školu	Proces tranzice na SŠ, odlišnosti vzdělávacích procesů, obavy z tranzice na SŠ
Adaptace ve škole	Úskalí adaptace, rozdílnost hodnocení, délka adaptačního procesu
Montessori učitel a jeho přínos	Montessori učitel a rodič, příprava žáka učitelem na adaptaci
Úloha dalších osob v procesu	Podpora rodiny, kamarádi a spolužáci, učitelé ze SŠ
Montessori a tradiční koncepce	Přínosy montessori koncepce v adaptaci, klady obou koncepcí

Tabulka 5 Kategorie a kódy (Zdroj: vlastní zpracování)

Dalším krokem v rámci analýzy dat bylo provedeno axiální kódování. Hendl (2005, s. 247) k tomuto typu kódování uvádí, že u axiálního kódování jsou zvažovány důvody a konsekvence, vzájemné interakce, taktiky a postupy, které tvoří osy, kterými jsou propojeny dané kategorie. Aby došlo k odhalení vzájemných souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi, je nutné zjišťovat, u kterých seskupení znaků v dané kategorii lze nalézt spojení s dalším seskupením znaků v jiné kategorii. Toto však nelze realizovat jen pomocí dat. Musíme získat teoretický rozsah, jenž navrhne, které skupiny fenoménů můžeme navzájem propojit, aby dávaly smysl.

## 6.1 Tranzice na střední školu

První námi vytvořená kategorie, která vznikla z analýzy pořízených dat, se nazývá „tranzice na střední školu“. V této kategorii jsme popsali zkušenosti žáků z tranzice z montessori základní školy na střední školu. Jsou zde analyzovány jejich pocity a zkušenosti, které přechod na střední školu provázely. Zmíněna je i otázka, jestli a jakým způsobem byli montessori žáci informováni o změně v odlišné koncepci vzdělávání, která přechod z montessori koncepce na tradiční způsob vzdělávání provází. V závěrečné části této kategorie se zabýváme analýzou jejich obav, které proces přechodu provázely.

Kódy použité v rámci této kategorie jsou: proces tranzice na střední školu, odlišnost vzdělávacích procesů, obavy z tranzice na střední školu.

### Proces tranzice na střední školu

Kód proces tranzice (přechod) na střední školu popisují informanti z našeho výzkumného vzorku každý ze svého úhlu pohledu. Někteří považují za začátek tohoto procesu již samotnou přípravu na přijímací zkoušky na střední školu a další část informantů se soustředí na zkušenosti od vlastního vstupu na půdu střední školy. Například informant Jan uvádí: „...*tak jsem se začal připravovat a hodně a hodně jsem se učil a drtil.*“ Jelikož zkouška se sestávala navíc i z talentové zkoušky, musela proběhnout i na ni příprava specifickým způsobem. Dále pak popisuje, že pro něho bylo absolvování přijímacích zkoušek vlastně to nejnáročnější, co v přechodu na střední školu zažil. Další otázky spojené s přechodem na střední školu se z jeho pohledu vyskytly, ale nebyly již tak zásadního charakteru. Dalším informantem, který ve svém rozhovoru zmiňuje otázku talentových zkoušek, je Lenka, která se vzhledem k sportovnímu zaměření střední školy musela připravit na talentové zkoušky i po stránce fyzické: „*Sice to byly sportovní talentovky, a ostatní říkali, že to dám bez problémů, ale nevěděla jsem, jak na tom budou ostatní, tak jsem to nechtěla podcenit.*“ Lenka vysvětluje, že si tuto školu vybrala již dlouho předem, protože je zvyklá sportovat od raného dětství, že se na tuto školu velmi těšila a byla plná očekávání. Tato škola je pro ni náročnější, protože kromě zvládnutí běžného středoškolského učiva musí učení skloubit s tréninkovou částí a víkendovými zápasy. Z těchto výpovědí je zřejmé zapálení těchto žáků pro dosažení svých cílů, které vyplývá i ze způsobu montessori výchovy, jenž podporuje a snaží se rozvíjet i podněcovat v dítěti jeho přirozené touhy a nadání. Ostatní informanti popisují proces přechodu na střední školu rovněž jako určité očekávání a setkání se s dosud nepoznaným, a pro ně v jistém smyslu i lákavým. Ema líčí svůj přechod na střední školu těmito slovy: „*Za mě to bylo celkem v pohodě, protože jsem byla zvyklá se přizpůsobit změnám, mám ráda objevování nových věcí, takže jsem se těšila na novou etapu v mém životě...*“. I zbytek dotazovaných líčí vlastní přechod na střední školu v celkovém hodnocení jako méně problémový, kromě jedné z dotazovaných. Je možné, že vzhledem k tomu, že od chvíle, kdy informanti nastoupili na střední školu, uběhl již delší časový úsek, a většina z nich byla v době výzkumu již absolventy druhého a vyššího ročníku střední školy, mohou se zdát s odstupem času problémy s přechodem na střední školu méně dramatickými, než byly

v daném čase. Nicméně se toto nepotvrdilo ani u Lukáše, který byl v době výzkumu studentem prvního ročníku, tudíž v době pořízení rozhovoru šlo o cca půl roku starou zkušenost. On však toto líčí svým suverénním postojem: „...*tak potom jsem jako normálně pokračoval ve výuce...*“, který spíše reprezentuje bezproblémový přechod. Jediným z informantů, který líčil svůj přechod na střední školu jako komplikovaný byla Klára, a to vzhledem ke své introvertní a bojácné povaze. Tvrdí, že nemá ráda moc změny, že věděla, že byla připravená na to, že na střední škole to bude jiné, ale byla přitom spokojená se zažitým chodem výuky z montessori základní školy, a vzhledem k své již zmiňované povaze se jí nechtělo měnit svůj zaběhnutý styl výuky. K tomu uvedla: „*Věděla jsem ale, že jednou to přijít musí a musím se nějak posunout dál.*“ U ostatních informantů, jak už bylo popsáno dříve, nedošlo k tomu, že by svůj přechod z montessori na střední školu líčili jako zvlášť problematický. I Klára ve svém rozhovoru nakonec uvedla, že se naučila na montessori základní škole lépe přijímat věci, které se mění a vyvíjí, a to ji umožnilo lépe se sžít s prostředím a nároky střední školy.

V analýze těchto dat je poněkud složité najít přesnou hranici, kdy jde o popis vlastního procesu tranzice a kdy už jde o jisté obavy, které jsou zastoupeny jinými kódy a které jsou popisovány v dalších částech této diplomové práce. Někdy jde o takovou provázanost, že by bylo na škodu striktně tuto hranici dodržet a neumožnit tak popsat pocity a zkušenosti jednotlivých informantů.

### **Odlíšnosti vzdělávacích procesů**

Pod tímto kódem se skrývají informace, které nám objasní, do jaké míry byli informanti seznámeni se skutečností, že na střední škole s tradičním způsobem výuky je odlišný způsob vzdělávání od montessori konceptu vzdělávání, který po létech strávených na základní škole s montessori výukou opouštěli.

V rámci tohoto výzkumného šetření se nám podařilo odhalit, že informanti byli nějakým způsobem obeznámeni s odlišnostmi vzdělávacího procesu mezi montessori základní školou a tradiční střední školou. Každý z informantů si nějakým způsobem tyto informace zjišťoval sám, nebo byl s nimi seznámen prostřednictvím jiných osob. Někteří, jako například Lukáš, již s tradičním školským konceptem vzdělávání měli zkušenost ze svého nástupu na základní školu. Lukáš strávil první a druhou třídu na tradiční základní škole, takže tato koncepce pro něj nebyla nová. Na otázku, zda věděl, že na střední škole bude

odlišný vzdělávací proces od toho v montessori, odpověděl: „*Jo, jo, jo, já jsem chodil na základku do první a druhé třídy, takže jsem s tím počítal, jak to tam bude fungovat, a byl jsem s tím v pohodě...*“. Ema ve svém rozhovoru popisuje, že se situací, jak to „funguje“ na střední škole, byla již seznámena díky svým starším kamarádům, kteří už tuto školu navštěvovali, a popisovali jí už dříve, jak to tam probíhá: „*Známky, zvonění, učitel, co pořád přednáší, a tak.*“ Dále pak Ema říká, že z přechodu na jinou školu měla respekt, ale o strach nešlo. Se stejnou zkušeností přišla i Lenka, kterou o situaci také informovali starší kamarádi ze sportovního oddílu, když ještě navštěvovala montessori základní školu. Klára zase mezi lidmi, se kterými o jiné koncepci na střední škole komunikovala, uvádí sourozence svých spolužáků z montessori základní školy a také zmiňuje montessori učitele, kteří s ní na základní škole na toto téma hovořili v posledním roce základní školy, aby byla na změnu, která ji čeká, připravena. Informanti, Petr, Jan a Milan, pouze sdělili, že byli také se situací, jak probíhá výuka na střední škole, seznámeni předem na základě informací z podobných zdrojů.

### **Obavy z tranzice na střední školu**

V této části analýzy procesu tranzice z montessori základní školy na tradiční střední školu chceme objasnit, jaké měli žáci obavy, které je provázeli před nástupem na střední školu. Jak již bylo popsáno dříve, informanti měli povědomí, jak probíhá vzdělávání na střední škole, kde se chystali nastoupit, a to z informací od svých kamarádů, rodinných příslušníků nebo montessori učitelů.

Informanti z výzkumného vzorku projeví obavy z tranzice na odlišnou koncepci vzdělávání. Jejich obavy kopírovaly odlišnosti ve vzdělávání mezi montessori a tradiční školou, které byly popsány již v teoretické části diplomové práce, jako jsou známkování, odlišnost prostředí škol, jiný přístup k výuce atd. Velká část informantů vyjadřovala své obavy především z hloubky svých znalostí a tempa výuky na nové škole. Informant Lukáš popsal svoje obavy následovným způsobem: „*...bál jsem se, že to bude jako těžší, nebo že to jako nebudu zvládat. Že třeba mi bude něco chybět, co jsem se na základce nenaučil, nebo tak. Ale nakonec je to mnohem jednodušší než montessori škola a je to úplně v pohodě.*“ Velmi podobné pocity vyjádřila i Ema, Lenka a Klára, které vyjadřovaly navíc obavy v tom smyslu, že nebudou v tempu učení tak rychlé jako ostatní spolužáci. Tato obava pramenila z možnosti si na montessori škole určovat vlastní tempo výuky žákem, kdy nehrál roli čas, ale výsledek. Žáci o tomto rozdílu v přístupu k výuce byli informováni,

jak vyplynulo z poskytnutých rozhovorů. Informant Petr nám k tomu sdělil, že jeho obavy vznikly jako následek předchozích rozhovorů, kdy někteří jeho kamarádi měli narážky na jeho výuku v montessori škole: „...*a co se tam asi tak naučíte s takovým tempem, když se učíte podle svého...tak to tak nějak shazovali a já si říkal, jestli toho budu umět tolik, co ostatní.*“ Dále pak popisuje, jak se setkal s podobným názorem i u některých dospělých, kteří však nebyli vůbec informováni, jakým způsobem probíhá výuka na montessori škole. Nakonec i dodává, že se tyto obavy vůbec nenaplnily a jeho znalosti učiva hlavně po nástupu na střední školu v mnohém předčily znalosti ostatních spolužáků, kteří přišli z tradičních základních škol. Obavy ze zvládnání učiva (je tím myšlena schopnost porozumět látce a přizpůsobit se tempu výuky) zde sehrály také významnou roli, hlavně u žáků, kteří přecházeli na střední školy s časově náročným programem vyučování. Tyto školy vzhledem ke svému zaměření požadovaly od studentů zvládnutí dalších aktivit v rámci jejich vzdělávání, a z toho vyplývala vyšší časová náročnost pro zvládnutí jejich školních povinností. To se týkalo hlavně žáků, kteří museli podstoupit talentové přijímací zkoušky, jako např. Lenka, která nastoupila na sportovní gymnázium. Klára potvrzovala obavy z tempa výuky ve svém rozhovoru: „*U výuky jsem se bála, že nebudou tolerovat moje tempo...z doslechu jsem věděla, že učitelé na střední škole nejsou tak tolerantní a nedávají takovou svobodu studentům jako na montessori školách...*“. Petr mluvil o svých obavách také z toho, jestli bude mít stejně dobrý vztah se svými spolužáky na střední škole, jaký měl se spolužáky na montessori základní škole. Obával se, že vzhledem k odlišnému přístupu k výchově na montessori škole nebudou spolu se spolužáky tak „táhnout za jeden provaz“. Milan vyjádřil zajímavou obavu, která nás zaujala a jež se nevyskytovala u žádného dalšího informanta. Vyjadřoval obavu z toho zmatku, který nastane, když přijde na velkou střední školu (kterou bylo gymnázium, kde měl nastoupit). Tím zmatkem myslel hlavně jinou, pro něho doposud neznámou organizaci vyučování: „*V montessori jsme byli v malé třídě, prostě jsem se bál, že přijdu do toho velkého gymplu, a co tam budu dělat? Že nebudu umět chodit na ty hodiny správně, a taky jsem se bál, že nezapadnu do toho kolektivu, ale nakonec to bylo v pohodě.*“

Z těchto uvedených informací je zřejmé, že obavy montessori žáků základních škol jsou různého charakteru. V některých segmentech jsou hodně podobné, nebo se přímo shodují se sdělením ostatních informantů. Jiné jsou ryze individuální a jsou vyjadřovány pouze jednotlivci, a v rámci výzkumu se u dalších informantů již neobjevují. Z velké části jsou i špatně interpretované informace, které se dostávají směrem k informantům na základě



získaných sdělení od jiných osob, přičemž tyto osoby nemají většinou žádné, nebo správné informace o montessori vzdělávání, a nemohou tak ve skutečnosti posoudit korektnost jimi podávaných informací.

## 6.2 Adaptace ve škole

Kategorie adaptace ve škole reprezentuje tu část výzkumu, která se zabývá otázkami adaptace žáků z výzkumného vzorku. V této kategorii popíšeme, jak dlouho trvalo informantům z jejich pohledu, než se adaptovali na změny v tradiční střední škole. Dále se snažíme najít odpověď, v čem se dotazovaným zdál tento proces nejtěžší, jaká úskalí na ně čekala, která pak museli překonat, aby se přizpůsobili novému prostředí, škole, učitelům, novému kolektivu a způsobu výuky. Mezi jednu z důležitých oblastí, která se dotkla všech účastníků výzkumu, byla i rozdílnost hodnocení prospěchu žáka, kdy na montessori škole je používáno slovní nebo ústní hodnocení, zatímco na tradiční škole jsou znalosti žáka poměřovány formou klasifikační stupnice, tzv. známkováním. Prvek adaptace je vlastně nejdůležitější součástí přechodu na běžnou střední školu. Pokud by se proces adaptace nepodařilo bez větších obtíží zvládnout, mohlo by dojít k poruchám adaptace, které je nezřídka nutné řešit i odbornou pomocí.

Kódy, které jsou v této kategorii výzkumu použity: úskalí adaptace, rozdílnost hodnocení, délka adaptačního procesu.

### Úskalí adaptace

Kód úskalí adaptace vyjadřuje zkušenosti informantů z procesu adaptace a snaží se zachytit jejich pocity, které vyjadřují, co jim na procesu adaptace z montessori základních škol na tradiční střední školy připadalo těžké a co jim způsobovalo v tomto procesu problémy. Z výpovědi informantů se nám u tohoto kódu jeví, že většina úskalí, kterými museli žáci montessori základních škol projít, se opět odvíjí od rozdílného přístupu k výuce mezi montessori a tradiční školou. Jen menšina problémů reprezentuje ty, které bychom mohli zařadit mezi takové, které by potkaly i ostatní žáky, kteří přicházeli ze základní školy s tradiční výukou na střední školu se stejnou koncepcí vyučování. Ema nám popsala svou zkušenost, kde uvedla více problémů, na které se musela adaptovat na tradiční střední škole. Vyjadřovala odlišnosti v uspořádání výuky ve třídě, kdy se jí ze začátku zdálo

náročné sedět celé hodiny v lavici na svém určeném místě. Stěžovala si na pocity nedostatku komunikace a spolupráce v hodinách na běžné střední škole: „*na základce to byla hlavně spolupráce a komunikace, byla jsem zvyklá se více vyjadřovat a bavit se s učitelem. I ostatní byli takoví v hodinách aktivní...*“. Vyjádřila se, že si toto uvědomila až na střední škole, že tam je to jinak než to, co se jí v montessori základní škole zdálo úplně přirozené. Klára se v rozhovoru vyjádřila tím způsobem, že ji rovněž vadila nemožnost pohybu v hodinách. Pro ni byly první tři měsíce obtížné z hlediska psychiky, prožívala napětí, než se naučila na situace, které vznikaly z jiného uspořádání výuky, reagovat a zvyknout si na ně. Informant Petr vyjadřoval svůj proces přechodu a adaptace na běžnou střední školu se smíšenými pocity, kdy pro něj z jeho pohledu bylo nejtěžší, že se rozloučil s výborným třídním kolektivem, který na montessori základní škole měli, a dlouho mu chyběl styl výuky, na který byl za ty roky zvyklý. Lukáš mezi největší svůj problém adaptace zařadil mezilidské vztahy na tradiční střední škole: „*I přestože jsem extrovert, tak jsem byl překvapen z toho, jak funguje ta skupina, že tam vůči sobě ti lidi nemají tolik respektu, nebo jak bych to řekl, je tam víc taková divočina.*“ Nakonec uzavřel odpověď na toto téma s tím, že se mu podařilo s celou situací vyrovnat a přizpůsobit se. Na tomto postřehu Lukáše se nám potvrzuje, že montessori edukace se také snaží žáky vychovávat k respektu k ostatním, jak jsme se mohli dočíst i v teoretické části této práce, a můžeme konstatovat, že pokud na to v rozhovoru spontánně upozorňují i sami bývalí žáci montessori základní školy, nepůjde u montessori konceptu u tohoto tématu jen o prázdná slova. Informant Jan považoval za jeden z největších adaptačních problémů to, že byl z montessori základní školy zvyklý na blízký přátelský vztah s učiteli, a vzájemně si všichni tykali: „*to byl podle mě můj největší problém, že vlastně jsem měl na základce takový přátelský přístup k těm učitelům, no a tady na normální střední škole je to takový jiný.*“ Milan viděl největší problém v přizpůsobení se změnám, kdy výuka na střední škole probíhala během dne v jiných třídách, musel neustále někam přecházet, na což nebyl z montessori školy zvyklý. Rovněž se musel více učit a pracovat na sobě, protože jak tvrdí: „*v té montessori je to občas takové spíš odpočinkové...*“. Jedinou dotazovanou, u které její adaptační problémy nenasvědčovaly na spojitost s montessori výukou, byla Lenka, pro kterou byl největší problém sladit přípravu na vyučování na střední škole se školními sportovními povinnostmi a dojížděním do školy z místa bydliště: „*měla jsem pocit, že to nemůžu všechno stíhat, hlavně tréninky brzo ráno a pak odpoledne učení...nebydlím úplně blízko školy, a tak musím dojíždět.*“ Z rozhovorů s účastníky výzkumu vyplynulo, že všem

informantům se podařilo adaptační překážky, které považovali ze začátku za obtížné, překonat a úspěšně pokračovat v dalším studiu na tradiční střední škole.

### **Rozdílnost hodnocení**

Pod tímto kódem jsou skryté odpovědi na otázku, jak se informanti sžili s novým způsobem hodnocení jejich studijních výsledků, na které doposud nebyli zvyklí, jelikož v montessori koncepci je užíván systém hodnocení slovním vyjádřením. Na systém známkování kvalifikační stupnicí, se kterou se na základní montessori škole doposud neselekali, si informanti teprve zvykali až na střední škole s tradiční koncepcí. Pouze informant Lukáš měl povědomí při přechodu na střední školu, jak probíhá hodnocení prospěchu známkováním, jelikož absolvoval první dva ročníky základního vzdělání ještě na tradiční základní škole, než přestoupil na montessori základní školu.

Zde nenacházíme jednoznačný názor na tyto dva odlišné způsoby hodnocení. Názory, které z výzkumu vzešly, bychom mohli rozdělit na dva typy. První část informantů se přiklání k původnímu montessori slovnímu hodnocení a druhá část informantů zaujala ke klasifikaci z tradiční školy kladný postoj, ať už je k tomuto postoji vedly různé důvody. Klára se na dané téma vyjadřovala, že jí systém klasifikace známkováním vůbec nevyhovoval, i z toho důvodu, že je introvertní povahy a nemá příliš ráda změny. Přispělo k tomu zřejmě i to, že po nástupu na tradiční střední školu se jí zhoršil prospěch a že začala dostávat horší známky, a to u ní způsobovalo napětí a stres. Sice si známky v průběhu roku zlepšila na přijatelnou úroveň, ale dle svých slov nevzpomíná na toto období ráda. Uvedla, že byla spíše zvyklá, pokud ji učitel na montessori základní škole hodnotil způsobem, kdy ji říkal, co se mu na jejích výsledcích ve výuce líbilo a v čem by se měla zlepšit. Hovořila v této souvislosti, že jí slovní hodnocení lépe motivovalo. Informantce Emě zpočátku na střední škole vadilo: „*že mi na střední můj učitel moc nedává zpětnou vazbu, na kterou jsem byla zvyklá ze slovního hodnocení na montessori, tady jsem dostala známku a konec.*“ Petr v rozhovoru uvedl, že mu přechod na jiný styl hodnocení vůbec nevadil, ale na známkování vidí jako negativum to, že pokud dostává horší známky, učitelé si ho zaškatulkují mezi špatné žáky a už nemají snahu v něm probudit to, v čem například před ostatními může vynikat. Pro Lenku jiný systém hodnocení neznamenal žádný problém, ale také uznala, že známkování má nevýhodu v tom, že není schopno postihnout a vyjádřit se k hodnocení komplexně. Milan nám sdělil, že klasifikace známkováním pro něj znamenalo příjemnou změnu, protože slovní

hodnocení na montessori základní škole může být z jeho pohledu „nepříjemnější“ než známkování. Vadilo mu, že v montessori hodnocení byl hodnocený ne jenom tím, co se naučil, ale také byl hodnocen jako člověk po svých lidských stránkách, a právě to, mu z nějakého důvodu, ke kterému se již nechtěl dále vyjadřovat, bylo nepříjemné. Janovi se také zamlouval systém známkování na střední škole, protože: *„vlastně je to jednodušší..., že se vlastně honím za těma známkama, kdežto na montessori škole musíte dělat i dobrej dojem na učitele...“*. Lukášovi se zdálo být známkování na střední škole přínosné, jednak kvůli tomu, že hned věděl, jak prospíval ve škole, i když přiznal, že známky nejsou tak objektivní jako slovní hodnocení, ale viděl za tím i další důvody: *„nedokážu si představit, že když je taková obrovská škola, že by tam všechny hodnotili slovně, nebo by je nehodnotili. Podle mě by to na normálních školách nefungovalo takhle, že to jde jenom v těch menších skupinách. A taky podle mě tady ty děti nemají tolik kontaktu, nemají tak blízký vztah s těma učitelama.“*

### **Délka adaptačního procesu**

U tohoto kódu popisujeme subjektivní hodnocení žáků montessori základních škol, jak dlouho dle jejich zkušeností jim trvalo, než se adaptovali na proces výuky na tradičních středních školách. Jde o subjektivní hodnocení, které nelze zcela jednoznačně vymezit, jelikož každý z informantů, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, tento pojem chápal poněkud odlišně. Někteří v rozhovoru odpovědi vztahovali striktně na vlastní výuku. Jiní se ve svých odpovědích dotýkali i dalších záležitostí, které se výuky dotýkají v širším vyjádření. U našich informantů probíhal tento adaptační proces dle jejich informací v časovém období několika týdnů až jednoho roku.

Informant Jan k tomu pouze sdělil: *„Myslím tak dva týdny maximálně, dyl ne.“* Milan délku adaptace odhadnul na jeden měsíc s tím, že potom už to zvládal všechno v pohodě: *„Já jsem si tam našel kamarády, a ti už mě potom prostě naučili, jak to tam chodí.“* Lukáš nám nesdělil konkrétní dobu, jen řekl, že to dlouho netrvalo, ale měl adaptační problémy zorientovat se v chodu školy, kdy popsal, že měl první 2 týdny problémy se školní aplikací „Bakaláři“, kdy se mu např. objevil u některých předmětů pojem „suplování“, a on nevěděl vůbec, co to znamená. Pro rychlejší adaptaci na nové střední škole se informant Lukáš účastnil seznámení s novými spolužáky a učiteli: *„jsme měli první týden, kdy nás seznamovali s tím, co nesmíme dělat, co smíme dělat, a jak ta výuka bude probíhat, takže tam to tak nějak probíhalo v pohodě.“* Pro Kláru období adaptace znamenalo zhruba jeden

rok, kdy o něm tvrdí, že toto období může považovat za zlom, kdy se zcela přizpůsobila chodu střední školy. Petr s Lenkou dobu adaptace odhadují na půl roku. Lenka nám navíc sdělila informaci, že dvě děvčata z jejich třídy odešly na jinou školu, jelikož se jim nepodařilo skloubit přípravu na vyučování s povinnými sportovními aktivitami (sportovní gymnázium) u nich ve škole. Začaly se zhoršovat ve vyučovacích předmětech a posléze rezignovaly i na sportovní aktivity, a to vyústilo v odchod ze školy a přestup na jinou střední školu. Ema nám popsala, že celá situace, která zahrnovala adaptační proces, trvala asi jeden až dva měsíce. Poukazovala na to, že u jiných spolužáků, kteří přišli z tradičních základních škol, také viděla, že jim nějakou dobu trvalo, než se zorientovali ve fungování školy. „*To víte, noví spolužáci a učitelé, musela jsem si zvyknout na jiný rytmus školy...spolužáci, s tím nebyl problém...ale ta výuka, to mi chvíli trvalo, napřed jsem chodila do školy taková nesvá.*“ Na základě informací z těchto rozhovorů nelze říct, jestli je proces adaptace u žáků ze základních montessori škol na tradiční střední školy dlouhý či nikoliv, jelikož jak už bylo zmíněno dříve, každý adaptaci na výuku chápal trochu jinak a svým pohledem.

### 6.3 Montessori učitel a jeho přínos

Kategorie montessori učitel a jeho přínos popisuje, jakou roli hráli montessori učitelé v přípravě žáků z montessori základních škol na adaptaci na tradičních středních školách. Jsou zde rozklíčována témata týkající se vlastní podpory žáků ze strany montessori učitele, zdali a jakým způsobem jim v procesu adaptace byl nápomocen, a jaký byl výsledný efekt a pohled studentů, jestli naplnil montessori učitel v otázce adaptačního procesu jejich očekávání. Rovněž se tato kategorie věnuje spolupráci montessori učitele s rodiči žáků, jestli také s rodiči montessori žáků ze základní školy mluvili o rozdílném způsobu výuky na střední škole a jestli i rodiče žáků připravoval na možná úskalí tohoto procesu.

Tato kategorie obsahuje následující kódy: montessori učitel a rodič, příprava žáka učitelem na adaptaci.

#### Montessori učitel a rodič

Naši informanti se v rozhovorech zmiňovali o tom, jak montessori učitelé ze základních škol přispěli k adaptaci žáků montessori základních škol na tradiční střední školy, případně

jakým způsobem jim usnadnili přechod a adaptaci na tradiční střední školu. Část z dotazovaných hovořila o tom, že s nimi montessori učitel hovořil, a usnadnil jim tak následující proces adaptace, a druhá část si na toto úplně nevzpomínala, nebo tato přípravná fáze s žáky, či rodiči z různých (i objektivních) příčin neproběhla.

Informant Lukáš se k tomuto vyjádřil, že montessori učitelé s jeho rodiči k tématu přechodu na tradiční střední školu vůbec nemluvili. Jelikož do montessori základní školy nastoupil hned při jejím vzniku ve městě, tak on a jeho spolužáci byli prvními absolventy, kteří v devátém ročníku montessori základní školu opouštěli, a tvrdil, že učitelé neměli dostatečné zkušenosti ani zpětnou vazbu od studentů z jejich školy, kteří by už procesem přechodu z montessori základní školy na střední školu prošli. Proto ani s rodiči, ani s ním, nikdo na to téma nehovořil. Informant Milan si rovněž nepamatuje, že by v jeho montessori škole učitelé s jeho rodiči na toto téma v minulosti mluvili, dokonce se zmínil, že jeho a některé ze spolužáků v montessori škole používali až následně jako „reklamu“, jak se oni skvěle adaptovali na střední škole: *„mě trochu naštvalo to, že nás pak používali jako reklamu, jak se skvěle adaptujeme jako děti na té střední škole...“*. Jan k tomuto tématu pouze stroze řekl: *„...myslím, že to určitě bylo zmíněno, ale že nikdo nepočítal s tím, že bych měl mít problémy...“*. Petr s Emou vypověděli téměř shodně, že jejich rodiče byli s učiteli z montessori základní školy v neustálém kontaktu a společně probírali i výběr střední školy. Proběhly schůzky jak s rodiči samotnými, tak i společně s rodiči a jejich žáky, kde je připravovali na možné změny a hovořili o problémech, které mohou nastat vzhledem k odlišným výukovým koncepcím na těchto školách. Ema přímo v rozhovoru uvedla: *„Jinak naši mi pak říkali, že budou některé věci jinak...učitelé je upozorňovali, že nás bude třeba připravit na odlišnosti v organizaci školy, vyučování, to nám ve výuce vlastně ještě říkali i osobně.“* Klára, která se netají svou bázlivou a introvertní povahou, se vyjádřila, že ví o tom, že její matka s montessori učitelkou hodně probírala její přechod na střední školu, protože matka měla obavy, jestli Klára nebude mít adaptační problémy na střední škole. Z pozdějšího rozhovoru Kláry se svou matkou vyplynulo, že učitelka matku Kláry ubezpečila, že zná její povahu, že se pravděpodobně nějakým drobným problémům nevyhne, ale že je dostatečně připravená na to, aby tento proces přechodu a adaptace na střední školu zvládla, i když to možná bude trvat déle než u jejích spolužáků. Lenka si v rozhovoru nemohla vzpomenout, jestli byli rodiče s montessori učitelem na toto téma v kontaktu, jen si všeobecně vzpomínala, že byli rodiče montessori učitelem upozorňováni na zvýšené nároky na samostatnou práci i učení na střední škole.

### **Příprava žáka učitelem na adaptaci**

Tento kód je charakterizován poznatky žáků z montessori základních škol o přístupu montessori učitelů k přípravě žáků na přechod a adaptační proces na tradiční střední školy. Informanti, kteří tvořili výzkumný vzorek a dnes jsou středoškolskými studenty, zde hovořili o přínosu montessori učitelů v pozitivním světle. Charakterizovali své montessori učitele jako vnímavé a chápavé, kteří se jim snažili pomoci ve výběru školy a nasměrovali je k oboru, co je zajímavé, a usnadnili jim tak výběr jejich budoucí střední školy, na které chtěli pokračovat v dalším studiu.

Například Jan k otázce, jak jeho montessori učitel přispěl k jeho úspěšnému přechodu a adaptaci na střední školu, odpověděl: *„Já jsem měl v devátý třídě spoustu super učitelů, měl jsem hlavně učitelku na matematiku, která mi pomáhala, a ty ostatní mi pomohli určitě také hodně, už jen v tom, jaký k tomu měli přístup, tak mě to motivovalo...“*. Na otázku, jestli se s montessori učiteli na toto téma bavili, odpověděl: *„Jo, povídali jsme si o tom dost.“* Jediný z dotazovaných, Milan, k tomuto tématu neuměl nic konkrétnějšího říct, protože mu jeho montessori učitel žádné informace, na co se má připravit při přechodu na střední školu, nedal: *„Já můžu říct, že úplně nepomohl, o tom, jak to bude vypadat na střední škole, jsem se toho moc, no vlastně nic, nedozvěděl.“* Informanti Lukáš a Lenka popsali přístup svých montessori učitelů jako ochotu vyslechnout a poradit, sdělit si vzájemně své názory, a chápali své působení na montessori základní škole jako postupnou přípravu na jejich další vzdělávání v širším kontextu. Ema si svého bývalého montessori pedagoga v této souvislosti hodně pochvalovala. Hovořila o tom, že spolu hodně mluvili o jejích pocitech a obavách ze změn, které se týkaly budoucí střední školy, a dokázal ji poradit a upevnit její přesvědčení o střední škole, kterou si nakonec vybrala. Informantka Klára zmínila vzájemnou důvěru, kterou ke své montessori učitelce měla. Na základě této vzájemné důvěry ji nasměrovala na střední školu, kterou si vybrala a ve které nyní studuje. Petr Klářiny slova o montessori učiteli ve svých odpovědích jen potvrzuje, ale jinými slovy: *„Mluvil s námi hodně o tom, na jakou střední školu se chystáme jít, já jsem se rozhodl mezi dvěma a pořád jsem zvažoval, která by byla lepší, a učitel mi na to řekl svůj názor. Hodně mi pomohl se rozhodnout, spíš mě tak navedl k tomu, abych se rozhodl sám, ale bylo pro mě důležité slyšet jeho názor.“*

## 6.4 Úloha dalších osob v procesu

Kategorie analyzuje, které další osoby dle rozhovorů s informanty přispěly k úspěšné adaptaci žáků montessori základních škol na běžné střední školy. Mezi hlavní osoby, ke kterým patří již dříve zmiňované postavy, a jsou v naší diplomové práci v této kategorii zahrnuti, to jsou především rodiče a rodinní příslušníci, jako jsou sourozenci, prarodiče apod. Část své úlohy v procesu adaptace sehrál i školní kolektiv, reprezentovaný spolužáky spolu s blízkými kamarády, a poslední skupinu tvořili učitelé z běžné střední školy, kteří byli do procesu adaptace také zapojeni.

Kódy v této kategorii jsou: podpora rodiny, kamarádi a spolužáci, učitelé ze SŠ.

### Podpora rodiny

Naši informanti pokládali v proběhlých rozhovorech podporu rodiny za velice důležitý prvek jejich adaptace do prostředí běžné střední školy. Většinou to byli právě rodiče, které informanti zmiňovali spolu s montessori učiteli, kteří jim pomáhali úspěšně zvládnout přechod a adaptaci na běžné střední školy.

Informant Milan uvedl, že rodiče pro něj byli velkým přínosem v procesu adaptace, protože mu ze začátku hodně pomáhali a věnovali hodně času s přípravou do školy na různé testy. „*Nebyl jsem zvyklý na to, že učitelka něco říká, já si musím udělat zápisky a pak píšu test.*“ Zamýšlí se nad tím, že vlastně jeho rodiče prošli střední školou se stejným konceptem výuky, jakou navštěvuje on dnes, takže jim nemusel vysvětlovat, jak to na tradiční střední škole chodí, protože když se doma o tom bavili, tak zjistil, že ta situace je velmi podobná jako byla u rodičů, když chodili na střední školu. Rodiče Lukáše hodně podporovali, už v přípravě na přijímací zkoušky, kdy mu velmi pomáhali v chystání na talentové zkoušky. Ema rovněž odpověděla, že rodiče patřili k jejím hlavním oporám v adaptaci. Jan nám k tomu sdělil, že je nejstarší ze sourozenců a že jeho sourozenci také nyní chodí na montessori základní školu: „*...takže jsem byl první průkopník, takže mě rodiče na střední škole hodně podporovali, a ještě podporují, a pomohli mi, určitě jo.*“ Informantka Klára označila za osobu z rodiny, která ji nejvíce pomáhala v procesu adaptace, svého dědečka, který dříve pracoval jako učitel na střední škole, proto spolu hodně mluvili o tom, jak to na střední škole funguje, na co se má připravit, aby nebyla z některých odlišností zbytečně zaskočena. Rodiče u ní zastávali roli podporovatelů, kteří se snažili rozptýlit její obavy z nové životní etapy. Petr zmiňoval svého otce, který pro něj



byl velkou oporou, jelikož Petr začal studovat střední školu technického směru, a otec je vysokoškolsky vzdělaný v technickém oboru, tak mu hodně pomáhal v matematice a technických předmětech: „*Táta je dobrý v matematice, má vysokou technického směru, tak mi hodně věcí vysvětloval hlavně v technických předmětech...*“. Lenka vyzdvihla hlavně pomoc rodičů, která vlastně trvá doposud, se zvládnutím náročných přesunů na tréninky a do školy. Vzhledem k tomu, že bydlí ve větší vzdálenosti od školy, si dobře uvědomuje, že bez jejich pomoci by asi nebyla škola schopna zvládat.

### **Kamarádi a spolužáci**

Jak už jsme uvedli dříve, sociální vztahy mezi vrstevníky, ať už jsou to spolužáci ze školy, nebo kamarádi z blízkého okolí žáka, sehrávají v procesu adaptace svou nedílnou úlohu. Kolektiv je neoddelitelnou součástí vzdělávání a sociálních kontaktů na středních školách. Někteří z informantů v odpovědích sdělovali své zkušenosti, jakou úlohu v jejich adaptaci na běžnou střední školu tito lidé sehráli.

Informantka Lenka označila kamarády, kteří již navštěvovali střední školu, na kterou byla přijata, za cenný zdroj informací. Dali jí informace přímo z prostředí střední školy, kam nastoupila. Popsali ji, jak probíhají talentové zkoušky, jaký je časový režim na škole, na co si dát pozor, aby se jí podařilo vše skloubit – sportovní přípravu a učení. Lenka dokonce vyzdvihla v otázce osob, které ji nejvíce usnadnily přechod a adaptaci na běžnou střední školu, roli svých kamarádů: „*Asi ti kamarádi, se kterými jsem byla v kontaktu ohledně střední školy, že jsem věděla, jaké to tam bude, tak to mi pomohlo asi hodně.*“ Informantu Petrovi pomohli bývalí starší spolužáci z montessori základní školy, se kterými se kamarádil dlouho před tím, než nastoupil na střední školu, a rovněž ho vzali do střední školy kam bude chodit, aby se s nimi šel podívat do třídy, a vůbec, jak to na střední škole vypadá. Informant Milan v rozhovoru mluvil o tom, že k důležitým osobám patřili i jeho současní spolužáci na střední škole, kterou začal navštěvovat, a pomohli mu i celý proces jeho adaptace urychlit: „*Určitě spolužáci ze střední, já jsem si mezi nima našel dobré kamarády hned na začátku školy a ti mi s tím hodně pomohli...*“. Jan také označil své současné spolužáky ze střední školy za důležitou pomoc v adaptačním procesu: „*Tak mezi spolužákama jsme se na začátku, když jsme se na škole rozkoukali, navzájem podporovali taky psychicky a kdo co věděl nebo uměl poradit.*“ Další část dotazovaných nám k tomuto kódu nesdělila další informace, jelikož označila jiné osoby, které sehrály v jejich procesu adaptace důležitou úlohu.

### Učitelé ze střední školy

Tento kód popisuje zkušenosti žáků z montessori základních škol, jak vnímali pomoc učitelů z běžných středních škol v jejich adaptačním procesu. Učitelé z tradičních středních škol mají velký podíl na tom, jak se podaří žákům ze základních škol adaptovat na nové prostředí a výuku na středních školách. U montessori žáků ze základních škol je tento problém ještě palčivější, protože se zpravidla setkávají poprvé s jiným konceptem vzdělávání než jejich noví spolužáci, kteří absolvovali tradiční základní školy. Někteří z našich informantů se vyjadřovali k učitelům ze středních škol a popisovali, jak jim byli tyto učitelé v adaptaci nápomocní, a vyjadřovali pocity, které měli z přístupu učitelů ze střední školy k nim, novým studentům na střední škole.

Informantka Klára se v rozhovoru vyjádřila, že měla v prvním ročníku střední školy velmi dobrou učitelku, která ji pomohla, když měla na začátku prvního ročníku špatné známky. Mluvila s Klárou o jejích problémech, protože byla seznámena s tím, že absolvovala základní školu s montessori výukou, ale měla také informace o její bázlivé povaze, a pomohla Kláře nejen ve výuce, ale podporovala ji i psychicky a byla pro ni oporou: „*Máme spolu stále velmi dobrý vztah a jsem ji za to vděčná, jak mi pomohla...*“. Ema popsala roli svých učitelů na střední škole rozporuplně. Část učitelů je podle jejího názoru odměřená a vystupují spíše formálním způsobem, považuje je sice za přínos ve výuce, ale nepovažuje za dobrý nápad s nimi řešit nějaké osobní problémy. Jiné učitele považuje za přátelské, se snahou bavit se se studenty i o běžných věcech ze života, a oceňuje jejich empatický přístup: „*...měli pochopení v situacích hlavně v prváku, kdy jsme se teprve učili v té škole, jak to tam chodí...*“. V další části rozhovoru uvádí příklad spolužáka, kterého (dle jejího názoru) nechali učitelé „vykoupat“ ve špatných známkách, nepomohli mu, a ten pak po třech měsících ze střední školy odešel. Informant Milan nám sdělil, že dle jeho zkušeností může hodnotit přístup učitelů na střední škole spíše kladně. Většina z učitelů žákům na střední škole pomáhala od samého začátku ve studiu a také sžít se s novým prostředím střední školy. Na žáky střední školy byly už od začátku kladeny nároky na samostatnost, s čímž někteří z ostatních spolužáků měli problémy, ale Milan zřejmě díky montessori vzdělání nepociťoval, že by mu to způsobovalo větší problémy: „*Někteří spolužáci tu samostatnost na začátku fakt moc neměli, byl pro ně problém si připravit třeba referát, s tím jsem třeba já problém neměl, ale i v jiných věcech.*“ Milanovi dle jeho slov hodně pomohl adaptační kurz, který škola pořádala hned na začátku prvního ročníku, kdy se žáci blíže poznali s některými učiteli i po neformální stránce.

## 6.5 Montessori a tradiční koncepce

Montessori a tradiční koncepce je kategorií, která popisuje, jaké má montessori koncept přínosy z pohledu žáků, absolventů základních montessori škol, pro úspěšnou adaptaci na tradičních (běžných) středních školách. Žáci v rozhovorech na základě svých zkušeností porovnávají s určitým časovým odstupem, jaké mají obě koncepce z jejich pohledu výhody a v čem by se mohly tyto koncepce vzájemně doplňovat.

V této kategorii jsou zahrnuty následující kódy: přínosy montessori koncepce v adaptaci, klady obou koncepcí.

### Přínosy montessori koncepce v adaptaci

Tento kód popisuje, jaké přínosy mělo montessori vzdělávání v procesu adaptace žáků na běžnou střední školu z jejich pohledu. Žáci montessori základních škol, nyní už studenti běžné střední školy, se ve svých odpovědích vyjadřovali kladným způsobem k otázkám přínosu montessori vzdělávání pro jejich adaptaci na střední školu. Potvrzuje se, že montessori výuka je naučila právě těm návykům, které tvoří základní pilíře montessori konceptu, k nimž patří samostatnost, organizace času, celková orientace, rozvíjení svých schopností, smysl pro kolektiv, respekt k ostatním a další.

Informant Lukáš se zpětně dívá na školní léta na základní montessori škole a podává informace o tom, že mu montessori základní škola připadala hodně náročná, že ho všichni strašili, jak to bude těžké na střední škole, ale opak byl pravdou. „*Ale my, jak jsme fakt jako byli zapřáhnutý šíleně na tý základce, takže v podstatě, na tý střední mi to připadá jednodušší.*“ Popisuje, jak mu pomohlo, že byl na montessori základní škole pod velkou zátěží, učení bylo hodně intenzivní a neustále se všichni bavili a diskutovali o učivu, a tím, že byli ve třídě v malém kolektivu, byl neustále do výuky zapojený. Dále Lukáš vyprávěl, že na střední škole ve 30 žácích ve třídě, když si sedne v lavici a usne, tak si toho podle jeho názoru nikdo ani nevšimne, kdežto v montessori škole: „*...tam fakt jsme dávali pozor a byli zapojení furt, když jsme skončili s učením, tak jsme šli uklízet, vařit nebo pracovat na zahradu, takže to bylo fakt hustý.*“ Petr hovořil o tom, že na základní montessori škole se naučil přijímat různé výzvy, naučil se řešit problémy, které nastanou, a nečekat, až je někdo vyřeší za něj. Naučil se pracovat ve skupině na projektech a samostatně vyhledávat

a připravovat informace, které se týkaly učiva, kdy montessori učitel je pouze vedl: „*byl takovým pomocníkem*“. Když jsme se ptali Lenky, co jí z toho, co se naučila na montessori základní škole, nejvíce pomohlo v adaptaci na běžnou střední školu, tak odpověděla, že hlavně se naučila komunikovat s ostatními spolužáky a učiteli a nebát se mluvit před ostatními. Lenka také ocenila, že se naučila zorganizovat si správně čas, protože jak sama řekla: „*Kdybych si neuměla pořádně rozvrhnout, kdy se mám učit, kdy trénovat a relaxovat, asi bych možná byla mezi těma holkama, co ze školy v prváku odešly taky.*“ Informant Milan oponuje v tom, že on nemá pocit, že by mu montessori základní škola nějak významně pomohla v adaptaci na běžnou střední školu, ale že se v ní naučil účtět k ostatním spolužákům a vlastně lidem kolem něho, a proto měli na montessori základní škole tak výborný kolektiv mezi spolužáky. Své pocity popsal následovně: „*Nevím, jak to říct, ale prostě člověk není tak zkažený ostatníma děckama. Když chodím kolem dětí z jiné základky, tak je mi celkem líto, jak oni mluví, oni jsou všichni sporostí a je to takové. Přijde mi, že na montessori jsou takové slušnější děti.*“ Klára vidí přínos montessori vzdělávání hlavně v tom, že při její introvertní povaze se lépe naučila vyrovnávat se změnami, pracovat se svou nedůvěřivostí a lépe absorbovat změny, které přináší život: „*byla jsem uzavřenější člověk, než jsem teď, naučila jsem se lepší komunikaci s lidmi...*“. Informantka Ema hovoří v souvislosti s montessori vzděláváním o tom, že jí pomohlo tolerovat ostatní lidi, přizpůsobovat se věcem a také vyjádřit svůj názor, zkrátka říkat, co si myslí. Ema zároveň mluvila o tom, že: „*...jsme na základce byli zvyklí se přizpůsobit novým věcem, hodně nám učitelé dávali samostatnou práci, ať si vyhledáme věci sami z materiálu, které věci nás zajímají k danému tématu, co jsme probírali...spoustu věcí si museli sami umět zorganizovat...*“. Nejvíce strohý byl ve svých úvahách informant Jan, který nám sdělil, že on vlastně vše, co ho montessori základní škola naučila, v adaptaci i využil. Bylo úsměvné od něj slyšet, že vlastně největším přínosem montessori konceptu pro něj bylo, že se naučil rychle adaptovat: „*...myslím, že na montessori škole jsem se naučil, teď nevím, jak to zformulovat, být schopný se přizpůsobit rychle...*“.

### **Klady obou koncepcí**

U dotazovaných v rámci tohoto kódu jsme prozkoumali, jaké kladné vlastnosti jednotlivých konceptů vzdělávání, tzn. montessori a tradičního školství, by informanti rádi uplatnili v jednotlivých koncepcích. Jinými slovy to znamená, že jsme po nich chtěli, aby

nám sdělili, jestli je něco, co by rádi uplatnili z montessori koncepce v tradičním školství a naopak.

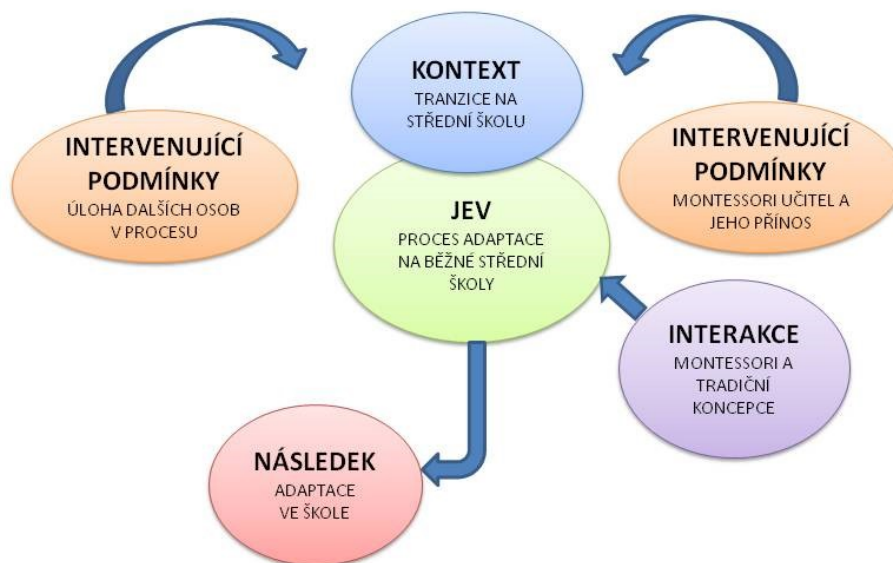
Informant Lukáš uvedl, že by preferoval vztah mezi žákem a učitelem, který se uplatňuje v montessori koncepci. Mluvil o blízkosti a kamarádském vztahu s montessori učitelí, což vlastně potvrzovalo i to, že si vzájemně tykali učitelé a žáci na montessori základní škole. Naopak na tradiční střední škole se Lukášovi líbil velký kolektiv spolužáků, který na montessori základní škole nebyl, přičemž ale chápal, že to v montessori konceptu nešlo aplikovat: „...ono to ani vlastně nejde implementovat do té základky montessori, protože tím by se to celý obrátilo naruby...to nejde dát do toho buď to, anebo...“. Petr by rád aplikoval z montessori koncepce na střední škole víc práce ve skupinách, nebo více komunikačního prostoru od učitelů. Na běžné střední škole preferuje pevný rozvrh výuky, na jehož základě si může lépe naplánovat volný čas. Informantce Lence se na montessori základní škole líbila „větší volnost“ v hodinách při výuce. Na montessori škole by ocenila, kdyby mohla dostávat známky jako na střední škole, protože je soutěživý typ a vyhovuje jí to: „Je to asi divné, ale mně vyhovují ty známky, asi je to mou soutěživou povahou“. Ema, stejně jako Petr, preferuje z montessori vzdělávání spolupráci v týmu, větší komunikaci s učitelí a vedení k samostatnosti. Z tradiční střední školy Ema nenašla nic, co by se jí zdálo vhodné použít na montessori základní škole. Stejně tak i informant Jan nenašel nic, co by využil z koncepce tradiční střední školy na montessori základní škole. Na střední škole by informantka Klára ráda z montessori školství uplatnila tak jako už jiní: „Větší otevřenost učitele ke studentům, učitelé by mohli více hodnotit i slovně, mít větší prostor na spolupráci v týmu.“ Informant Milan u tohoto tématu našel jen doporučení pouze pro montessori základní školu, kde by rád z tradiční střední školy zavedl rozvrh hodin s pevným učebním plánem.

## 6.6 Axiální kódování

Navazující technikou, která vychází z metody otevřeného kódování, je axiální kódování. Tady nachází využití tzv. paradigmatický model, který nám dovolí s daty dále pracovat tím, že jsme schopni mezi nimi hledat vzájemné vztahy, uvažovat o nich a současně vzít v úvahu procesální dynamiku dat. Kategorie, které v rámci otevřeného kódování vznikly, dáváme do souvislosti s individuálními jednotkami v paradigmatickém modelu, kdy je třeba uvážit, kterou z kategorií budeme považovat za základní jev a které jsou příčinnou

podmínkou a podobně. Rovněž pátráme po vzájemném vztahu u jejich subkategorií nebo rozměrů jednotlivých položek paradigmatického modelu. Axiální kódování nemá za úkol být obligatorním modelem interpretace zkoumaných jevů, nýbrž jen pomůckou pro třídění zkoumaných dat (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 232).

### Paradigmatický model



Obrázek 3 Paradigmatický model (Zdroj: vlastní zpracování)

**Kontext** v našem výzkumu tvoří *tranzice na střední školu* ve spojitosti s **jevem**, kterým je zde *proces adaptace na běžné střední školy*. Proces adaptace na běžné střední školy je zde v přímé souvislosti s „tranzicí (přechodem) na střední školu“. Jev a kontext jsou spolu vzájemně spojené, jelikož tranzice žáků z montessori základních škol přímo souvisí s jejich následnou adaptací na běžných středních školách, a proto v rámci kontextu je následně popisován jev, který je centrálním bodem zkoumání, a to je již zmiňovaný proces adaptace na běžné střední školy. **Intervenujícími podmínkami**, které jsme ve výzkumu našli, a které z vnějšku působí na jev – *proces adaptace na běžné střední školy* u tohoto paradigmatického modelu, je *montessori učitel a jeho přínos*, který, jak vyplynulo z šetření, patří ke klíčovým rolím v celém procesu přípravy na přechod a adaptaci žáků na běžné střední školy (vysvětlování odlišností v obou vzdělávacích koncepcích žákům

i jejich rodičům, pomoc žákům s výběrem střední školy apod.). K dalším intervenujícím podmínkám, které byly zjištěny z rozhovorů s informanty, patří *další osoby v procesu adaptace*, které mají vliv na úspěšné zvládnutí adaptace montessori žáků na běžné střední školy. V našem výzkumu tyto osoby reprezentovali především rodiče žáků montessori škol a jejich rodinní příslušníci. Nemalou skupinu tvořili rovněž kamarádi i spolužáci a v neposlední řadě to byli také učitelé z běžných středních škol, kteří hráli v celém procesu adaptace svou úlohu po nástupu žáků na střední školy. **Interakce** se základním jevem u tohoto paradigmatického modelu vyjadřuje *montessori a tradiční koncepce*, kdy mezi montessori vzděláváním a tradiční koncepcí jsou rozdíly, které žákům z montessori základních škol mohou působit při přechodu na běžné střední školy problémy, jelikož montessori koncepce přistupuje k některým oblastem odlišně (hodnocení, způsob vzdělávání ve třídách apod.). Zároveň montessori koncepce vzdělávání svým obsahem umožňuje žákům absolvovat proces adaptace na běžné střední školy snadněji a bez větších adaptačních problémů. **Příčinná podmínka** u tohoto paradigmatického modelu není definována, jelikož pro náš zkoumaný jev nemá logické opodstatnění. Celý proces adaptace žáků v kontextu s jejich přechodem na běžné střední školy, spolu s působením intervenujících podmínek a s interakcí, vyúsťuje v **následek**, který celý proces završuje, a tím je úspěšná *adaptace ve škole* po přechodu z montessori základní školy.

## 7 SHRNUÍ VÝZKUMU

Úkolem shrnutí výzkumu je podat odpovědi na stanovené výzkumné otázky. V naší diplomové práci šlo konkrétně o podání odpovědi na jednu hlavní výzkumnou otázku a čtyři vedlejší výzkumné otázky. Odpovědi nám přinesla data z polostrukturovaných rozhovorů, která byla podrobena následné analýze v kvalitativním výzkumu s designem zakotvené teorie.

### **Jaké jsou zkušenosti žáků z montessori základních škol z tranzice a adaptace na běžnou střední školu?**

Odpověď na tuto výzkumnou otázku nám přináší popis zkušeností žáků z montessori základních škol s tranzicí na tradiční střední školy, a zprostředkovává informaci o adaptačním procesu s ním spojeným.

Mnozí z informantů vnímají začátek přechodu na tradiční střední školu přijímacími zkouškami na střední školu. Pro některé z nich byly s přijímacími zkouškami spojeny i zkoušky talentové, na které se museli dle jejich tvrzení hodně a poctivě připravovat. Jeden z informantů dokonce zmínil, že přijímací zkoušky pro něj byly to nejnáročnější, co z celého procesu přechodu a adaptace na střední školu zažil. Jen jedna z informantek svůj přechod a adaptaci na střední školu popsala jako problémový, vzhledem k její bojácnosti a povaze introverta. Tato informantka se ráda drží v „zajetých kolejích“ a nemá ráda změny, a proto samotný přechod z montessori vzdělávání na tradiční střední školu pro ni byl velkou změnou, nicméně vzhledem k určité přípravě z montessori školy a pomoci ze strany učitelů tradiční střední školy, se jí nakonec podařilo celý proces přechodu a adaptace na střední školu s úspěchem absolvovat. Ostatní informanti zcela překvapivě odpovídali, že nepociťovali větší problémy při přechodu a adaptaci na tradiční střední školu. Z pohledu výzkumníka by se mohlo zdát, že jde o určitou míru bagatelizování problému s odstupem času, jelikož většina našich informantů z výzkumného vzorku v době prováděných rozhovorů navštěvovala druhé a vyšší ročníky střední školy. Tuto tendenci nám však nepotvrdil ani informant, který byl v době výzkumu studentem teprve prvního ročníku, a jako jeden z mála, popisoval bezproblémový přechod na běžnou střední školu, který nazval normálním pokračováním ve výuce.

Dotazovaní z výzkumného vzorku měli informace o tom, jak probíhá proces výuky na tradiční střední škole, dříve, než nastal proces přechodu z montessori základní školy na tradiční střední školu. Hlavním zdrojem těchto informací byli jejich starší kamarádi, kteří



již střední školu navštěvovali, eventuálně jejich starší sourozenci, nebo montessori učitelé ze základní školy, kteří je na vstup na jinou školu s odlišným konceptem výuky dopředu připravovali. Vzhledem k tomu, že informanti měli povědomí o tom, že přechodem na tradiční střední školu budou přecházet na jiný koncept výuky, byl tento faktor spojen s jistými obavami, které měly původ právě v rozdílech mezi těmito koncepty, jako jsou jiný systém vedení vyučování, důraz na samostatnou práci, respekt k ostatním, určování vlastního tempa ve výuce, rozdíly ve způsobech hodnocení apod.

Velká část informantů projevovala obavy z menších znalostí učiva oproti svým vrstevníkům ze škol s tradiční koncepcí. Mnozí z informantů se obávali také tempa výuky na tradiční střední škole, jelikož montessori koncepce dává možnost určovat tempo ve výuce každému žákovi zvlášť. Proto měli informanti obavu, že nebudou schopni pojmout množství učiva, které jim bude v jednotlivých hodinách na střední škole podáno učitelem v ohraničené době (45 minut) vyučovací hodiny. Vyjádření větší míry těchto obav jsme pozorovali u montessori žáků základních škol, kteří se hlásili na tradiční střední školy, které vyžadovaly svým zaměřením náročnější přípravu na organizaci času. Šlo o školy, na které museli žáci dělat talentové zkoušky, tudíž obnášely vyšší specializaci na některé konkrétní obory, a z toho pramenila přidaná časová náročnost. Tyto obavy se ale ukázaly jako zbytečné a jejich původ byl dán hlavně neznalostí obou stran, tzn. těch, co tyto informace dávali, i těch, co je přijímali, což ti, co je přijímali, byli žáci montessori základních škol, a ti, co je dávali, byli z řad jejich kamarádů, kteří sice znali, jak probíhá způsob výuky na tradiční střední i základní škole, ale o montessori konceptu neměli žádné, nebo jen malé povědomí. Tím docházelo ke zbytečnému „strašení“ našich informantů, jelikož informující, jak už jsme uvedli, mnohdy neznali, jakým způsobem naše informanty montessori koncepce připravila na budoucí změny při přechodu na tradiční střední školu.

Ve zkušenostech našich informantů se v adaptaci spojené s přechodem na tradiční střední školu projevují již zmiňované koncepční odchylky mezi montessori konceptem a tradičním konceptem našeho školství. K úskalím, které adaptaci našich informantů provází, patří především pocity z nedostatečné komunikace mezi učitelem a žákem a také stejný rytmus výuky (hodiny probíhají víceméně stejně, nejsou koncipovány tak, aby žáka motivovaly k poznávání). Informanti si všímají problémů mezilidských vztahů a tím i problematické adaptace v třídním kolektivu. Naráží tím na vzájemný malý respekt svých spolužáků k ostatním spolužákům a vlastně i ostatním lidem. V neposlední řadě byla pro některé z informantů náročnější adaptace na časové nároky tradiční střední školy. V otázce

adaptace na rozdílný způsob hodnocení mezi montessori základní a tradiční střední školou zůstali naši informanti rozděleni zhruba na dvě skupiny. Jedna část informantů se přikláněla k původnímu montessori slovnímu hodnocení a vypovídala o adaptačních problémech s přizpůsobením se jinému způsobu hodnocení. Se způsobem tradiční klasifikace měl zkušenost pouze jeden z našich informantů, který absolvoval první dva roky na základní škole s tradiční koncepcí, než začal navštěvovat montessori základní školu. Ostatní informanti neměli s klasifikací známkováním, která je spojena s tradičním školstvím, žádnou předchozí zkušenost a setkali se s ní až na střední škole. Informantům vadil především odstup známkování od vyjádření znalostí žáka z komplexního pohledu. Měli pocit, že pokud dostanou horší známky, učitelé si je na tradiční střední škole automaticky zařadí mezi špatné žáky a neradi už hledají jejich klady v jiných oblastech. Druhá skupina se rekrutovala především z povahově soutěživější části informantů, která považovala známkování za přínosné. Některé z této skupiny „sbírání“ známek bavilo, jiní v něm viděli rychlou a jednoznačnou informaci o jejich znalostech i za cenu toho, že nemají tak širokou vypovídací schopnost jako slovní hodnocení. V otázce subjektivního hodnocení délky celého adaptačního procesu informantů spojeného s přechodem na tradiční střední školu bylo spektrum odpovědí velmi široké a pohybovalo se v rozmezí od několika týdnů až po jeden celý školní rok. Bylo to dáno především rozdílným chápáním širě pojmu adaptačního procesu ze strany informantů, kdy někteří z nich toto období vztahovali pouze na adaptační proces ve vlastní výuce, jiní jej chápali jako soubor všech adaptačních procesů spjatých s přechodem na střední školu, tzn.: přípravu na přechod, adaptace na prostředí, výuku, systém hodnocení, adaptace v třídním kolektivu atd.

### **Jakou úlohu hraje montessori učitel v přípravě žáka v rámci procesu adaptace na běžnou střední školu?**

Otázku úlohy montessori učitele v přípravě žáka v rámci procesu adaptace na běžnou střední školu jsme si položili jako další v rámci našeho výzkumu. Nacházíme zde odpovědi na otázku, jakou úlohu dle popisu informantů sehrál jejich montessori učitel ze základní školy v procesu přípravy na jejich adaptaci na budoucí střední školu, jestli splnil jejich očekávání, a jaký byl celkový efekt v otázkách přípravy na tuto adaptaci. Dále od informantů dostáváme odpovědi, jestli a jakým způsobem komunikoval montessori učitel s jejich rodiči problematiku přípravy v rámci procesu adaptace na běžnou střední školu. V těchto odpovědích se opět skupina informantů z našeho výzkumného vzorku rozdělila na dvě části. První, menší část informantů, vypověděla, že si nejsou vědomi, že by proběhla

nějaká osobní schůzka nebo setkání s více rodiči na téma přípravy na jejich přechod a adaptaci na střední školu. Nebyli jsme schopni dovodit, proč tyto schůzky neproběhly, a ani informanti se nebyli schopni k tomu již nijak blíže vyjádřit. Pouze u jednoho z informantů se nám podařilo dalšími cílenými otázkami zjistit, že jeho ročník v montessori škole byl prvním, který ukončoval devátou montessori třídu na jejich základní škole, a jejich montessori učitelé neměli žádné předchozí zkušenosti (kromě svých vlastních z jejich osobních studií), na jejichž základě by mohli na toto téma schůzky s rodiči organizovat. Druhá část informantů potvrzovala, že jejich rodiče byli v kontaktu s jejich montessori učiteli a aktivně s nimi spolupracovali. Montessori učitelé dávali rodičům informace a upozorňovali je na změny, které nastanou s nástupem jejich dětí na střední školu, s důrazem především na odlišné koncepce výuky mezi tradiční a montessori školou. Schůzky proběhly samostatně s rodiči, ale i dohromady s rodiči a montessori žáky. Montessori učitelé proaktivně diskutovali s rodiči volbu dalšího vzdělávání jejich dětí a konzultovali s rodiči schopnosti a předpoklady dalšího studia u jejich žáků, a aktivně se tak podíleli v záležitostech přípravy montessori žáků základních škol na přechod a adaptaci na běžné střední školy. Pouze jeden z informantů nám v rozhovoru tvrdil, že ze strany jeho montessori učitelů se mu nedostalo v této oblasti žádných relevantních informací. Zbytek informantů však hodnotil přínos svých montessori učitelů v této oblasti za pozitivní. Vesměs se vyjadřovali, že jejich montessori učitelé s nimi hovořili o změnách, které je čekají s přechodem na jiný koncept vzdělávání, upozorňovali je na možné adaptační problémy a na základě vzájemné důvěry jim pomohli vybírat budoucí střední školy a pomáhali je formovat v jejich budoucím vzdělávání.

### **Které další osoby se podílely na úspěšné adaptaci žáků na běžnou střední školu?**

Informanti v rozhovorech také líčili, jaké další osoby se podílely na jejich procesu adaptace na běžnou střední školu a jaký byl přínos těchto osob v adaptačním procesu. Z rozhovorů, se přirozeným způsobem vyprofilovaly tři skupiny osob, které se podílely v přípravě na jejich přechod a adaptaci na běžnou střední školu. První skupinu tvořila rodina a jejich příslušníci, druhou tvořili kamarádi a spolužáci, poslední třetí skupinu pak učitelé ze středních škol, do kterých informanti nastoupili po absolvování základních montessori škol. Podpora ze strany rodiny byla označována našimi informanty za jednu z nejdůležitějších ze skupin osob, které se podílely na jejich úspěšném adaptačním procesu na střední školu. Ani od jednoho z informantů se nám nedostalo sdělení, kde by zazněla záporná informace k účasti rodinných příslušníků v procesu přechodu a adaptace na střední

školu. Rodiče byli vyzdvihováni především v pomoci s přípravou na střední školu, s výukou na střední škole, zabezpečování odvozů do a ze školy z důvodu vzdálenosti od bydliště apod. Jedna z informantek pak vyzdvihla přínos svého dědečka, který jí jako bývalý středoškolský učitel pomáhal v adaptaci na běžnou střední školu tím, že ji seznamoval s prostředím střední školy. Další z informantů zdůraznil roli svého otce, který mu pomáhal hlavně v technických předmětech na střední škole technického zaměření, kterou nyní navštěvuje.

Kamarádi a spolužáci tvořili další skupinu osob, která měla podíl na adaptačním procesu některých našich informantů z montessori základních škol. Kamarádi většinou předávali osobám z našeho výzkumu informace, jak probíhají různé procesy na tradiční střední škole, ať už se týkaly vlastní výuky nebo chodu dané konkrétní školy, na kterou se informanti chystali nastoupit. Spolužáci tvořili důležitou skupinu, která pomáhala informantům se začleňováním do nově vzniklých třídních kolektivů. Nutno však podotknout, že pro určitou část účastníků výzkumu, nebyla tato skupina osob označována za důležitou součást přechodu a adaptace na střední školu.

Učitelé z tradičních středních škol jsou poslední skupinou, která se z ostatních osob podílela na adaptačním procesu. Úloha učitelů tradičních středních škol po nástupu nových žáků na střední školy patří rovněž k důležitým a má velký podíl na tom, jak se podaří žákům na středních školách adaptovat, zvláště pak těm žákům, kteří navštěvovali školy s odlišnou koncepcí výuky, jako je například montessori. Větší část informantů vnímala své nové učitele z tradiční střední školy pozitivně. Popisovala je jako vnímavé a přístupné k řešení problémů žáků. Část informantů vyzdvihovala ochotu ze strany učitelů jim pomoci, pokud měli problémy ve vzdělávání, ale také v řešení každodenních i osobních problémů. Rádi bychom však na závěr doplnili, že v očích některých informantů byla malá část z jejich středoškolských učitelů popisována jako neosobní, s formálním přístupem a bez empatického cítění. Jeden z informantů v rozhovoru chválil seznamovací adaptační kurz, který proběhl na začátku prvního ročníku střední školy, kde se blíže seznámili s novými spolužáky a také se svými budoucími učiteli.

### **V čem vidí žáci přínos montessori základního vzdělání v procesu úspěšné adaptace a dalšího studia na běžné střední škole?**

Odpověď, kterou jsme našli pečlivou analýzou dat, nám pomohli zodpovědět naši informanti z výzkumného vzorku. Tyto odpovědi vznikly jako výstup uskutečněných rozhovorů. Velmi krátce by se dalo odpovědět, že bývalí žáci montessori základních škol

vidí přínos tohoto vzdělání právě v montessori přístupu, který učí děti samostatnosti, pomáhá dítěti v jeho rozvoji a samostatnosti, rozvíjí smysl pro kolektivní práci, učí respektu k ostatním, komunikaci, organizaci svého času a dalším.

Jeden z informantů se vyjádřil v tom smyslu, že vidí největší přínos montessori vzdělávání v tom, že se naučil rychle adaptovat, a to je významná věta, která vyjadřuje odpověď na tuto výzkumnou otázku. V rozhovorech s informanty dominovaly výroky, které potvrzovaly výše uvedenou odpověď. Například jeden z informantů nám tvrdil, že montessori základní škola mu připadala hodně náročná. Výuka byla intenzivní, probíhaly časté kolektivní diskuse k vyučované látce. Tím, že byl informant ve třídě v malém kolektivu, byl neustále zapojen do výuky. Srovnával to s výukou na tradiční střední škole, kde je mnoho žáků ve třídě a komunikace v hodinách na střední škole není na takové úrovni, na kterou byl za ty roky ze základní montessori školy zvyklý. Další informanti popisovali, že je montessori škola naučila samostatnosti, umět si poradit s řešením problémů a nečekat, že je někdo za ně vyřeší. Hovořili o práci na různých samostatných i kolektivních projektech. Někteří z dotazovaných popisovali, jak si všimli, že v porovnání se svými spolužáky na střední škole, kteří přišli z tradičních základních škol, umí lépe komunikovat v kolektivu i nebát se mluvit před skupinou lidí a umí vyjadřovat své názory.

Mnozí z informantů popisovali, jak vnímali komunikaci nových spolužáků na střední škole, kdy mnozí mezi sebou mluvili bez respektu k druhým lidem, byli „sprostí“ k ostatním. Na tento rozdíl v komunikaci mezi vrstevníky a někdy i s ostatními dospělými bylo mezi dotazovanými často poukazováno. Informanti mluvili také o tom, že se na montessori základní škole naučili samostatně pracovat s učebními pomůckami, vyhledávat potřebné materiály pro výuku, připravovat se na vyučování a v neposlední řadě i organizovat čas spojený s přípravou do školy.

Dále se dotazovaní ve svých úvahách zabývali porovnáváním obou koncepcí vzdělávání na základě svých dosavadních zkušeností. Tady docházelo k pestrosti různých odpovědí, které lze vyjádřit tak, že převážně upozorňovali na výše uvedená pozitiva montessori koncepce. Pouze u některých z informantů se objevovala doporučení, co by rádi uplatnili z metod tradičního školství na montessori základní škole. Bylo to známkování nebo implementace rozvrhu hodin. Zbytek informantů pak na přímou otázku nebyl schopen odpovědět, co by upřednostnil z tradičního školství v montessori výuce, což má také pro náš výzkum jistou vypovídací hodnotu o tom, že žáci z montessori základních škol tento montessori koncept upřednostňují a na tradičním konceptu většinou neshledávají žádné podstatné klady.

**Hlavní výzkumná otázka:****Jak vnímají vlastní proces adaptace žáci z montessori základních škol na běžné střední školy?**

Na základě shrnutí odpovědí z výše uvedených dílčích výzkumných otázek můžeme konstatovat, že informanti, kteří se účastnili našeho výzkumu, vnímali celý proces adaptace na střední školu pozitivně a celý proces hodnotili jako úspěšný. Pokud nějaké problémy během procesu adaptace nastaly, byly spojené spíše s povahovými vlastnostmi jedinců a neprojevovaly se jako zásadní problém celého výzkumného vzorku. Objevily se u dotazovaných i určité obavy z přechodu a adaptace na běžnou střední školu, které pramenily z rozdílu mezi montessori a tradiční koncepcí výuky, ty se ale v průběhu času ukázaly vesměs jako zbytečné. Dle tvrzení informantů sehráli velmi kladnou úlohu v celém procesu adaptace jejich montessori učitelé, kteří informanty a rodiče na celý proces adaptace připravovali a snažili se rozptýlovat případné obavy. Další, kdo byl v celém procesu adaptace zmíněn, jsou rodiče a rodinní příslušníci, kteří informanty všemožně podporovali, což jistě sehrálo také kladnou roli v adaptaci na běžnou střední školu, a v neposlední řadě i kamarádi, kteří účastníkům výzkumu předávali informace o tom, jak to na běžných středních školách funguje, a také spolužáci, kteří jim pomáhali v začleňování do třídních kolektivů. Poslední skupina osob v adaptačním procesu informantů na běžných středních školách byli jejich učitelé z tradičních středních škol, kdy část učitelů hrála pozitivní a menší část negativní roli, podle toho, jak byli jednotliví učitelé informanty vnímáni. Účastníci výzkumu vnímali a líčili proces adaptace z montessori základních škol na běžné střední školy jako proces, ve kterém byli díky montessori vzdělávání úspěšní, což se také v našem výzkumu potvrdilo i tím, že všichni informanti úspěšně pokračují ve studiu na běžné střední škole.

## 8 DISKUSE

Výsledky, které byly interpretovány v rámci našeho výzkumného šetření, potvrdily, že tranzice žáků z montessori základních škol na běžnou střední školu je pro tyto žáky změnou, která je spojena s adaptací v prostředí nové školy s odlišným vzdělávacím konceptem. Noví studenti středních škol jsou najednou obklopeni jinými lidmi (spolužáci, učitelé), se kterými musí navazovat nové sociální kontakty a vazby. Naši informanti v rozhovorech potvrzovali, že vstupovali na běžnou střední školu s jistými obavami, které pramenily z odlišnosti montessori koncepce, která se v porovnání s tradičním konceptem výuky liší především jiným způsobem vedení výuky a přístupem učitelů k žákům včetně způsobu hodnocení. Právě tyto tři rozdíly byly nejčastěji v rozhovorech zmiňovány jako zdroj obav dotazovaných z tranzice na střední školu, ale tyto obavy se nakonec dle závěrů tohoto výzkumu ukázaly jako zbytečné. Přesto z rozhovorů s účastníky výzkumu bylo poznat, že tranzice u nich byla zdrojem určitého psychického napětí. Tyto naše závěry potvrzuje i Čáp s Marešem (2007, s. 316) ve své knize *Psychologie pro učitele*, kde hovoří o tom, že škola je faktorem, který se velmi zásadním způsobem dotýká dítěte a zasahuje do jeho života. Začátek školního vzdělávání, transfer na jinou školu, tranzice ze základního stupně vzdělávání na střední, to vše tvoří pro dítě zcela nové situace, které kladou zvýšené nároky na dítě, a v některých případech se dá hovořit přímo o zátěžových situacích, které nabývají na intenzitě u dětí, které zažívají neúspěch, nebo z něho mají strach.

V otázkách hodnocení žáků na montessori základní škole výzkum ukázal, že nelze zcela jednoznačně říct, že by dotazovaní v našem výzkumu potvrdili upřednostňování slovního hodnocení nad známkováním. Jedna část dotazovaných informantů považovala slovní hodnocení, které znala z montessori základní školy, za lepší vyjádření jejich znalostí a komplexnější vyjádření jejich schopností. Druhá část zase upřednostnila metodu známkování. Když byli informanti dotazováni, proč by upřednostnili známkování, v odpovědích nezazníval jednoznačný názor. Například jeden dotazovaný upřednostňoval kvůli jednoznačnosti známky, druhý byl soutěživé povahy a rád „se honil za známkami“, někteří z informantů s tím prostě jen „neměli problém“. Ani odborná veřejnost nezastává zcela jednoznačný názor na to, která z metod je správná, a nelze tedy stanovit jasný názor odborníků. To potvrzuje i Kolář a Šikulová v knize *Hodnocení žáků* (2005, s. 79), kde se zamýšlí nad různými formami hodnocení žáků ve škole. Dle jejich mínění jde v hodnocení hlavně o hledání funkčnosti odlišných způsobů v hodnocení a optimálního způsobu, jak by měly být výsledky hodnocení formulovány. „Zaměnit jeden způsob hodnocení za druhý, to

*rozhodně není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení...“ (Kolář, Šikulová 2005, s. 79).*

Vyjádření účastníků výzkumu bylo ve shodě s Marií Montessoriovou (2011, s. 95), která popisuje roli učitele montessori školy jako pasivního učitele, který odděluje svoji vlastní aktivitu a autoritu od svých žáků, a ti se pak sami přirozeným způsobem stávají aktivní ve výuce. Žáci montessori školy se učí jednat samostatně a dosahují vlastními silami pokroku ve vzdělávání.

Informanti shodně popisovali, že jejich montessori učitelé se je snažili vést k vlastní samostatné práci i skupinové výuce v kolektivu, aby si uměli zorganizovat čas na učení. Dále je montessori učitelé naučili vyjadřovat se ke kolektivu i dohledávat materiály k učebnímu tématu z různých zdrojů. Mnozí z informantů vyzdvihovali přínos svého montessori učitele v podpoře a rozvoji zájmů informantů a pomoci ve směřování jejich dalšího vzdělávání na střední škole. Toto je potvrzeno i v teoretické části naší diplomové práce, kde Poussin (2018, s. 103) tvrdí, že montessori učitel vykonává ve třídě tři zásadní aktivity: snaží se zabezpečit vhodné prostředí pro výuku, prezentuje učební pomůcky žákům a staví se do role pozorovatele a také pomáhá žáka doprovázet jeho rozvojem. To potvrzuje další z autorů Rýdl (2006, s. 13) svými slovy, který popisuje zásady montessori pedagogiky: *„Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí. Tam může nalézt orientaci k tomu, aby mohlo jít vlastní cestou. Další zásadou tedy je, Pomoz mi, abych to dokázal sám“.*

Adaptace informantů z výzkumného vzorku probíhala k překvapení většiny informantů bez závažnějších adaptačních problémů. Mezi některými z informantů se našli jedinci, kteří proces adaptace zvládali s počátečními obtížemi, jako např. jedna z dotazovaných, jež měla tyto problémy na základě své bázlivé a úzkostné povahy, ale nakonec se jí proces přechodu a adaptace na střední školu zdárně povedl. Informanti se museli přizpůsobit pro ně novým metodám výuky na tradiční škole, sžít se s novým kolektivem a učiteli. Dotazovaní však pociťovali velkou podporu při tranzici a adaptačním procesu (kromě již zmiňovaných montessori učitelů), především ze strany rodiny a jejich příslušníků, rovněž kamarádů i spolužáků a některých učitelů z tradičních středních škol. Tyto adaptační procesy popisuje i Daniel (200, s. 156), který vidí adaptační nároky na žáka ze tří rovin. První rovina - studijní, kdy se mění požadavky na studium, které je často náročnější, jsou kladeny vyšší požadavky na hloubku znalostí, větší požadavky ze strany učitelů na samostatnost apod. Druhá rovina – sociální adaptace, kdy žák přichází do nového



prostředí, nového kolektivu. Poslední rovinou je adaptace emociální, kdy po tranzici na střední školu se musí žák vyrovnávat s různými studijními problémy, vlastními komplexy, vnitřními konflikty, reakcemi rodičů apod. V těchto případech zde sehrává největší úlohu rodina žáka, která musí kompenzovat případné problémy s přechodem na střední školu svou tolerancí, optimistickým přístupem a pomocnou rukou.

V průběhu tohoto výzkumného šetření se v rozhovorech s informanty potvrdilo, že díky způsobu montessori vzdělávání na základní škole se podařilo naše informanty, bývalé žáky montessori základních škol, dobře připravit na proces přechodu a adaptace na běžnou střední školu s tradičním způsobem výuky, což vyplývá z uskutečněných rozhovorů. Naši zkušenost pak potvrzuje také Udatná (Česká škola, 2018): *„Často mívají děti z Montessori škol hlubší znalosti, protože čas ve škole od počátku využívají efektivněji a učí se s daleko větším zájmem a motivací než mnoho dětí na běžných školách...“*.

## 9 DOPORUČENÍ

Interpretaci pořízených a analyzovaných dat, která byla získána naším výzkumným šetřením, můžeme použít napříč všemi obory, kterých se tento výzkum týká a které s danou tematikou souvisí.

Jedno z hlavních využití výzkumného šetření a jeho závěrů spatřujeme v poskytnutí informací především rodičům dětí, kteří chtějí umístit své dítě na montessori základní školu, nebo na této škole již jejich dítě studuje. Většina rodičů se dívá na budoucnost svého dítěte a zamýšlí se, kam své dítě směřovat po ukončení základní školní docházky na montessori škole. V této spojitosti si mnozí rodiče kladou otázku, zdali až jednou jejich dítě ukončí na montessori škole povinnou školní docházku a dítě bude chtít dál studovat na střední škole s tradiční koncepcí výuky, nezpůsobí tento přechod jeho dítěti adaptační problémy ve studiu na střední škole, a pokud ano, tak jak závažné tyto problémy budou. K zodpovězení těchto otázek jim může být nápomocna naše diplomová práce, která popisuje, jak žáci z montessori základních škol vnímají vlastní proces adaptace na běžné střední školy.

Další neméně důležitou skupinu, která může závěry z našeho výzkumu využít v praxi, tvoří učitelé z montessori základních škol a učitelé z běžných středních škol. Tato diplomová práce jim umožňuje porozumět, jaké adaptační problémy při přechodu na střední školu s odlišným konceptem výuky pro žáky z montessori základních škol nastávají, a lépe pochopit, jak mohou pomoci žákům z montessori základních škol zvládnout adaptační proces a přechod na běžnou střední školu. Tato práce si rovněž klade za cíl poskytnout zpětnou vazbu montessori učitelům základních škol, jakým způsobem žáky z montessori základních škol připravovat na proces adaptace na běžnou střední školu, a to na základě popsaných zkušeností bývalých žáků montessori základních škol a nyní studentů běžných středních škol. Učitelům z běžných středních škol tato práce popisuje adaptační úskalí, jakými žáci z montessori základních škol při přechodu na běžné střední školy prochází, a umožňuje jim lépe pochopit adaptační problémy, které mohou při přechodu žáků z montessori základních škol na střední školy nastat.

Poslední skupinou, které může být tato diplomová práce přínosná, jsou studenti pedagogických nebo humanitních oborů, kterým může poskytnout cenné informace z oblasti alternativního vzdělávání.

## ZÁVĚR

Tématem naší diplomové práce byl proces adaptace žáků z montessori základních škol na běžné střední školy. Naším cílem bylo analyzovat, jak vnímají vlastní proces adaptace žáci z montessori základních škol na běžné střední školy, a interpretovat výsledky a poznatky, které vznikly analýzou pořízených dat v této diplomové práci.

Abychom mohli podat ucelený obraz, jak celý proces vlastní adaptace montessori žáků na běžnou střední školu probíhá, bylo nutné se nejprve v teoretické části zabývat vztahem tématu diplomové práce k vědnímu oboru sociální pedagogiky a následně alternativními pedagogickými koncepcemi a jejich dějinami. Dále jsme popsali vznik alternativního školství, které v průběhu času prošlo přirozeným vývojem a vyprofilovalo se až k současné podobě, jak ho známe v současném školství. V rámci komplexnosti pohledu na dané téma jsme popsali z celého spektra reformních škol ty nejznámější, abychom následně mohli popsat alternativní pedagogické koncepty v globálním měřítku z různých pohledů, jelikož pojem alternativní škola není pevně definovaným termínem a alternativních pedagogických konceptů je v současné době celá řada. V další, teoretické části diplomové práce, jsme následně charakterizovali alternativní vzdělávání v České republice, s důrazem na popis montessori konceptu vzdělávání. Jelikož ústředním tématem naší práce je adaptace žáků z montessori škol na běžné střední školy, bylo nezbytné podat prostřednictvím této diplomové práce i informace o konceptu vzdělávání na běžné střední škole a porovnat po stránce teoretické oba tyto koncepty, tzn. výukový koncept běžné (tradiční) a montessori školy. Předposlední kapitola teoretické části diplomové práce je tvořena kapitolou adaptace, která se zabývá pojmem adaptace ze sociálního pohledu a adaptačními procesy spolu s poruchami adaptace ve spojitosti s tranzicí na střední školu. Závěr teoretické části řeší samotný proces adaptace žáků z montessori základních škol na běžné střední školy. Dává zde pohled na úskalí a nároky tranzice montessori žáků základních škol na běžnou střední školu a také řeší předpoklady úspěšné adaptace těchto žáků na běžnou střední školu.

Praktická část diplomové práce pečlivě analyzuje metodou kvalitativního výzkumu pořízená data z polostrukturovaných rozhovorů, přičemž jejím záměrem je splnit výzkumné cíle, které jsme si v této práci vytyčili. Hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jak žáci z montessori základních škol vnímají vlastní proces adaptace na běžnou střední školu. Jelikož tento výzkumný cíl je z hlediska informací obsahově poměrně náročný, bylo nutné stanovit ještě dílčí výzkumné cíle. Bývalí žáci montessori základních škol popisují

své zkušenosti z tranzice a adaptace na běžnou střední školu. Z analýz rozhovorů těchto montessori žáků vyplynulo, že tranzice a adaptace na běžnou střední školu pro ně dopadla pozitivně. Bývalí montessori žáci se nepotýkali s významnými adaptačními problémy, přestože u nich na začátku tranzice na běžnou střední školu panovaly určité obavy, zejména z hloubky jejich znalostí a dále z jiného konceptu výuky, na který nebyli zvyklí. Adaptační problémy spojené s přechodem na střední školu se objevily pouze u jedné z montessori žákyň, ale tyto problémy pramenily z jejich povahových vlastností. Přesto se nakonec všichni montessori žáci základní školy na nový způsob výuky a nové prostředí úspěšně adaptovali, i když doba této adaptace byla u každého z montessori žáků jiná. Účastníci výzkumu popisovali kladný přínos svých montessori učitelů ve svém procesu adaptace na běžnou střední školu, jelikož byli montessori žáci spolu s jejich rodiči na změny, které nastanou přechodem na střední školu, připravováni, a tak velká část změn (např. jiný systém hodnocení, způsob vyučování apod.) jim byla známa již předem. Důležitou roli v procesu úspěšné adaptace montessori žáků základních škol na běžné střední školy, dle výpovědí dotazovaných, sehráli také jejich rodiče, kteří je všemožně podporovali, ale také další rodinní příslušníci, kamarádi a spolužáci, spolu s některými učiteli z běžných středních škol, kteří jim byli v procesu přechodu a adaptace na střední školu nápomocní. Bývalí žáci montessori základních škol si byli vědomi toho, jak jim montessori koncept usnadnil celý proces adaptace tím, že v nich rozvíjel samostatnost, úctu k sobě i ostatním, komunikační dovednosti a umění zorganizovat si svůj čas. Souhrnem těchto poznatků a závěrů došlo k naplnění již zmíněného výzkumného cíle, kterým bylo popsat, jak žáci z montessori základních škol vnímají vlastní proces adaptace na běžné střední školy.

Na základě uvedených zjištění v naší diplomové práci považujeme za vhodné připomenout, že i když se námi zkoumaná tematika netýká velkého množství z celkového počtu žáků, které každým rokem nastoupí ze základních škol na střední školy, vzhledem k stále větší oblibě alternativního školství u rodičů a jejich dětí, bychom doporučili touto tematikou se zabývat i z pohledu jiných alternativních směrů, které se prosazují v našem školství. Problematiku adaptace žáků z alternativních škol na běžné střední školy bychom považovali za vhodné obohatit i výzkumem, jak se na problematiku adaptace žáků z montessori (nebo jiných alternativních) základních škol dívají samotní učitelé z běžných středních škol, aby mohli rodiče, žáci, případně učitelé alternativních škol získat poznatky, jak je na tento proces adaptace nahlíženo pohledem tradičního středního školství.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Literatura

CARLGREN, Frans, 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DANIEL, David, 2000. *Bude vaše dítě studovat? [přůvodce informacemi o českém středním školství]*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-46-3.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.

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

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

KLAPILOVÁ, Světlá, Václav KLAPAL a Pavel NEUMEISTER, 2003. *Vybrané kapitoly sociální pedagogiky*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-556-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOPÁČ, Jaroslav, 1971. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu: České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918-1928*. Brno: Universita J. E. Purkyně. ISBN 55-971-71.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

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

MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-719-2.

MONTESORI, Maria, 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESORI, Maria, 2014. *The Montessori Method*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers. ISBN 978-1-4128-5282-1.

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála. *Výchova a vzdělávání pro 21. století*. ISBN 978-80-901873-9-9.

PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.

POUSSIN, Charlotte, 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložila Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co. ISBN 978-80-256-2459-3.

PRŮCHA, Jan, 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-977-1.

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

PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 1998. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1946-8.

RÖHNER, Roel a Hans WENKE, 2003. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.

RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman. ISBN 80-900035-8-3.

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

SCHAUB Horst a Karl Zenke, 2000. *Wörterbuch Pädagogik*, 4. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 3423325216.

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

SVOBODOVÁ, Jarmila, ed., 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.

ŠTECH, Stanislav, 1992. *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola": MCE – hnutí pedagogické kooperace: GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-673-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

URBANOVSKÁ, Eva, 2006. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1410-4.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁCLAVÍK, Vladimír, 1997. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozšířené. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902289-0-9.

WENKE, Hans a Roel RÖHNER, 2000. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.

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

## Elektronické zdroje

Asociace waldorfských škol České republiky z.s., 2008. Školy a sdružení u nás. *Waldorfské školy* [online]. 2008 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

BULÁNKOVÁ, Veronika, 2020. Příkazy a známky tam nevedou. V Montessori škole se děti učí chtít se učit [online]. 11. 3. 2020 [cit. 2021-03-02]. ISSN 1804-6576. Dostupné z: <https://zena-in.cz/clanek/prikazy-a-znamky-tam-nevedou-v-montessori-skole-se-deti-uci-chtit-se-ucit>

Česká škola, 2018. Přejít z Montessori základní školy na střední děti zvládnou lehce. In: *Česká škola* [online]. 19. 10. 2018 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/10/prechod-z-montessori-zakladni-skoly-na.html>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2020. KVALITA A EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020 - VÝROČNÍ ZPRÁVA. In: *ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE* [online]. Praha: 2020 [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

FEŘTEK, Tomáš, 2015. CO VÁS V ALTERNATIVNÍ ŠKOLE NENAUČÍ. *RESPEKT* [online]. *Economia*, 29. 7. 2015 [cit. 2021-03-02]. ISSN 1801-1446. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/vzdelani/co-vas-v-alternativni-skole-nenauci>

HRDLIČKOVÁ, Alena, 2018. Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy. *Pedagogická orientace*. [online]. č. 15, s. 85-92. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10933>

KOCUROVÁ, Lucie, 2019. Je „montessori“ dobré pro život a jaký je pak přechod na střední školu? In: *EDUzín* [online]. 14. 1. 2019 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/alternativni-a-rodicovske-skoly/je-montessori-dobre-pro-zivot-a-jaky-je-pak-prechod-na-stredni-skolu-zkusenost-samotnych-zaku/>

Mezinárodní Montessori Základní škola Perlička, 2012. Srovnání Montessori a tradiční pedagogiky. *Montessori škol(k)a Perlička. Montessori vzdělání od 3 do 15 let* [online]. 2012 [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://www.zsperlicka.cz/vyuka-a-vzdelavaci-program/srovnani-montessori-a-tradicni-pedagogiky/>



Montessori ČR, z.s., 2021. Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. *Montessori ČR* [online]. 2021 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

Montessori ČR, z.s., 2021. *Montessori ČR: Co mají děti místo známek a žákovské knížky ve škole?* [online]. 2021 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/101-otazky-a-odpovedi/338-hodnoceni>

MŠMT, 2021. STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ – VÝKONOVÉ UKAZATELE DO ROKU 2019/20. In: *MŠMT* [online]. Praha: 2021 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2017-18>

NĚMCOVÁ, Martina. 2020. Informace o alternativním školství: Alternativní směry ve vzdělávání. In: *Zkola* [online]. 2020, 16. 8. 2020 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

ŠUMAVSKÁ, Gabriela, 2008. Přejít na střední školu je obtížný pro žáky i učitele. In: *NÚOV* [online]. 2008 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/prechod-na-stredni-skolu-je-obtizny-pro-zaky-i-ucitele>

Vzdělávací centrum Populo, z. s., 2018. Alternativní školství 1 – Montessori školy. In: *Škola Populo* [online]. 2. 3. 2018 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/alternativni-skolstvi-1-montessori-skoly/>

Základní škola a mateřská škola Montessori Ostrava, 2019. Fakta a mýty o Montessori. *Montessori-z.s.*, [online]. 2019 [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://www.montessori-zs.cz/fakta-a-myty-o-montessori/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

atd.	a tak dále
aktualiz.	aktualizované
cit.	citace
cca	přibližně
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
dopl.	doplněné
kol.	kolegové
např.	například
obr.	obrázek
SŠ	střední škola
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
upr.	upravené
vyd.	vydání
z. s.	zájmové sdružení
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky (Průcha, 1997, s. 64).....	15
Obrázek 2 Druhy škol podle kritéria – alternativnost (Průcha, 2012, s. 26) .....	27
Obrázek 3 Paradigmatický model (Zdroj: vlastní zpracování).....	70

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Charakteristické znaky reformní pedagogiky (Kasper, Kasperová, 2008, s. 113) .....	19
Tabulka 2 Porovnání tradičního a montessori konceptu vzdělávání (Mezinárodní Montessori Základní škola Perlička. Montessori vzdělání od 3 do 15 let., 2012).....	34
Tabulka 3 Pilíře montessori vzdělávání, které hrají roli v adaptaci montessori žáka na běžné střední školy (Zdroj: vlastní zpracování).....	42
Tabulka 4 Seznam informantů (Zdroj: vlastní zpracování) .....	48
Tabulka 5 Kategorie a kódy (Zdroj: vlastní zpracování) .....	52

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P II: Rozhovor s informantem

Příloha P III: Seznam škol s montessori výukou na území ČR

Příloha P IV: Informovaný souhlas

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

Seznam otázek, kterými byly realizovány polostrukturované rozhovory:

1. Jak u vás probíhal přechod z montessori základní školy na běžnou střední školu?
2. Věděl/a jste, že na střední škole bude proces vzdělávání odlišný od montessori?
3. Jaká byla vaše obava, pokud jste nějakou měl/a, z jiného systému výuky na střední škole?
4. V čem byl pro vás proces adaptace nejtěžší?
5. Jak jste se vyrovnávali s jinou koncepcí výuky na střední škole a jak Vám k tomu pomohlo montessori vzdělání ze základní školy?
6. Jak jste se adaptovali na jiný styl hodnocení?
7. Jak dlouho vám trvalo, než jste se adaptoval/a na průběh výuky na střední škole?
8. Jak vám pomáhali po přechodu na střední školu rodiče?
9. Máte povědomí o tom, že by vaši rodiče byli s možnými problémy při přechodu z montessori základní na běžnou střední školu ze strany montessori učitelů seznámeni?
10. Můžete popsat, jakým způsobem váš montessori učitel přispěl k úspěšnému přechodu na běžnou střední školu, případně popište, jak lépe vám mohli v přechodu pomoci?
11. Pomáhal vám někdo další s adaptací na běžnou střední školu?
12. Kterou z těchto rolí byste dnes vybral/a jako přínosnější?
13. Jak vám právě koncepce montessori základního vzdělání pomohla v adaptaci na běžnou střední školu?
14. Je něco, co byste preferovali, aby se objevilo z montessori ZŠ na klasické střední škole?
15. Je něco, co Vám z koncepce klasické střední školy připadá přínosné a na montessori ZŠ Vám chybělo?

## **PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S INFORMANTEM**

### **Rozhovor – Ema**

#### **Jak u vás probíhal přechod z montessori základní školy na běžnou střední školu?**

*Za mě to bylo celkem v pohodě, protože jsem byla zvyklá se přizpůsobit změnám, mám ráda objevování nových věcí, takže jsem se těšila na novou etapu v mém životě, ale určitě nějaká ta obava ve mně taky proběhla. Spíš, jak to zvládnou, protože jsem věděla, že to bývá někdy složité i u těch, co šli z klasické základky, tak měli problémy. Na základce měli třeba v něčem jedničky, a na střední šli na pololetí se čtverkami.*

#### **Věděla jste, že na střední škole bude proces vzdělávání odlišný od montessori?**

*Věděla jsem, že to na střední bude probíhat jinak, kamarádi, co byli starší a už studovali na střední škole, mi popisovali, jak to tam probíhá. Znamky, zvonění, učitel, co pořád přednáší, a tak. Ale jestli myslíte, že jsem z toho měla strach jako takový tak ne, spíš respekt.*

#### **Jaká byla vaše obava, pokud jste nějakou měla, z jiného systému výuky na střední škole?**

*Moje obavy byly hlavně z toho, že učitelé se k nám nebudou chovat tak, jak na základce, a také z toho, že možná nebudu stíhat učivo na střední škole, že nebudu tak rychlá jak ostatní spolužáci. Také z toho, že v něčem nebudu mít tolik vědomostí jako ostatní. Ale pak jsem zjistila, že jsem v některých předmětech napřed a stačilo někdy jen probíranou látku poslouchat, protože už jsme ji probírali na základce. To se dá celkem dobře zvládat. Člověk musí pochopit a sžít se s tím, jak to tam chodí, a co je jinak než v montessori, a to bylo myslím hodně věcí, ale byli jsme všichni se spolužákama noví, takže na jedné lodi, a tak jsme se vlastně hlavně ze začátku i podporovali navzájem, porovnávali názory na učitele, předměty a zkoušení, tak jak normálně.*

#### **V čem byl pro vás proces adaptace nejtěžší?**

*Asi v tom, že prostředí třídy je jiné než na základce. Nedovedla jsem si ze začátku představit, jak budu sedět celý den na jednom místě, na to jsem nebyla zvyklá, ale pak se má obava nenaplnila až tak, zvykla jsem si rychle. Ze začátku bylo pro mě docela těžké jen pasivně poslouchat učitele, který 45 minut vykládá o nějaké látce, a my si jen zapisujeme do sešitů a nic neříkáme. Mohla jsem se sice zeptat na něco, co jsem chtěla vědět víc od učitele, ale to jsem se ptala většinou jen já, a občas někdo jiný, ostatní jen seděli a ten čas*

*v hodině prostě chtěli jen nějakým způsobem překonat. Na základce to byla hlavně spolupráce a komunikace, byla jsem zvyklá se více vyjadřovat a bavit se s učitelem. I ostatní byli takoví v hodinách aktivní, vlastně přirozeně, mě to vlastně napadlo až na střední, že je to jinak, že co bylo v montessori normální v hodinách, tak na střední je to prostě jinak.*

### **Co myslíte tím, „jinak“?**

*Třeba to, co jsem už řekla. Komunikace s učitelem, tykali jsme si, to vyučování bylo takové pestřejší, zábavnější. Na střední je to takové naškrobené. Kromě chemie, kde děláme občas pokusy, tam není žádnou hodinu nic, co by mě z hlediska výuky překvapilo, dá se odhadnout jak ta hodina, co bude, bude probíhat, a jak bude probíhat i za měsíc a za půl roku, jestli mě chápete.*

### **A jak jste se vyrovnávala s jinou koncepcí výuky na střední škole a jak Vám k tomu pomohlo montessori vzdělání ze základní školy?**

*Myslím si, že jsem se vyrovnala celkem v pohodě, jde o to zvyknout si a pak už je to dobrý. Ale, jak jsem ze začátku měla trochu obavu z toho, že nebudu tolik stíhat učivo, tak jsem se začala až moc učit, a pak jak jsem zjistila, že se učím asi až moc, tak jsem trochu polevila. A právě základka montessori, si myslím, že mi pomohla se hodně věcem přizpůsobit a toleranci k ostatním a nebojím se mluvit před ostatními, a taky že jsem zvyklá říkat, co si o věcech myslím, svůj názor prostě. Taky jsem si všimla, ještě, že když se má řešit nějaké situace, tak si někteří spolužáci vůbec neví rady, jak by tu věc řešili, nemají žádný nápad. Pro mě to byla na základce normální věc, se zamýšlet, jak věci a různé situace řešit, ale možná je to mojí povahou, třeba někdo jiný by ty problémy měl.*

### **A víte o někom z bývalých spolužáků, že by se do takových problémů dostal?**

*Vlastně ne, z montessori si s některýma spolužákama píšeme a jsme v kontaktu, a co vím, tak ti, co šli na střední, tak tam nebyl někdo, o kom bych věděla, že třeba skončil se školou nebo měl nějaké problémy. Ne, fakt ne.*

### **Jak jste se adaptovala na jiný styl hodnocení?**

*Mně ze začátku vadilo, že mi na střední můj učitel moc nedává zpětnou vazbu, na kterou jsem byla zvyklá ze slovního hodnocení na montessori, tady jsem dostala známku a konec. Ale někteří učitelé jsou jiní a záleží jim na tom, abychom od nich slyšeli, co si myslí o našem výkonu, když to tak řeknu. Ale zvykla jsem si, že to tak na střední prostě je, a беру*



*to tak. Někdy je u toho i sranda, když někdo smlouvá při zkoušení o lepší známku jak na trhu.*

### **Jak dlouho vám trvalo, než jste se adaptovala na průběh výuky na střední škole?**

*Řekla bych, že asi tak měsíc až dva. To víte, noví spolužáci a učitelé, musela jsem si zvyknout na jiný rytmus školy. Spolužáci, s tím nebyl problém, já jsem taková kamarádská, takže jsem se rychle skamarádila, ale ta výuka, to mi chvíli trvalo, napřed jsem chodila do školy taková nesvá. Říkala jsem si, jestli mě to tam vůbec baví a bude bavit, ale viděla jsem i u spolužáků, kteří přišli z normálních škol, že se také oklepávají.*

### **Co myslíte, tím „oklepávají“?**

*No, že mají problém se s tou školou také nějak srovnat, s tím prostředím, učiteli, začali nám vykat, tak jsem si myslela, jestli jsem tam vlastně správně?! Jeden kluk třeba po třech měsících skončil, prostě nechytl se hned nějak od začátku. Začal mít špatné známky, a myslím, že on na to všechno rezignoval, že hloupý určitě nebyl, a někteří učitelé k tomu také trochu asi pomohli, nechali ho v tom plavat, a možná je to můj názor, že ho v tom nechali vykoupat a nemuselo to tak dopadnout.*

### **Jak vykoupat?**

*No prostě to vypadalo, že mu nechtěli ani moc dát šanci, aby se z toho kolotoče špatných známek dostal, pozvali si rodiče do školy, ale to až myslím za dva měsíce, ale on pak za měsíc odešel ze školy. Měla jsem dojem, že si připadá jako černá ovce.*

### **A vy jste mu nezkusili pomoci?**

*Myslíte koho? Já?*

### **Vy jako třída?**

*Já myslím, že my jsme se mu snažili pomoci. Já osobně jsem s ním mluvila, říkala jsem mu, že sice v matematice nejsem úplně ve svém oboru, ale on to odmítl, a nevím, jestli mu to připadalo ponižující, že by se musel učit se mnou...? Nevím, on byl takový introvertní typ, ani nebyl takový problémový, jak se někteří nastartují a snaží se pak rádobu vyniknout jako, že dělají všechno do opozice a nechodí do školy a tak, že se dělají, že je jim to všechno jedno. To on nedělal. Já bych řekla, že na začátku naskočil na špatnou vlnu, jak se říká.*

### **A jak vám pomáhali po přechodu na střední školu rodiče?**

*Pomohli mi hlavně tím, že se mnou mluvili, říkali mi jejich historky, když sami přecházeli na střední školu, a jaké to pro ně bylo. Oni mají oba výšku, a tam to pak bylo ještě jinak než na střední, aspoň podle toho, co mi vyprávěli. Máma mi řekla, že jí trvalo, než si zvykla na střední školu, že je to normální. Řekli mi, že mám být hlavně sama sebou a být otevřená novým věcem.*

### **No ale oni nechodili do montessori základky, ne?**

*Nee, to opravdu ne. Ale zjistila jsem, že mnoho věcí pak bylo, jak to popisovali. V tom je asi ta škola už hodně dlouho stejná, když moji rodiče, co mi říkali, ty věci byly také tak, a já si ověřila, že jsou i teď, když chodím o třicet let do školy později než oni.*

### **Jaké věci?**

*Známkování, učení se věcí, které snad někdy ani neví člověk, proč se učí, a ani vám to nikdo nevysvětlí proč. A zvonění, to je taky pěkná sranda, připadalo mi to, jak jsem viděla film o pásové výrobě, na povel všichni pracují, na povel svačina, na povel odchod z práce, tak jsem si na to vždycky vzpomněla, a přišlo mi to takové směšné.*

### **Máte povědomí o tom, že by vaši rodiče byli s možnými problémy při přechodu z montessori základní na běžnou střední školu ze strany montessori učitelů seznámení?**

*Moji rodiče byli na základce pořád v kontaktu s našimi učiteli, takže se určitě bavili i o střední škole, na kterou jsem se chystala jít. Víím jen, že k tomu měli i nějaké schůzky s rodiči, kde jim učitel říkal, že by mě měli podporovat v mém rozhodnutí, na kterou střední jsem se rozhodla jít. Ale moji rodiče to věděli už dlouho, co chci dělat. Jinak naši mi pak říkali, že budou některé věci jinak, to jsem ale už říkala, ale učitelé je upozorňovali, že nás bude třeba připravit na odlišnosti v organizaci školy, vyučování, to nám ve výuce vlastně ještě říkali i osobně.*

### **Můžete popsat, jakým způsobem váš montessori učitel přispěl k úspěšnému přechodu na běžnou střední školu, případně popište, jak lépe vám mohli v přechodu pomoci?**

*Určitě tím, že s námi hodně mluvil o našich pocitech, z čeho máme obavy, nebo na co se hlavně těšíme. Pomohlo mi, že jsem slyšela víc názorů na to, jakou střední jsem si vybrala, a ujistili mě v tom, že se ke mně hodí, takže o to víc jsem z toho měla dobrý pocit a neměla jsem z toho přechodu na novou školu nějaký špatný pocit. Byla jsem z toho spíše napjatá,*

*jak to teda bude ve skutečnosti na střední všechno probíhat. Ale když jsem se bavila s kamarádkama, co chodili na běžnou základku, tak říkaly, že vůbec neví, co by je bavilo a na jakou střední jít. Prej se o tom s učitelem moc nebaví, že sice měli nějakého poradce pro budoucí školu a povolání, ale že to dělala nějaká učitelka, a na ní bylo vidět, že to dělá asi, protože to musela dělat, že na ni ta funkce nějak vyšla, tak, že tam stejně ani za ní nikdo nechodil. To mě celkem překvapilo i pobavilo.*

**Pomáhal vám někdo další s adaptací na běžnou střední školu (rodiče, poradce, spolužáci...)?**

*Nejvíc asi rodiče, ti byli pro mě velkou oporou, a také kamarádi, co tam už chodili.*

**A co učitelé ze střední?**

*Jak kdo, většina se s námi jako s celou třídou snažila i neformálně zapojit, měli pochopení v situacích hlavně v prváku, kdy jsme se teprve učili v té škole, jak to tam chodí, bavit se i o normálních věcech ze života, a takoví jsou vlastně pořád, co chodím na tuto školu, ale někteří jsou takoví odměření, formální. Není pravda, že by neuměli nás naučit, ale problémy bych s nimi asi řešit nechtěla, to je asi vyloučené.*

**Kterou z těchto rolí osob, co Vám byli nápomocní v adaptaci, byste dnes vybrala jako přínosnější?**

*Asi rodiče a učitelé v montessori, i když i někteří učitelé ze střední, vlastně každý nějak, ale z jiného pohledu, tak se to nedá hodnotit, kdo byl nejlepší.*

**Jak vám právě koncepce montessori základního vzdělání pomohla v adaptaci na běžnou střední školu?**

*Jak jsem říkala, to že jsme na základce byli zvyklí se přizpůsobit novým věcem, hodně nám učitelé dávali samostatnou práci, ať si vyhledáme věci sami z materiálů, které věci nás zajímají k danému tématu, co jsme probírali. Takže jsem byla zvyklá na samostatnost a hledat řešení nějakého problému. Asi to, že jsme spoustu věcí si museli sami umět zorganizovat, najít podklady k probíranému učivu, nastudovat si to a tak.*

**Je něco, co byste preferovala, aby se objevilo z montessori ZŠ na klasické střední škole?**

*Určitě více komunikace s učitelem, být více vedení k samostatnosti a spolupráce v týmu. A nebát se říct svůj názor, hodně spolužáků na střední ho neumí říct ještě dnes. Ale je to i o těch učitelích, někteří jsou hodně fajn a našli by se jak z filmů pro pamětníky, ale na ně se moc nedívám, to mě jen tak napadlo.*

**A je něco, co Vám z koncepce klasické střední školy připadá přínosné a na montessori ZŠ Vám chybělo?**

*Přemýšlím, a asi mě nic nenapadá. Ted' nevím, fakt nevím.*

**Děkuji Vám za rozhovor.**

## PŘÍLOHA P III: SEZNAM ŠKOL S MONTESSORI VÝUKOU NA ÚZEMÍ ČR

Město	Název školy	Pro 6-12 let	Pro 12-18 let
Kladno	ZŠ Montessori Kladno	X	X
Otvice u Chomutova	ZŠ a MŠ Nelumbo Education o.p.s.	X	
Praha	Základní škola Praha 7, Korunovační 8	X	
Uherské Hradiště	ZŠ Za Alejí	X	
Praha	Be Happy-Montessori MŠ a ZŠ-Hostavice	X	X
Slaný	Základní škola a mateřská škola Montessori Slaný s.r.o.	X	
Praha	ZŠ a MŠ Na Beránku v Praze 12	X	X
Most	AMA SCHOOL – základní škola a mateřská škola montessori o.p.s.	X	
Praha	ZŠ a MŠ Fialka Montessori	X	
Chrudim	MŠ a ZŠ Na rovině v Chrudimi	X	
České Budějovice	ZŠ a MŠ Montessori Kampus	X	
Slapy	ZŠ a MŠ Slapy	X	
Praha	Montessori ZŠ Archa	X	
Praha	ZŠ Duhovka	X	
Česká Třebová	ZŠ Na rovině Česká Třebová	X	
Most	AMA SCHOOL – základní škola a mateřská škola montessori o.p.s.	X	X
Spálov	Základní škola a Mateřská škola Spálov, p.o.	X	
Brno	Five Star Montessori	X	
Brno	MŠ a ZŠ Sluníčko-Montessori, s.r.o.	X	
Suchý Důl	ZŠ a MŠ Suchý Důl	X	
Praha	Marché Montessori	X	
Znojmo	ZŠ Prokopa Diviše a MŠ	X	
Jablonec nad Nisou	ZŠ Jablonec nad Nisou	X	X
Liberec	ZŠ Liberec	X	
Zlín	ZŠ Komenského I	X	
Ostrava	Mateřská škola a zákl. škola Monte	X	
Brno	ZŠ a MŠ Brno, Pastviny 70	X	
Mnichovice	ZŠ a MŠ Mozaika	X	
Nelahozeves	ZŠ a MŠ Via Libertatis	X	
Frýdek-Místek	PLANETA-Montessori základní škola s.r.o.	X	X

Vlašim	ZŠ Sídliště	X	
Horka nad Moravou	ZŠ a MŠ Horka nad Moravou	X	
Olomouc	Mezinárodní Montessori mateřská a základní škola Olomouc	X	
Jamné nad Orlicí	Základní škola a mateřská škola Jamné nad Orlicí	X	
Opava	ZŠ Nový svět	X	
Brno	Mezinárodní Montessori ZŠ a MŠ Perlička	X	X
Brno	Montessori školka a jesle Květ života Brno	X	X
Brno	ZŠ Gajdošova 3	X	X
Praha	ZŠ Na Dlouhém lánu	X	
Děčín	Soukromá ZŠ a MŠ Svět	X	
České Budějovice	Soukromá ZŠ a MŠ Viva Bambini	X	
Krnov	MŠ a ZŠ Klíček	X	
Jihlava	Meruzalka – ZŠ a MŠ Jihlavské Terasy, o.p.s.	X	X
Pardubice	ZŠ Polabiny 1	X	
Vápenná	Základní škola Vápenná	X	
Plzeň	ZŠ Montessori Plzeň	X	
Teplice	ZŠ Bílá cesta	X	
Zlín	DOBRÁ Montessori školka	X	
Bohumín	Soukromá základní škola PIANETA, s.r.o.	X	
Praha	Kouzelné školy – MŠ a ZŠ, š.p.o.	X	
Bradlec	Základní škola V Oboře	X	
Rožnov pod Radhoštěm	Klubko-Montessori školka v Rožnově p. R.	X	
Zdiby	Česko-anglická Montessori zákl. škola a mateřská škola IDEA s.r.o.	X	
Praha	Montessori MŠ a ZŠ Andílek	X	
Praha	Heřmánek Praha, základní škola a MŠ Heřmánek Praha	X	
Říčany	Sofie – Montessori MŠ a ZŠ, o.p.s.	X	
Beroun	Mateřská škola Montessori Beroun a Základní škola s.r.o.	X	
Třebosice	ZŠ Na rovině	X	X
Praha	The International Montessori School of Prague	X	
Prachatice	ZŠ Prachatice, Národní	X	X
Hlučín	Česko-anglická Montessori Mateřská škola Pampeliška s.r.o.	X	
Zlín	Montessori Zlín-ZŠ a MŠ Motýlek	X	X
Liberec	MŠ Září, s.r.o.	X	
Praha	Gymnázium Duhovka		X

Školy s montessori výukou v ČR (Montessori ČR, 2021)

## **PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas týkající se diplomové práce na téma:

**„Proces adaptace žáků z montessori základních škol na běžné střední školy“.**

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt diplomové práce ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti daného tématu je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je především kladen na:

- **Anonymitu informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.**
- **Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s výzkumným materiálem budu pracovat jen výzkumnice).**
- **Jako informant(ka) máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmito informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Karolína Šteklová

Podpis: .....

Při zpracování údajů bude postupováno podle nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů).

Na základě seznámení s výše uvedenými údaji uděluji tímto souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu:

**V ..... dne ..... Podpis: .....**