

ATMOSFÉRA NA ŠKOLÁCH M. MONTESSORIOVÉ JAKO UKAZATEL POZITIVNÍHO ŠKOLNÍHO KLIMATU

Helena Grecmanová

Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP v Olomouci

Anotace:

Po vysvětlení teoretických východisek je stručně charakterizována výzkumná sonda. Navazuje deskripce prostředí škol M. Montessoriové v Bologni, Miláně a v Luzernu. Pozornost je zaměřena na oblasti materiální, společenskou, sociální a kulturní. Z hodnocení prostředí sledovaných škol vyplývá hypotéza. Následují návrhy, jak postupovat v případě ověřování její platnosti.

Klíčová slova:

Atmosféra, prostředí, deskripce, klima, hypotéza, pozitivní atmosféra a pozitivní klima.

Summary:

FEEL OF THE M. MONTESSORI'S SCHOOLS AS AN INDICATOR OF POSITIVE SCHOOL CLIMATE

After the explanation of theoretical background the research probe is briefly characterised. It is connected with the description of M. Montessori's school's environment in Bologna, Milano and Luzern. The attention is paid to the materialistic, public, social and cultural dimensions. From the evaluation of monitored schools a hypothesis results that it is followed by suggestions of appropriate procedures applicable for verifying its validity.

Key words:

Feel of the school, environment, description, climate, hypothesis, positive feel of the school and positive climate.

Každý z nás již někdy zažil pocit, kdy mohl hovořit o příjemné či nepříjemné atmosféře. Podle různých okolností ji vnímal a charakterizoval jako uvolněnou nebo naopak hustou či napjatou. Tím měl na mysli, jak se cítil, co prožíval a jak hodnotil prostředí, ve kterém se právě vyskytoval. Hovořil o fenoménu, který jej ovlivnil v daném okamžiku a krátkodobě jej zaujal podle délky trvání určité situace. Prožitek mohl být vyvolaný materiálním, sociálním, společenským nebo kulturním prostředím. Záleželo například na tom, jestli se líbilo či nelíbilo vybavení objektu či okolí. Co vyzářovalo z lidí? Zda měli

odpovídající vlastnosti, jestli byli dostatečně kompetentní. Jak se k sobě navzájem chovali? Jaké asi uznávali hodnoty a jaká dodržovali pravidla? O co se vůbec snažili a co chtěli dokázat? Hodnocení prostředí však bylo závislé i na tom, jaké jsme měli zkušenosti, co jsme od života očekávali a jaké jsme zastávali hodnoty atd. coby jeho pozorovatelé. Zanedbatelné nebylo ani naše momentální rozpoložení.

Atmosféra je totiž odrazem objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Je to krátkodobá záležitost, situačně podmíněná. Faktorů, které mohou změnit vnímání její kvality, je mnoho. A někdy stačí i nepatrná odchylka v prostředí. V běžném životě může být její posuzování hodně zatíženo subjektivitou. V pedagogickém výzkumu se však snažíme tento negativní jev minimalizovat tak, že kombinujeme různé metody (dotazníky, rozhovory, pozorování), pracujeme s větším počtem respondentů a širším výzkumným vzorkem, šetření provádějí zkušení a proškolení pracovníci atd. Tyto skutečnosti jsem respektovala také ve svém výzkumném šetření.

Cílem výzkumné sondy bylo sledovat atmosféru na školách Marie Montessoriové v Itálii a ve Švýcarsku a provést její deskripci. Při svém šetření jsem nejvíce používala krátkodobé, přímé, částečně standardizované pozorování. Dále jsem uplatnila individuální a hromadný, částečně standardizovaný rozhovor. K prostudování a analýze jsem měla i pedagogické dokumenty, žákovské texty a výtvary, učebnice, pomůcky atd. V průběhu pozorování, rozhovoru i při studiu materiálů jsem si pořizovala zápis. Posléze jsem své záznamy vyhodnotila a nyní je interpretuji.

V květnu 2004 jsem navštívila 3 školy Marie Montessoriové: dvě v Itálii (Bologna, Miláno), jednu ve Švýcarsku (Luzern). Na každé škole jsem pobývala jedno dopoledne. Ve všech případech se jednalo o účelově řešené a zařízené budovy, vybavené přesně podle zásady Marie Montessoriové, aby i materiální prostředí podněcovalo spontánní aktivitu dítěte. I když v boloňské škole působila třída trochu stísněně, další školní objekty byly prostorné a prosluněné. Vedle tříd se zde nacházely odborné pracovny, herny, relaxační místnosti, skladovací prostory pro ukládání různého materiálu. Třídy většinou připomínaly pracovny, ve kterých se nacházelo všechno, co děti potřebovaly k výuce i odpočinku. Vedle flexibilních stolečků a židlí zde bylo množství skříněk a poliček s didaktickým materiálem, žákovskými portfólii, v Luzernu i s počítači a s audovizuální technikou a samozřejmě relaxační koberce a koberečky jako „ostrůvky jistoty“. Prostředí škol zkrášlovaly dětské výtvary.

Již na první pohled bylo patrné, že se v dětských kolektivech respektuje integrace – pohlavní, věková, výkonnostní a zájmová, etnická, sociální, zdravotní. Tuto skutečnost mohu dokumentovat výroky paní ředitelky z milánské školy: „Postižené dítě se nechce odlišovat od ostatních. Chce být stejné jako jiné děti a přeje si podobný přístup, jako máme k ostatním dětem.“ Taková činnost ovšem vyžaduje dobře připravené učitele. Také proto se na

všech školách dětem věnovali vysoce kvalifikovaní učitelé, kteří absolvovali klasické učitelské vzdělávání a různé kurzy montessoriovské pedagogiky. V Miláně praktikovala studentka ze školicího centra pedagogiky M. Montessoriové v Bergamu. Pomohla tak vyřešit problém s fluktuací mladých pedagogů, kterých byla na školách většina, a s nedostatkem pedagogů vůbec. Rovněž učitelské kolektivy tvořili lidé různých národností. Například v milánské škole spolupracovali Italové a Mexičanka. Ve škole v Luzernu zase mnohem více působili pedagogové z Rakouska a Německa. Švýcarů bylo zaměstnaných již méně. Dokonce ředitel této školy byl původem z Polska. Všichni vedoucí pracovníci však působili velmi profesionálně. Bylo by možné je hodnotit jako „lidi na svém místě“. Charakteristická pro ně byla odborná připravenost a rozhled, autorita, zájem o školu a přátelské vystupování. Mohu konstatovat, že ztvárňovali svoji školu.

Ve třídách pracovalo 20 – 30 dětí. Zaměstnávaly se didaktickým materiálem pro rozvoj smyslů, geometrii, botaniku, lingvistiku, čtení, matematiku, geografii. Většinou pracovaly individuálně, pouze některé ve dvojicích či skupinkách. Vyměňovaly si mezi sebou názory, avšak tak, že nerušily ostatní děti. Vzájemně se tolerovaly. Jednotlivé činnosti vykonávaly velmi zaníceně a koncentrovaně. Při práci působily klidně, uvolněně, samostatně. Paní učitelky je pozorovaly a pouze na požádání jim pomáhaly. Dodržovaly tak pravidlo, že do činnosti dětí nesmí nikdo zasahovat. Uplatňovaly individuální přístup. Místností vládlo ticho. Ředitelka milánské školy za svoji praxi zjistila, že dítě se dokáže rozhodnout podle svého zájmu. Každé může být samo sebou. K tomu může pomoci svobodná volba činnosti a rozhodnutí, kolik času jí věnuje.

Z chování a vystupování žáků, učitelů i ředitelů vyvěrala celková kultura školy. Bylo zřejmé, že se na těchto školách skutečně žije podle myšlenek M. Montessoriové. Tradičně se pedagogická práce opírala o specifické materiální prostředí, na které jsem poukázala již výše. Didaktický materiál umožňoval dětem pracovat podle svobodné volby a v individuálním učebním tempu, kontrolovat chyby při práci, neomezeně dlouho opakovat činnost, dokončit práci. Prvořadým úkolem učitele bylo zkontaktovat dítě s prostředím tak, aby podněty odpovídaly potřebám vnitřního rozvoje dítěte. Učitel navodil činnost a podporoval dítě v aktivitě. Sám zůstal v pozadí, aby se dítě mohlo co nejvíce projevit a prosadit. O pedagogické náročnosti takové činnosti nelze pochybovat. Ve školách M. Montessoriové nemá učitel na starosti např. kolektiv 28 dětí, ale 28 jednotlivců, z nichž každý má svůj individuální studijní plán. Přesně podle principů montessoriovské pedagogiky se začaly děti orientovat ve světě dospělých pomocí smysluplné práce. Již malé děti např. v boloňské škole (18 dětí předškolního věku) praly a věsily prádélko, uklízely, v milánské škole myly miminka (panenky), zadělávaly těsto, strouhaly tvrdý chléb, přesívaly cukr atd. Obsah výchovy byl zaměřený na rozvoj smyslových činností i duševních funkcí, pozornosti, vůle, rozumu, fantazie a morálního citění. Nezaostávala ale

ani informační složka. Například v milánské škole se již s předškoláky věnovali výuce anglického jazyka. Požadavku M. Montessoriové na uplatnění individualizace a rozvoj jednotlivce odpovídalo i to, že každá škola i třída byla jiná, i když je spojoval „duch“ jednoho typu alternativní pedagogiky. Organizačně se jednalo o školy pro děti v Bologni od 3 - 6 roků, v Miláně od 2,5 – 11 let, v Luzernu pro „předškoláky“ – 16leté. Pracovalo se ve věkově smíšených skupinách, ve kterých se dětem věnovali 1 (Bologna), 2 (Miláno) nebo dokonce i 3 (Luzern) učitelé. Odlišný byl pochopitelně i obsah činností, i když se ve třídách pracovalo se stejným nebo velmi podobným didaktickým materiálem. Spolupráce s rodiči byla na všech školách hodnocena jako dobrá. Samozřejmě, že se objevil i názor, že někteří rodiče nemají o dění ve škole vůbec zájem. I když se využívala i možnost přímé účasti rodičů ve výuce a rozhovoru s učitelem o vývoji dítěte. Ze strany italské veřejnosti převládal na působení škol M. Montessoriové konzervativní názor, který se projevoval problémy s větším prosazením této pedagogiky ve školní praxi. Jiná situace však byla v případě školy v Luzernu, o kterou byl velký zájem. Škola dokonce nemohla přijmout ani všechny děti, které se sem hlásily. Přitom se nejednalo o problémové děti, jejichž rodiče kalkulovali s tím, že by na jiném typu školy nemusely obstat. Situace se řešila i tzv. čekacími listy. Dá se říci, že škola v Luzernu se hodně snažila prezentovat svoji práci. Byla otevřená svému okolí. Pořádala např. různé veřejné ukázky pedagogické činnosti.

Z popisu materiálního, společenského, sociálního a kulturního prostředí vyplývá pozitivní hodnocení sledovaných škol. Samozřejmě, že se na příznivém vnímání podílí také moje náklonnost k alternativní pedagogice a sympatie ke školám Marie Montessoriové. Svoji roli sehrává i fakt, že v den výzkumu jsem byla velmi dobře naladěna a nepociťovala jsem žádné subjektivní potíže. Kdybych měla uvést, co se mi vybaví při vzpomínce na sledované školy, mohu se vyjádřit takto: přátelství, spolupráce, tolerance, klid, mír, ticho, koncentrace, pracovní zanícenost, profesionalita, odbornost. To jsou také znaky příznivé atmosféry, která panovala na těchto školách. Protože jsem se s takovou atmosférou setkala na několika zařízeních, troufám si vyslovit následující hypotézu. Pozitivní atmosféra na školách Marie Montessoriové je ukazatelem pozitivního školního klimatu. Chtěla bych totiž věřit tomu, že se zde nejedná o nic nahodilého. Obecně se dílčí atmosféry skutečně podílejí na školním klimatu a jeho kvalitě. Je ovšem otázkou, do jaké míry můžeme o školním klimatu hovořit jako o sumě dílčích atmosfér? Nelze zapomínat na to, že škola a jevy, které s ní souvisejí, působí v systému. Na rozdíl od atmosféry se klima školy vytváří dlouhodobě a můžeme je vnímat a posuzovat až po určité době strávené v daném prostředí. Také je tedy odrazem objektivní reality - celého prostředí školy (materiální, společenské, sociální, kulturní dimenze) v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Nevzniká samo o sobě.

Pro ověření platnosti hypotézy doporučuji tyto kroky:

1. Provést opakované šetření atmosféry s její deskripcí. Měření dílčích atmosfér rovnoměrně rozložit v průběhu výzkumu školního klimatu.
2. Realizovat výzkum školního klimatu zaměřený na existenci pozitivních rysů. Podle časových možností a podle toho, kdo bude výzkum provádět, učinit rozhodnutí o využití zúčastněného pozorování. Jinak je možné pracovat s dotazníky a s interwiev.
3. Porovnat zjištěnou kvalitu dílčích atmosfér se závěry výzkumného šetření školního klimatu.

Jako oporu při interpretaci zjištěných údajů, konkrétně při rozhodování se o existenci rysů pozitivního klimatu ve školách Marie Montessoriové, navrhuji prostudovat texty například těchto autorů: K. Aurina (1990), F. Oswalda, aj. (1989), A. Thomase (1976), H. Dreesmanna (1982), H. Fenda (1977), M. Havlínové, aj. (1994), J. Kotáska, aj. (1991), K. Tupého (1985/86, č. 7), H. Haenische (1986), H. Grecmanové, aj. (1998), H. Grecmanové (1995 a, 1995 b, 1997). Většinou se za pozitivní považuje klima, pro které je charakteristické zaměření na edukaci. Život ve škole se utváří svobodně. Pravidlem je orientace na dítě. Typické je také vysoké osobní nasazení a autonomie pedagogů. V prostředí školy se běžně setkáváme s profesionálním a věcným jednáním. Časté jsou inovace, experimentování, tvořivost. Vítaná je spontánnost, flexibilita. Podporuje se samostatnost i kooperace. Škola se otevírá veřejnosti. Takto mohu popsat i atmosféru na školách Marie Montessoriové, které jsem sledovala ve výzkumné sondě. Lze jen doufat nebo výzkumem potvrdit, že obdobné by bylo také jejich školní klima.

Literatura:

1. AURIN, K. Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrun : 1990.
2. BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (a). ISBN 3–472–54052–4.
3. BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied u. Frankfurt/M. : Luchterhand, 1989. (b). ISBN 3–472–54051–6.
4. DREESMANN, H. *Unterrichtsklima: wie die Schüler der Unterricht wahrnehmen*. Weinheim : Beltz Verlag, 1982. ISBN 3–407–25081–9.
5. FEND, H. *Schulklima*. Weinheim : Beltz, 1977. ISBN 3407–51105–1.
6. GRECMANOVÁ, H. aj. *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.

7. GRECMANOVÁ, H. Osobnost učitele jako důležitý faktor při vytváření pozitivního školního klimatu. *Učitelské listy*, 1995 a), roč. 2, č. 9, s. 2-3. ISSN 1210-6313.
8. GRECMANOVÁ, H. Pozitivní školní klima. *Učitelské listy*, 1997, roč. 4, č. 5, s.19. ISSN 1210-6313.
9. GRECMANOVÁ, H. Ředitel školy a pozitivní školní klima. *Učitelské listy*, 1995, roč. 1, č. 3, s. 9. ISSN 1210-6313.
10. HAVLÍNOVÁ, M. aj. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha : Agentura STROM, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
11. HÄNISCH, H. Was ist eine „gute“ Schule? *Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. Pädagogische Beiträge*, 38, 1986, č. 7-8, s. 18-23.
12. KAŠPÁRKOVÁ, J. Školní klima a tvorba výzkumného nástroje pro zjišťování jeho kvality. In *Profese učitele a současná společnost: sborník příspěvků z 12. Konference ČAPV (CD-ROM)*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
13. KOTÁSEK, J aj. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha : PdF UK, 1991.
14. PRÁŠILOVÁ, M., ŠMELOVÁ, E., TOMANOVÁ, D. Současné vlivy na klima MŠ. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS*. Brno : Konvoj, 2003, s. 157-162. ISBN 80-7203-064-5.
15. THOMAS, A. The organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 22, 1976, č. 4, s. 441-463.
16. TUPÝ, K. K otázce vytváření příjemného školního klimatu. *Komenský*, 110, 1985/86, č. 7, s. 432-434.

Tento příspěvek vznikl za podpory GAČR a je zprávou z dílčí oblasti projektu GAČR
 č. 406/02/1113.

Autorka:
 Doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
 katedra pedagogiky s celoškolskou působností
 PdF UP v Olomouci
 telefon 58 563 5155,
 e-mail: grecman@pdfnw.upol.cz