

Uplatňování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách

Anna Holíková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Anna Holíková**
Osobní číslo: **H17385**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Principy montessori pedagogiky a jejich uplatňování
v montessori základních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky Marie Montessori, montessori školství v ČR a vývojových specifik žáků mladšího školního věku.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou zúčastněného pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MONTESSORI, Maria. The Advanced Montessori Method, Volumes 1 and 2. 4. Oxford, England: Oxford University Press, 1991. ISBN 1-85109-114-9.

MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. 2. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. 2. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

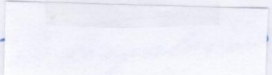
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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 18.4.2019

1) 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:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlázení veřejnosti 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 ze zveřejněné 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, užitje-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). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výdělku jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce zjišťuje, jak jsou na českých základních Montessori školách uplatňovány principy Montessori pedagogiky. Tento vzdělávací směr vyžaduje ze stran učitelů velké nároky, kterým ve výuce často nejsou schopno dostát. Výzkum zahrnuje výsledky kvalitativního šetření realizovaného počátkem roku 2019 technikou rozhovorů s učitelkami v základních Montessori školách a pozorování v Montessori třídách. Získaná data byla zanalyzována s využitím techniky kontrastování. K porovnání byly vybrány dva reprezentativní příklady toho, jak jsou Montessori principy v Česku uplatňovány. Učitelé mají pocit, že musí naplňovat každoroční očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu, a tak se jim často nedaří zmíněné principy zachovat. Někteří učitelé si dokážou výuku zorganizovat tak, aby se jim podařilo zachovat Montessori principy ve školách a zároveň naplnit požadavky státu.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, Montessori principy, mladší školní věk, děti, učitel

ABSTRAKT

The diploma thesis deals with applying principles of Montessori pedagogy at Czech secondary Montessori schools. This educational system requires great demands from teachers, which they are often unable to meet in teaching. The research includes the results of a qualitative survey conducted at the beginning of 2019 by a method of interviewing teachers in primary Montessori schools and observing in Montessori classes. The data obtained were analyzed using a technique of contrast. Two representative examples of how Montessori principles are applied in the Czech Republic were selected for comparison. Teachers feel that they have to meet the annual expected outcomes of the Framework Education Program, and so they often fail to maintain these principles. Some teachers are able to organize the teaching so that they can maintain the Montessori principles in schools while fulfilling state requirements.

Keywords: Montessori pedagogy, Montessori principles, young school age, children, teacher

Ráda bych poděkovala panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D za to, že mi po celou dobu trpělivě pomáhal při psaní diplomové práce. Poděkování patří také paní Ing. Zuzaně Préma, která mi poskytovala užitečné a praxí ověřené rady v oblasti Montessori pedagogiky.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	13
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	13
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	15
1.4 ŠKOLÁK.....	16
2 SOUVISLOST SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY S PEDAGOGICKOU KONCEPCÍ MARIE MONTESSORI.....	18
3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A PEDAGOGIKA MONTESSORI	19
3.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	19
3.2 MARIE MONTESSORI	19
3.3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	20
4 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	22
4.1 ZACHOVÁNÍ TŘÍHODINOVÉHO PRACOVNÍHO BLOKU	22
4.2 POLARIZACE POZORNOSTI	23
4.3 SVOBODNÁ VOLBA PRÁCE	23
4.4 SAMOSTATNOST A NEZÁVISLOST.....	25
4.5 VĚKOVÁ HETEROGENITA	25
4.6 RESPEKTOVÁNÍ SENZITIVNÍCH OBDOBÍ DÍTĚTE.....	26
4.7 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ.....	27
4.8 PROPOJENOST POZNATKŮ	29
4.9 PARTNERSKÝ PŘÍSTUP	31
4.10 TICHO A KLID VE TŘÍDĚ	32
4.11 OSOBNOST UČITELE.....	32
4.12 PRÁCE S CHYBOU	34
4.13 PRÁCE S POCHVALOU	35
5 SYSTÉM PRÁCE A METODIKA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU MONTESSORI.....	36
5.1 KURIKULUM A HODNOCENÍ DĚTÍ V MONTESSORI	36
5.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v Montessori školách.....	36
5.1.2 Hodnocení dětí	37
5.2 METODY PRÁCE V MONTESSORI ŠKOLÁCH.....	38
5.2.1 Příběhy	38
5.2.2 Ukázky	39
5.2.3 Volná práce	39
5.2.4 Výuka mimo budovu.....	39
5.2.5 Třístupňová výuka.....	40
5.2.6 Práce s Montessori materiálem	40
II EMPIRICKÁ ČÁST	41

6	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	42
6.1	CÍL VÝZKUMU	42
6.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
6.3	TECHNIKA SBĚRU DAT	43
6.3.1	Pozorování.....	43
6.3.2	Rozhovor	44
7	ANALÝZA DAT	45
7.1	KÓDOVÁNÍ	45
7.2	ANALÝZA PŘÍPADŮ UČITELEK	46
7.2.1	Případ začátečník	46
7.2.2	Případ pokročilý	51
7.2.3	Případ expert	58
7.3	TECHNIKA KONTRASTOVÁNÍ	63
7.3.1	Porovnání výsledků učitelek začáteční a expert.....	63
8	INTERPRETACE DAT A PŘÍNOS PRO PRAXI.....	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Diplomová práce je věnována principům Montessori pedagogiky a jejich uplatňování v Montessori základních školách. Přestože Montessori pedagogika vznikla před sto lety, toto učení je dnes stále aktuální a úspěšně se rozvíjí ve školách po celém světě. Do naší země začaly v 90. letech prosakovat informace o Montessori pedagogice, byly přeloženy knihy Montessori a založena Společnost Montessori ČR. Dále vznikly nové projekty na podporu Montessori praxe a v nedávné době vyšel v souladu s aktuálními potřebami překlad knihy o Montessori terapii Cesta k inkluzi. Veřejnost i odborníci jsou dnes přístupnější k novým informacím, a v souvislosti s tím tak dochází k tendencím Montessori pedagogiku rozšiřovat a obecně po ní vzrůstá poptávka. Nové cíle, potřeby a úkoly i soudobé poznatky současné tradiční školství nutně doplňují, obměňují, přetvářejí a někdy i radikálním způsobem překonávají.

Myšlenky Marie Montessori zaznamenaly ve své době velký ohlas, nicméně s postupem času ztrácejí na popularitě veřejnosti. V současných generacích přetrvává názor, že by se dítě nemělo chválit, aby nezpychlo a že pětka je dobrou motivací k pilnější práci ve škole. Přes rostoucí zájem o využívání Montessori pedagogiky a jejich principů existuje stále řada mýtů, předsudků a nedůvěra k tomuto systému vzdělávání. Například mezi veřejností panuje představa, že Montessori pedagogika propaguje bezbřehou svobodu dítěte bez jakýchkoliv hranic. Odborníci se zaměřením na alternativní školy souhlasně říkají, že není vůbec jednoduché přesvědčit druhé o výhodách výchovy a vzdělávání podle metody Montessori. Montessori pedagogika se od klasického školství velmi liší. Montessori učitel se musí naučit vnímat každé dítě jako jedinečnou bytost s různými potřebami, vlastnostmi apod. S myšlenkami Montessori pedagogiky se musí vnitřně ztotožnit, což znamená změnit způsob pohledu na proces učení, na děti i na sebe sama. Stát se tím správným Montessori učitelem také vyžaduje zbavit se silně zakořeněných předsudků a zlovyků v přístupu k výchově dětí. To vše je možné jen skrze kritický pohled na sebe sama a připravenost ke změně. Učitel si musí osvojit určitou sebekázeň, kterou žádný jiný systém nevyžaduje. Montessori vzdělávání ve školách bývá pro rodiče i učitele často nepohodlné, neboť používá metody zcela jiné, než na které byli jako děti zvyklí. V současné době, kdy dochází k zakládání nových Montessori škol, vzrůstá tak potřeba vyškolených Montessori pedagogů. Učitelé jsou proškolení, ale přesto mají často tendenci vracet se k tomu, co znají z běžného vzdělávacího systému a principy Montessori pedagogiky neuplatňují správně nebo vůbec. Další věc je, že učitelé jsou nuceni dokazovat, že děti vedou podle předem připravených

učební osnov, takže se rodiči a kolegy nechají vmanévrovat do šablonovitého fungování „správného učitele“. Stát se dobrým Montessori učitelem je tedy náročné, vyžaduje dlouhodobou práci pedagoga a vyžaduje také velkou zodpovědnost. Učení Marie Montessori je celostním učením, protože ovlivňuje všechny složky osobnosti dítěte. Způsob, jakým učitel dítě vzdělává, se na něm podepíše a v budoucnu z toho dítě bude buď těžit nebo se bude setkávat s překážkami v podobě nesprávně vytvořených návyků. Z tohoto důvodu se klade důraz na dobrou přípravu učitelů. Je nutné si principy Montessori pedagogiky osvojit natolik, že bude učitel schopen tyto principy správně uplatňovat a vyvaruje se co nejvíce chyb. Montessori při uplatňování všech principů také zdůrazňuje výchovu k míru a pochopení celistvosti života na Zemi, tudíž i nutnosti život chránit, což jsou témata v dnešní době stále velmi aktuální.

Cílem práce je zjistit výskyt dodržování a nedodržování principů Montessori pedagogiky učiteli ve školách. Práce se také snaží poukázat na to, jaké mají principy klady a jaký je jejich účel ve výchově a vzdělávání. Také vyzdvihnout mezery v jejich uplatňování nebo nevhodné uplatňování principů, které se nutně projevuje na dětech. Teoretická část sestává ze 4 kapitol.

První kapitola popisuje vývojová specifika dětí mladšího školního věku.

Druhá kapitola čtenáře seznamuje se základními informacemi alternativních škol a Montessori pedagogiky.

Třetí kapitola podrobněji rozebírá principy Montessori pedagogiky a jejich význam ve výuce.

Čtvrtá kapitola ukazuje, jaká je metodika vzdělávacího systému Montessori.

Praktická část je zaměřena na interpretaci a analýzu zjištěných výsledků výzkumu. Samotný výzkum je orientován na zjištění dodržování těchto principů.

Zjištěné výsledky jsou prezentovány technikou kontrastování, která popisuje dva odlišné póly v přístupu k Montessori principům na základních školách v ČR. Zjištěné výsledky výzkumu se mohou použít pro lepší pochopení a celkovou informovanost pedagogů o důležitosti správného a důsledného dodržování principů Montessori pedagogiky. Je dobré poukázat na fungování metodiky Montessori pedagogiky na základních školách a na fakt, že základní myšlenky Montessori metody, její principy, jsou provázané a je nutno umět s nimi správně zacházet. V práci je nastíněno, jaké působení na děti má zkoumané uplatňování principů. Toto téma může být podnětem pro další výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Za období mladšího školního věku se považuje doba mezi 6 nebo 7 lety, kdy dítě vstupuje do školy, do věku 11 až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání (Langmeier, 2006, s. 117). Montessori toto období nazývá od dětství k dospívání. Hlavním rysem je tendence dětí zvětšovat sféru společenské působnosti (Montessori, 2011, str. 18) Dítě má nyní uvažující mysl, zajímá se o skutečný svět, má potřebu ho prozkoumat a tvoří si řád jeho fungování. Mladší školák je schopen abstraktního myšlení, je citlivý pro rozvoj morálního charakteru a formování svědomí (tamtéž, str. 21).

1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

U dětí v mladším školním věku dochází ke zlepšení plynulosti tělesného růstu a k jeho celkovému zpomalení. Dítě získává nový chrup a proměňuje se celkový tvar i rysy obličeje (Říčan, 2014, s. 146). Během tohoto věku se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Hrubá motorika umožňuje dítěti osvojit si sportovní aktivity. Pohyby jsou obratnější a dítě je v nich vytrvalejší (Langmeier, 2006, s.120, 121). Dítě má nyní skvělou výkonnost, oproti dospělému dokáže velmi rychle nabrat nové síly, jezdí na kole, skvěle skáče přes švihadlo a hází míčem (Říčan, 2014, s. 147). Rozvíjí se zpracovávání ortografické informace, tedy rozlišování detailů složitějšího obrazce a jejich polohy. Dítě tak dokáže rozložit množinu na části a identifikovat jednotlivé detaily (Vágnerová, 2012, s. 161). Tato schopnost je nejlépe vidět ve spontánní kresbě dítěte, která je detailněji propracovaná. Dotváří se také koordinace zraku a jemných pohybů, které jsou zatím nepřesné, což může vést u prvňáčků k problémům s nácvikem psaní (Říčan, 2014, s. 148). Na vzestupu jsou komunikační dovednosti, narůstá slovní zásoba. Mladší školák začíná rozumět vtipům, ironii, sarkasmu a nadsázce (Thorová, 2015, s. 413).

1.2 Kognitivní vývoj

Od 6 let dochází u dětí k důležitým změnám v poznávacích schopnostech. Vývoj dětského rozumu Montessori metaforicky přirovnává k pavučině, kterou pavouk snove důkladně a podle přesného plánu. (Montessori, 2011, s. 18) Dítě se v myšlení už neopírá pouze o vlastní zkušenost (Thorová, 2015, s. 258), ale dokáže uvažovat logicky, i když jen na konkrétních předmětech a činnostech (Langmeier, 2006, s. 124). Někteří autoři mladší školní věk nazývají obdobím střízlivého realismu. Toto označení se používá proto, že školák chce pochopit okolní svět a je plně zaměřen na to, co reálně existuje, a jak to funguje. Má chuť

vše prozkoumat skutečnou činností a různými pokusy. (Říčan, 2014, s. 148) Zájem dítěte je stále zčásti formován fantazií, ne však bájevou, ale dobrodružnou (Matějček 1986 in Langmeier, 2006, str. 119). Děti také začínají tíhnout k četbě dobrodružných žánrů s realistickými ilustracemi (Říčan, 2014, s. 149). Dle teorie kognitivního vývoje podle psychologa Jeana Piageta se dítě nyní nachází ve stadiu konkrétních operací, což znamená, že dítě dokáže logicky myslet v operacích, objektech, událostech (Vágnerová, 2012, s. 267).

Jedná se tyto charakteristiky myšlení:

- *reverzibilita*, což je schopnost sledovat své myšlenky a v duchu se vracet na začátek řešení problému;
- *konzervace*, takže dítě chápe, že i když předmět změní svůj vzhled, vlastnosti jsou zachovány v původním množství, váze apod.;
- *klasifikace*, což znamená, že dítě chápe hierarchickou uspořádanost a zařazování do tříd;
- *induktivní logika* je charakteristická schopností odvozovat obecné informace z konkrétních;
- Schopnost *seriality* znamená chápání logické posloupnosti. Dítě dokáže například seřadit předměty dle nějaké vlastnosti apod.;
- *Tranzitivní inference* je schopnost logicky porovnat dva prvky skrze porovnání s dalším prvkem („Pokud je Míša vyšší než Maruška a Maruška je vyšší než Klára, pak Míša je vyšší než Klára“);
- *Decentrace*, tedy vyvození závěru na základě posouzení více hledisek (Thorová, 2015, s. 405).

Vývoj paměti se projevuje zvýšením její kapacity, rychlosti zpracování informací i osvojením nových paměťových strategií (Vágnerová, 2012, s. 293). Od 6 až 7 let dítě používá při učení opakování a postupně zařazuje i jiné strategie, např. logické organizace materiálu, mnemotechnické pomůcky apod (Říčan, 2014, s. 148). V průběhu školního věku se zdokonaluje flexibilita a inhibice pozornosti. Flexibilita, tedy schopnost přenášet pozornost se zlepšuje v důsledku dozrávání mozku, ale i tlaku spojeného se zvládnutím školních nároků. Inhibice, což je schopnost potlačit aktuálně nedůležité podněty, dosahuje dostatečné úrovně v 10 letech (Vágnerová, 2012, s. 289).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj se váže na zrání CNS, což přispívá k postupné zvyšující se emoční stabilitě (Vágnerová, 2012, s. 305), dítě se stává klidnějším (Říčan, 2014, s. 145). U dětí mladšího školního věku se rozvíjí emoční inteligence, tedy schopnost lépe chápat své emoce i emoce druhých (Vágnerová, 2012, s. 305). Způsoby sociální reaktivity jsou závislé na poskytnutých příležitostech k navázání sociálních vztahů (Langmeier, 2006, s. 130). Kolem deseti let chápou emoční ambivalenci, tedy že lidé mohou mít smíšené či protikladné pocity. Mladší školák si uvědomuje, jaké emoční signály vysílá, tedy jak budou ostatní reagovat na jejich projevy (Thorová, 2015, s. 413). Emoce dovede lépe ovládat, nedává je najevo v takové míře, jako předškoláci; dokáže předstírat určité emoce, když to situace vyžaduje (Vágnerová, 2012, s. 309). Dítě se začíná silně socializovat při nástupu do školy. V klasické škole se dítě často setkává se situacemi, které jsou pro něj nové (Vágnerová, 2012, s. 312). Učí se přijímat hodnoty a normy vzdělávací instituce a podřizovat se autoritě učitele. Učí se napodobováním chování vrstevníků i učitelů (Thorová, 2015, s. 203).

Z neurologického hlediska pro školáka začíná období relativní emocionální stability, radosti, bezstarostnosti a kladného citového ladění (Říčan, 2014, s. 155). Díky vstupu do školy dítě začíná navazovat pevnější přátelství a uplatňuje se zde tak vliv vrstevnické skupiny.

Sebepojetí dítěte je v tomto období značně formováno školní úspěšností. Když je škola vysoce kontrolující a jsou zde oceňovány především děti „hodné“, klidné, (Langmeier, 2006, s. 119) a nároky na dítě nejsou v souladu s jeho schopnostmi (Říčan, 2014, s. 151), škola se stává faktorem traumatizace, což vede k pocitům méněcennosti a celkovému narušení sebevědomí (Helus, 2004, s. 207). Se vstupem do školy výrazně postupuje začlenění dítěte do společenství (Langmeier, 2006, s. 131). Nejbližší vztahy se zpravidla tvoří mezi dětmi sedícími spolu případně mezi těmi, kdo mají společnou cestu do školy. (Říčan, 2014, str. 153) Rodina přesto pořád tvoří pro dítě významnou složku podpory a bezpečí. Měla by být pro dítě místem pro možnost otevřené komunikace a porozumění (Thorová, 2015, s. 407). Rodiče by měly zvažovat, jaké signály ke svým dětem vysílají. Sarkasmus nebo zraňující poznámky školákovi podlamují už tak křehké sebevědomí (Říčan, 2014, s. 161). Mladší školák má sklony upínat se k nějakým vzorům, hrdinům apod. Dítě doslova vzhlíží k autoritě, velmi důvěřuje rodičům i učiteli. První učitel bývá téměř bez výjimky milován. Dítě se s ním ztotožňuje, touží se mu podobat (tamtéž, s. 153).

Zájmy dětí mladšího školního věku jsou poměrně nestálé. Dívky se věnují více kreslení a dalším činnostem uměleckého zaměření. Chlapci inklinují k hrám s prvky fyzického boje

a ke skupinovému sportu. U chlapců i u dívek se zvyšuje zájem o společenské hry s pevně danými pravidly – karty, šachy, stolní hry (Janošová, 2008, s. 148).

1.4 Školák

U dítěte, které dovršilo věk 6 let je posuzována tzv. školní připravenost.¹ Připravenost dítěte na školu se projevuje získáním celkové vybavenosti pro zvládnání nároků na prvním stupni základní školy (Helus, 2004, s. 205). Tradiční a alternativní vzdělávání se v mnohém liší. V tradiční škole se děti učí základním dovednostem plošně až v mladším školním věku. Montessori naproti tomu ve vzdělávání dětí používala metody a pomůcky, se kterými dítě získalo stejné dovednosti již mnohem dříve, ale bylo zachováno vlastní tempo každého jednotlivce. Základ pro další studium jazyka je obvykle postaven již v Montessori školce. Některé děti se ve škole naučily psát a číst slova. (Préma, 2014, s. 23) Nároky na zvládnání školní docházky se v kontextu tradičního a Montessori alternativního vzdělávání liší, a proto se v Montessori vzdělávání u dětí posuzují jiné věci. Při zápisu do Montessori školy se zjišťuje, zda dítě splňuje základní vývojové charakteristiky formulované Montessori, tedy, že je společenské a má zájem o práci ve skupině; jestli u něj nastal morální rozvoj; jestli se dokáže určitou dobu soustředit na práci a především, jestli jeho uvažování přešlo od absorbující mysli k uvažující a je schopno představivosti.

Je zajímavé, co o školní připravenosti říká Montessori: „*Jakmile dítě začne užívat psaní pro vyjádření svého myšlení, je připravené na práci základní školy; a tato způsobilost není otázkou věku nebo jiných náhodných okolností, ale mentální zralosti.*“ (přeloženo z Montessori, 2013, s. 9).

Montessori školní prostředí navrhovala s cílem pro různé individuality dětí. Montessori školy jsou připraveny přijímat děti s některými speciálními vzdělávacími potřebami. Pro dítě s poruchou pozornosti nebo s některou specifickou poruchou učení je jistě být příznivější, aby navštěvovalo Montessori školu, která mu poskytne individuální přístup a adekvátní čas pro rozvoj.

¹ Některí autoři rozlišují školní zralost a školní připravenost. (např. Vágnerová, 2012). Školní zralostí jsou myšleny předpoklady spojené s biologickým vývojem celého organismu, zejména regulačních kompetencí. Školní připravenost zahrnují zase kompetence získané zkušeností, jedná se o vliv výchovy a prostředí.

Při nástupu do školy je důležité vědomí hodnoty a smyslu školního vzdělávání jako takového, což dokáže mladší školák daleko lépe ocenit (Vágnerová, 2012, s. 259), nicméně počáteční motivace a radost se může v důsledku negativních zkušeností v tradičním vzdělávání velice rychle vytratit (Nováčková, 2001, s. 3). Malý prvňáček vykazuje přirozenou touhu po učení se novým věcem. Správné Montessori prostředí dokáže dítěti školu neznepříjemnit, ale podporuje jeho motivaci a radost ze vzdělávání (Montessori, ČR, [online], 2019).

2 SOUVISLOST SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY S PEDAGOGICKOU KONCEPCÍ MARIE MONTESSORI

Sociální pedagogika je transdisciplinární, zkoumá člověka v jeho sociálním prostředí, a to v kontextu poznatků příbuzných věd (Bakošová, 2008, s. 19). Sociální pedagogika sestává ze dvou základních dimenzí, a to z dimenze sociální a dimenze pedagogické. Sociální dimenzí se je myšlena orientace na společnost a společenské podmínky. Pedagogická dimenze znamená, že veškeré cíle, požadavky na zlepšení kvality života společnost jsou uplatňovány pedagogickými prostředky (Kraus, 2008, s. 43). Teorie a praxe Montessori pedagogiky směřuje k celostnímu rozvoji člověka a tím i společnosti, a to vše se děje pedagogickou cestou (Montessori, 2018, s. 11).

Kraus také uvádí, že sociální pedagogika upřednostňuje postupy, kterými vychovávaného neovlivňujeme přímo, ale skrz podmínky, prostředí a vztahy. Montessori pedagogika poukazuje na význam připraveného prostředí, ve kterém se dítě bude moci přirozeně rozvíjet (Kraus, 2008, s. 45).

V širším pojetí je sociální pedagogika „*praktická pomoc při zvládnutí života.*“ (Bakošová, 2008, s. 34). Montessori pedagogika v souladu s uvedenou myšlenkou usiluje o celkový rozvoj lidské osobnosti, která bude dostatečně připravená zvládat v budoucnosti různé výzvy a překonávat překážky. Cílem Montessori pedagogiky je vychovat z dítěte zodpovědného dospělého, který bude schopen aktivně řešit své problémy. Montessori dětem nastavuje hranice, vede je k zodpovědnosti a posilováním tolika zdůrazňovaných kompetencí je připravuje na budoucnost (The Epoch Times, [online], 2019).

3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A PEDAGOGIKA MONTESSORI

3.1 Alternativní školy

Alternativní školy jsou školy, které „se liší od hlavního proud běžných škol ve výchovně vzdělávací soustavě.“ (Průcha, 2003, s. 16.) Zatímco standardní škola se řídí určitými státem předepsanými normami, alternativní školy jsou charakteristické specifičností pravidel a vlastním způsobem fungování. Alternativní školy kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické metody výuky, propojování poznatků z různých oblastí, kooperativní strategie učení, partnerskou komunikaci v rámci školy, spolupráci škol s rodinou a místní komunitou (Průcha, 2006, s. 176). Alternativní školy vyzdvihují vlastní poznávací činnost žáka, jeho aktivitu, kreativitu a samostatnost (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 43). Odlišnost alternativních škol spočívá v obsahu vzdělávání, metodách výuky, hodnocení žáků, aj. (Průcha, 2012, s. 16). V kontextu alternativních škol vznikaly alternativní metody, které vedou k efektivnější výuce (Maňák, str. 1997, s. 17). Mezi alternativní metody a postupy často využívané v alternativním školství patří projektová metoda, metoda diskuze, didaktická hra, inscenační metody, učení v etapách, partnerská výuka apod. Z nejčastějších forem vyučování jsou jmenovány individuální vyučování, hromadné vyučování, vzájemné vyučování, individualizované vyučování, kolektivní vyučování, diferencované, skupinové, týmové, programové (Průcha, 2012, s. 49).

Alternativní školy se staví proti klasickým školám a hlásají, že tradiční školský systém děti více poškozuje, než jim dává. Odlišnost alternativních škol je patrná v objektu zaměření, kterým je zde dítě. Pedocentrické zaměření je patrné v organizaci dne i metodách výuky. Výchova se orientuje na komplexní rozvoj osobnosti dítěte v závislosti na jeho individuálních potřebách a tendencích (Průcha, 2003, s. 162). Učitel není tím, kdo má patent na pravdu, ale je pouze průvodcem dětí.

3.2 Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Itálii. V roce 1896 získala jako první žena v Itálii diplom z medicíny. Později vystudovala ještě psychologii a filozofii. Pracovala jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se zaměřila na výchovu dětí s mentálním postižením (Rýdl, 2006, s. 10). V této době se specializovala na studium dětských nervových nemocí. Při práci s dětmi z nejrůznějšího kulturního prostředí a zdravotního stavu si začala uvědomovat, že k všestrannému rozvoji dětí potřebují více než

lékařkou péči, tu pedagogickou. (Rýdl, tamtéž) a že by se tato znevýhodnění dětí dala zmírnit speciálním pedagogickým zacházením. (Hainstock, 2008, s. 13). Dokázala, aby děti s mentálním postižením složily zkoušky ze čtení a psaní určené pro děti bez postižení. Tento úspěch ji vedl k tomu, aby své vzdělávací metody využila i při vzdělávání zdravých dětí (Montessori, 2017, s. 353). V roce 1907 začala pracovat ve školce pro opuštěné děti z dělnických rodin. (Seldin, 2017, s. 12) Později tato školka začala nést jméno Casa dei Bambini (Dům dětí). Jak sama píše, tento její Dům dětí se stal jakousi psychologickou laboratoří, nedotčenou předsudky (Montessori, 2017, s. 42). Začala vymýšlet a navrhovat způsob výuky, který by se zaměřoval na procvičování smyslů a motorických dovedností. Metody, které se tehdy používaly při vzdělávání dětí s mentálním postižením, pocházely z prací lékaře z dob Velké francouzské revoluce. Hnací silou její pedagogiky bylo přesvědčení, že každé dítě se rodí se svým přirozeným, ale velkým potenciálem a ten je možné rozvinout, pokud mu k tomu dospělí pomůžou poskytnutím dostatečných podnětů (Seldin, 2017, s. 12). Montessori věřila, že jedině spolupráce pedagogů s vědci může přinést pokrok ve vzdělávání. Sama se takovýmto odborníkem stala (Ludwig, 2008, s. 8). Za svou životní práci se jí dostalo uznání od odborníků z oblasti politiky, vědy, majitele firem, učitele apod. Až do své smrti v roce 1952 vytrvale pracovala na projektech podporujících intelektuální ambice dětí (Seldin, 2017, s. 13).

V roce 1908 opustila všechny prestižní místa a ukončila kariéru lékařky a začala se věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti (Zelinková, 1997, s. 13).

3.3 Montessori pedagogika

Montessori pedagogiku tvoří celistvý vzdělávací systém, který respektuje zákonitosti lidského vývoje, a přitom také individualitu každého jednotlivého dítěte. Hlavní myšlenkou této vzdělávací koncepce je, že v každém dítěti je individuální cesta rozvoje, po které svou činností dítě jde a řídí se přitom vlastními vnitřními zákony (Seldin, 2017, s. 26). Vnitřními zákony nejen dětí, ale všech lidí, jsou jejich potřeby a tendence. Následovat tyto tendence a potřeby a vést děti, k tomu, aby je uspokojovaly, je v širším kontextu základem Montessori pedagogiky (Montessori ČR, [online], 2019). V užším slova smyslu je hlavním úkolem vychovatele podporovat rozvoj osobnosti dítěte pomocí vhodného výchovného prostředí a didaktického materiálu (Kasper, 2008, s. 131). Montessori byla představitelkou pedagogického pedocentrismu, z čehož vyplývá, že vše podřizovala zájmu dítěte, které bylo středem vzdělávacího procesu (Maňák, 1997, s. 55). Montessori „vládla myšlenkou,

že pokud chceme poodhalit tajemství života, je třeba ho pozorovat. “ (Kasper, 2008, s. 131). Montessori se odvolávala na tehdejší své vědecké poznatky a vlastní empiricky orientovaný výzkum. I když se nejednal o výzkum podle současných standardů výzkumného procesu, stále se pohybovala v uznávaném vědeckém poli (Ludwig, 2008, s. 12). Montessori pedagogika staví na několika principech, které tvoří základnu tohoto typu vzdělávání. Používá odlišné vzdělávací metody než klasická škola a specifické pomůcky (Montessori, 2018, s. 12). Montessoriovská pedagogika se dočkala mezinárodního rozšíření, když v roce 1929 založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která propaguje tento pedagogický směr (Průcha, 2012, s. 42).

4 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Principy Montessori pedagogiky jsou jejími základní stavebními kameny. Byly ustaveny na základě odpozorovaných zákonitostí vývoje všech dětí na světě. Jednotlivé principy na sebe navazují, vzájemně se doplňují a poskytují dítěti vhodný a bezpečný prostor pro rozvoj.

Principy Montessori pedagogiky:

- Zachování tříhodinového pracovního bloku
- Věková heterogenita žáků
- Samostatnost a nezávislost
- Svobodná volba práce
- Podpora polarizace pozornosti
- Respektování senzitivních období dítěte
- Připravené prostředí
- Propojení poznatků
- Partnerský přístup
- Ticho a klid ve třídě
- Osobnost učitele
- Práce s chybou
- Práce s pochvalou

4.1 Zachování tříhodinového pracovního bloku

Montessori vypořezovala, že děti jsou schopny pracovat ve tříhodinových pracovních blocích. Pracovní cyklus přirozeně funguje tak, že ráno si dítě zpravidla volí nějaký snadný úkol, ale kolem 10. hodiny nastane ve třídě hluk, který působí dojmem unavené třídy. Tento stav však předznamenává, že děti si hledají hlavní a nejnáročnější práci dopoledne. Když dítě práci dokončí, je klidné a spokojené. Období neklidu se nazývá „falešná únava“. Pokud v tomto momentě zasáhne nezkušený učitel a zavolá děti k sobě nebo je jinak přeruší, jejich neklid přetrvává a následná práce se nekoná.“ (překlad z Montessori, 2008, s. 76). Účelem takových dlouhých nepřetržitých pracovních bloků je poskytnout dítěti svobodnou volbu práce a časové rozmezí, s jakým se chce práci věnovat. Montessori uvedla, že dítě by mělo mít možnost pracovat minimálně v takovém tříhodinovém časovém cyklu, protože mu poskytuje optimální časové rozmezí pro celou práci (AmaSchool, [online], 2019). Úplné ponoření se do práce pomáhá dítěte ignorovat podněty, které probíhají okolo něj. Díky

poskytnutí libovolného času na práci, jsou u dítěte odhaleny vlastnosti, jaké se za jiných okolností neobjevují.

Montessori poukazuje na chyby, které dospělí dělají, když je dítě ponořeno do práce. Píše, že děti bez výčitek svědomí v jejich práci přerušujeme, a proto dospělé vybízí: *“Nepřerušujte je!”* (překlad z Montessori, 2011, s. 6). Přerušování dítěte v aktivitě vede k narušení jeho schopnosti koncentrace a zaměření na zkoumání objektu (Poussin, 2018, s. 109). Tříhodinový pracovní blok je zvláště významný pro děti s poruchami soustředění. Takovému dítěti v porovnání s ostatními dětmi totiž zpravidla trvá delší dobu, než se na práci začne dostatečně soustředit (Préma, 2014, s. 5). Napomenout dítě během bloku je nutné, pokud vyrušuje ostatní děti. V takovém případě totiž projevuje nerespektující chování vůči druhým. Napomenutí učitelem v této situaci není přerušením práce, protože když dítě vyrušuje ostatní, nepracuje zrovna.

4.2 Polarizace pozornosti

Tímto pojmem nazvala Montessori stav naprostého intenzivního soustředění se na určitý podnět. Polarizace pozornosti je aktuální nashromáždění duševních sil dítěte a zaměření celé jeho osobnosti k jednomu předmětu nebo aktivitě. Je základem učení pro děti předškolního věku (Zelinková, 1997, s. 27). Montessori popisuje první setkání s tímto jevem v Casa dei Bambini, kde si všimla čtyřleté dívky, která se zabývala aktivitou vkládáním dřevěných válců do rámu. Všimla si, že dívka se na práci bedlivě soustředí a požádala ostatní děti, aby kolem stolečku, kde dívka seděla, začaly tancovat a hrát na hudební nástroje. Dívka ale práci ani na chvíli nepřerušila a pracovala dál (Montessori, 2012, s. 74).

V mladším školním věku se soustředění se neprojevuje opakováním činností jako je tomu v předškolním věku, ale projevuje se úplným mentálním ponořením se do učení a oddělením se od okolí. Nemluvíme nyní o polarizace pozornosti, ale o izolaci obtížnosti.

Dosažení koncentrace není pro dítě samozřejmé, ale závisí na určitých podmínkách a na tom, jestli je dospělý splní a dítě tak podpoří (Ludwig, 2008, s. 25).

Díky soustředěné pozornosti dítě může pěstovat mnoho různých činností (Montessori, 2018, s. 241). Podmínkou je například zachování principu svobodné volby práce, protože mnohem lépe se dítě soustředí na něco, co si samo vybralo (Préma, 2014, s. 10).

4.3 Svobodná volba práce

Svoboda dítěte je základní premisou konceptu Montessori pedagogiky (Kasper, 2008, s.

131). Dítě roste i tím, že realizuje své osobnostní možnosti v životě, k čemuž je nutné poskytnout mu svobodu (Montessori, 2017, s. 66). V Montessori ale platí neměnné pravidlo, že hranicemi svobody jsou zájmy společnosti. To znamená, že dítě je podněcováno k tomu, aby respektovalo volbu ostatních jakož i svou vlastní. Takové počínání vede ke spokojenosti, klidu a pořádku ve třídě (Ludwig, 2008, s. 27). Umožnit dítěti svobodně se rozhodovat znamená doprovázet ho s ujištěním, že se dokáže utvářet samo (Poussin, 2018, s. 65). Myšlenka o svobodě volně navazuje na fakt, že každé dítě má individuálně vnitřně nastavený vývoj i zájem a ten je třeba pro úspěšnou výchovu respektovat (překlad z Montessori, 2011, s. 2.) Ludwig volnou práci podle Montessori označuje jako „*formu vyučování, ve které žák může vybrat z jedné diferencované učební nabídky předmět své činnosti, cíle, sociální formu, stejně tak i čas, který chce použít na zvolený okruh úkolů.*“ (2008, s. 15). Svoboda v Montessori zahrnuje svobodu komunikace, svobodu pohybu a svobodu volby práce. Dítě si může vybrat materiál či učební oblast, místo pro práci, dobu, kdy se práci bude věnovat a s kým se činnosti bude věnovat. Svobodná volba práce spočívá především v tom, že dítě má ke všem pomůckám volný přístup. Může si ji vybrat a věnovat se jí tak dlouho, jak bude chtít, ale pomůcku vždy musí uklidit na původní místo (Poussin, 2018, s. 67). Je zde ale pravidlo, že pomůcku musí dítěti učitel ukázat, aby s ní mohlo správně pracovat (Montessori, 2017, s. 117). Kromě toho, vše, co učitel pro dítě může udělat, je příprava vhodného prostředí a pomůcek (Zelinková, 1997, s. 18) Je to jedna z klíčových podmínek vnitřní motivace (Nováčková, 2001, s. 7). Svobodná volba podporuje zájem dítěte o svět a touhu objevovat (Dlouhá, 2016, s. 12). Když je dětem umožněna určitá míra svobody, daleko snáze se tím naučí zodpovědnosti za své rozhodnutí a zvládat důsledky těchto rozhodnutí (Rýdl, 2005, s. 40). Aktivita dítěte musí vycházet z něj, protože když je dospělým pořádk korigováno, ztratí o činnost zájem (Zelinková, 1997, s. 43). Pokud učitel důsledně dodrží princip svobodné volby, bude mít příležitost pozorovat a rozpoznat vnitřní potřeby dětí a jejich vývojové tendence (Montessori, 2012, s. 103). Potřebu svobodného rozvoje Montessori dává do souvislosti s tělesným zdravím. Děti, které nemají prostor rozvíjet své vnitřní potřeby, trpí různými nemocemi. (přeloženo z Montessori, 1972, s. 93) Pokud si dítě po delší dobu nevybere žádnou aktivitu, učitel mu může nějaké nabídnout. Když ale tato situace stále trvá, může to znamenat, že ve třídě není dostatek pomůcek. Nebo na to dítě ještě není připravené, z čehož vyplývá, že učitel špatně pozoroval (Préma, 2014, s. 14).

4.4 Samostatnost a nezávislost

Podpora samostatnosti a nezávislosti znamená motivovat děti k činnostem, které dokážou zvládnout samy (Rýdl, 2005 s. 73). Děti jsou v Montessori školách vedeni k tomu, aby se naučily uspokojovat své potřeby a přání vlastními silami, (Montessori, 2017, s. 60) a volily si aktivity a dosahovaly jich z vlastní vůle a ne proto, aby byly chváleny (Kasper, 2008, s. 134). Podporovat k samostatnosti je důležité i v rámci získávání vědomostí o určité látce. Učební materiál by měl být vytvořen tak, aby děti dostaly dostatek prostoru na samostatné objevování v oblastech svých zájmů (Préma, 2014, s. 8). Používání učebnic nebo jiné předávání předem vyzkoumaných znalostí děti nevede k samostatnosti, protože je to neučí kriticky myslet a ubírá jim radost ze samotného procesu učení (Nováčková, 2001, str. 5). Pokud chce dospělý dítě vést k nezávislosti, neměl by ve výchově používat autoritářský přístup. Ten totiž vede naopak k závislosti na autoritě. Ukázněné dítě je tedy spíše zotročené dítě, neboť jeho ukázněné chování pramení spíše ze strachu z potrestání než ze svobodného rozhodnutí (Montessori, 2017, s. 53). Děti jsou zotročovány také stanovováním podmínek a požadavků. Rodiče často používají věty, jako: Když sníš celý oběd, dostaneš zmrzlinu. Dítě toto chování časem přebírá a stanovuje si vlastní podmínky. Nevědomky se učí, že lásku si mohou koupit (Kaul, 2014, s. 14). Neustálá kontrola dětí, zda mají hotové úkoly, vede k jejich závislosti a neučí je zodpovědnosti za své jednání. Přílišná angažovanost dospělých dětem škodí. Když rodiče a učitelé dělají za děti vše, vede to k tomu, že dětem ochabují svaly a atrofuje mozek, což má za následek dětskou lenost (Montessori, 2017, s. 62).

4.5 Věková heterogenita

Skupiny dětí jsou věkově smíšené, což má zvětšit prostor pro kooperaci. „*Spolupráce znamená daleko více než soutěžení.*“ (Nováčková, s. 33) a umět spolupracovat je jednou z nejdůležitějších dovedností, které by děti měli ovládat (tamtéž, s. 34). Jako optimální stav pro realizaci tohoto principu se jeví trojročí, tedy skupina spojená ze tří ročníků (Kasper, 2008, s. 133). Dítě si vyzkouší být v roli nejmladšího žáka, nejstaršího a uprostřed. Starší žáci si tímto způsobem mohou vytříbit některé vlastnosti, jako je soucit a schopnost pečovat o druhé. Děti se také učí dalšímu rozvoji sociálních dovedností a dalších užitečných vlastností (Montessori, 2017, s. 75). V Montessori třídách se pracuje s podporujícím společenstvím (Rýdl, 2005, s. 25), které je pro motivaci a celý proces učení dětí velmi důležitý (Fisher, 2011, s. 156). Ve věkově smíšených třídách si mohou starší žáci zopakovat látku tím, že ji mladšímu vysvětlí. Zkušenější děti se tak navzájem stávají rádci těm méně

zkušeným (Zormanová, 2012, s. 90). Pokud tam takové dítě není, teprve potom tuto úlohu přebírá učitel. Udává se, že z toho, co se sami snažíme naučit druhé, si dlouhodobě zapamatujeme až 90 % (Nováčková, 2001, s. 6). Věkově smíšené třídy jsou bližší reálnému životu ve společnosti (Ludwig, 2008, s. 60). Děti v rámci práce ve skupině získávají zkušenosti s týmovou prací, při které se navzájem kontrolují, hodnotí svůj přínos a přínos dalších členů skupiny. Také se tím učí převzít zodpovědnost za společné výsledky práce (Zormanová, 2012, s. 91).

U dětí ve věku od 6 do 12 let je věková různorodost zvlášť významná, protože je to období rozšiřování sociálních okruhů (Vágnerová, 2012, s. 311). Mladší školák se učí chovat ve společnosti, trénuje se v mezilidských vztazích.

4.6 Respektování senzitivních období dítěte

Senzitivní období neboli období zvýšené vnímavosti je přechodná vrozená predispozice (Poussin, 2018, s. 61), která probíhá u každého dítěte přibližně ve stejnou dobu. Montessori na základě pozorování dětí dospěla k závěru, že v dětství prochází dítě několika různými vývojovými etapami a každá je charakteristická určitým způsobem myšlení a zaměřením (Seldin, 2017, s. 13). V tomto časové úseku je dítě zvlášť citlivé pro získávání určitých zkušeností (Zelinková, 1997, s. 18). Veškerá pozornost dítěte je koncentrována na určitou část jeho rozvoje (Herrmann, 2017, s. 11). Přitom si nevědomě vybírá, co nového se naučí, jaké rozvine schopnosti a jaké si osvojí dovednosti (Ludwig, 2008, s. 47). Tímto může učinit danou senzitivní fázi výchovně prospěšnou (Rýdl, 1999, s. 48).

Podle Montessori se děti od dospělých liší tím, že dítě se samo učí na základě nějaké vnitřní energie, která ho popohání k poznání, zatímco dospělý, který už neprochází takovými senzitivními etapami, musí při učení zapojit vůli a rozumové myšlení (Montessori, 2012, s. 42). Tento vývoj probíhá vskrytu, takže tak jako nevidíme vrozené sklony dětí k osvojování řeči, tak není vidět vývoj ani u ostatních složek jeho osobnosti (tamtéž, s. 39). Oblast aktuálního zaměření dítěte se zpravidla pozná podle toho, co dítě nejvíce baví dělat a do kterých aktivit se zapojuje.

Jakmile dítě dosáhne určité nové vlastnosti nebo dovednosti, zvýšená vnímavost se ztrácí (Poussin, 2018, s. 84). Pokud není období zvýšené vnímavosti podpořeno, předčasně vyhasne a dospělý se do učení musí už takzvaně donutit (Montessori, 2012, s. 39). Dítě je senzitivní na určité aspekty prostředí nevědomky, takže do učení se nutit nemusí. O tom mluví myšlenka o absorbující mysli. Tento termín používala Montessori pro děti

od narození do 3 let. Absorbující mysl způsobuje, že dítě je naladěno na příjem veškerých podnětů, se kterými se setká (Ludwig, 2008, s. 11). Montessori připomíná, že dítě se naučí mateřský jazyk úplně samo, aniž by ho dospělý učil slovní druhy, skloňování a podobně. Do Domu dětí docházely děti, které se naučily číst a psát, přestože jejich rodiče byli negramotní (Montessori, 2018, s. 13). Myšlenky o senzitivním období později podpořili vědci, kteří hovoří o plasticidě mozku. Zjistilo se, že to, co si dětská mysl osvojí během senzitivních období, si pak dospělý člověk s sebou nese v podobě nervových spojení v mozku celý život. Z neurologického pohledu se jedná o základ pro budoucí učení a chování dětí (Seldin, 2017, s. 15).

U dětí mladšího školního věku se používá termín senzitivita. Nejedná o tak krátká časová období jako u předškoláků.

4.7 Připravené prostředí

Jedna z nejvýznamnějších myšlenek Marie Montessori je ta, že účinné vzdělávání je závislé kromě učitele na školním prostředí (Montessori, 2017, s. 16).

„Připravené prostředí je klíčový faktor pro vnitřní rozvoj dítěte.“ (Poussin, 2018, s. 80) Dítě je přirozeně zvědavé. Potřeba učit se, je součástí naší genetické výbavy (Nováčková, 2001, s. 5). Pokud dětem nabídneme správně připravené prostředí, podpoří to jejich zvědavost a příležitosti učit se chopí samy (Rýdl, 2005, s. 45). Takové prostředí je pestré, mnohostranné a celostní (Kaul, 2014, s. 23) a umožňuje dětem jednat svobodně a rozvíjet se dle vlastní vnitřní orientace (Hainstosck, 2008, s. 13), je upravené vždy dle aktuálních vývojových potřeb dítěte. Nábytek je přizpůsoben drobné tělesné stavbě dětí a vyroben z nezávadného materiálu (Ludwig, 2008, s. 12). Nachází se zde předměty a věci, které se týkají každé oblasti života lidí. Díky tomu je možné učit dítě neustále při běžných denních činnostech. Při stolování může dospělý ukázat, že talíř je kruh, deska stolu obdélník položit tak základy pro výuku geometrie (Montessori, 2017, s. 170). Dítě se v Montessori školách učí hygieně a oblékání, takže tam mají šatní skříň, umyvadlo s mýdlem a ručníkem. Také zde je kuchyně, kde se děti učí péct a připravovat pokrmy a podobně. (tamtéž s. 51) Montessori se ve své publikaci podělila o zkušenosti s působením připraveného prostředí na děti. Děti, které Casa dei bambiny navštěvovaly, pocházely z úděsných podmínek. To vedlo k tomu, že byly agresivní, netrpělivé a zcela jim chyběla svědomitost. V Domě dětí získaly užitečné dovednosti, ukázalo se, že to má na jejich chování velmi dobrý vliv. Děti najednou samy pomáhaly s chystáním jídla a důsledně dbaly na to, aby byl všude

pořádek (Seldin, 2017, s. 12). V Domech dětí se Maria Montessori osobně podílela na vymýšlení a následném utváření takového vyhovujícího prostředí. Ve třídě byly barevné pevné stolky, které byly tak lehké, aby s nimi dítě dokázalo manipulovat. Tyto stolky byly ozdobené barevnými ubrusy a vázičkami s květinou. Židličky nebyly jen miniaturními napodobeninami židlí pro dospělé, ale svými rozměry odpovídaly dětskému tělu (Montessori, 2017, s. 50). Dále zde byly jednoduché malé šatní skříně, nízké skřínky s umyvadlem v takové úrovni, aby na ně děti dosáhly. Dostatečně nízko visely na stěnách různé obrázky se vzdělávací tematikou rodiny, zvířat apod. Veškerý nábytek by měl být vyroben tak, aby padl na dětské tělo a aby byl lehký a děti s ním mohly zacházet (Rýdl, 2005, s. 48). Přenášení a posunování křesílek, židlí a stolečků děti procvičují koordinaci. Nechala dětem také Maria Montessori dětem také vyrobit malé hrnky a misky (Seldin, 2017, s. 13). Montessori vyzorovala, že když dětem umožníme manipulovat s předměty, za nějakou dobu získají zručnost a dovednost zacházet s předměty potichu a bez nepořádku (Montessori, 2017, s. 66).

Rysy připraveného prostředí

Nezávislost

Připravené prostředí má podněcovat nezávislé rozvíjení osobnosti dítěte. Mělo by být nastaveno tak, aby dospělý dítěti mohl při dosahování rozvoje jen asistovat (Rýdl, 2006, s. 45). Pro podporu nezávislosti a samostatnosti je důležité, aby se dospělý na prostředí podíval z pohledu dítěte. Doporučuje se proto posadit se na nízký kus nábytku a porozhlédnout se po místnosti (Dlouhá, 2016, s. 4). Veškerý nábytek by měl být vyroben nebo nějak přizpůsoben výšce dítěte a předměty by měly být umístěny tak, aby na ně dítě dosáhlo (Montessori, 2017, s. 51).

Řád

Všechny pomůcky leží ve svých přihrádkách, což poskytuje dítěti možnost vybrat si z množství nabízených aktivit (Poussin, 2018, s. 81). Pořádek a řád poskytuje dítěti určitou míru jistoty a rovnováhy, neboť ví, že každá pomůcka má své místo a že tam je vždycky najde (Rýdl, 2005, s. 46). Jedna britská studie ukázala, že neuspořádané prostředí u dětí prohlubuje špatné chování (Seldin, 2017, s. 86). Smysl pro pořádek se u dětí objevuje zpravidla mezi 18. a 30. měsícem života, což je senzitivní období zaměřené za získání této

dovednosti (tamtéž s. 84).

Estetično

Prostředí je vytvořeno s ohledem na dětskou představivost tak, aby by pro dítě bylo maximálně lákavé. Pokud jsou pomůcky přitažlivé, podněcují dítě, aby si je vypůjčilo a začalo pracovat. (Montessori, 2017 s. 88) Pomůcky ve třídě vykazují čistotu a září jasnými barvami. Krása spočívá v jednoduchosti a veselém vzhledu zařízení školy. Montessori školy se pyšní kvalitními dřevěnými a pomůckami a hračkami. Ve světě plném nevkusných plastových hraček, jsou ty dřevěné vítanou změnou. (Seldin, 2017, s. 87)

Svoboda

Dítě by v prostředí mělo mít volnost pohybu bez pocitu strachu z poranění o předměty. Možnost volně manipulovat s předměty dětem pomáhá, aby byly samostatnější a méně závislé na dospělých. Prostředí by děti mělo chránit před vyrušováním během práce. (Rýdl, 2006, s. 45) Princip svobody v prostředí dítěti pomáhá spontánně se vyvíjet a seberealizovat se. (Zelinková, 1997, s. 19)

Součástí připraveného prostředí by měla být školní zahrada.

4.8 Propojenost poznatků

Propojenost poznatků znamená prezentace informací v souvislostech a ideálně tak, aby byl dětem zachován prostor pro vlastní aktivní objevování. Montessori si uvědomovala propojenost všech oblastí života a promítala to i do své výuky (Montessori Kladno, [online], 2019). Je důležité, aby dítě dostalo nejdřív přímou zkušenost nějakého objektu a teprve potom se může učit pojmy. Jedině tak se mají pojmy s čím propojit. K závěrům je třeba docházet krok za krokem (Nováčková, 2001, s. 18).

Jeden z nejlepších příkladů, jak je na světě vše geniálně propojeno, je příklad vody. Tuto životodárnou a jedinečnou látku, je možné studovat ze všech možných perspektiv. Voda se na zemi vyskytuje ve třech skupenstvích, v rámci, kterých se proměňuje, a tak dochází na zemi k nejrůznějším fyzikálním jevům. Přes zjištění o koloběhu vody řízeném přírodními zákony, je možné dojít k významu vody jako rozpouštědla. Voda rozpouští velké masy skal a hornin, které omývá. Děje se to ve velmi dlouhém časovém úseku, který nevidíme, což podporuje naši představivost. Inspirujícím důkazem těchto jevů jsou trhlinky a dírký ve stavebních památkách, kamenných dlaždicích apod. V oceánu se usazuje uhličitán vápenatý

a jiné látky. Jak je ale možné, že veškerý vápenec nanesený do moře nezměnil složení vody? Otázkou je, jak se uhličitán vápenatý dostane z moře pryč a voda přitom zůstane beze změny. Tento úkol přechází na živočichy, kteří mají schopnost uhličitán na sebe vázat, měkkýši. Uhličitán vápenatý tvoří látku, ze které mají tyto tvorové lastury a ulity. Zkoumání skořápek vodních živočichů je pro děti velmi zajímavé. Některé lastury jsou tak veliké, že váží tři sta kilogramů a některé jsou zase velmi malinké. Při prezentaci o vodě učitel zabrousí do fyzické geografie, zoologie, mineralogie apod. (Montessori, 2011, s. 39, 40, 41, 42).

V rámci výuky dětí, je dobré využít jejich zájem o velké věci a jejich zkoumání. Dětskou uvažující mysl je proto možné upoutat například velikými řekami, do kterých se vlévá voda ze všech částí světa (Préma, 2014, s. 8), například za pomoci šestého navazujícího příběhu Velká řeka (Montessori Zlín, [online], 2019). Děti se nechají inspirovat pro zkoumání úseku prezentovaného učiva, které si zvolí.

Poznané je vhodné propojit s realitou. Učitel výuku přivede k životu tím, že dětem zprostředkuje co nejvíce reálných kontaktů se světem. Žádný popis, ani ilustrace v knize totiž dítěti nemůže nahradit pohled na skutečné stromy, zvířata a veškerý život, se kterým se děti mohou setkat v přírodě (Montessori, 2011, s. 33). Pro děti je velmi důležité, aby viděly v učení radost. Aby se dítě učilo svědomitě, musí se učit rádo, protože, „*co někdo dělá s láskou, zřídka to dělá marně.*“ (Komenský, 1992, s. 64). Takže jim učitel nesmí radost brát nezáživným předkládáním hotové látky. V Montessori se běžně nepoužívají učebnice (Préma, 2014, s. 8), protože ty předkládají hotové informace, což dětem bere možnost samostatného objevování (Nováčková, 2001, s. 18). Dětem je předložen určitý základ s hlavním cílem, kterým je inspirovat je k další zkoumání. Učivo, které dětem předáváme by mělo představovat hlubší smysl než jen se něco naučit nazpaměť. Získané poznatky by měly dítě motivovat, aby je uvádělo do praxe aktivním jednáním. Pro Montessori učitele by nemělo být důležité, jestli umí vyjmenovat všechny řeky, ale jestli ví, že tu řeku má ctít a neházet do ní odpadky.

Specifikem v Montessori vzdělávání je oblast s názvem Kosmická výchova. Montessori ji zavedla na základě zkušenosti, se kterou se setkala v Indii. Všimla si, že děti v Indii jsou velmi hrdé na svůj národ. Otevřeně prohlašovaly, že jejich civilizace na zemi byla nejdéle, na rozdíl od té evropské. Montessori si uvědomila, že takový etnocentrismus je charakteristický pro každou kulturu na světě. To bylo hlavní hnací silou k tomu, aby sestavila vzdělávání, kterému říkáme kosmická výchova. Cílem bylo ukázat dětem velikost vesmíru a dokonalost zákonitostí, kterými se řídí. Když děti pak zjišťovaly, jak v kosmu vše harmonicky

funguje, zbavilo je to národní pýchy. Dítě si může uvědomit, že jeho domovem je neuvěřitelný vesmír a ono v něm žije jako jeho malá nenápadná součást (Préma, 2014, s. 4).

Vzdělávací oblast kosmická výchova je pro výuku na základních školách ideální, jelikož děti vybízí k zapojení rozumu a představivost a je tak v souladu s jejich vnitřními vývojovými charakteristikami a potřebami. Děti v kosmické výchově objevují kulturu a rozvíjí vědomí morálky (přeloženo z Montessori, 2000, s. 3, 4).

Kosmická výchova je oblast integruje témata biologie, ekologie, geografie a geologie, fyziky, chemie, historie, umění, ale i jazyka a matematiky. Jejím účelem je dítěti ukázat, jak vše souvisí se vším a jedna oblast nutně doplňuje ty další. Vede dítě k přemýšlení, ke zkoumání, k tomu, aby si kladlo otázky a hledalo na ně odpovědi.

4.9 Partnerský přístup

Partnerský přístup zahrnuje především vzájemný respekt a úctu. Je důsledkem vědomí, že děti nejsou jiný živočišný druh než dospělý a nezaslouží si proto méně respektující zacházení (Kopřiva, 2007, str. 15). V partnerském přístupu se očekává, že jeden o druhého máme zájem. A tak i učitel by měl k dětem přistupovat se zájmem a měl by si dávat pozor, aby se z jeho respektujícího přihlížení nestal znuděný nebo kontrolující dozor (Kaul, 2014, s. 22).

Pod partnerský přístup, jaký je prosazován v Montessori školách, patří i odmítání odměn a trestů ve výchově. Odměny jsou pouze vnějším stimulem, na která bude dítě reagovat pouze po dobu trvání takové odměny. Jestliže ale chybí vnitřní pohnutky, pak navozené chování vydrží, pouze dokud je dítě odměňováno nebo hrozí trest (Kopřiva, 2005, s. 159). Považuje se za samozřejmé, že se učitel plně oprostí od jakékoli formy mocenského přístupu ve výchově. K tomu je potřeba poznání, že důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo poslušnost, (tamtéž, s. 20), ne však zdravé sebevědomí, vyrovnanost a nezávislost (Poussin, 2018, s. 138).

Montessori si několikrát ve školách vyzkoušela, že když se změní přístup k dětem z ponižujícího k laskavému a důstojnému jednání, vede to k tomu, že se samy budou chtít chovat slušně a důstojně (Montessori, 2012, s. 108). Dítě se nepotřebuje prohřešovat proti pravidlům, pokud je správně pozitivně motivováno. Při správném pedagogickém vedení jsou děti ochotné poslouchat dospělé (přeloženo z Montessori, 1972, s. 92).

Pokud se dítě potýká s negativními emocemi, vždy je za tím nějaký důvod. I když chování dítěte dospělý nechápe, měl by mu naslouchat a pokusit se zjistit, o co jde (Poussin, 2018,

str. 166). Dítě by mělo mít pocit, že je přijímáno, i když se cítí špatně. Je důležité netrestat dítě za projev negativních citů. Přijetí těchto negativních pocitů ale neznamená, že dospělý souhlasí s nesprávným chováním dítěte (Kopřiva, 2007, s. 87). Děti potřebují zažít, že dospělí přijímají, že se jim hranice nezamlouvají, ale dovolí jim vyjádřit své pocity (Kaul, 2014, s. 53).

Když ve škole dojde k tomu, že se děti opakovaně chovají nevhodně a porušují tak respektující přístup k druhým lidem nebo okolí, je vhodné to probrat na komunitním kruhu. Učitel může začít slovy: „*Viděla jsem, že ...*“ „*Ve třídě se stále válí neuklizené ...*“ „*Všiml si někdo něčeho takového?*“ Učitel by měl ale zachovat důvěrnost a během diskuze s dětmi nikoho nejmenovat (Préma, 2014, s. 11).

Učitelé a žáci by si měli společně dohodnout rozumná pravidla chování ve škole, pravidla, která jsou založena na univerzálních lidských zásadách úcty, nenásilí apod. Vzhledem k potřebě mladšího školáka napodobovat vzory, měl by se učitel stát dobrým vzorem pro děti ve třídě. Z toho plyne jednoduchá zásada držet se pravidel a principů chování, která vyžadují od dětí (tamtéž, s. 13).

4.10 Ticho a klid ve třídě

V klasických školách učitel vyžaduje ticho a klid, aby bylo umožněno učiteli vyučovat. Jelikož jsou děti potichu pod pohružkou sankce, přirozeně dlouho potichu nevydrží (Montessori, 2012 s. 181). Ve správně nastavené učební atmosféře Montessori třídy úplné ticho nenajdeme. Hluk ve třídě je způsoben radostí, kterou děti mají ze své práce, a tato slyšitelná radost je jedním z očekávaných výsledků tříhodinového pracovní cyklu. Potřeba ticha je pro děti přirozená. Je předpokladem a průvodním jevem soustředěné pozornosti. (Montessori ČR, [online], 2019) Stejně tak je pro děti přirozená a důležitá potřeba komunikace s vrstevníky. V Montessori třídách je obvyklé, že dětem je dovoleno povídat si při práci, ale tichým hlasem (Poussin, 2018, s. 68).

4.11 Osobnost učitele

Základní charakteristikou Montessori učitele let je napomáhající průvodce, nabízející ukázky na základě pozorování dětí. Hlavním úkolem učitele je předstupovat před každé dítě jako k individuální bytosti (Poussin, 2018, s. 108), uznávat tuto individualitu a snažit

se podpořit rozvoj všech složek osobnosti dítěte (překlad z Montessori, 1972, s. 123). Montessori učitel vždy hledá nejprve zájem dítěte, uznává dítě jako inspiraci a pomocníka v procesu změny jeho samého (Zelinková, 1997, s. 72) a vede dítě na jeho cestě krok za krokem k samostatnosti (Ludwig, 2008, s. 27). Obecně by se měl Montessori učitel vyznačovat spíše pasivitou, neboť Montessori zdůrazňuje aktivitu dítěte, nikoliv učitele. (Montessori, 2012, s. 153)

Hlavním požadavkem na učitele v procesu vzdělávání dětí je naučit je, jak se učit, nikoliv vštípit jim množství nepotřebných vědomostí. (Préma, 2014, s. 5) Montessori učitel by měl vládnout základními myšlenkami Montessori pedagogiky. Pokud má děti něčemu naučit, pak tyto principy a zásady musí sám dodržovat. Například pokud po dětech vyžaduje, aby nemluvily hlasitě a nekřičely na sebe, musí k nim sám mluvit spíše potichu. Když děti vede k respektu úctě k sobě i okolí, je jasné, že se musí chovat k sobě i okolí stejným způsobem. (tamtéž, s. 13) Učitel by měl mít dobrou znalost pomůcek. Musí s pomůckami dlouho cvičit, aby rozpoznal zvláštnost každé pomůcky a dokázal pochopit, jakou vytrvalost a jaké množství energie musí dítě při práci s danou pomůckou vynaložit. (Montessori, 2012, s. 155) Montessori učitelům doporučuje nemluvit moc, protože přílišným mluvením ve snaze o co nejlepší vysvětlení, dítě pouze přesyťme podněty. Dětská mysl zatím nedokáže odlišit podstatné a nepodstatné, takže ho to může spíše zmást. (Montessori, 2012, s. 111) Jde o to poznat vhodný okamžik a vhodnou míru zásahu učitele. (Poussin, 2018, s. 109) Cílem Montessori učitele je především normalizace dítěte. Jedná se o nastolení celkové harmonie v osobnosti dítěte. Po nastoupení do Montessori třídy se dítě učí novému systému práce a začíná se řídit přirozenými tendencemi a způsoby chování. Nastolení harmonizace znamená odstranění deviací. (Préma, 2014, s. 10) Normalizované dítě je klidné, soustředěné a zodpovědné. Aby mohl Montessori učitel děti správně vést, musí on sám být harmonizovanou bytostí. (Montessori, 2012, s. 124) Montessori zdůrazňuje úlohu učitele jako pozorovatele. Učitel by měl umět děti zaujmout a měl by správně vypořádat a následně uchopit zájem dítěte a pracovat s ním.

Učitel dětí ve věku 6 až 12 let zná vývojové charakteristiky dětí mladšího školního věku a efektivně s nimi pracuje. Vnímavou fází rozvoje je morální myšlení. Dítě již chápou význam různých pravidel a požadavků. S tím souvisí fakt, že dítě fascinují hrdinové, osobnosti ztělesňující nějakou klíčovou vlastnost hodnou napodobení. Pro učitele to znamená být dobrým vzorem pro děti a zájem dětí o hrdiny také patřičně využívá ve vzdělávání dětí (vyprávění příběhů, ukázky lekcí apod.)

4.12 Práce s chybou

Princip práce s chybou je úzce propojen se samostatností dítěte a jeho nezávislosti na dospělém. Myšlenka Montessori práce s chybou je v zásadě vyjádřena ve velmi známém hesle: Pomoz mi, abych to dokázal sám. Pedagog by měl s tímto principem zacházet tak, aby dítě nakonec dovedl k samostatnému odhalování chyb a nápravě (Rýdl, 2006, s. 17). Mnoho učitelů si myslí, že jejich hlavním úkolem je dítě za chyby neustále kritizovat. „Říkáme-li dítěti, že je zlobivé či hloupé, nikterak ho tím nenapravujeme, pouze ho ponižujeme a urážíme.“ (Montessori, 2007, s. 242). Montessori pojednává o dvou druzích chyb. První druh chyby kontroluje sama pomůcka. Většinou se jedná o situaci, kdy má dítě snahu pracovat správně, ale není ještě zcela zralé pro manipulaci s danou pomůckou. Patří sem třeba chyba při zasouvání válce do správných otvorů, protože dítě ještě nerozezná rozdíly ve velikosti válce. Především u předškolních dětí jsou pomůcky zabudované s kontrolou chyb, ale školáci už většinou pracují s pomůckami, které tuto funkci nemají, protože už dokážou uvažovat a chybu sami odhalí. Mohou nastat případy, kdy dítě nepoužívá pomůcku k účelu, k jakému je určena nebo při práci s pomůckou nedosahuje očekávaného výsledku. V takovém případě učitel zakročí, ale se zdravou autoritou a laskavým přístupem. Montessori požadovala probouzet u dětí schopnost rozeznat své chyby, uvědomit si je a zvládnout je opravit (Montessori, 2007, s. 245).

Dítě by mělo být vedeno k vědomí, že dělat chyby je normální a je to důležitým faktorem učení se. Dělat chyby a kontrolovat je podle Montessori pro dítě z psychologického hlediska velmi osvobozující pocit (Rýdl, 2006, s. 17). Montessori upozorňuje, že k tomu může pomoci, když i učitelé dokážou přiznat, že jsou chybující (Montessori, 2007, s. 243). Když se učitel dítěti omluví, neztratí tím svou důstojnost, naopak získává si tak přirozený respekt a náklonnost dítěte (Ludwig, 2008, s. 76). Platí zde jednoduché moudro, že pokud dítěti nedáme prostor dělat a rozpoznávat chyby, nikdy se nenaučí dělat danou věc správně.

Montessori učitel se na chyby dětí dívá jako na sdělení o jeho pokroku. Když například dítě vybarví kmen stromu červeně místo hnědě, je to pro učitele informace, že dítě ještě některé věci neumí pozorovat na odpovídajícím stupni (Montessori, 2017, s. 172).

Pokud si učitel všimne, že i dítě počíná špatně, neměl by ho hned opravovat. Pokud se jedná o menší chybu, může mu říct, ať si svou práci samo zkontroluje (kontrola porovnáním s předlohou), případně dítě odkáže na pomůcku nebo pomoc spolužáků. Když je ale vidět, že dítě nepochopilo celý kontext práce v nějaké oblasti, učitel by mu měl dát ukázkou, buď hned nebo další den.

Vnímání chyby jako nežádoucího jevu a trestání za chybné jednání vede u dětí k tomu, že svou energii zaměří na oddálení trestu nebo vyhnutí se trápení za neúspěch v daném oblasti. Dítě by se mělo vést k vědomí, že dělat chyby je normální a je to důležitým faktorem učení se. Montessori upozorňuje, že k tomu může pomoci, když i učitelé dokážou přiznat, že jsou chybující (Montessori, 2018, s. 243). Když učitel udělá chybu a dítěti se omluví, neztratí tím svou důstojnost, naopak získává si tak přirozený respekt a náklonnost dítěte (Ludwig, 2008, s. 76). Nedostatky se dají odstranit procvičováním a získáváním zkušeností (Montessori, 2007, s. 242).

4.13 Práce s pochvalou

S pochvalou a oceněním se má pracovat opatrně. Montessori učí, že pochvala není potřeba, protože harmonizované dítě bude spokojené, když se mu něco podaří správně (Préma, 2014, s. 10). Motivovat dítě je možné i prostřednictvím pochvaly, ale jedná se pak o vnější motivaci, která není vhodná a z dlouhodobého hlediska může mít na dítě zhoubný vliv (Kopřiva, 2007, s. 163). Chválení a oceňování druhými vede spíše ke snížení motivace a kolektivní rivalitě (Rýdl, 2006, s. 17). Pokud se dítě stane závislým na pochvale, nebude spokojené, pokud nesplní očekávání druhých. Odměnou se pro něj stane nestává radost z práce a vlastní tvořivé činnosti, nýbrž ocenění ostatními lidmi. Chválení je podvod. Dospělí obvykle dítě chválí pro to, aby ho dostali tam, kde ho chtějí mít. Dětem nevěří, tak je chválí, čímž jim nepřímou vzkazují, že chtějí, aby dítě dělalo určitou věc ještě lépe a jinou zase raději ne. Chválení není zpětnou vazbou, protože věta: „*Ty jsi šikovný chlapeček.*“ dítěti neřekne nic o jeho schopnostech, o jejím pokroku (Nevýchova, [online], 2019). Cílem Montessori učitele by tedy mělo být zajistit dítěti vnitřní motivaci, tedy radost z vlastního výkonu a schopnost vidět ve své práci smysl. Montessori učitel děti nechválí, ale snaží se jim pomoci k sebehodnocení, případně jim dát zpětnou vazbu. Pokud se dítě naučí sebereflexi, tvoří si prostor pro vlastní růst.

5 SYSTÉM PRÁCE A METODIKA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU MONTESSORI

System práce se Montessori škole liší. Na dítě se v kontextu Montessori filozofie nahlíží z jiného pohledu, než je tomu v klasických školách. Středem výchovného procesu je dítě, které má samo o sobě veškeré předpoklady k tomu, aby se mohlo rozvíjet. Montessori se snaží o zachování jeho integrity a důstojnosti. S tímto postojem se v Montessori setkává celkový systém a způsoby práce.

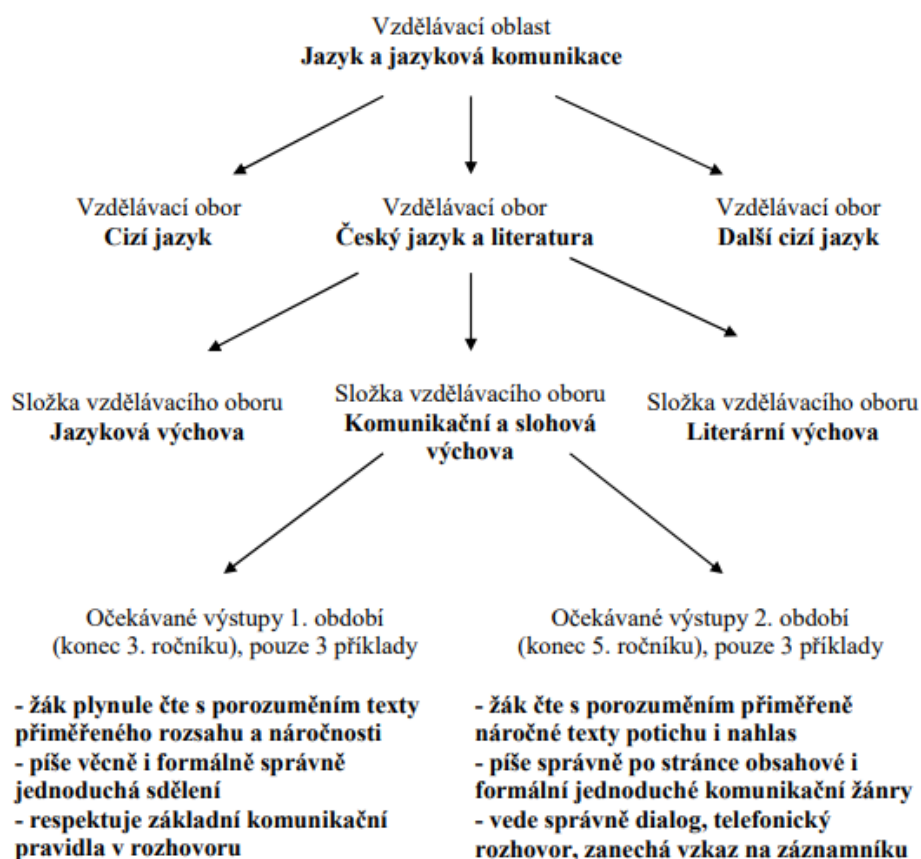
5.1 Kurikulum a hodnocení dětí v Montessori

Montessori prosazovala vzdělávání osvobozené od osnov a rozvrhů (Montessori, 2018, s. 20). Z tohoto důvodu se Montessori školy snaží o co největší nezávislost na státních vzdělávacích požadavcích, které nejsou v souladu s myšlenkami a principy Montessori. Přesné Montessori kurikulum není v ucelené formě v žádné literatuře. Učitel se obvykle řídí tím, co je vyučováno v AMI kurzech. Nejvíce informací o obsahu vzdělávání Montessori pedagogiky je sepsáno v knize „The Advanced Montessori Method“, jejíž autorkou je Marie Montessori. (Poprvé publikována v angličtině r. 1918.).

5.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v Montessori školách

Školy v České republice se nicméně musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání (dále jen RVP), který tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (RVP, ZV, 2017). RVP obsahuje takzvané očekávané výstupy, které „*vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.*“ (tamtéž, str. 15). Pro jednodušší rozdělení vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků jsou očekávané výstupy pro 1. stupeň rozděleny na dvě období. 1. období stanovuje očekávané výstupy žáků na konci 3. ročníku (zahrnuje 1.- 3. ročník) a 2. období na konci 5. ročníku (zahrnuje 4. a 5. ročník). Očekávané výstupy pro 1. období jsou pouze orientační a nezávazné, ale pro 2. období už jsou závazné. Díky tomu mohou Základní Montessori školy v souladu se svou filozofií realizovat výuky a zároveň pomoci dětem, aby dosáhly očekávaných výstupů. Nejvíce se cení, když je dětem stanoven tříletý nebo ještě lépe pětiletý studijní plán na základě, kterého je možné sledovat pokroky dětí v jednotlivých oblastech učení. Montessori pedagogika podporuje svobodou volbu rozvoje z hlediska času, takže dítě by nemělo být limitováno tím, že musí do určité doby mít určité výstupy. Aby byly splněny požadavky státu, učitel musí každé dítě včas

seznámit s těmito cíli a poté je vhodným způsobem motivovat, aby se dopracovaly k očekávaným výstupům. Mělo by se to vždy dít způsobem, kterým by co nejvíce zachoval Montessori zásady. Pokud se učitel nechá vést převážně dětmi a pomůckami, dá dětem možnost, aby se v rámci výstupů dostalo ještě dál než děti v běžných školách. Očekávané výstupy v jednotlivých oblastech jsou díky Montessori metodám práce dětmi skutečně uchopené, nikoliv mechanicky naučené.



Obr. 1: Schéma vztahu mezi očekávanými výstupy, složkami a vzdělávacími obory (Smrčková, 2014, s. 44)

5.1.2 Hodnocení dětí

Hodnocení v Montessori škole probíhá jiným způsobem než v klasických školách. Učitel dítě vede k tomu, aby si vedlo své záznamy, což mu dává možnost sledovat jeho výstupy. Dítě si vede sešit s názvem: *Co už umím*, který většinou pojme jako svůj deníček. Do něho si každý den v krátkosti zapisuje nebo nakreslí, co se naučilo a jaké udělalo pokroky. Učitel také vede týdenní třídní knihu, která zahrnuje obecný popis společných činností. Práce učitel

tele spočívá v pravidelném pozorování dětí ve třídě, na základě, kterého hodnotí jejich výstupy. Učitel by měl také vést deník s pravidelnými poznámkami o práci dětí. Hodnocení probíhá během pozorování práce dětí s materiály, účasti na prezentacích, při pohovorech s dětmi. Učitel také nahlíží do deníčku dětí a do jejich vlastní tvorby (portfolia). Pohovorem je myšlena komunikace s dítětem o tom, jak pracuje. S harmonizovaným dítětem se uskutečňují asi 1x/2 měsíce. U mladších dětí a nováčků častěji, i 1x/2 týdny. Některé děti potřebují krátký pohovor i každý den. Těmito pohovory lze zjistit, jaký pokrok dítě udělalo a co by pomohlo, aby se v potřebné oblasti lépe rozvíjelo (Préma, 2014, s. 7).

5.2 Metody práce v Montessori školách

Montessori pedagogiku tvoří logicky uspořádaný systém založený na důsledné práci s Montessori principy. Učitelé ve výuce využívají metody, popsány níže.

Základ pro výuku tvoří inspirativní příběhy, ukázky, a Montessori pomůcky. Příběhy učitel probouzí zájem dětí o další zkoumání svou uvažující myslí. Na vzorce a definice si skrze dostatečnou zkušenost s materiálem, přijdou děti časem samy.

5.2.1 Příběhy

Výuka všech oblastí začíná obvykle úvodním inspirativním příběhem. Příběh by měl být přednesen s použitím všech potřebných názorných pomůcek. Nejedná se o strohé předávání informací. Během příběhu učitel dětem klade různé motivační otázky, např: „Bylo by zajímavé zjistit... Říkám si, jestli to platí vždy.“ Cílem je děti inspirovat k dalšímu bádání a samostatnému zjišťování si informací

M. Montessori uvedla 5 základních velkých příběhů, které otevírají jednotlivé vzdělávací oblasti kosmické výchovy. Každý jeden příběh je uváděn vždy na začátku roku, nebo potom opakuje v závislosti na příchodu nových dětí do třídy.

1. *Bůh, který nemá ruce*: Příběh je o stvoření vesmíru. Líčí vznik jednotlivých prvků. Vypráví například, jak vzniká voda, vítr a pevné látky. Základní myšlenkou je, že každý prvek podléhá určitým zákonům. Obsahuje znalosti astronomie, geologie, fyziky a chemie.
2. *O vzniku života*: Vyprávění je o stvoření života na Zemi. Vysvětluje původ rostlin a živočichů a obsahuje učivo biologie.

3. *O původu lidí*: Jedná se o vyprávění o stvoření člověka. Mluví o základních lidských tendencích a schopnostech – rozum, práce ruky a schopnost milovat. Důležitou oblastí je zde historie.
4. *O komunikaci pomocí symbolů*: Představuje dějiny komunikace pomocí znaků a pojednává o jazyku.
5. *O našich číslicích*: Příběh o číslech celou řadu ukončuje (Poussin, 2018, s. 124).

5.2.2 Ukázky

V Montessori mají prezentace neboli ukázky své pevné místo. Ukázka může trvat 5 až 20 minut. Prezentovat lze jakoukoliv oblast s propojením jakýchkoliv poznatků. Jejím účelem je předvést dětem, jak se pracuje se speciálním materiálem (dítě musí umět správně pracovat s pomůckami, aby je neničilo.), předat jim nějaké znalosti, ale především je motivovat k další práci. Učitel dětem dává modelové motivační otázky: „*Bylo by zajímavé zjistit... Říkáš si, jestli to platí vždy...*“

Ukázky jsou buď skupinové nebo individuální. Při předvádění je nutné postupovat rychlostí přiměřenou věku dětí. Učitel se snaží dětem dát vždy tolik informací, aby děti pochopily základ, ale zároveň aby podpořili zájem o samostudium. Ukázka zahrnuje i úklid pomůcek do polic, kam patří (Préma, 2014, s. 8). Dobře připravené ukázce je možné dosáhnout celostní zkušenosti (Kaul, 2014, s. 33).

5.2.3 Volná práce

Metoda volné práce navazuje na Montessori filozofii o svobodě a svobodné volbě práce. Zahrnuje nepřerušování práci a nenápadnou kontrolu dětí formou vzdáleného pozorování. Práce není nikdy zadaná, ale je dobrovolná. Termín volná práce je důležitý, protože platí i v situacích, kdy se nějaká práce od dítěte očekává, např. po ukázce. Ne vždy po ní dítě něco vypracovává.

5.2.4 Výuka mimo budovu

V Montessori je zvykem pořádat tzv. výpravy. Jedná se o výuku, která navazuje na učivo ve škole, ale probíhá mimo budovu. Cílem je představit dětem látku v kontextu reálného života a podpořit jejich samostatnou zvědavost. Zahrnuje návštěvu galerií, muzeí, zoologické zahrady apod. Nejedná se o klasický výlet, ale o systematickou výpravu za zjišťováním.

Učitel i děti se na výpravu vždy dobře připraví, aby z výpravy měli co největší poznávací užitek. (Préma, 2014, s. 6)

5.2.5 Třístupňová výuka

Třístupňová neboli třífázová výuka spočívá ve třech po sobě jdoucích fázích, které vedou k pochopení látky. Nejčastěji se používá pro výuku názvosloví sensorického materiálu u dětí předškolního věku. Využijí ji ale i školáci. Fázemi je pojmenování, práce a uvědomění. Například při nácvičku rozpoznání různých typů trojúhelníků, je v první fázi dítěte demonstrován trojúhelník. Ve fázi druhé dělá různé aktivity s trojúhelníky a ve třetí fázi je schopno rozeznat daný trojúhelník (Montessori ČR, [online], 2019)

5.2.6 Práce s Montessori materiálem

Montessori materiál pro děti na prvním stupni Montessori základních škol je navržen tak, aby podporoval přechod od nevědomé zkušenosti přes abstrakci k pochopení pojmu (Pousin, 2018, s. 83). Učební materiál nahrazuje učitele. Materiál by měl být hlavním prostředkem k objevování. Na prvním stupni základní školy dominují pomůcky, které izolují vlastnosti. Aby byla aktivita pro děti srozumitelnější, každá je zaměřena na rozvoj jedné vlastnosti (tamtéž, s. 84). Zaměření se na jednu věc pomáhá vnímat jasně a přesně (Montessori ČR, [online], 2019).

Z pomůcek v oblasti matematiky můžeme jmenovat zlatý perlový materiál, který je úplným základem. Pomocí této pomůcky může učitel plynule navázat na dovednosti, se kterými dítě přijde z mateřské školky. V češtině patří k základním pomůckám malá tištěná pohyblivá abeceda. Zároveň se podporuje rozvoj mluvené řeči pomocí karet s pokyny. Dítě přečte pokyn na kartě a vykoná ho. Do kosmické výchovy patří globus, časové osy apod. V některých oblastech může učitel sám vyrobit různé kartičky, které jsou také považovány za Montessori učební materiál (Préma, 2014, s. 9). V Montessori děti používají také různé knihy a encyklopedie.

Materiály by měl být pro děti dostupný a viditelný. Učitel je umísťuje přehledně vedle sebe, nikoliv na sebe (tamtéž, s. 6).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumná část diplomové práce prezentuje celý proces výzkumné práce od stanovení výzkumného cíle po prezentaci výsledků kvalitativního výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu

Výzkumným problémem diplomové práce je uplatňování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé uplatňují Montessori principy v Montessori základních školách. Na základě stanoveného výzkumného problému byla formulována hlavní výzkumná otázka, která zní:

- Jaké je uplatňování principů Montessori pedagogiky učiteli na Montessori základních školách?

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku byly stanoveny dvě dílčí výzkumné otázky:

- Jaké je dodržování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách?
- Jaké je nedodržování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách?

Pro výzkum byly vybrány některé z uvedených principů Montessori pedagogiky. Kritériem pro výběr zkoumaných principů byl v první řadě vztah principů formulovaných Marií Montessori k dětem mladšího školního věku. Druhým kritériem byla časová dostupnost sledování uplatňování těchto principů.

6.2 Výzkumný soubor

Volba výzkumného souboru má v kvalitativním výzkumu význam reprezentace určitého problému. Respondenti jsou tedy vybíráni záměrně s ohledem na zkoumaný problém (Švaříček, 2014, s. 72).

Respondentkami zastupující jednotlivé případy, jsou učitelky na základních Montessori školách. Pojem případ zde znamená spojení rozhovoru s respondentkou a pozorování její výuky ve třídě. Podle způsobu práce, byly učitelky pojmenovány jako začátečník, pokročilý a expert. Věk učitelek a délka jejich působení v Montessori oblasti výrazně ovlivňuje kvalitu práce s dětmi. Učitelka označená jako začátečník je přibližně třicátnice, to znamená, že Montessori pedagogice se věnuje poměrně krátce. Učitelka označená jako pokročilá má asi 40 až 50 let a Montessori pedagogice se věnuje asi 10 let. Poslední učitelka pod označením expert,

je podobně stará jako předchozí popisovaná respondentka a této pedagogické oblasti se věnuje nejdéle ze všech.

Během výzkumu badatel usiloval o porozumění případu v kontextu přirozeného prostředí. Z tohoto důvodu byl sběr dat soustředěn v působišti vybraných respondentů. Jednalo se o tři školy v České republice.

6.3 Technika sběru dat

Sběr dat proběhl v době od října 2018 do března 2019 a to metodami zúčastněným pozorováním a rozhovorem s respondentkami.

6.3.1 Pozorování

Vědecké pozorování je systematický sběr informací za pomoci sledování smyslově vnímatelných projevů, které jsou objektem zkoumání. (Reichel, 2009, str. 94) Pozorování patří mezi nejstarší metody získávání dat (Miovský, 2006, s. 142). Je zároveň nejnáročnější technikou, protože vyžaduje od výzkumníka vysokou míru objektivity. Badatel by měl být motivován opravdovým zájmem o získání objektivních poznatků a měl by do terénu vstupovat se schopností pokládat si zkoumavé a kritické dotazy (Švaříček, 2014, s. 143). Výzkumník je při pozorování ovlivněn řadou subjektivních faktorů a percepčních chyb (Chráška, 2016, s. 148).

Sběr dat byl realizován za pomoci otevřeného zúčastněného pozorování za účelem získat detailnější popis jednotlivých jevů. Zúčastněné pozorování je charakteristické vstupem do reality a přímým kontaktem s účastníky výzkumu (Švaříček, 2014, s. 146). Při tomto typu pozorování účastníci výzkumu vědí, že jsou pozorováni a že za tímto účelem jsou prováděny záznamy projevů jejich jednání (Miovský, 2006, s. 154). Účastníky byly učitelky na základních Montessori školách. Dalšími osobami, které určitým způsobem participovaly na výzkumu byli žáci daných základních Montessori škol. Zúčastněné pozorování je zvláště vhodné, pokud je zkoumaný jev málo prozkoumaný (Hendl, 2005, s. 193). Pozorování bylo standardizované, což znamená, že předměty a cíle pozorování byly předem pevně stanoveny (Reichel, 2009, s. 95).

V závislosti na zkoumaném výzkumném cíli, byl vytvořen záznamový pozorovací arch, který předem strukturuje pozorované jevy. Základní položkou pozorovacího archu je daný princip, jeho výskyt u učitele a reakce dětí.

6.3.2 Rozhovor

Metodu rozhovoru je vhodné použít kombinovat s pozorováním nebo jinými kvalitativními metodami „*k ospravedlnění poznatků získáním dalších informací z jiných perspektiv.*“ (Švaříček, 2014, s. 179).

Dotazování proběhlo na základě polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Před samotným rozhovorem byl přichystán seznam otevřených otázek (Švaříček, 2014, s. 160).

Rozhovory s respondentkami byly nahrány na diktafon a poté přepsány a upraveny pro další zpracování. Otázky byly přizpůsobovány konkrétnímu případu pro lepší využití hloubkové komunikace (Hendl, 2005, s. 175).

Hlavní otázky do rozhovoru jsou orientovány na zjišťování uplatňování jednotlivých principů:

- Jak ve vaší třídě probíhá tříhodinový pracovní blok?
- Jak ve výuce pracujete s principem partnerský přístup?
- Jak se snažíte v praxi uplatňovat princip svobodná volba práce?
- Jak ve vaší třídě probíhá práce s věkovou různorodostí dětí? apod.

Součástí rozhovoru byly navazující otázky:

- Jaký máte názor na zadávání pracovních listů nebo zadávání práce v pracovním sešitě?
- Co je pro vás důležitější – kvalita práce z hlediska spokojenosti dítěte v jedné oblasti nebo to, aby se dítě učilo od každého oblasti něco a aby tak dítě splnilo kurikulum všech oblastí?
- Mají děti ve výuce stanovené přestávky?
- Stává se, že dětem zadáte samostatnou práci?
- Když odhalíte u práce dětí chybu, jaké je vaše reakce?
- Jak se stavíte k plánování práce dětí (týdenní plány...)?
- Jak se po skončení výuky děti nejčastěji chovají?

7 ANALÝZA DAT

Data byla po sběru zanalyzována technikou kódování a pro lepší přehlednost popsána ve formě jednotlivých případů. Byly zkoumány a popsány tři případy přístupu učitelek dodržování Montessori principů.

7.1 Kódování

Analýza kvalitativních dat probíhá již v průběhu sběru dat běžnými formami uvažování (Hendl, 2005, s. 226). Hlavní část analýzy dat byla provedena za pomoci poměrně univerzální techniky – otevřené kódování. Jedná se o operaci, při které jsou sesbírané údaje dále rozebrány na dílčí jednotky. Jednotkou je myšlen určitý koncept, který může mít formu slova, věty nebo celého odstavce. Kódy jsou těmto jednotkám přiděleny jako nová identifikační jména a v nejlepším případě věrně vystihují myšlenku, jakou vybraná jednotka nese (Švaříček, 2014, s. 211). V průběhu kódování dochází zároveň k navrhování a tvorbě kategorií, což jsou pojmy vyjadřující abstraktnější myšlenku a zastřešující určitou skupinu kódů (Hendl, 2005, s. 247). Tvorba kategorií se nazývá axiální kódování. Na konci tohoto celého procesu jsou údaje poskládány zcela novým způsobem a tím připraveny ke slovní analýze a dalšímu popisu (Miovský, 2006, s. 228).

V rámci procesu kódování dat získaných rozhovorem a pozorováním, byly nalezeny následující kategorie v závislosti k jednotlivým sledovaným principům:

Nedodržení principu zachování tříhodinového pracovního bloku,

Nedodržení principu věková heterogenita,

Nedodržení principu svobodná volba práce,

Nedodržení principu samostatnost a nezávislost,

Nedodržení principu propojení poznatků,

Nedodržení principu partnerský přístup,

Nedodržení principu ticho a klid ve třídě,

Nedodržení principu práce s chybou,

Dodržení principu zachování tříhodinového pracovního bloku,

Dodržení principu věková heterogenita,

Dodržení principu svobodná volba práce,

Dodržení principu samostatnost a nezávislost,

Dodržení principu propojení poznatků,

Dodržení principu partnerský přístup,

Dodržení principu ticho a klid ve třídě,
Dodržení principu práce s chybou,
Dodržení principu práce s pochvalou,
Vliv vnějších faktorů,
Důsledek na práci dětí

7.2 Analýza případů

Následující text se snaží rozebrat způsoby uplatňování jednotlivých Montessori principů u každé učitelky zvlášť. Jedná se o analýzu rozhovoru a zároveň pozorování v dané škole, což je v diplomové práci nazváno případem.

7.2.1 Případ začátečník

Zachování tříhodinového výukového bloku

Kategorie: *nedodržení principu o zachování tříhodinového výukového bloku.*

Kódy: *ranní kruh², rozvržení bloku, přerušování práce, stanovení přestávky*

Pro zachování tohoto principu je v první řadě důležité, aby učitel nestanovoval *ranní kruh*, ale aby podporoval svobodnou volbu práce dětí s tím, jak postupně přicházejí na výuku.

Učitelka celý výukový blok *dělí na jednotlivé předměty*, což dětem narušuje soustředění, komplexnost a propojení poznatků.

Dále se zde vyskytuje *přerušování práce dětí svoláváním na ukázky*. Práce dětí by se neměla přerušovat, ale učitel by měl ctít zákonitosti tohoto principu, kterým je především to, že při nerušené práci dochází k úplnému ponoření dítěte do zvolené aktivity a skutečnému učení se.

Stanovení přestávky učitelka dodržuje správně. Dítě by mělo mít stanovenou délku přestávky, ale mělo by mít možnost udělat si ji, kdy chce nebo potřebuje. (Délka přestávky je shodná s délkou přestávky na běžných základních školách. (Zpravidla dvakrát 15 minut nebo 30 minut) Zároveň by však mělo mít možnost jít si kdykoliv na svačinu a na WC.

„Pak jim řeknu teda, ať se pustí do práce. Postupně si je volám, vždycky zazvoním na zvonček třeba v devět hodin a zavolám si prvňáčky třeba na čtení. Po skončení ukázky se děti

² Také komunitní kruh s dětmi. Stanovuje se nejčastěji ráno – ranní kruh, nebo po obědě – odpolední kruh. (Gardošová, Dujková, 2012)

pustí do další práce, já zase obcházím třídu, dokud zase není další ukázka, takže zase zazvoním, svolám si ostatní děti a zase pracujeme třeba na nějaké pomůcce. “

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kód: *výjimečnost soustředění, pasivita při práci*

Při analýze dat bylo zjištěno, že se soustředění u dětí nevyskytuje pravidelně, spíše ojediněle. Děti jsou při práci pasivní, nedokážou si ji často zvolit bez pomoci učitele. Toto volně navazuje na nedodržení principu samostatnost a nezávislost.

Kategorie: [vliv vnějších faktorů](#)

Kód: *tlak systému školství*

Učitelka vypověděla, že takovéto uzpůsobení ve třídě funguje z *důvodu tlaku systému českého školství* a z obavy, že by se dětem jinak nepodařilo splnit výstupy RVP pro daný ročník.

Věková heterogenita

Kategorie: [nedodržení principu věková heterogenita](#)

Kódy: *rozdělení trojročí dětí, samostatná práce*

Učitelka má ve třídě trojročí dětí ve věku 6 až 9 let. Tento princip není dodržen z důvodu rozdělování dětí na ukázky.

„... a zavolám si prvňáčky třeba na čtení...“

Učitelka vypověděla, že děti někdy rozesadí od sebe, takže pro dítě tím začíná samostatná práce. Z odpovědi je patrné, že se jedná o nedodržení práce s věkovou různorodostí, protože samostatná práce dětí omezuje na spolupráci s ostatními.

V rámci nedodržení tohoto principu se vyskytuje navíc nerespektování vývojových charakteristik dětí mladšího školního věku. Učitelka totiž uvedla, že děti oddělí a zadá jim samostatnou práci v případě, když si povídají a dělají si z něčeho legraci. Potřeba humoru se přitom přirozeně váže k etapě mladší školní věk. Je pro tyto děti typická. Učitelka s touto potřebou dětí může různě ve výuce pracovat, například v rámci dramatizace, modelových situací. Když budou mít děti dostatek legrace, nebudou svými vtipy zlehčovat dobu, kdy se mají učit.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *výskyt rivality na základě věku, přátelství dětí stejného věku*

Učitelka vypovídá, že se mezi dětmi objevují dohady o tom, kdo je starší a kdo mladší. Z analýzy dat je také vidět, že i když jsou ve třídě dobří kamarádi mezi prvňáčky a třetáčky, děti tíhnou spíše ke stejně starým kamarádům.

Kategorie: vliv vnějších faktorů

Kód: *tlak systému školství*

Rozdělování dětí na ukázky učitelka zdůvodňuje tím, že se takto snaží, aby si děti v jednotlivých ročnících osvojily povinné znalosti či dovednosti a splnily tak očekávané výstupy RVP pro daný ročník.

Princip věková heterogenita není dodržen, přestože ve třídě jsou děti různého věku. Učitelka nedokáže využít možnost práce s dětmi, což princip znehodnocuje.

Samostatnost

Kategorie: *nedodržení principu samostatnost a nezávislost*

Kódy: *nedostatečná podpora samostatnosti, nevyřčená nepodpora, nevyžádaná pomoc, nepřipravené prostředí*

Z analýzy dat vyplývá, že děti ve třídě nejsou dostatečně vedeny k samostatnosti a nezávislosti. Svědčí o tom odpověď učitelky na otázku, jak se snaží podporovat samostatnost dětí.

„K té samostatnosti mám třeba systém v českém jazyce, kde třeba mám složku, kde jsou nějaké úkoly k vyjmenovaným slovům a děti si samy určují, čím začnou, co udělají, samy si to tam potom odškrtačují, ať vidí, kam se posunuly.“

Z dalších zjištění je patrné, že učitelka nemá správnou představu o tom, jak vypadá samostatné dítě, z čeho lze usoudit, že se samostatnými dětmi často nesetkává. Z pozorování vyplývá, že učitelka dětem ve výuce až příliš pomáhá a kontroluje, což také nevede k samostatnosti. Děti po takových zkušenostech pochopí, že se nemusí příliš snažit, protože učitelka jim se vším pomůže.

Kategorie: *důsledek na práci dětí*

Kódy: *neschopnost zvolit si práci, pasivita při práci*

Důsledkem nedodržení principu o samostatnosti a nezávislosti je to, že děti si často nedokážou zvolit aktivitu. Nedodržení tohoto principu úzce souvisí s nedodržení následujícího principu o svobodné volbě práce. Pokud totiž není svobodná volba umožněna, děti se ji nikdy zcela nenaučí a budou mít problém zvolit si samy přiměřenou aktivitu. Děti vykazují určitou pasivitu. Nedokážou se do práce bez vedení úplně zabrat, spíše čekají, než dostanou pokyn od učitelky.

Svobodná volba práce

Kategorie: *nedodržení principu svobodná volba práce*

Kódy: *zadávání práce, pracovní listy, nevyřčené nepochopení principu, přerušování práce, samostatná práce, týdenní plánování, povinné ukázky*

„...když vím, že některé dítě se opravdu vyhýbá povinné práci a chce pořád dělat jenom například geometrii – hrát si, tak mu řeknu, že to tak prostě nejde, že je ve škole a musí splnit nějaké věci a musí jít.“

Učitelka přiznala, že svobodná volba práce ve třídě není uskutečňována, pouze tehdy, když si dítě splní své povinnosti. Z úryvku rozhovoru může čtenář snadno poznat, že učitelce není jasná podstata a důležitost principu. Kdyby totiž nechala dítě pracovat si na geometrii, jak dlouho bude chtít, dítě se za nějaký čas nasytí, mnoho se toho naučí a zároveň tak i splní očekávané výstupy RVP. Poté dítě samovolně přejde ke zkoumání jiné vzdělávací oblasti.

Ve výuce jsou používány pracovní listy, které jsou pro děti povinné. Jak bylo popsáno výše, děti jsou nedobrovolně přerušovány při práci a musí se účastnit zadaných lekcí, což rovněž patří k nedodržení principu o svobodné volbě práci. Pokud je dítěti zadána samostatná práce, jedná se o porušení jednoho rysu svobodné volby práce, která zaručuje, že si dítě může vybrat, na čem, jak, s kým a kde bude pracovat. Učitelka také s dětmi praktikuje týdenní plánování. Jedná se o plány tvořené tedy zadané učitelkou, takže je zde zase porušen zkoumaný princip. Na lekcích je pro děti často povinná účast.

Kategorie: [vliv vnějších faktorů](#)

Kódy: *vliv školského systému*

Tato kategorie s kódem je totožná s tou uvedenou výše a není třeba ji dále rozvádět.

Propojování poznatků

Kategorie: [nedodržování principu o propojení poznatků](#)

Kódy: *rozvržení výuky, nedostatečné propojení výuky, málo ukázek*

„Snažím se, aby například pro prvňáčky nebylo čtení pouze pro čtení – jdeme číst sloupeček slov, ale aby se propojovalo s kosmickou výchovou, takže když si třeba povídáme o planetách, tak jdeme číst o planetách.“

Z výpovědi je patrné nedostatečné propojování předmětů a poznatků. Čtení v rámci probírané látky probíhá i na běžných školách a rozhodně to není něco, co by pro propojení poznatků stačilo. Bylo zjištěno málo ukázek, které navíc nebyly dobře připravené. Děti pracují spíše samy na zadané práci. Učitelka ale také uvedla, že dětem na začátku roku vypráví základní Montessori příběhy, které otevírají jednotlivé oblasti.

Partnerský přístup

Kategorie: [nedodržení principu o partnerském přístupu](#)

Kódy: *nepodpora partnerství, formulace pravidel*

„...mám to i jedno pravidlo, že já jsem velitel a že některé věci musí být podle mě a jak to řeknu, tak to prostě musí být, z bezpečnosti nebo právě kvůli tomu, že je nějaký plán...“

Učitelka jmenovala třídní pravidla dětí, z jejichž formulace je vidět nedostatečná podpora partnerského přístupu. Pravidlo, že učitel je velitel by tam nemělo být vůbec zmíněno. Základní myšlenka a vlastně i pravidlo partnerského a respektujícího přístupu je, že se všichni navzájem ve třídě respektují a pečují o sebe. Až pokud by toto pravidlo opravdu nefungovalo, učitel zasahuje. Další pravidlo zmínění v rozhovoru zní „*neběháme po třídě*“. Ve třídě by podobné pravidlo mělo být, aby se nestávalo, že děti ublíží sobě nebo někomu jinému nebo poničí nějakou pomůcku. Více partnerské by však bylo pravidlo: „*Po třídě chodíme klidně.*“

Ve třídě nejsou nastavena dostatečně partnerská pravidla. Učitelka zmínila, že si myslí, že ve třídě mají už velmi partnerskou atmosféru, protože děti si mohou jít kdykoliv na svačinu a na WC. Pravidlo o naplnění základních potřeb dítěte nezaručuje partnerské prostředí. Spíš z toho plyne, že učitelka neví přesně, co znamená skutečný partnerský přístup.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že s partnerstvím zase úzce souvisí svobodná volba práce. Jeden princip bez druhého nemůže fungovat.

Kategorie: [důsledek při práci dětí](#)

Kódy: *drzost, nerespektování učitelů*

Učitelka se vyjádřila, že se u dětí objevuje drzé chování. Jedná se o očekávaný efekt. Pokud se učitel, který má být pro děti vzorem, neprojevuje respektujícím způsobem k dětem, nemůže to čekat u dětí.

Nevhodné chování dětí se může zpočátku vyskytnout i ve třídě, kde učitel partnerský přístup uplatňuje správně. Důvodem v takových případech bývá vliv rodinného prostředí a autoritářská výchova. Dítěti po příchodu do Montessori třídy, může nějakou dobu trvat, než se normalizuje.

Ticho a klid ve třídě

Kategorie: [dodržení principu ticho a klid ve třídě](#)

Kódy: *podpora komunikace, podpora spolupráce*

V rámci pozorování ve třídě bylo zjištěno, že je podporována komunikace dětí, děti si během výuky mohou volně povídat, i když v tom, jak budou hlasité, musí dodržet určitý limit. V rámci výuky je vítána spolupráce při řešení úkolů.

Práce s chybou

Kategorie: [nedodržení principu práce s chybou](#)

Kódy: *kontrola pracovních listů, nedostatečná podpora samostatnosti*

Učitelka dětem kontroluje a opravuje zadané pracovní listy. Nedodržení principu o práci s chybou navazuje na nedodržení podpory k samostatnosti. Samostatnost zahrnuje schopnost dětí v rámci svých možností odhalovat a opravovat své chyby.

Práce s pochvalou

Kategorie: [dodržení principu práce s pochvalou](#)

Kódy: *zpětná vazba, podpora sebehodnocení*

„Chválit přímo dítě by se nemělo, nemělo by se nálepkovat jako ty jsi šikulka, ale komentuji jejich práci. Snažím se vždycky ale komentovat to, co udělal a vyzvednout to, co má správně, kolik si s tím dal práce a tak.“

Děti nejsou zvyklé na chválení, jelikož učitelka dětem dává zpětnou vazbu a snaží se tak cítit tento princip.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kód: *sebehodnocení dětí, nezávislost na pochvale*

Z analýzy dat vyplývá, že u dětí funguje sebehodnocení.

7.2.2 Příklad pokročilý

Zachování tříhodinového výukového bloku

Kategorie: [dodržení principu zachování tříhodinového výukového bloku](#)

Kódy: *odpolední kruh, celistvost výuky (výjimka), nepřerušování práce, stanovení přestávek*

„Dítě přijde do školy a ... rozmýšlí si, na čem bude pracovat po tom příchodu, nachystá si pomůcky, prostředí anebo jde do prostředí, které je připravené a začne pracovat nebo je to tak, že čeká na nějaký ten časový moment, protože o půl 9. ví, že musí začít. Bud' pracuje na základě své volby, nebo ještě chodí během toho na ty ukázky, kterou bud' si sám vybírá nebo ho na nepíšeme sami po nějakém tom rozhovoru nebo je na ně píšeme samy v případě, že dítě tu konkrétní ukázkou potřebuje, nenapsalo se, nenapsalo se ano po tom rozhovoru, tak mu to řekne, že tam musí přijít. Pokud děti pracují, mezitím si naplní své základní potřeby, a tak

nějak vidíme, že je to všechno přirozené, tak mu do té činnosti nezasahujeme, pokud nepřijde samo, že potřebuje v něčem podpořit. Takže jsou děti, se kterými poprvé třeba mluvím až na poledním kruhu, protože neměly potřebu přijít, vím, že byly na některých ukázkách, které si samy vybraly, že na těch ukázkách dostaly podněty k další práci, takže už třeba zůstaly u té práce anebo u ní nezůstaly, protože měly rozdělanou jinou. “

Učitelka si s dětmi nedává ranní kruh, ale zvolila volnou práci dětí tak, jak přicházejí postupně do výuky. Na kruh si s dětmi sedá odpoledne po obědě. Výuka probíhá v kuse. Děti si mohou vybrat z všech vzdělávacích oblastí a volně na tom pracovat. Pouze anglický jazyk a umění se stále učí podle rozvrhu, ale těmto předmětům se děti mohou věnovat i v rámci volné práce během dne. Učitelka děti nepřerušuje během soustředění pouze, pokud probíhá nějaká ukázka, na kterou je dítě napsané. Stanovení přestávky je dodrženo. Děti mají na přestávku ohraničený časový úsek, ale mohou si stanovit, kdy si ji chtějí udělat. Na svačinu a WC mohou chodit kdykoliv během výuky.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *pravidelné soustředění, velká práce, seberealizace*

Z pozorování vyplývá, že děti se dokáží více méně soustředit na svou práci. Díky tomu dochází u dětí k velké práci, která vede k jejich seberealizaci.

Věková heterogenita

Kategorie: [dodržení principu věková heterogenita](#)

Kódy: *dvojročí dětí, smíšené skupiny, podpora spolupráce a komunikace*

„Naopak podporuji diskuzi nad tím, jak to spočítat, aby děti se obohacovaly o možná řešení, ukazovali si, jak se pracuje s pomůckou ... “

Ve třídě jsou děti ve věku 6 a 7 let. Dvojročí dětí bývá propojováno s další třídou starších dětí a obě skupiny dětí spolu dokážou spolupracovat. Během lekcí jsou vždy utvářeny smíšené skupiny. Učitelka děti vede, aby se spolu učily spolupracovat.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *přátelství, kontrola práce, spolupráce, motivace*

Při analýze dat bylo zjištěno, že děti mezi sebou tvoří přátelství na základě sympatií. Děti spolupracují při práci, obohacují se o nové způsoby řešení problému a starší kontrolují mladším práci. Učitelka v rozhovoru také uvedla, že mladší děti jsou staršími dětmi inspirováni a motivováni k tomu, aby se dozvíдалy nové věci a starší děti těší být mladším nápomocni.

Samostatnost

Kategorie: [dodržení principu o samostatnosti](#)

Kód: *připravené prostředí, dobré ukázky*

„Uřčitě je to připravené prostředí. Těžko bude dítě samostatně pracovat, když nebude mít k dispozici materiály a pomůcky, když to před nimi nebude zavřené...“

Učitelka v rozhovoru uvedla, že samostatnost velmi souvisí s připraveným prostředím, které je pro podporu samostatnosti dětí nezbytné. Dále bylo zjištěno, že k samostatné práci dětí je nezbytné, aby učitel dokázal dobře prezentovat ukázky, aby byly pro dítě jasné, bylo v nich řečen vše důležité a zároveň je inspirovalo k dalšímu zkoumání.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kód: *pokrok k samostatnosti*

Výpověď učitelky i pozorování potvrzují, že děti jsou schopné si samy volit práci přiměřenou jejich věku, schopnostem a potřebám a že je jim tak každý den umožněno, aby se svobodně rozvíjely a šly k samostatnosti.

Svobodná volba práce

Kategorie: [dodržení principu svobodná volba práce](#)

Kódy: *svobodná volba, odpolední kruh, smysluplnost (zodpovědnost)*

Svobodná volba práce je umožněna od samého začátku výukového bloku, který není ohraničen ranním kruhem. Svoboda je vyvážena zodpovědností, takže dítě si sice může vybrat aktivitu samo, ale musí se jednat o něco smysluplného, musí tím buď něco rozvíjet nebo se musí jednat o práci, která bude užitečná.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *motivace, zaujetí, aktivita*

Při rozhovoru bylo řečeno, že na dětech jde vidět, že se do školy těší, protože jim dovoluje rozvíjet se v tom, v čem potřebují a chtějí. Dokážou se pro práci na delší dobu nadchnout a jsou ve výuce aktivní.

Kategorie: [nedodržení principu svobodná volba práce](#)

Kódy: *pracovní listy*

Byl zjištěn jeden rys nedodržení svobodné volby práce a tím je zadávání pracovních listů.

„...tak mu nabídneme listy, které ale nejsou vytrženy z kontextu, ale tomu listu předcházela nějaká výuka mimo budovu nebo je to něco, co odehrává v přírodě nebo je to doplňující

materiál k nějaké ukázce a víme, že je dobré ty poznatky třeba písemně zpracovat, pak k tomu máme nachystané listy. “

Pracovní listy zapadají do celkové výuky, aby tak byla co nejvíc zachována propojenost a smysluplnost učiva.

Kategorie: **vliv vnějších faktorů**

Kódy: *vliv školského systému*

„Je přirozené, že každé dítě tihne k jedné oblasti méně a jedné více. To na těch dětech se dá velmi dobře vypořádat, pak je ale samozřejmě naší povinností, abychom hlídali to kurikulum pro daný ročník, i když víme, že závazné je kurikulum pro pátý ročník, přesto hlídáme to, aby se děti rozvíjely ve všech oblastech, ale určitě se nerozvíjí rovnoměrně, ale to tak necháváme. “

Z výpovědi učitelky je vidět, že se k zadáváním pracovních listů přistupuje v případě, kdy je potřeba, aby dítě splnilo očekávané výstupy RVP. Přesto se snaží děti, co nejvíce nechat, aby se rozvíjely podle svého tempa.

Propojení poznatků

Kategorie: **dodržení principu propojení poznatků**

Kódy: *celistvost výuky (s výjimkou), vyprávění příběhů, dobré ukázky*

Výuka je až na zmíněnou výjimku zachována a děti se tak mohou učit s nerozdělenou pozorností a získávat poznatky o světě v celém kontextu. Za pomoci dobře prezentovaných příběhů je možné dětem ukázat mnoho zajímavých souvislostí a zároveň je inspirovat k samostatnému zkoumání další.

Poznámka z pozorování:

Učitelka s dětmi měla výuku, kde nakombinovala 3 vzdělávací oblasti do jedné ukázky s dětmi. Nejprve s několika dětmi cvičila dělení velkých čísel. Pracovala při tom se zlatým perlovým materiálem. Na tácek si položila číslo $4\ 635 \div 5$. Toto číslo bylo tvořeno 4 krychlemi, 6 setníkovými plošinami, 3 tyčinkami s korálky a 5 jednotlivými kuličkami. Děti bylo 5, každé mělo tácek a chodilo kolem učitelky a ona jednotlivému dítěti dávala na tácek množství materiálu tak, aby všichni měly stejně. Po tom, co bylo číslo rozděleno, učitelka promíchala skupinku dětí tak, že pozvala i další děti a ty, které chtěly pracovat dál samy, poslala pryč. Děti dostaly pokyn, aby se rozhlédly po třídě a donesly jít na koberec všechny předměty, které nějak na první pohled souvisí s Anglií nebo Londýnem. Děti donesly předměty jako hodiny s motivem britské vlajky, malou červenou telefonní budku nebo autobus

double-decker. Chvíli si s dětmi povídala o předmětech, které přinesly a o Londýně a Anglii. Učitelka potom dětem ukázala svou fotku, na které stojí v Londýně před Westminster Abbey a řekla dětem: *Tato fotka je z roku 2002 a já jsem se narodila v roce 1977. Kolik roků mi bylo, když jsem byla v Anglii?* Děti příklad vypočítaly a učitelka dětem řekla, ať si nachystají sešit a donesou z police symboly pro určování slovních druhů. Učitelka děti, jedno po druhém, požádala, ať vymyslí a řeknou nahlas nějakou větu vztahující se k Londýnu nebo Anglii. Děti si věty postupně psaly a poté pomocí symbolů určovaly jednotlivé slovní druhy.

Kategorie: *důsledek na práci dětí*

Kódy: *propojení poznatků u dětí, pochopení, aktivita a zaujetí*

Učitelka v rozhovoru prozradila příklad, na kterém ukázala, jak si děti uvědomují souvislosti a jsou schopny je pochopit. Je z toho také vidět zájem o učení.

Kategorie: *nedodržení principu propojení poznatků*

Kódy: *nevhodně provedená ukázka*

Kategorie: *důsledek na práci dětí*

Kód: *nuda, nesoustředění*

Poznámka z pozorování:

Učitel dětem dělá lekci a používá k tomu zlomkové kruhy, kterým říká pizza. Ukázka probíhá metodou výkladem, látka je podána nezáživně, bez obrazotvornosti. Děti měly během výuky problém se soustředit a po chvílce si z toho začaly dělat legraci a bylo jasné, že se těší, až bude konec.

Učitel: „*Vrátíme se k těmto pizzám...*“

Chlapec A: „*Tato pizza je sýrová a tato šunková. Hej, znáte Spiderham? To je Spideršunka.*“

Učitel: „*Vůbec se nesoustředíte!*“

Chlapec B: „*Lukáši a ty chodíš do Kauflandu na slevy.*“

Učitel: „*... a to by byl poslední příklad.*“

Chlapec A: „*Což by bylo super.*“

Ukázku dětem prezentoval učitel, který v době pozorování učil na škole B.

Partnerský přístup

Kategorie: *dodržení principu partnerský přístup*

Kódy: *diskuze, fair play*

Ve třídě je podporována diskuze mezi dětmi a učitelkou. Učitelka vede děti také k tomu, že partnerský přístup je o vzájemném respektu a že tedy stejné chování očekává i od dětí.

Kategorie: **důsledek na práci dětí**

Kódy: *pokrok k partnerství*

„Ted, když jsme spolu dýl, už druhý rok, s tou většinou kolektivu, tak to vlastně funguje úplně jinak, než když jsme spolu začínali.“

Byl zjištěn viditelný posun k nastolení partnerského přístupu ve třídě. Učitelka se vyjádřila, že i když podpora partnerství vyžaduje hodně úsilí, není to marná práce a z dlouhodobého hlediska nese dobré výsledky.

Kategorie: **důsledek na chování dětí**

Kód: *zneužívání partnerství, nerespektující chování*

„Určitě jsou momenty, kdy musí poslechnout příkaz. Je to v momentě, kdy dlouhodobě nefunguje respektující přístup nebo kdy to dítě i třeba z domova je zvyklé zareagovat až na ten příkaz.“

Kategorie: **vliv vnějších podmínek**

Kódy: *vliv rodinného prostředí*

Při analýze dat bylo zjištěno i občasné nerespektující chování dětí k učitelům. Jedná se o děti, které jsou v Montessori škole krátce a z klasické školy mají zvnitřněné zcela jiná pravidla nebo pocházejí z rodin, kde partnerský přístup nefunguje. Jestli bude partnerský přístup fungovat brzy nebo za delší čas, záleží na konkrétním dítěti. Ve třídě se učitelka setkává s dětmi, se kterými není potřeba téměř nic řešit a reagují na partnerské prostředí ve třídě hned, ale jsou tam i děti, se kterými tento problém učitelka řeší každý den.

Ticho a klid ve třídě

Kategorie: **dodržení principu ticho a klid ve třídě**

Kódy: *podpora komunikace, spolupráce*

„... povídají si neustále. Přijde mi to přirozené a je mi z toho dobře. Určitě, neměly by úplně šeptat, to nechci, ale když se bavíme všichni normálně a do toho probíhá ukázka, měli bysme se slyšet.“

Učitelka také uvedla, že pokud se rozhovory k látce nevztahují k probírané oblasti, pošle děti bokem, ať si o tom popovídají někde, kde tím nebudou rozptylovat ostatní děti.

Práce s chybou

Kategorie: **dodržení principu práce s chybou**

Kódy: bezvýhradná podpora práce s chybou, spolupráce s rodiči, podpora sebekontroly a kontroly spolužáky

Práce s chybou má různé formy. Pokud dítě udělá pravopisnou chybu, je odkázáno na práci s konkrétní pomůckou a je mu doporučena ukázka nebo individuální ukázka. Může se stát, že dítě pracuje chybně s pomůckou, což si přineslo z jiné školy. V tomto případě je mu po domluvě ukázána správná práce s pomůckou nebo ho práci s pomůckou přeučí spolužáci. Chyba je brána jako přítel. Není dětem vytýkána, ani se za ni netrestá. Učitel děti podporuje, aby se ze svých minulých chyb učily tím, že ji porovnají s aktuálním výsledkem práce, aby tak viděly, kam se posunuly. Například při nácvičku psacího písma je dětem doporučeno, aby své první pokusy negumovaly, protože jedině tak uvidí svůj pokrok k úhlednému psacímu písmu. Děti se v rámci věkové heterogenity navzájem doplňují. Mladší děti dávají ke kontrole své výsledky starším dětem.

Kategorie: důsledek na práci dětí

Kódy: sebekontrola a kontrola dětí, zbavení se zábran

Podle zjištění, se u dětí daří sebekontrola i kontrola od spolužáků. Z rozhovoru vyplynulo, že do Montessori přicházejí děti, které mají strach udělat chybu. V situacích jako je tahle, učitelka děti učí, že učení se je možné pouze přes chyby a že dělat chyby neznamena nic zlého. Práce s chybou také zahrnuje spolupráci a konzultace s rodiči, kteří berou chyby svých dětí také velmi špatně a je potřeba jim ukázat tento jiný pohled na věc.

Práce s pochvalou

Kategorie: dodržení principu práce s pochvalou

Kódy: podpora principu, hodnocení dětí, sebehodnocení, zpětná vazba

Děti jsou vedeny k sebehodnocení a pokud už hodnotí učitel, popisuje práci dítěte a nechválí nebo nekritizuje dítě na základě prvního dojmu z práce.

Kategorie: důsledek na práci dětí

Kód: neočekávání pochvaly, sebehodnocení

„Děti se nestávají závislými na pochvalě a nechodí si pro ně za učitelkou. Nevynucují si je“

Děti jsou schopny nejlépe posoudit svou práci, protože ony samy nejlépe ví, jestli do toho daly všechno nebo ne.

7.2.3 Příklad expert

Zachování tříhodinového výukového bloku

Kategorie: [dodržení principu zachování tříhodinového výukového bloku](#)

Kódy: *celistvost bloku, nepřerušování práce, dobrovolnost ukázek, odpolední kruh*

Princip je zachován bez výjimky. Děti mohou přistupovat k práci, jakmile přijdou na výuku. Během pracovního bloku si vybírají práci a nejsou ničím rušeny. Na ukázky chodí dobrovolně a samy si hlídají jejich čas. Pokud je dítě na ukázkou napsáno po domluvě s učitelkou, učitelka pohlídá, aby na ni skutečně dorazilo. Pokud dítě na ukázkou nedorazí, přestože se tam samo napsalo, učitel na to upozorní na odpoledním kruhu. Docházet na domluvené ukázky znamená plnit si určité povinnosti a je to způsob učení dětí zodpovědnosti. Na kruh učitel s dětmi chodí odpoledne po obědě. Děti si dělají volně přestávku na svačinu i WC.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *pravidelné soustředění, velká práce, seberealizace*

„Velmi často dochází k dlouhému soustředění, protože někdy jsou inspirováni nějakou pomůckou nebo ukázkou tak, že se do toho ponoří na několik dní a nedělají nic jiného a udělají obrovský kus práce.“

Pravidelné soustředění v rámci dobrovolně vybrané práce je velmi důležité. Vede totiž k tomu, že se dítě do práce dokáže zabrat to i na několik dní. Dítě dosáhne tzv. velké práce, kterou má možnost dokončit. Když se danou oblastí dostatečně duševně obohatí, je spokojený a naučí se tolik, že postupně dokáže splnit očekávané výstupy RVP.

Věková heterogenita

Kategorie: [dodržování principu věková heterogenita](#)

Kódy: *trojročí, smíšené skupiny, podpora spolupráce a komunikace*

Věková různorodost je zachována a podporována mícháním skupin dětí různého věku.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *volná komunikace, spolupráce dětí, spontánní vznik skupinek, vzájemné učení*

„tím pádem automaticky tak vzniká, že po té ukázce tam začnou vznikat ty skupinky dětí různého věku, kteří spolu pracují“

Děti spolu přátelí na základě toho, že se potkávají na ukázkách. Nejsou tak limitováni jen nějakým věkem, ale mohou najít kamarády mezi mladšími i mezi staršími spolužáky. Takové uzpůsobení je pak využito při uplatňování dalších principů jako je práce s chybou

a s pochvalou, protože děti si navzájem poradí při postupech práce, vysvětlí si učivo nebo se navzájem ohodnotí.

Samostatnost

Kategorie: [dodržení principu samostatnost](#)

Kódy: *podpora samostatnosti, svobodná volba práce*

„V první řadě jim dám úplnou svobodu, ale musí dodržovat pravidlo péče a úcty k sobě, druhým a prostředí a volně si vybrat smysluplnou práci přiměřenou svým schopnostem a možnostem. Pokud toto nezvládnou, tak ji co nejdřív dám potřebné ukázky, aby získaly dovednosti a dosáhly pochopení. Pokud by ale porušovaly pravidlo úcty, zasahuji hned.“

Jak už bylo zmíněno výše, podpora samostatnosti znamená podpora svobodné volby práce nebo prostě podpora svobody. Jak jde vidět z výpovědi, musí se vždy dodržovat určité hranice. Svobodná volba práce musí být vyvážena zodpovědně zvolenou smysluplnou aktivitou. Svoboda v jednání vůči druhým a okolí musí být vyvážena pravidlem o respektu k druhým a péčí o ně a o prostředí.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *pokrok k samostatnosti, (výlet)*

„Zažívám a zažila jsem několik samostatných dětí, které si dokonce chodily sami říkat o konkrétní ukázky, které chtěly dostat.“

V rozhovoru bylo řečeno, že někdy se stává, že si dítě nedokáže dlouho najít práci. Jedná se o takzvaně neharmonizované dítě.

Poznámka z pozorování:

Děti dostaly za úkol samy *zorganizovat výlet*. Měly přidělené určité role, například velitel výletu apod. Učitel byl poblíž, ale nezasahoval dětem do práce. *Výlet se podařil* a další den si o něm na kruhu povídaly s učitelem.

Svobodná volba práce

Kategorie: [dodržení principu svobodná volba práce](#)

Kódy: *bezvýhradná podpora principu (možnost volby práce, místa, doby, spolupráce), odpolední kruh, dobrovolnost lekcí, podpora soustředění, smysluplnost (zodpovědnost)*

Svobodná volba dítěti zaručuje, že si může zvolit na čem, s kým, jak a kde bude pracovat.

Všechny ryse tohoto principu jsou zachovány.

Princip o svobodné volbě práce však musí být ze strany dítěte vyvážen zodpovědností, takže si musí vybrat smysluplnou práci, to znamená takovou, kterou se něco naučí, něco rozvíjí nebo které bude plnit jiný smysl, např. ostrouhání tužek.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *soustředění, velká práce, seberealizace*

„Velmi často dochází k dlouhému soustředění, protože někdy jsou inspirováni nějakou pomůckou nebo ukázkou tak, že se do toho ponoří na několik dní a nedělají nic jiného a udělají obrovský kus práce.“

Dlouhodobé soustředění je v tomto případě očekávaným a vítaným výsledkem práce dětí. Umožňuje jim ponořit se do učiva a probádat ho do hloubky v závislosti na tom, co dítě zajímá. Je to nejlepší způsob, jak se může dítě naučit novou látku. Samostatné učení v dětech probouzí radost a naplňují si tímto způsobem seberealizace.

Kategorie: [vliv vnějších faktorů](#)

Kód: *tlak rodičů*

„někdy se stává, že rodiče na základě svých předpokladů začnou ty děti učit něco, na co ještě ty děti nejsou připravené, protože jsou v nějaké senzorní fázi vývoje a rodiče už jim dávají vlastně nějaké abstraktní vzorce.“

Někteří učitelé mohou mít pod tlakem rodičů třeba i dětem zadávat něco, co do Montessori vzdělávání nepatří. Přesto, že se to netýká zmíněného případu, mnoho rodičů evidentně nemá ucelené informace o Montessori systému a mohou být rozladěni, když zjistí, že jejich dítě zatím nepíše psacím písmem do písanky a nevlastí pracovní sešit do matematiky, kdy by si vyplňovalo cvičení na malou násobilku.

Propojení poznatků

Kategorie: [dodržení principu propojení poznatků](#)

Kódy: *celistvost bloku, dobré a pravidelné ukázky, vyprávění příběhů*

Zachování celistvosti výukového bloku je první krok na cestě k úspěchu v dobrém propojení poznatků. Byly zjištěny časté a dobře připravené důmyslné ukázky. Učitelka uvedla, že nejvíce děti motivují právě dobré ukázky. Při ukázkách učitel neprozradí dětem vše, ale nechá je, ať si zbytek zjistí samy po skončení ukázky, pokud budou chtít. Pokud děti dostanou příliš mnoho informací, bere jim to šanci a radost ze samostatného objevování.

„ale některé ukázky jsou jako pokračující, takže tam jdou ty děti, co pokračují, protože už mají ty předešlou znalost.“

Učitelka dbá na účast dětí na navazujících ukázkách, aby děti získaly všechny potřebné znalosti a utvořily si o daném tématu komplexní obraz. V úvodu ukázky učitelka vždy zopakuje, co bylo v předešlých.

Partnerský přístup

Kategorie: [dodržení principu partnerský přístup](#)

Kódy: *podpora partnerství, vzájemnost respektu, svoboda*

„Ten partnerský přístup by měl být takový, že člověk vždycky zvažuje, co chce po dítěti a jestli to dělá také.“

Základem partnerského přístupu tak, jak ho popisuje učitelka C je pravidlo, že dospělý po dítěti nechce nic, co nedělají samy. Partnerství k dětem znamená zbavit se přesvědčení, že děti jsou podřadnější bytosti než dospělí. Neexistuje totiž žádný důvod chovat se k dětem prvoplánově dominantně a autoritářsky. Když dospělý dětem věnuje stejnou úctu jako ostatním dospělým, nebude se k nim chovat hrubě ani k nim nebude přehnaně náročný ve svých požadavcích, pokud se tak samozřejmě k dospělým běžně nechová. V partnerském prostředí nemají prostor rozkazy a příkazy. Dětem je třeba vše vysvětlit tak, aby pochopily, co se po nich chce a proč. Ve třídě probíhá pravidelně diskuze v rámci které, mají děti možnost vyjádřit svůj názor. Učitelka odpověděla, že děti čekají, že dostanou nějaké hranice, protože i dítě časem pochopí, že k tomu, aby k sobě byli lidé respektující a pečovali o ně, jsou hranice potřebné a mají svůj smysl. Učitelka se odvolává na Montessori, která říkala, že tam kde přirozeně není respekt, je deviace. Z rozhovoru vyplývá, že respektující chování učitele děti oplácejí stejným chováním a nezneužívají toho. U jasných věcí, které byly s probrány mnohokrát, dá učitelka dětem jasný pokyn, např. ať si po sobě uklidí.

Ticho a klid ve třídě

Kategorie: [dodržení principu ticho a klid ve třídě](#)

Kódy: *podpora komunikace, spolupráce*

Analýza dat ukázala na podporu komunikace ve třídě. Děti mají dovoleno povídat si. Nejsou napomínány, pokud se třeba nahlas zasmějí. Pokud se stane, že dítě opravdu ruší svou hlasitostí druhé, učitel ho napomene, čímž ho ale nepřerušuje z práce, protože pokud dítě vyrušuje, nepracuje.

Kategorie: [důsledek na práci dětí](#)

Kódy: *rozvoj komunikačních dovedností, hluk ve třídě*

Učitelka vypověděla, že na dětech pozoruje, jak se jeden od druhého obohacují o slovní zásobu a celkově se zlepšují jejich komunikační dovednosti. Ve třídě byl zaznamenán přirozený hluk, jaký v klasických školách funguje pouze o přestávkách a děti většinou pracovaly a dokázaly se na práci soustředit.

Práce s chybou

Kategorie: [dodržení principu práce s chybou](#)

Kódy: *podpora odhalení chyb, vzájemná kontrola, deník, pozorování*

Z výpovědi i pozorování bylo zjištěno, že děti jsou vedeny k tomu, aby dokázali samy chybu odhalit. Pomoc učitele je přitom vždy maximálně návodná. Záleží ale i na konkrétní situaci. Výjimku tvoří český jazyk, kde bývá lepší, když si dítě zkontroluje práci po sobě hned a poté za pomoci spolužáků případně tedy učitele. Při práci s chybou učitelce funguje, když je podporuje ve spolupráci, takže děti si po sobě kontrolují výsledky práce. V rozhovoru zaznělo, že učitelka děti hodně pozoruje, aby lépe pochopila, kde a proč dělá dítě chybu a mohla mu poskytnout, co nejlepší zpětnou vazbu. Nosí si deník, kam si vše důležité zapisuje, aby se k tomu pak mohla vrátit. Ve třídě to funguje tak, že dítěti, které dělá větší chybu a ze které je patrné, že špatně pochopilo celý kontext, je doporučena ukázka. Účast na ukázce je nejčastější způsob, jak dětem pomoci, aby chybu odhalily samy.

Práce s pochvalou

Kategorie: [dodržení principu práce s pochvalou](#)

Kódy: *podpora zpětné vazby, podpora sebehodnocení*

„snažím nedělat pochvalu, ... ale dám tam spíše ocenění nebo se snažím, aby dítě si dalo zpětnou vazbu, tak děti na to dobře...“

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že učitelce C daří dodržet princip práce s pochvalou částečně. Velmi konkrétně to jde vidět přímo z výpovědi. Snaží se dětem dát spíše zpětnou vazbu a podpořit je především k sebehodnocení.

Při analýze dat bylo zjištěno, že učitelka označená jako začátečník plně zachovává princip ticho a klid ve třídě a práce s pochvalou. Princip o věkové heterogenitě je alespoň částečně dodržen tím, že ve třídě jsou děti ve věku 6 až 9 let, což jim poskytuje v rámci možností navazovat přátelství a spolupracovat. Ostatní principy jsou nedodrženy. Nejhůře dopadl

princip o svobodné volbě práce, na který pak volně navazují ostatní, protože principy se vzájemně doplňují.

Pokročilá učitelka je, co se organizace výuky týká, na velmi dobré cestě. Všechny principy jsou dodržovány. Byla zjištěna výjimka v principy o svobodné volbě práce. Dětem jsou totiž občas zadávány pracovní listy. Učitelka se důsledek narušení principu snaží eliminovat tím, že pracovní listy nezadáva bez uvážení, ale snaží, aby pro děti byly užitečné a smysluplné a zapadaly do kontextu předcházející výuky. Zachování tříhodinového výukového bloku je zachováno s výjimkou rozvržení předmětu anglický jazyk a hudební a výtvarná výchova. Zmíněné předměty se nicméně objevují i v rámci volné práce v dopoledním bloku, takže děti docela dobrou šanci na to, aby získané znalosti získaly v celém kontextu.

Učitelka expert dodržuje Montessori principy ve své třídě bez výjimky. Musí se ale vyrovnávat s tlakem rodičů, kteří mají vůči Montessori systému předsudky a s učiteli někdy nespolupracují tak, jak by bylo vhodné.

7.3 Technika kontrastování

V závěru byla data zanalyzována za pomoci vybrané techniky kontrastování. Tento způsob analýzy byl vybrán z důvodu velkých odlišností zkoumaných případů. Pro srovnání byly zvoleny polární typy případů, tedy učitelky začátečnick a expert. Následující text obsahuje komparaci vybraných aspektů dvou případů učitelek, které čtenáři pomohou ukázat zásadní zjištění výzkumu.

7.3.1 Porovnání výsledků učitelek začáteční a expert

Jak už bylo několikrát zmíněno, principy Montessori pedagogiky spolu velmi úzce souvisí, a proto jsou některé porovnávány dohromady s jinými. Pro porovnání uplatňování principů o **zachování tříhodinového výukového bloku, svobodné volbě práce, samostatnosti a propojení poznatků** byly vybrány tyto kódy:

Učitelka začátečnick:

- *ranní kruh, rozvržení bloku, přerušování práce, povinné ukázky, nedostatečná podpora samostatnosti, nevyžádaná pomoc, nedostatečné propojení výuky, málo ukázek, zadávání práce, pracovní listy, týdenní plánování, samostatná práce*
- *výjimečnost soustředění, neschopnost zvolit si práci*

Učitelka expert:

- *odpolední kruh, celistvost bloku, nepřerušování práce a podpora soustředění, dobrovolnost ukázek, dobré ukázky, podpora samostatnosti, bezvýhradná podpora principu svobodná volba práce (možnost volby práce, místa, doby, spolupráce), smyslnost (zodpovědnost)*
- *pravidelné soustředění, pokrok k samostatnosti*

Učitelka začátečnick odpovíděla, že s dětmi zkoušela různé způsoby, jak ráno začít, ale nic jí nefungovalo, tak zavedla *ranní kruh*.

Učitelka expert prozradila, že když nechá děti ráno přijít na výuku a vybrat si práci i bez ranního kruhu, funguje jí to. Místo toho zavedla s dětmi *odpolední kruh*. Nejedná se sice o zásadu podle Montessori, nicméně z pedagogického hlediska je odpolední kruh spíše přínosný. Když se na komunitním kruhu využívá metoda diskuze, děti se mohou *podělit* o své zážitky z výuky a inspirovat tak své vrstevníky. Používají se otázky, jako „*Co bychom rádi ve svém soužití zlepšily? a Co mě inspirovalo, bavilo, povedlo se mi?*“ Na tyto informace si děti z druhého dne zpravidla nevzpomínají. Na ranních komunitních kruzích pak sdílí, co měly na snídani, kdo zaspal a jak nemohli najít ponožku. Důvod, proč jedné učitelce ráno bez kruhu funguje, zatímco druhé ne, plyne z uplatňování dalších pravidel a principů v Montessori třídě. Především se jedná o pravidlo svobodné volby práce, které v případě A není dodrženo. Nabízí se odpověď, že z důvodu, že děti nejsou motivováni touto svobodnou volbou, je pro ně pro problém začít pracovat. Děti mají práci převážně zadanou, a tak když už svobodnou volbu mají, nedokážou s ní správně zacházet a práci si samy zvolit. Ranní kruh, kdy si děti povídají s učitelkou a sdělují si zážitky, je pro ně vítaným začátkem jinak ne příliš záživné výuky, ale na faktu, že do práce se jim potom často nechce, to nic nemění. Ranní kruh je vhodné stanovit pouze v případě, že je potřeba s dětmi neodkladně probrat nějakou organizační záležitost. V tomto případě by ale kruh neměl trvat déle, jak 5 minut.

Rozvržení výukového bloku na předměty má v případě učitelky začátečnicka tu nevýhodu, že dětem je tím ubírána svobodná volba práce, protože musejí pracovat na aktivitě pouze daného předmětu. Hromadné svolávání dětí na ukázky jim *přerušuje soustředění*, a nedochází tak k produktivní velké práci.

Učitelka expert zachovává *celistvost výukového bloku*, to znamená, že děti si mohou vybrat, čemu se chtějí věnovat, co se chtějí naučit a nejsou vázáni na konkrétní oblast nebo předmět.

Díky svobodné volbě se dokážou na práci lépe *soustředit*, protože se věnují něčemu, co si samy vybraly.

Učitelka začátečnick děti svolává na *ukázky* v závislosti na ročníku, např. prvňáky na čtení, třetáky na násobilku. Jedná se tedy o povinnou práci, nikoliv dobrovolnou a svobodnou.

Učitelka expert pořádá *ukázky* pro všechny bez ohledu na ročník nebo věk. Ukázky jsou převážně dobrovolné, dítě se na ně píše samo a na základě toho si pak hlídá dobu, kdy se konají, aby se na ně včas dostavilo. Když má ukázka začít, počítá se s tím, že se na ni dítě dostaví, ale učitelka vždy rozlišuje, zda je v daném případě vhodnější dítě poslat na ukázku nebo zda je lepší dítě nechat zabrané do práce. Některé ukázky jsou pokračující, a tak se očekává, že se na ně dostaví určité konkrétní děti, protože už mají předešlou znalost. V situacích, kdy si dítě počíná opakovaně chybně, protože nemá nějakou potřebnou znalost, mu učitel doporučí ukázku nebo mu udělá individuální ukázku. Tehdy je pro dítě ukázka povinná, ale dítě je dopředu obeznámeno s důvodem, proč to tak je.

Principy o samostatnosti a svobodné volbě jsou propojeny. Pokud dětem není umožněna svoboda, není rozumné čekat, že budou samostatné. Učitelka začátečnick dětem neumožňuje svobodnou volbu, čímž dětem ani neumožňuje být samostatné. Zadávání dětem povinné práce a nevyžádaná pomoc a kontrola, jaká byla zjištěna v případě učitelky začátečnicka, vede k závislosti na učiteli, ne k samostatnosti. Projevy dětí tomu nasvědčují, protože se často stává, že si děti nedokážou zvolit vhodnou práci.

Učitelka expert podporuje děti k samostatnosti tím, že jim nechává svobodně si zvolit a vybrat aktivity.

Ukázky učitelky začátečnicka jsou málo časté a nejsou dobře připravené. Neobsahují potřebné propojení poznatků, jedná se spíše o výklad látky. Celkové *propojení výuky* je nedostatečné. Za dobré propojení výuky učitelka začátečnick považuje situaci, kdy si jde s dětmi v rámci českého jazyka číst o planetách, protože v zeměpise zrovna probírají vesmír.

Učitelka expert dětem dává ukázky velmi často. Propojuje v nich několik oblastí, používá názorné pomůcky nebo předměty a zapojuje i jiné zajímavé věci, jako jsou chemické experimenty.

Svobodná volba práce znamená, že je dítěti dovoleno, aby si vybral, co se chce učit, kde se chce učit, jak dlouho a s kým. Může si vybrat samostatnou práci nebo se přidat do dvojice nebo do skupiny k jiným dětem. Učitelka začátečnick dětem práci zadává, nejčastěji v podobě pracovních listů. S dětmi je prováděno týdenní plánování, což je další porušení principu

o svobodné volbě. Pokud dítě ví, že má do určité doby splnit nějakou práci, pracuje jen na tom, co mu bylo zadáno a nevěnuje se tak tomu, co by se skutečně rádo učilo.

Učitelka expert bez výhrady ctí celý princip o svobodné volbě, nezadávat dětem práci, pracovní listy ani s dětmi nedělá týdenní plánování. Svobodu dětem vyvažuje zodpovědností, takže pokud dítě ví, že něco má splnit, protože si to samo vybralo, učitelka lpí na tom, aby danou věc skutečně splnilo. Může se jednat o to, aby rozdělanou práci odpovědně dokončilo, uklidilo si své místo a plnilo si další své povinnosti, např. službu ve třídě. Děti se učí zodpovědnosti také tím, že si vybírají práci, která je smysluplná nebo tím rozvíjí nějakou dovednost. Rozdílný přístup učitelek je nejlépe patrný z těchto dvou výroků:

Učitelka začátečnick: *„když vím, že některé dítě se opravdu vyhýbá povinné práci a chce pořád dělat jenom například geometrii – hrát si, tak mu řeknu, že to tak prostě nejde, že je ve škole a musí splnit nějaké věci a ... musí jít.“*

Učitelka expert: *„Velmi často dochází k dlouhému soustředění, protože někdy jsou inspirování nějakou pomůckou nebo ukázkou tak, že se do toho ponoří na několik dní a nedělají nic jiného a udělají obrovský kus práce.“*

Zadávat *samostatné práce*, které se týká učitelky začátečnick, je rovněž nedodržením principu, navazuje na další zkoumané principy: **věkovou různorodost** ve třídě, princip o **tichu a klidu ve třídě**, **práce s chybou** a **práce s pochvalou**. K těmto principům se vztahují následující kódy:

Učitelka začátečnick:

- *trojročí dětí, volnost povídat si, rozdělení dětí, kontrola pracovních listů, nedostatečná podpora samostatnosti, zpětná vazba, samostatná práce*
- *rivalita, přátelství na základě věku*

Učitelka expert:

- *trojročí dětí, podpora komunikace a spolupráce, podpora odhalení chyb, vzájemná kontrola a učení, deník, pozorování, zpětná vazba, smíšené skupiny*
- *sebehodnocení, rozvoj komunikačních dovedností, hluk, spontánní vznik skupinek*

Věková heterogenita plní základní vývojovou charakteristiku dětí mladšího školního věku a tím je potřeba pěstovat společenství s vrstevníky. Učitelka začátečnick dodržuje princip o věkové různorodosti pouze v tom smyslu, že do třídy přijímá děti ve věku od 6 do 9 let.

Další důležité rysy ale nejsou využity správně, což uplatňování principu o věkové různorodosti degraduje a princip je nedodržen. Děti jsou k ukázkám voláni v závislosti na ročníku, a tím spolu nemohou spolupracovat více. Důsledkem je, jak vypovídá učitelka, že děti tíhnou spíše ke svým *stejně starým vrstevníkům*. Ve třídě se objevuje i *rivalita z důvodu věku*. Děti se dohadují, kdo z nich je starší, protože vidí u dospělých, že na věk dětí poukazují. Pokud to dospělí nedělají, děti věk také neřeší.

Učitelka expert záměrně *míchá skupinky dětí* při různé práci. Poté *spontánně vznikají spolupracující skupinky* dětí různého věku. Pokud ale chce někdo pracovat sám nebo se svým kamarádem, tu možnost mu nebere. Ve třídě je běžný hluk, který k takovému uplatňování principů patří. Děti si povídají, smějí se, chystají si věci, chodí pracovat na chodbu a volně se pohybují po třídě.

Práce s chybou je v případě učitelky začátečnicka nedodržena, jelikož učitelka dětem zbytečně dává hotové odpovědi. Děti učitelce odevzdávají vyplněné *pracovní listy* a učitelka je *kontroluje* a opravuje a děti tak nemají možnost samy pochopit a zjistit správnou odpověď. Práce s pochvalou a podpora *sebehodnocení* dětí se učitelce až na občasné selhání daří. Učitelka se snaží dětem dát spíše *zpětnou vazbu*, ze které si skutečně něco vezme. Děti se prý dokážou objektivně ohodnotit samy a jsou schopné posoudit svůj výkon.

Učitelka expert práci s chybou a s pochvalou zachovává bez výjimky. Při zjištění chybného počínání dětí učitelka využívá dvě zatím nevyřčené, ale velmi důležité metody – *pozorování a zápis do deníku*. To jí pomáhá s odstupem lépe posoudit, kde dítě udělalo chybu a jakou ukázkou je vhodné mu nabídnout, aby mohlo chybu opravit. Děti, které špatně pochopí delší úsek nějakého učiva, dostanou po domluvě ukázkou. Pokud dítě dělá jen malou chybu, učitelka ho odkáže na nějakou pomůcku, např. karty s vyjmenovanými slovy, a dítě většinou odhalí a opraví si chybu samo. Také zde pomáhají starší spolužáci.

Všechny popsané principy jsou zastřešeny **partnerským přístupem**, partnerskou atmosférou ve třídě. Vést děti k partnerství znamená učit je svým vlastním příkladem, aby získaly úctu k druhým a schopnost pečovat o ně. Z výsledků výzkumu byl zjištěn vztah mezi dodržováním principu o partnerství u učitele a následně u dětí. V případě učitelky začátečnicka tento princip i přes určitou snahu, zachován není a ve třídě nefunguje. Na základě toho se děti partnersky nechovají, ale spíše poslouchají pokyny učitelek a chovají k učitelce drze a despektem. Ve třídě učitelky začátečnicka nepanuje partnerská atmosféra, jaká by podle Montessori pedagogiky měla být.

Ve třídě učitelky experta bylo naproti tomu zaznamenáno fungování vzájemného partnerství. Učitelka poukázala na to, že být partnerský je pro všechny lidi přirozené a pokud je tento princip dodržován ze strany učitele, děti nemají důvod, proč by se nechovaly podobně. Myšlenka o partnerském přístupu poukazuje na vzájemnost dodržování a působení takové atmosféry mezi učitelem a dětmi. Uplatňování Montessori principů má vždy odezvu na chování dětí a učitel by to měl brát jako zpětnou vazbu pro jeho práci ve třídě.

V případě učitelky začátečnicka, bylo zjištěno **nerespektování lidských tendencí**, mezi které patří potřeba pohybu. Důsledkem je, jak učitelka vypověděla, že děti mají mnoho energie, protože zde mají pravidlo, že neběhají po třídě. Po výuce jdou děti na zahradu, což je správné, ale bylo by vhodné dát dětem možnost pohybu během dopoledne. Montessori doporučovala zařadit do výuky pohyb. V rámci připraveného prostředí je obvyklé vyhradit dětem ve třídě nebo na chodbě místo pro pohybové aktivity, např. skákání panáka nebo skákání přes švihadlo. Během výuky vzdělávacích oblastí může učitel dětem nabídnout aktivity, kde zapojí mozek i tělo, např. pohybovou hru se slovními druhy, např. karty s pokyny.

Ve všech případech byl zjištěn **vliv vnějších faktorů**, které učitelů mohou bránit vykonávat své povolání s určitou důsledností. Jedná se převážně o tlak školského systému a vliv rodičů. Tyto faktory jsou shrnuty níže v kontextu celého výzkumu.

8 INTERPRETACE DAT A PŘÍNOS PRO PRAXI

Na základě zjištěných údajů byly zodpovězeny výzkumné otázky:

- Jaké je dodržování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách?
- Jaké je nedodržování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách?

Během analýzy za pomoci techniky kontrastování vyplynulo téměř úplné nedodržování principů Montessori pedagogiky v případě začínající učitelky.

Výsledky výzkumu pokročilé učitelky, ukazují dodržování mnoha principů, avšak ne zcela všech. Z rozhovoru s učitelkou je patrná vědomost správnosti Montessori metodiky a při výzkumném pozorování učitelka prokázala velmi dobrou schopnost prezentace ukázek a zaujetí dětí.

Učitelka označena jako expert je z výzkumu nejlepším příkladem práce v Montessori základní škole. Díky dlouholetým zkušenostem v oblasti Montessori pedagogiky a tvrdé práci se jí podařilo docílit určitého ideálu v tom, jak má Montessori učitel zacházet se zkoumanými principy.

Ve všech zkoumaných případech hraje nepochybně velkou roli doba, kterou se učitelky Montessori oblasti věnují a znalosti a dovednosti Montessori pedagogiky, které mohou získat po absolvování příslušných kurzů a školení.

Nedodržení nebo špatné dodržení principu je spojeno především s první velkou skupinou Montessori principů vztahující se k dětem na základních školách. Mezi tyto principy patří: zachování tříhodinového výukového bloku, svobodná volba práce, samostatnost a propojení poznatků. První skupina principů velice volně navazuje na skupinu druhou, kam spadá princip věková heterogenita a další. Vše zastřešuje princip partnerský přístup, který když je dodržen, splňuje základní předpoklad pro správné výchovné, a přitom tvůrčí vedení dětí. Lze z toho poměrně jednoduše pochopit, jak úzce jsou jednotlivé principy propojeny a zapadají do sebe. Montessori principy jsou základními kameny celého systému. „*Jakmile některý odstraníme, stavba se sice nemusí zřítit, ale může se naklonit, popraskat a přestat být zcela bezpečná.*“ (Randáková, [online], 2019).

Výsledky výzkumu odhalují určité příčiny stavu práce učitelů na Montessori základních školách. Jedná se o vliv vnějších faktorů, které ztěžují učitelům práci v oblasti zachování Montessori principů. Nejčastějším problémem je tlak školského systému. Bylo zjištěno, že Mon-

tessori principy nejsou zachovány, protože učitelé cítí nutnost děti vést, aby splnily očekávané výstupy Rámcové vzdělávacího programu a na něm založeném Školním vzdělávacím programu dané školy. Teoreticky je tato problematika ukotvena ve čtvrté kapitole teoretické části.

Dalším problémem je vliv rodičů, kteří pod tíhou předsudků začnou dětem podsouvat informace, na které ještě děti nejsou vývojově připraveny, ale podle rodičů by je děti měly dostat. To v dětech působí zmatek, protože se nachází v zajetí dvou odlišných systémů (Préma, 2014, s. 15). Ne každý rodič ví, do čeho jde, když své dítě přihlásí do Montessori školy. Stává se, že pak mají tendenci porovnávat a hodnotit úroveň vzdělání svého dítěte v kontextu klasického školství. Bývá pro ně těžké přijmout, že děti ve škole nepoužívají učebnice a pracovní sešity, ale používají zcela jiné pomůcky, než na které jsou zvyklí. Z těchto důvodů je spolupráce s rodiči důležitá. Obzvláště zpočátku je dobré mít s rodiči více schůzek, prezentací a vysvětlení, jak se ve pracuje. Rodičům je třeba dobře objasnit důvody, proč se s dětmi pracuje určitým způsobem.

Montessori pedagogika je v nárocích na osobnost pedagoga neústupná. Model chování učitele je pro děti bytostně důležitý zvláště ve věku 6 až 12 let, protože tehdy si dítě hledá životní vzory, které jej mohou ovlivnit na zbytek jeho života. Učitel by měl tedy rozvíjet touhu po zdokonalování a vzdělávání, měl by se postupně zbavovat špatných návyků a pěstovat dobré vlastnosti. Jedině tak se může stát žákům dobrým příkladem (Montessori, 2017, s. 153).

Tento výzkum může pomoci učitelům v oblasti Montessori pedagogiky, aby se s kritickým pohledem zamysleli nad svým posláním být Montessori pedagogem a případně ho přehodnotily v souladu s Montessori myšlenkami. Zjištěné údaje mohou pomoci i rodičům, kteří se neorientují v tom, jak to má ve správné Montessori škole vypadat.

ZÁVĚR

Výzkum přinesl významná zjištění v případech uplatňování principů Montessori pedagogiky na Montessori základních školách. Pro závěrečnou komparaci byly vybrány dva doslova protikladné příklady toho, jak jsou v českých školách dodržovány principy Montessori pedagogiky. První vybraný příklad ukazuje častý problém na základních Montessori školách. Učitelé nejsou schopni zorganizovat si výuku, tak aby mohly dodržet principy Montessori pedagogiky a zároveň splnit požadavky státu. Montessori pedagogika je vzdělávací systém tvořený principy, které spolu souvisí a jsou úzce propojeny. Pokud učitelé nezachovají jeden princip, začnou se ostatní principy hroutit a třída přestane fungovat tak, jak by měla. Učitelé se situaci snaží zachránit, ale místo, aby dosadily chybějící princip, zavedou do výuky věci, které znají z klasické školy.

Příklad poslední učitelky ukazuje, že vést Montessori třídu se všemi náležitostmi, je možné. Ve své třídě dodržuje Montessori principy, co nejlépe to umí a je vděčná, že může pozorovat, jak se její snaha pozitivně reflektuje na dětech. Navíc se jí daří splnit požadavky státu, aniž by bylo narušeno individuální tempo práce dětí.

Chování dětí ve třídě je vždy odpovědí na učitelovo vedení a jeho práci pro děti. Když tedy učitel zachová tyto principy, může sledovat, jak se mu jeho snaha na dětech v dobrém vrací. Pokud učitel principy z nějakého důvodu nedodržuje a nedovolí dětem například svobodnou volbu práce, nemůže čekat, že se děti budou na práci dobře soustředit, budou spět k samostatnosti a ve škole budou spokojené. Nezachování partnerského přístupu vede k tomu, že děti si zvyknou pouze poslouchat pokyny, jako by byly v klasické škole.

Ve všech zkoumaných případech hraje nepochybně velkou roli doba, kterou se učitelky Montessori oblasti věnují a znalosti a dovednosti Montessori pedagogiky, které mohou získat po absolvování příslušných kurzů a školení.

Montessori pedagogika se od všech ostatních vzdělávacích systémů liší, protože vyžaduje od učitele obrovskou sebekázeň. Aby učitelé byli schopni vést efektivně Montessori třídu, musí se často zbavit mnoha zakořeněných zlovyků, které si nesou z tradičního způsobu výuky a musí pochopit provázanost celého Montessori systému. Je také nutné hledat možnosti, jak dělat věci co nejlépe a co nejvíce v duchu Montessori systému. Hledat různé cesty, jak zachovat tento ucelený systém je nutné především v situacích, kdy se učitel setká s překážkami v podobě očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu nebo s podobnými státními požadavky.

Zachování Montessori principů pomáhá v dětech rozvíjet individuální kvality. Přispívá k tomu, aby z dětí vyrostly zodpovědní a respektující lidé, kteří tyto myšlenky budou posílat dál. Zmíněné ušlechtilé vlastnosti povedou k tomu, aby se zkvalitnilo společenské soužití jednotlivců a zároveň byla zachována diversita života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) DLOUHÁ, Dita; KLOS, Ondřej. *Co je Montessori*. Praha: Montessori ČR, 2016.
- 2) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016, ISBN 978-80-247-5326-3.
- 3) HERRMANN, Éve. *100 vzdělávacích Montessori aktivit*. Praha: Svojtka, 2017, ISBN 978-80-256-2137-0.
- 4) KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2429-4.
- 5) KAUL, Claus-Dieter. *Deset dětských přání*. Institut celostního učení: MAITREA, 2014, ISBN 978-80-7500-051-4.
- 6) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 2..Praha: Svoboda, 1992, ISBN 978-80-239-8919-9
- 7) KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007, ISBN 80-901873-7-4.
- 8) LUDWIG, Harald a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008, ISBN 978-80-7395-049-1.
- 9) LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2..Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1284-0.
- 10) HAINSTOCK, Elizabeth G.. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha: Pragma, 2008, ISBN 978-80-7549-626-3.
- 11) JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2284-9.
- 12) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2.
- 13) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1362-4.
- 14) MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012, ISBN 978-80-7387-382-0.
- 15) MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017, ISBN 978-80-262-1234-8.

- 18) MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-478-0.
- 21) MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1393-2.
- 22) RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1.
- 23) THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0714-6.
- 24) SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Banská Bystrica: Slovart, 2017, ISBN 978-80-7529-405-0.
- 25) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-7178-999-4.
- 26) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0.
- 27) PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
- 28) POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám*. Praha: Svojtka, 2018, ISBN 978-80-256-2459-3.
- 29) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2016). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 142 s. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z WWW:< <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>>.
- 30) RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky podle Marie Montessori*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999. ISBN 80-902193-7-3
- 31) PRÉMA, Zuzana. *Základy Montessori pedagogiky pro věk 6-9 let*. Materiál pro účastníky. Praha, 2014.
- 32) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0772-6.
- 33) ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6.

- 34) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2014, ISBN 978-80-246-2153-1.
- 35) ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5.
- 36) ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-4100-0.

Zahraniční zdroje:

1. MONTESSORI, Maria. *The Advanced Montessori Method Volume I*. není známo: Theclassics.Us, 2011, ISBN 1230324240.
2. MONTESSORI, Maria. *The Educated The Human Potential*. Oxford: Clio Press Oxford, 2000, ISBN 1851090940.
3. MONTESSORI, Maria. *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company, 1972, ISBN 0-8092-8230-5.

Internetové zdroje:

1. SMRČKOVÁ, Petra. *Výstupy žáků primární školy se zaměřením na běžnou a Montessori výuku*. (Diplomová práce) Olomouc: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2014.
2. Základní principy. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/133-zakladni-principy>
3. KRÁLOVÁ, Katka. *Skrytá tvář pochvaly* [online]. [cit. 18.4.2019]. Dostupný na WWW: <https://www.nevychova.cz/blog/chvalit-dite-nebo-nechvalit/>
4. MONTESSORI ZLÍN. *Výuka* [online]. [cit. 18.4.2019]. Dostupný na WWW: <https://montessori-zlin.cz/vek6-12/vyuka>
5. Montessori ČR. *Základní principy* [online]. [cit. 18.4.2019]. Dostupný na WWW: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
6. RANDÁKOVÁ, Kamila. *Alternativní proudy vzdělávání: Montessori – „Pomoz mi, abych to dokázal sám“* [online]. [cit. 18.4.2019]. Dostupný na WWW: <http://www.epochtimes.cz/2017082923763/Alternativni-proudy-vzdelavani-Montessori-Pomoz-mi-abych-to-dokazal-sam.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Pozorovací záznamový arch

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Princip	Výskyt	Projev dětí	Poznámky
Zachování tříhodinového bloku			
Svobodná volba práce			
Podpora samostatnosti			
Propojení poznatků			
Věková různorodost			
Ticho a klid ve třídě			
Práce s chybou			
Práce s pochvalou			
Partnerský přístup			