UNIVERZITA PALACKÉHO

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Veronika Frélichová

Srovnání dětí z různých mateřských škol po nástupu do 1. třídy Montessori základní školy

Olomouc, 2022

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D

Motto:

„Především je třeba vytyčiti si vysoký cíl, vyhýbati se zahálce, nezoufati v nehodách a nikdy neklesati na mysli.“

Jan Amos Komenský

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce Mgr. Aleně Srbené, Ph.D., za vstřícnost, trpělivost a cenné připomínky.

Děkuji všem respondetnům za sdílení zkušeností s pestrou realitou českých Montessori škol.

Děkuji své rodině za dlouhodobou podporu mojí pedagogické profesní dráhy.

Děkuji také spolužačkám kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň, se kterými jsme se vzájemně podporovaly a motivovaly k úspěšnému zakončení studia, zároveň při plnění našich mnoha dalších rolí pracovních, rodinných a osobních.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou práci vypracovala samostatně a že všechny použité zdroje informací v práci řádně cituji a uvádím s seznamu literatury.

V Opavě dne 5. prosince 2022

Veronika Frélichová

---

podpis

Obsah práce

Předmluva....6
Úvod....7
1 Vymezení pojmů....9
1.1 Předškolní vzdělávání....9
1.2 Mateřská škola....9
1.3 Základní škola....10
1.4 Montessori škola....10
2 Montessori pedagogika....12
2.1 Osobnost Marie Montessori....12
2.2 Vývoj v Česku....13
2.3 Základní principy....14
2.4 Didaktický materiál a vzdělávací oblasti....17
2.5 Osobnost učitele v Montessori pedagogice....19
3 Přechod dítěte z mateřské do základní školy....22
3.1 Vývoj dítěte na konci předškolního věku....22
3.2 Předpoklady pro vstup do základní školy....23
3.3 Princip normalizace dle Montessori....25
3.4 Příprava na vstup do základní školy....26
3.5 Odlišnosti v přípravě dětí v Montessori mateřských školách....28
3.6 Role rodičů....30
4 Adaptace v 1. třídě....31
4.1 Adaptační potíže a jejich zvládnutí....31
4.2 Adaptace v Montessori škole....32
5 Metodologie výzkumu....34
5.1 Výzkumné cíle a otázky....34

5.2 Výběr případů....36
5.3 Metody sběru dat....36
5.4 Metody analýzy a interpretace dat....37
5.5 Etika výzkumu, validita a reliabilita, omezení....37
6 Vyhodnocení a interpretace: pohled učitelů na adaptaci žáků....39
6.1 Charakteristiky základních škol....39
6.2 Charakteristiky učitelů....42
6.3 Počet žáků z různých typů mateřských škol....43
6.4 Adaptace žáků a pomoc ze strany učitelů....45
6.5 Rozdíly v adaptaci podle typu mateřské školy....46
6.6 Ideální forma přechodu do základní školy....50
6.7 Forma přípravy předškoláků ze strany základních škol....51
6.8 Spolupráce s Montessori MŠ a zápis....54
7 Diskuze 56
Závěr....61
Bibliografie....63
Seznam tabulek a grafů....69
Seznam zkratek....70
Přílohy....71

Předmluva

Proč zkoumat rozdíly mezi prvňáčky v Montessori základních školách? Určitě proto, využijete-li poznatky pro svou vlastní praxi. Dálkové studium Učitelství pro 1. stupeň jsem se rozhodla studovat jako nastupující učitelka na Montessori škole ZŠ Nový svět v Opavě, kde jsem si v denodenních interakcích s žáky kladla mnoho otázek a postupně skládala dílky do mozaiky praxe. K Montessori pedagogice jsem se dostala přes své vlastní děti, pozorováním jejich vývoje a hledáním smysluplného modelu rodičovství, výchovy a vzdělávání - ostatně jako mnoho Montessori učitelů. Montessori pedagogika mě oslovuje jako ucelená filozofie a vidím v ní poslání, které má přesah, ne jen nutnou práci k obživě. Proto je moje volba tématu diplomové práce zřejmá.

Z různých aspektů Montessori vzdělávání jsem si vybrala právě vliv mateřské školy na adaptaci 1. tříd, neboť i v naší škole bylo předmětem živých diskuzí. Přechod do základní školy obecně je důležitým rituálem a změnou v životě dítěte, které si zároveň již nese řadu dovedností a návyků ze svého předchozího vzdělávání. My učitelé (a v Montessori obzvlášť) rádi pozorujeme, porovnáváme, hledáme vlivy, které na dítě působí, a na základě toho upravujeme naši vzdělávací nabídku a metody.

Můj předchozí studovaný obor byl Sociologie na Fakultě sociálních studií MU v Brně, proto metodologie mojí práce je pojata jako kvalitativní sociologický výzkum s cílem zmapovat problém z různých stran. Ráda se dívám na věci jako celek, na systém, spíše než na detail, proto mě zajímá strukturování Montessori školství v širším kontextu, provázanost mezi školami základními a mateřskými, aktivity škol v oblasti předškolní přípravy dětí. Vnímám školy jako subjekty odehrávající se v mnoha dalších vztazích s vnějším světem, který zároveň působí na jejich podobu.

Úvod

Téma českého základního vzdělávání je podstatnou součástí života naší společnosti. Děti navštěvující ZŠ tvoří 9% celkové populace, další významná procenta tvoří jejich rodiče, kteří představují určitou poptávkovou sílu ve smyslu podoby vzdělávání a jeho budoucích proměn. V základním školství pracuje téměř 70 tisíc učitelů (přepočteno na celé úvazky). Počet žáků i učitelů za poslední desetiletí roste[1]. Také roste počet alternativních základních škol, které vycházejí vstříc specifickým potřebám rodičů a vytvářejí tak prostor pro různorodost modelů základního vzdělávání. Vedle několika málo desítek alternativních škol, které fungují v Česku od devadesátých let a představují u nás průkopníky oboru, vznikly obzvláště v posledním desetiletí ve všech regionech ČR vyšší desítky nových alternativních škol[2], které budí zájem médií i rodičů. V kontextu celkového množství základních škol v ČR jsou to však stále velmi nízká procenta - naprostá většina žáků se vzdělává v klasických školách.

Alternativní školy ovšem mohou být a mnohdy také jsou zdrojem inspirace a inovací pro klasické základní školství - už proto je zajímavé si je zvolit za předmět výzkumu. Tato práce tedy nabízí sondu do prostředí sedmi Montessori škol a jejich reflexi specifického tématu - adaptace žáků 1. tříd, v závislosti na tom, z jaké přicházejí mateřské školy.

Teoretická část práce se věnuje nejprve vymezení pojmů, principům Montessori pedagogiky, její stručné historii včetně osobnosti Marie Montessori, popisu didaktického materiálu, vzdělávacích oblastí i nároků na učitele, a to obecně jak pro prostředí mateřských, tak základních škol. Dále je pojednáno o hlavních aspektech přechodu žáka z MŠ do ZŠ[3] - o vývoji dítěte na konci předškolního vzdělávání, o školní připravenosti, o pojetí zápisů do ZŠ, o přípravných aktivitách ze strany ZŠ pro budoucí žáky. Jsou popsány odlišnosti přípravy dětí v Montessori MŠ na základě českých i zahraničních výzkumů. Krátce je také zmíněna problematika adaptace v 1. třídě a její specifika v Montessori školách.

Empirickou část práce tvoří kvalitativní výzkum v sedmi Montessori ZŠ v oblasti Moravskoslezského a Olomouckého kraje, ve kterých byly provedeny rozhovory s celkem 11

1 Zdroj: CZSO, https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach

2 Mapa inspirativních škol jich eviduje cca 180 (ZŠ), Sdružení soukromých škol má 270 členů (včetně MŠ a SŠ) - i když zde bychom nejspíše ne všechny školy označili za alternativní, a naopak - některé alternativní školy mají veřejného zřizovatele.

3 MŠ - mateřská škola, ZŠ - základní škola; v textu dále pracuji s těmito zkratkami.

učiteli tříd 1. trojročí. Byly zjišťovány postřehy učitelů k adaptaci žáků 1. ročníku, dojmy z jejich pozorování dětí jak z Montessori MŠ, tak z klasických MŠ, a také jejich názory na možnou lepší připravenost dětí z Montessori MŠ. Dále byli učitelé tázáni na vývoj počtu dětí ve škole, na podobu přípravných kurzů pro budoucí žáky, na spolupráci s okolními MŠ, na kritéria zápisu. Snažili jsme se postihnout více aspektů, které mohou hrát roli v různé připravenosti dětí pro Montessori prostředí v ZŠ.

Co se týče plánu výzkumu, byly využity metody rozhovoru pomocí návodu, kdy byly nejprve určeny výzkumné cíle a otázky, z nich vyvozeny okruhy zkoumání a dále pak formulovány otázky pro rozhovor. Získaná data byla analyzovala a interpretována, byly formulovány závěry a doporučení pro další výzkum i praxi.

1 Vymezení pojmů

1.1 Předškolní vzdělávání

Pojem předškolní vzdělávání je zakotven ve Školském zákoně. Cíle předškolního vzdělávání jsou zde popsány jako rozvoj osobnosti dítěte po stránce citové, rozumové i tělesné, osvojení základních pravidel chování, hodnot a mezilidských vztahů. Vytváří předpoklady pro další vzdělávání a pomáhá vyrovnávat nerovnoměrný vývoj dětí před vstupem do základního vzdělávání. Je organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let, a to v mateřských školách. Jeho poskytování je veřejnou službou. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které dosáhly pěti let věku před 1. zářím daného školního roku, a to až do zahájení povinné školní docházky (Zákon 561/2004 Sb., §33).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), kterým se mateřské školy řídí, hovoří o zajištění prostředí s dostatkem podnětů k aktivnímu rozvoji dítěte, a to v úzké vazbě na rodinnou výchovu. Předškolní vzdělávání vede k osvojování klíčových kompetencí[4], usnadňuje dítěti jeho další vzdělávací cestu a maximálně podporuje individuální rozvojové možnosti dětí. RVP PV počítá se zajištěním plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání, s přihlédnutím k přirozeným rozdílům ve výkonech dětí; základní škola by měla tedy realizovat vzdělávání bez zbytečných skoků, ale i ztrát, ve znalostech a dovednostech dítěte. V neposlední řadě plní předškolní vzdělávání funkci diagnostickou a poskytuje včasnou speciálně pedagogickou péči pro žáky, kteří ji potřebují (RVP PV, 2021).

1.2 Mateřská škola

Mateřská škola, v textu dále jako MŠ, navazuje na výchovu dětí v rodině a zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla od 3 do 6 let (Průcha et. kol., 1998). Podle Školského zákona je to druh školy, který je místem realizace předškolního vzdělávání, nepovinného i povinného[5]. Podmínkou výkonu činnosti MŠ je zápis do školského rejstříku, vzdělávání v ní zajišťují pedagogičtí pracovníci (Zákon 561/2004 Sb., §33). Dle RVP PV (2021) se mateřská

4 kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a pesronální, činnostní a občanské

5 Místem realizace povinného předškolního vzdělávání pro děti s odkladem školní docházky mohou být i přípravné třídy základních škol.

škola dělí na třídy, které můžou být jako věkově homogenní, tak heterogenní. Podmínky fungování mateřských škol dále upravuje vyhláška o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb. Dle mezinárodní klasifikace ISCED[6] odpovídá mateřská škola stupni ISCED 0.

1.3 Základní škola

Základní škola, v textu dále jako ZŠ, je všeobecně vzdělávací školou, v níž dítě zahajuje a realizuje povinnou školní docházku. Má devět ročníků, rozdělených do 1. a 2. stupně. Jejím cílem je poskytnout žákovi základy vzdělání pro vstup na střední školu různého typu (Průcha et. kol, 1998). Školský zákon definuje ZŠ jako jeden z druhů škol vzdělávací soustavy. ZŠ je pověřena základním vzděláváním, které organizačně dále upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb. Dle mezinárodní klasifikace ISCED odpovídá základní škola stupni ISCED 1 a ISCED 2.

Obsah, cíle a zaměření českého základního vzdělávání se pozvolna proměňuje směrem k větší reflexi potřeb společnosti ve 21. století. Od roku 2007 se ZŠ řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), namísto dřívějších osnov, který školám dovoluje více svobody ve strukturování vlastní náplně vzdělávání prostřednictvím vypracování vlastního Školního vzdělávacího plánu (dále ŠVP). RVP ZV nyní prochází rozsáhlou revizí, která by měla být uvedena v platnost v roce 2023.[7]

1.4 Montessori škola

Typ alternativní školy nazývaný podle Marie Montessori (Průcha et. kol., 1998). Škola, která ve výuce využívá Montessori pedagogiku, její principy, didaktické pomůcky i vzdělávací oblasti (Rýdl, 1999). Pojem není legislativně ukotven, označuje filozofii školy a její metody, zpravidla popsané u každé konkrétní školy v jejím ŠVP. Pro potřeby této práce je označení Montessori škola použito souhrnně jak pro MŠ, tak pro ZŠ, není-li uveden konkrétní druh školy. Pro zjednodušení textu je také označení Montessori škola použito i pro jednotlivé

6 Mezinárodní standartní klasifikace pro vzdělávání, schválená UNESCO v roce 1976, současná podoba je z roku 2011.

7 Namísto množství vzdělávacího obsahu se v revizi např. klade větší důraz na klíčové kompetence žáků a také jejich gramotnost (čtenářskou, matematickou, oborovou, diskutuje se o formativním hodnocení, větší zodpovědnosti žáků za vlastní učení, snížení nerovností ve vzdělávání apod. (Zdroj: https://revize.rvp.cz/)

třídy s vyučováním podle Montessori pedagogiky. Školy, které dle Montessori pedagogiky neučí, ani se nehlásí k jinému alternativnímu pedagogickému směru, jsou v práci označovány jako klasické MŠ či ZŠ.

2 Montessori pedagogika

Montessori je jedním ze směrů reformní pedagogiky, která se v euroamerické společnosti rozvíjela na počátku 20. století, mj. pod vlivem myšlenek amerického psychologa Johna Deweye a švédské filozofky Ellen Key, která v roce 1903 vydala knihu *Století dítěte*[8]. V této době vznikaly různé pedagogické směry ve světle nových psychologických poznatků o dítěti a jeho vývoji, které se vymezovaly vůči tradičnímu, učitelem striktně řízenému vyučování. Tyto směry měly společnou především orientaci na individuální zájmy a schopnosti dítěte, důraz na jeho samostatnou aktivitu spíše než pasivní přijímání, práci s vnitřní motivací a zájmem, výuku prostřednictvím vlastní zkušenosti a praktické činnosti, a v neposlední řadě také změnu role učitele, který dítě respektuje jako rovnoprávnou bytost (Průcha, 1996).

Ve světě vznikaly alternativní školy, o kterých se mluvilo a psalo: Marie Montessori založila roku 1907 Casa del Bambini v Římě, Rudolf Steiner založil v roce 1919 ve Stuttgartu waldorskou školu, Helen Parkhurstová v roce 1919 v USA otevřela školu podle Daltonského plánu, A. S. Neill v roce 1921 vytvořil svobodnou školu Summerhill, nejprve v Německu, pak v Anglii. Myšlenky reformní pedagogiky převáděli do praxe i učitelé v Česku, což je méně známá kapitola naší pedagogické historie: ve 20. letech 20. století vzniklo několik alternativních škol napříč zemí[9], jejichž činnost byla zastavena po roce 1948 s nástupem komunismu. (Průcha, 1996).

2.1 Osobnost Marie Montessori

Maria Montessori (1870-1952) byla světově uznávanou odbornicí na vzdělávání, jejíž myšlenky pronikly do mnoha zemí světa. "*Na její přednášky se snažilo dostat tisíce lidí... Vůdčí osobnosti tehdejšího USA, včetně prezidenta a jeho manželky, vyslovovali její práci podporu a uznání...*" (in Ludwig, 2000). Montessori jako první žena v Itálii absolvovala v roce 1896 studium medicíny. Při praxi na psychiatrické klinice poznala, že děti označované tehdy jako duševně zaostalé (často děti citově deprivované, opuštěné rodiči) je možné rozvíjet pomocí vhodných pedagogických metod, které aktivují jejich vlastní zájem o učení. Následně

8 Kořeny reformní pedagogiky 20. století bychom ovšem mohli hledat už u J. A. Komenského v 17. století, a dále ve století 18. u osvícenských filozofů (Rousseau, Pestalozzi), v 19. století u L. N. Tolstého.

9 Praha - Dětská farma E. Štorcha na Libeňském ostrově, Mladá Boleslav - Dům dětství v Krnsku, Kladno - Volná škola práce, Zlín - Baťova pokusná škola, Brno - Domov lásky a radosti J. Bartoně a další

vedla v Římě institut pro učitele zvláštních škol i s cvičnou základní školou a vytvořila řadu smyslových pomůcek ke čtení, psaní a počítání, s nimiž děti, považované za obtížně vzdělatelné, dělaly nečekané pokroky. Její metoda byla založena na důkladném pozorování dětí a odhalováním jejich potřeb. Její vlastní škola Dům dětí byla určena pro šedesát 2-6 letých dětí ze sociálně slabších vrstev z římské dělnické čtvrti San Lorenzo. Děti zde dostaly k dispozici podnětné prostředí přizpůsobené jejich velikosti, ve kterém se naučily samy pracovat. Velký úspěch této školy přitáhl zájem široké veřejnosti, byly založeny další podobné školy, Montessori vzdělávala učitele, publikovala a přednášela. Od počátku se také angažovala ve feministickém hnutí. (Ludwig, 2000).

Ve druhé polovině svého života žila dvacet let ve Španělsku, poté v Indii a v Holandsku. Vystavěla svou pedagogiku pro děti 6 - 12 leté, organizovala vzdělávací kurzy v mnoha zemích světa, věnovala se výchově k míru (v souvislosti se světovými válkami), a promýšlela své dílo jako ucelenou filozofickou koncepci rozvoje člověka, kterou popsala v několika knihách. V roce 1929 založila společně se svým synem Mariem Mezinárodní Montessori institut, který o její odkaz pečuje do dnešní doby[10]. V roce 1950 jí byla udělena Nobelova cena za mír. Zemřela v roce 1952 v Holandsku (Ludwig, 2000).

2.2 Vývoj v Česku

Montessori pedagogika jako specifický proud se v Česku v první polovině 20. století nerozvíjela[11]. V letech 1948 - 1989 byly jakékoliv alternativní reformní snahy ve školství potlačeny a znovu se objevily až po roce 1989. V 90. letech vznikala řada článků a prací šířící Montessori myšlenky, které byly pokusně aplikovány v několika MŠ a ZŠ. V roce 1998 byla v Česku založena Společnost Montessori ČR, která si vzala za cíl šíření myšlenek Montessori pedagogiky u nás ve spolupráci ze zahraničními organizacemi. Postupně začala pořádat vzdělávací kurzy pro učitele žáků nejdříve předškolního věku, poté mladšího školního věku. Zasadila se o vydání překladů zahraniční literatury a publikaci českých textů o Montessori.

10 Dnes existuje několik desítek tisíc Montessori škol, a to ve většině zemí Evropy i v mnoha dalších zemí světa, kde Marie Montessori působila (USA, Austrálie, Indie, Jižní Amerika).

11 Alespoň jsem o tom nenašla žádné informace. Jen edna práce M. M. byla přeložena do češtiny v roce 1926 - Příručka vědecké pedagogiky, a dále byla v roce 1935 vydána příručka Věry Sajdové - Maria Montessoriová a její metoda výchovy (Zelinková, 1997).

Jedny z nejstarších Montessori škol, které u nás najdeme, byly založeny koncem 90. let 20. století jako alternativní třídy v již existujících klasických školách – ZŠ v Praze na Černém mostě, Kladno, Jablonec nad Nisou. (Rýdl, 1999, Zelinková, 1997).

Větší rozvoj Montessori škol u nás nastal především v posledním desetiletí, kdy se z počtu jednotek škol staly vyšší desítky, a to nejen v několika velkých městech, ale ve všech regionech[12]. V mapě Asociace Montessori ČR v současnosti najdeme 67 základních škol (výčet ale nemusí být úplný). Mateřských škol je zde evidováno 120. Podle údajů z roku 2018 (CZSO) bylo v ČR 4,2 tis. základních a 5,3 tis. mateřských škol, Montessori školy tedy tvoří jen malý výsek z celkového množství škol (1,6 % ZŠ a 2,3 % MŠ)[13]. Počty žáků v Montessori školách ovšem rostou a stále vznikají školy nové.

2.3 Základní principy

Marie Montessori ve svých knihách formulovala řadu poznatků pro pedagogickou práci, které dále rozpracovali její následovníci. Tyto prinicpy jsou předávány v Montessori kurzech i literatuře a Montessori základní i mateřské školy se jimi řídí. Mnohé z pozorování M. M. jsou v souladu s moderní vývojovou psychologií. Pro zkoumání problematiky vlivu MŠ na adaptaci v ZŠ tyto principy popisuji, a to tak, aby byla zřejmá jejich konkrétní aplikace; čerpám přitom nejen z literatury, ale také z vlastních zkušeností z výuky. Soustředím se přitom více právě na rozdíly praxe Montessori škol oproti klasickým školám (MŠ i ZŠ).

Absorbující mysl: Montessori popsala, že mysl malého dítěte nasává podněty z okolí jako houba, neučí se vědomě, narozdíl od starších dětí a dospělých. Dítě vytváří svou osobnost na základě intenzivní interakce s prostředím - se vším, co ho obklopuje (jazyk, lidé, normy chování, estetika) a tak se stává "*člověkem své kultury*". Od narození do cca 3 let je tento proces na nevědomé úrovni, poté se do 6 let postupně zvědomuje. Na základní škole tedy již probíhá učení na vědomé úrovni, hovoříme o chápající mysli, která poznává svět rozumem (Poussin, 2018).

---

12 V této době např. vzniklo všech sedm škol v mnou zkoumaném vzorku.

13 Co se týče středního školství v duchu Montessori, v Praze funguje Gymnázium Duhovka a v Brně se aktuálně připravuje Montessori lyceum. Zdroj: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/v-brne-vznikne-prvni-stredni-skola-montessori-v-jihomoravskem-kraji-178312 [cit. 2022-11-10]

Pomoz mi, abych to dokázal sám: Samostatnost dítěte je klíčovou dovedností, které Montessori školy podporují. Montessori ve své první škole vůbec poprvé použila nábytek a pomůcky přizpůsobené velikosti dětí, aby tak byly co nejméně odkázány na pomoc dospělých při učení a objevování. V Montessori třídách děti postupují vlastním tempem, nejsou cíleně porovnávány s ostatními, ale zároveň se učí být zodpovědné za výsledek práce, která je pouze jejich - ne učitele, rodiče či spolužáka (Poussin, 2018).

***Připravené prostředí*:** Poussin (2018) hovoří o prostředí jako o "atmosféře": *"soubor materiálních, psychologických, kulturních, sociálních a duchovních podmínek, v rámci kterých se dítě vyvíjí: klíčový faktor pro vnitřní rozvoj."* Prostředí v Montessori třídách má být dětem učitelem samo o sobě. Zahrnuje tak koutky k učení, zkoumání, psaní, čtení i odpočinku. Důležitou roli hraje zde estetika - třída je čistá, uspořádaná a uklizená[14], jsou zde i květiny, umělecká díla, sezónní výzdoba. Součástí připraveného prostředí jsou přehledně zorganizované pomůcky, každá obvykle v jednom exempláři; pomůcky mají své dané místo , děti si je odnášejí a po práci zase na toto místo vrací. Děti si mohou vybrat vlastní místo pro práci a také ho změnit – u stolu, na koberci či např. v křesílku, ve třídě nebo na chodbě. Připravené prostředí podněcuje děti k zájmu o vzdělávání a zároveň jim poskytuje pocit bezpečí a řádu (Poussin, 2018).

Senzitivní fáze vývoje: Montessori rozdělila období dětství a mládí (0-24 let) do čtyř fází po šesti letech, které dále rozděluje na tříletá období. V každém období se dítě zajímá o jiné úkoly a výzvy, které je potřeba didakticky uchopit. M. M. se věnuje především popisu senzitivních fází dětí od narození do cca 7 let, které dělí do těchto oblastí: řád, pohyb, jazyk, smyslový vývoj, malé předměty a sociální vývoj. V každé z oblastí nastává u individuálního dítěte v různou chvíli potřeba pokročit na další úroveň, např. naučit se lézt po čtyřech, manipulovat s vidličkou a nožem, přečíst a skládat písmena. Není-li dítěti umožněno naučit se novou dovednost v souladu se svou aktuální vývojovou fází, je schopno se ji naučit později, ale za vynaložení většího úsilí a vědomého tréninku. Úkolem vychovatele je, aby poskytl dítěti přiměřené množství správných pondětů pro jeho aktuální vývojovou fázi (Poussin, 2018, Zelinková, 1997).

Polarizace pozornosti: Montessori objevila schopnost silné koncentrace již u malých dětí, které jsou schopny opakovat určitou činnost mnohokrát za sebou, než ji dostatečně

14 Děti udržují pořádek ve třídě při každodenních úklidových službách.

prozkoumají - například vhazování kostek do správných otvorů. Je-li dítě vyrušováno, zpomaluje se jeho duševní rozvoj. Polarizace pozornosti má více fází: příprava - dítě vyhledává, čemu pozoronost věnuje, velká práce - dítě je činností pohlceno a zkoumá ji do nasycenosti, fáze klidu - dítě prožívá radost z vykonané práce. V Montessori školách je dítě motivováno a podporováno k takovémuto soustředění (Zelinková, 1997).

Svoboda volby**:** *„Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce.* (Zelinková, 1997, s. 19). Svoboda volby probíhá v Montessori školách v rámci předem daných pravidel. Děti v Montessori školách pracují několikrát týdně v blocích delší než klasické vyučovací hodiny (obvykle 1,5 hod). Volí si práci z předem stanovených možností podle plánu učiva, který mají zvládnout. Pokud mají žáci např. týdenní plán, jsou v něm oblasti matematiky, českého jazyka a kosmické výchovy, ke kterým žáci plní určité úkoly. Mohou si však vybrat, jestli budou v danou chvíli psát do písanky, vyplňovat pracovní list, pracovat s pomůckou nebo připravovat prezentaci. Svoboda volby zvyšuje u dětí motivaci k učení, zároveň učí děti sebeřízení, plánování a přebírání zodpovědnosti za splnění úkolu.

Pojetí chyby: Možnost dělat chyby a sám si je opravit je dalším důležitým prvkem v Montessori vzdělávání. Dítě pracuje s pomůckami, které často obsahují kontrolu chyby - u malých dětí konkrétní, smyslovou (např. kostka se nevjde do otvoru), u starších pak např. formou tabulky správného řešení u jazykového materiálu. Chyba je zpětnou vazbou a výchozím bodem dalšího učení, sebekontrola vede ke zvyšování samostatnosti a sebedůvěry. V Montessori školách se však také využívá vzájemné kontroly chyb spolužáků (Zelinková, 1997, Rýdl, 1999).

Princip ticha a klidu: Klidné prostředí je důležitým elementem Montessori třídy; děti sice při práci mohou spolupracovat, tedy i tlumeně hovořit, ale důležité je, aby nerušili ostatní v jejich soustředění. Zklidnění dítěte je zároveň prostředkem jeho sebeovládání a kultivace osobnosti. Mnohé Montessori školy zařazují cíleně prožitkové aktivity na podporu klidu ve skupině[15]. Jednou z nejznámějších je chůze po elipse znázorněné na zemi, která se využívá hlavně v MŠ, někdy i v ZŠ (Zelinková, 1997, Rýdl, 1999).

Princip věkové heterogenity: V Montessori školách žáci obvykle studují ve trojročích (děti

15 Sama Marie Montessori. popisuje "lekce mlčení" jako cílenou aktivitu ve třídě.

do 3 let, děti ve věku 3-6 let, na ZŠ poté 1. - 3. ročník, 4. - 6. ročník, 7. - 9. ročník). V praxi je ve třídě např. 30 žáků, z každého ročníku tedy cca 10. Tím je podpořeno vzájemné učení i sociální vazby mezi různě starými dětmi. Zároveň je respektována individuální rychlost učení – dítě může pracovat s materiály pro vyšší ročník, nebo si znovu opakovat učivo nižšího ročníku, je-li to potřeba. Užitečným faktorem také je, že se třída každým rokem částečně obměňuje, což podporuje nová uspořádání sociálních vazeb a umožnuje dětem vyzkoušet si různé role ve skupině (Rýdl, 1999).

2.4 Didaktický materiál a vzdělávací oblasti

Podle RVP ZV se učivo v českých základních školách dělí na devět vzdělávacích oblastí. Většina ZŠ poté v souladu s těmito oblastmi rozdělí učivo na vyučovací předměty. V Montessori školách se v dopoledním pracovním bloku mohou jednotlivé oblasti prolínat. Didaktický materiál, který mají děti ve třídě stále k dispozici, je nicméně členěn do několika oblastí. Popíši je zde včetně oblastí náležících do období MŠ.

Montessori didaktický materiál dětem umožňuje zkoušet si učivo vlastním tempem a pochopit ho názorně, pomocí práce rukou[16]. Pomůcky jsou odlišné pro každé trojročí, mají také posloupnost, v jaké se s nimi pracuje; při zvládnutí určitého stupně pokračuje dítě na další stupeň.

Cvičení praktického života

Tato oblast je zastoupena v Montessori MŠ, jak pro děti ve věku 0-3 roky, tak 3-6 let. Děti mají možnost pozorovat dospělé při běžné denní práci a zúčastnit se jí podle svých možností: zametají, prostírají stůl, utírají prach, skládají oblečení, zalévají květiny, krájí zeleninu, chystají si svačinu. Nácvik praktického života děti v raném věku velmi zajímá a podporuje jejich soustředění, trénují jemnou i hrubou motoriku a učí se strukturovat svou činnost prostřednictvím dodržování správných postupů. V základní škole děti pokračují v činnostech praktického života, ne už ale s primárním záměrem jejich nácviku, nýbrž slouží již k reálné péči o jejich okolí (Poussin, 2018).

Smyslová výchova

16 *Ruka je nástrojem ducha*. - mj. jeden z hojně citoavných výroků M.arie Montessori (Zelinková, 1997)

Smyslové pomůcky mají své místo převážně u dětí ve věku do 6 let. Jsou odrazovým můstkem pro pozdější práci s jazykovými a matematickými pomůckami. Dítě se na nich učí rozpoznávat rozdíly, vyvozovat posloupnosti, uspořádat své vjemy. Tak může např. batole pracovat s vkládacími tvary, starší dítě pak s čichovými či zvukovými pomůckami, s růžovými tyčemi, Smyslové pomůcky jsou často zaměřeny na izolaci jedné vlastnosti - například pokud jde o uspořádání velikosti, mají všechny kostky stejnou barvu (Poussin, 2018, Zelinková, 1997).

Jazyková výchova

V raném věku se odehrává především pozorováním mluvčího - dospělého. Ve věku 3-6 let mají děti k dispozici např. kartičky pro vyprávění příběhů, hmatová písmena, mohou se učit psát na tácku s moukou. Na 1. stupni potom pracují např. s jazkovou komodou, s čtecími vějířky, grafickým pexesem, s tvary slovních druhů apod. (Poussin, 2018).

Matematická mysl

M. Montessori hovoří o rozvoji abstraktního myšlení u dětí ve věku 6-12 let. Děti poznávají a vyvozují všeobecná pravidla. V Montessori třídách se pracuje především s perlovým materiálem, který umožňuje názorné zobrazení početních operací, dále se stovkovou, tisícovou a násobkovou tabulkou, s binomickou krychlí apod. Matematické pomůcky ale mají k dospozici i děti ve třídách 3-6 let - hmatová čísla, krabičku s vřeténky, červenomodré tyče pro znázornění délky apod. (Poussin, 2018).

Kosmická výchova[17]

Dítě ve věku 6-12 let zpravidla jeví zájem o "velké otázky světa" - vesmír, uspořádání země, vznik a zánik života. V Montessori školách absolvují děti každý rok pět kosmických příběhů, které jim pedagogové vypráví a předvádí s využitím mnoha pomůcek: o stvoření vesmíru a fyzikálních zákonech, o vzniku a vývoji života na zemi, o vývoji člověka a jeho odlišnosti od ostatních organismů, o vývoji lidské komunikace a písma, a o vývoji čísel. Příběhy dávají dětem rámec pro další zkoumání problematiky, motivují a inspirují je, vedou je k úctě k přírodě i civilizaci. Děti pak dále samostatně pracují s učební materiálem pro

17 Název v dnešním kontextu působí poněkud zastarale, nicméně Montessori ho vymyslela na počátku 20. století, kdy reprezentoval celkové poznání o fungování našeho světa - oblasti historie, geografie, biologie, fyziky, chemie apod., ve vzájemném propojení a s přesahem k duchovním hodnotám. Montessori po zkušenosti s 1. světovou válkou hovoří o také výchově k míru a přátelství, jakožto cíli směřování výchovy celkově (Zelinková, 1997).

kosmickou výchovu, připravují projekty a jejich prezentace, učí se také mimo školu přímo v terénu (Poussin, 2018, Zelinková, 1997).

2.5 Osobnost učitele v Montessori pedagogice

Učitelův chybný přístup je tou největší překážkou pro rozvoj dítěte (Montessori, 2017). Chybným přístupem Montessori míní snahu učitele aktivně "naučit" dítě množství informací, zatímco dítě je má pasivně přijímat. Učitel v Montessori škole je často nazýván průvodcem; měl by především potlačit vlastní impulzy a svou aktivní roli tak, aby hlavním aktérem vlastního učení mohlo být dítě. Klíčovým elementem práce učitele je pozorování dětí; díky tomu má přehled o jejich potřebách a může jim nabídnout vhodnou činnost. Učitel pomáhá tam, kde je potřeba, a stahuje se tam, kde je dítě schopno vykonat úkoly samo. Zdržuje se přitom chvály, ale dokáže dítě povzbudit, zároveň také nekritizuje, ale pomáhá dítěti všimnout si chyby a napravit ji. Měl by být velmi dobře obeznámen s pomůckami a s připraveným prostředím, dbát na dodržování pravidel, řád, tichý režim při práci, dobré sociální vztahy ve třídě (Poussin, 2018, Montessori, 2017, Rýdl, 1999).

Dnes bychom pravděpodobně nesouhlasili s výrokem: "*Úloha učitelky v našem vědeckém sytému výuky se jeví jako podstatně jednodušší ve srovnání s úlohou učitelky v klasické škole."* (M. M., 2017). Učitelé v Montessori školách ČR jsou totiž zpravidla nejen absolventy či studenty pedagogického studia dle zákona 563/2004 Sb., ale také uceleného a akreditovaného Montessori kurzu. V tomto ohledu ale neexistuje žádný standard, studium není pro učitele povinné a záleží na každé konkrétní škole, zda-li její pedagogové toto vzdělání mají, nebo ne. Typ kurzu a také množství učitelů dané Montessori školy, kteří ho absolvovali, mohou být důležitým ukazatelem kvality dané školy v oblasti Montessori pedagogiky.

Pro potřeby empirické části práce je zde uveden přehled kurzů akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), které mohou pedagogové Montessori škol absolvovovat.[18] Kurzy zpravidla probíhají v pravidelných blocích (jeden den, víkend, celý týden) a jejich součástí bývají jak náslechy a vlastní praxe, tak psaní vlastních odborných prací. Nejvíce propracované vzdělání poskytuje organizace Assocation Montessori

18 Výčet nemusí být zcela úplný, je založen na rešerši informací od hlavních Montessori organizací v ČR.

Internationale (dále AMI), která sídlí v Amsterodamu a byla založena přímo Marií a Mariem Montesssori v roce 1929. Jednotlivé národní pobočky AMI organizují vzdělávání pedagogů za účasti zahraničních lektorů (AMI trenéři) které má mezinárodní platnost. Druhou možností získat mezinárodní vzdělání jsou kurzy organizace American Montessori Society (dále AMS).

Tab. 1 Přehled delších Montessori kurzů pro pedagogy poskytovaných v ČR

	počet hodin výuky	*náslechy a praxe v rámci kurzu*	*celková délka trvání kurzu*	*orientační cena*	*místo*	*poznámka*
Diplomový kurz AMI	1200 hodin	210 hodin	dva roky	240.000 Kč	Praha	organizuje AMI Prague
Diplomový kurz AMS	611 hodin	1080 hodin	min. jeden školní rok	250.000 Kč	Praha	organizuje institut Duhovka, studium v AJ
Diplomový kurz Montessori ČR	60 dní (cca 360 hod.)	12 dní	rok a půl	82.000 Kč	Praha	čeští lektoři
Diplomový kurz Erudio Montessori	347 hodin	20 hodin	jeden rok	90.000 Kč	Praha, Kladno	pro věk 3 - 16 let, školí tým Clause-Dietera Kaula (Bavorsko)
Kurz Montessori centrum Brno	112 hodin	2 dny	9 měsíců	19.800 Kč	Brno	čeští lektoři

Asistentský kurz AMI	60 hodin	9 hodin	4 měsíce	19.000 Kč	online	zahraniční lektor (Rakousko)
Montessori kurz Výchova pro život	40 hodin	-	1 týden	22.700 Kč	Bílovec	pro 3 - 12 let, český lektor

V této tabulce jsou shrnuty jednotlivé Montessori kurzy nabízené v Česku, které mají větší rozsah než 40 hodin a lze se s jejich absolvováním setkat u učitelů 1. stupně Montessori ZŠ. Je patrné, nakolik se jednotlivé významně kurzy liší jak rozsahem a z toho vyplývající cenou, tak i zapojením mezinárodních lektorů.

3 Přechod dítěte z mateřské do základní školy

Zahájení školní docházky je pro dítě velkým milníkem v jeho životě. Škola mu nabízí nové a zajímavé prostředí, řadu možností a činností, kterým se může věnovat, nové spolužáky, kteří se pro něho stanou každodenními společníky na několik dalších let. Zároveň škola na dítě klade nároky, které dříve v takové míře nezažilo; očekává se od něj větší samostatnost a zodpovědnost, musí si najít své místo v novém kolektivu a přizpůsobit se požadavkům učitele. Mění se jeho *společenská role* - jako školáka ho začnou respektovat rodiče, sourozenci, další příbuzní i celé jeho sociální okolí. To s sebou nese určitou počáteční míru nejistoty dítěte, které se na novou roli postupně adaptuje (Klégrová, 2003; Vágnerová, 1997).

3.1 Vývoj dítěte na konci předškolního věku

Předškolním věkem rozumíme období mezi 3 a 6 rokem života dítěte, končí vstupem do školy. Hlavní činností předškolního dítěte je hra (Průcha et. kol, 1998). Dítě ve hře realizuje svou aktivitu, uplatňuje fantazii, navazuje sociální vztahy a nabývá nové zkušenosti.

Koncem předškolního období je dítě dostatečně motoricky zdatné, aby zvládlo jízdu na kole, plavání, lyžování či bruslení. Některé děti již začínají vykonávat kolektivní sport (fotbal, hokej, florbal apod.). V oblasti jemné motoriky dokáže dítě stříhat, lepit, navlékat, pracovat s drobnými předměty. Má také zpravidla již vyhraněnou lateralitu. V tomto období je také dokončen vývoj dětské kresby, který je nejvíce zřejmý na lidské postavě; od fantazijního, neproporčního zpracování dítě přechází k více realistickému zobrazení, včetně propracovanějších detailů (Říčan, 2006).

V oblasti kognitivního vývoje má předškolní dítě myšlení názorné, pre-logické, vázané na to, co si dokáže představit a spojit s vlastní zkušeností. S koncem předškolního období dítě postupně přechází k myšlení logickému. Zvětšuje se také kapacita paměti, zapamatování začíná být záměrné, vědomé Vágnerová (2005, s. 174) uvádí některé znaky uvažování předškolního dítěte, které postupně mizí se vstupem do školy: centrace - ulpívání na jednom znaku předmětu, egocentrismus - posuzování problémů pouze ze své perspektivy, prezentismus - vztahování jevů k přítomnosti, absolutismus - chápání pravd jako absolutní, či magičnost - výklad neznámého pomocí fantazie (Vágnerová, 2005).

V emočním vývoji dítě přechází k větší citové stabilitě a vyrovnanosti, utvářejí se počátky

emoční inteligence; rozumí lépe jak vlastním pocitům, tak pocitům druhých. Dítě rozvíjí vztahy i mimo svou rodinu, které pro něho znamenají citové uspokojení; ať už s vrstevníky v mateřské škole, nebo s dalšími dospělými. Kolektiv vrstevníků je pro předškoláka významnou referenční skupinou, příležitostí ke srovnávání a k utváření vlastního sebehodnocení. Navázat přátelství, byť zatím krátké, je důležitou dovedností, kterou dítě již na konci předškolního věku ovládá (Vágnerová, 2005, Říčan, 2006).

Dítě také prochází morálním vývojem, kdy na konci předškolního období je již schopno pracovat se svým svědomím - díky tomu, že si zvnitřnilo kulturní normy společnosti, ve které vyrůstá, dokáže prožívat pocity viny ze svého konání (Říčan, 2006).

3.2 Předpoklady pro vstup do základní školy

V českém systému vzdělávání nastupují do základní školy děti, které oslaví v roce před zahájením školní docházky 6. narozeniny. Předpokádá se, že takové dítě je způsobilé pro školní docházku; nicméně důležitou roli hrají i individuální rozdíly dané odlišným fyzickým i psychickým vývojem dětí. Po posouzení v pedagogicko-psychologické poradně tak děti mohou dostat odklad školní docházky a nastoupit do školy až v sedmi letech.[19]

U předškolních dětí, které mají nastoupit do školy, se posuzuje *školní zralost* - podle Průchy a kol. (1998, s. 251) je to "*stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky výuky.*" Pedagogická veřejnost používá také pojem *školní připravenost*, který tradičně zahrnuje kompetence dítěte nabyté učením, jak v MŠ, tak v rodině a jeho sociálním okolí. Dříve se tyto dva pojmy od sebe oddělovaly jako souhrn faktorů spíše biologických a na druhé straně spíše daných výchovou a vzděláváním, Gillnerová a Mertin (2003, s. 220) však poukazují na to, že v současné době se více prosazuje systémový přístup k psychickým jevům, podle kterého posuzujeme způsobilost dítěte pro vstup do školy jako celek - je to *"výslednice charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy (a učitelky v 1. třídě)".*

19 Odklady školní docházky jsou v posledních letech časté a přejí si je ve větší míře i rodiče. Podle CZSO tvořily v roce 2021 sedmileté děti až čtvrtinu všech prvňáků, což je výrazně více než v okolních státech. Důvodem pro odklady jsou logopedické obtíže, problémy se soustředěním a grafomotorikou či sociální a pracovní nezralost. (https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/cesko-deti-odklad-povinne-skolni-dochazky_2201160500_ern)

Charakteristiky dítěte připraveného pro vstup do školy udává řada autorů, poměrně podrobně jsou také popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V určité míře jsou popisem spíše *ideálního typu*, s přihlédnutím k tomu, že u konkrétních dětí se projevuje řada odlišností, a pro vstup do školy není nutné, aby všechny oblasti ovládaly perfektně. Zmíním je zde stručněji v návaznosti na předmět mého výzkumu.

Tělesný vývoj: Sem patří úroveň jemné i hrubé motoriky dítěte, jeho síla a obratnost, schopnost koordinace pohybů podle prostředí, kde se dítě nachází (ve skupině lidí, ve třídě, na ulici, v terénu...). Také však zdravotní stav dítěte, např. s přihlédnutím k jeho časté nemocnosti.

Kognitivní funkce: Dítě by mělo mít dostatečně vyzrálé smyslové vnímání - správně rozeznávat a analyzovat jak zrakem, tak sluchem, což je předpoklad pro rozvoj řeči, čtení i psaní. V MŠ se obvykle trénuje rozeznání první a poslední hlásky ve slově, dělení na slabiky, věnuje se prostor cvičením grafomotoriky a vizuomotoriky (kreslení, vybarvování, obtahování, skládání apod.). Dítě by mělo mít základní matematické představy - tj. porovnat a řadit dle velikosti a počtu a také zvládat orientaci v prostoru a čase - denní a týdenní režim, posloupnost dějů, jejich předjímání. Další z poznávacích funkcí velmi potřebných pro školní docházku je paměť; schopnost informace zachytit, uchovat a dále využít.

Jazyk a řeč: Dítě by mělo mít srozumitelný slovní projev, správně vyslovovat, mít širokou slovní zásobu a zájem na jejím rozšiřování, vyjadřovat samostatně své pocity a myšlenky, umět vyprávět příběh či formulovat otázky. Mělo by dobře rozumět slyšenému, chápat humor a vtip, umět se naučit zpaměti básničku či utvořit jednoduchý rým. Také rozlišovat symboly a piktogramy a jejich komunikační funkci, chápat potřebnost a význam písmen a číslic,

Sociální a emoční zralost: Dítě se dokáže po dobu vyučování odloučit od rodiny a známého prostředí, navázat nové sociální vztahy, respektovat pokyny učitele a pravidla, která ve škole panují. K tomu patří i schopnost přiměřeně ovládat projevy svých emocí (zlost, smutek, strach, ale i nadšení). Mělo by znát základní pravidla společenského chování a aplikovat je správně v různých sociálních situacích. Také by mělo projevovat určitou míru empatie k druhým, být citlivé ve vztazích, vnímat, co druzí potřebují, zároveň ale znát vlastní hranice a sebehodnotu a bránit se v případě negativního chování jiných.

Sebeobsluha: Od dítěte se ve škole očekává schopnost samostatně si uspořádat své věci, poznat je a orientovat se v nich, udržet pořádek ve svém okolí. Dítě by mělo být schopno

správně zacházet s běžnými pomůckami ve škole (výtvarné potřeby, nůžky, lepidlo, knihy, sešity). Samozřejmostí by mělo být umět se zcela obléci, najíst se v souladu s kulturními normami, vykonat osobní hygienu.

Práceschopnost: Schopnost dítěte soustředit se vědomě na určitou povinnou činnost je pro organizaci vyučování v 1. třídě velmi důležitá. Dítě by mělo přiměřeně odolávat rušivým vlivům, vytrvat u úkolu, překonat překážku v jeho splnění, pracovat samostatně bez neustálého dohledu. Také ale ohodnotit svou vlastní práci a být schopno přijmout zpětnou vazbu druhého. Pracovní tempo dítěte by mělo být přiměřené požadavkům školy, aby dítě nebylo frustrováno tím, že práci nestíhá (Bednářová, 2010; Klégrová, 2003; Gillnerová a Mertin, 2003; Vágnerová, 1997).

3.3 Princip normalizace dle Montessori

Montessori používá ve svých dílech pojem "normalizace", který považuje za jeden z nejdůležitějších výsledků práce pedagoga. Popisuje ho např. Rýdl (1999, s. 43): "*normální je dítě, které bylo dospělými dobře chápáno... dítě, které není normalizované, bylo dospělými omezováno v projevech jeho životní energie...* " Podle Montessori pedagogové počítají s tím, že děti jsou přirozeně nepořádné, neposlušné a neklidné, nicméně pravá povaha dítěte jim zůstává utajena. Pro výuku v Montessori škole můžeme normalizované dítě popsat jako dítě, které je schopno hluboce soustředěné práce, má stabilní pracovní a sociální chování, sílu vůle, sebekontrolu a dobrovolnou disciplínu (Rýdl, 1999).

Zde vidíme překryv s výše popsanou školní připraveností. Zatímco ale u té předpokládáme, že dítě jí dosáhne zráním a tréninkem během svých předškolních let, v konceptu normalizace je úlohou vzdělávání napomoci dětem vrátit se do přirozeného stavu, od kterého se během vývoje od narození mohly odchýlit. Montessori byla přesvědčena, že vývojové odchylky vznikají nejčastěji jako reakce na nevhodné a nepříznivé prostředí, jen zřídka je chyba již v dítěti. Pokud dítěti setrvale nabízíme činnosti odpovídající jeho vývoji, které si může svobodně vybrat a zažít u nich spontánní soustředění, prochází procesem normalizace, tedy zdravého a přirozeného vývoje.

3.4 Příprava na vstup do základní školy

Jak uvádí Mertin a Gillernová (2003, s. 236) „*základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.“* V přípravě dětí na školní docházku tedy hraje roli jak rodinné prostředí (domácnost), tak širší sociální okolí dítěte (širší rodina, rodinní přátelé - jejich návstěvy a společné akce, kroužky, okolí bydliště, kde se dítě může pohybovat atd.). Největší míra cílené přípravy dítěte se však většinou odehrává v mateřské škole.

Zároveň určitou míru přípravy pro předškolní děti nabízejí dnes i samotné základní školy. Často je spojena s účastí rodičů. Některé formy spolupráce ZŠ s rodiči v rámci přípravy dětí uvádí Čapek (2013), jedná se především o informační schůzky pro rodiče budoucích žáků 1. ročníku, dny otevřených dveří a různé další druhy veřejných akcí, kam mají rodiče s dětmi přístup. Mezi další druhy přípravných aktivit patří kluby předškoláků jako pravidelná setkávání ve škole či exkurze předškolních tříd MŠ do konkrétních ZŠ na připravený program. Tyto strategie ze strany ZŠ je většinou způsobem, jak rodiče i děti zaujmout a motivovat k výběru právě této konkrétní školy. Spolupráce MŠ a ZŠ při přechodu dětí má ale také další funkce: děti i rodiče si udělají základní představu o podobě školy, někdy se také setkají s budoucí třídní učitelkou, a tak do 1. třídy *"jdou do známého",* což podporuje lepší adaptaci dětí ve škole. Pro děti je návstěva budoucí školy motivační faktor - zpravidla se více se těší a začínají se už dostávat do nové role školáka. Existuje také nemalé množství ZŠ, které mají přímo přidruženou MŠ, ať už ve stejné budově, nebo v blízkém okolí; v tomto případě se lze domnívat, že sladění požadavků obou škol probíhá intenzivněji, děti z MŠ prostředí ZŠ častěji již znají a jsou připravovány i dle konkrétního školního vzdělávacího programu a požadavků učitelů v 1. třídě.

Výše uvedené přípravné aktivity ZŠ jsou nicméně pro rodiče a děti dobrovolné. Povinným faktorem přípravy vstupu do školy je **zápis**. Průběh zápisu a požadovanou míru znalostí dětí si zpravidla ověřují okolní MŠ a někdy také rodiče. Zákonný zástupce dítěte má dle zákona (č. 49/2009 Sb.) povinnost dítě přihlásit ke školní docházce v roce, kdy ji má dítě zahájit. Dny zápisu pak organizují jednotlivé ZŠ zpravidla v dubnu, kdy rodič přijde s dítětem do školy, odevzdají zákonem stanovené dokumenty a absolvují krátký rozhovor s pedagogy[20]. Zápis

20 Rozhovor by měl trvat max. 20 min., v případě dalších aktivit celkově max. 60 min. - dle vyhlášky č.

plní z hlediska dítěte funkci motivační, měl by probíhat pro dítě přirozenou, hravou formou, ukázat mu školní prostředí pozitivně a lákavě. Má také orientační diagnostickou funkci, na základě které ovšem nelze rozhodovat o nepřijetí dítěte[21]. U zápisu se za krátký čas nedá jednoznačně školní zralost dítěte rozpoznat, zvláště, pokud je nervózní nebo bázlivé - může se chovat odlišně než obvykle. Pedagogové u zápisu mohou ale navrhnout odklad školní docházky, příp. vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Bednářová a Šmardová, 2010, Benišková, 2007).

Hlavním kritériem přijetí do školy je spádovost.[22] Ředitel školy může v případě vyššího zájmu o školu a její nedostatečné kapacity dle školského rejstříku stanovit další konkrétní kritéria zápisu, která by ovšem neměla být v rozporu s rovnými příležitostmi ke vzdělávání. Tato kritéria posuzuje Česká školní inspekce (dále ČSI). Základním zákonným kritériem je spádovost - přiednostní přijetí dětí s trvalým bydlištěm v příslušném školském obvodu[23], dalšími kritérii mohou být vzdělávání staršího sourozence ve škole či přednost u dětí s odkladem. ČSI (2016) nedoporučuje stanovení dalších kritérií, jako např. zaměstnání rodiče ve škole, výsledek testu školní zralosti, absolvování MŠ při dané ZŠ, výběr podle pohlaví za účelem rovnoměrného zastoupení ve třídě, pořadí přijetí přihlášky k zápisu apod., a to z důvodu nesplnění požadavku na rovný přístup ke vzdělávání. V případě nedostatečných kapacit by měla podle ČSI škola mezi zájemci losovat. Aktuálně je však v přípravě nová vyhláška MŠMT, která by měla soukromým školám umožnit zájemce si více vybírat, např. podle splnění předpokladů ke vzdělávání podle daného ŠVP [24].

"Mateřská škola musí stanovovat své cíle a kritéria i s ohledem na požadavky a podmínky základní školy. Výrazné odlišnosti obou institucí by mohly vést k tomu, že dítě se nedokáže

48/2005 Sb.

21 Provádění podrobnější diagnostiky u zápisu či přítomnost speciální pedagoga / psychologa nedoporučuje Česká školní inspekce (zpráva z roku 2016). Podle ní je toto v kompetenci pedagogicko-psychologické poradny.

22 Spádovou oblastí je buď území obce, ve kterém se škola nachází, nebo v případě více škol v jedné obci jsou jejich spádové oblasti vymezeny obecní vyhláškou. Ta ale může určit jako spádové opět celé území obce, jednotlivé školy tedy nemusí mít např. dané určité ulice.

23 Školským obvodem se rozumí buď celé území obce, nebo v případě více škol v jedné obci stanoví tyto obvody obec pomocí obecně závazné vyhlášky. Jsou to např. konkrétní ulice, městské části, nebo také i celé území obce.

24 http://www.pedagogicke.info/2022/03/eduin-nova-vyhlaska-k-zapisu-do.html

přizpůsobit nárokům první třídy a nebude zvládat její požadavky." (Gillnerová a Mertin, 2003, s. 236). Provázanost MŠ a ZŠ je tedy obecně žádoucí, ne vždy však v praxi snadno realizovatelná ve chvíli, kdy rozhodování o volbě MŠ a ZŠ je zcela v kompetenci rodičů. Děti z Montessori MŠ tak zdaleka ne vždy přecházejí do Montessori ZŠ a naopak, v Montessori ZŠ můžeme v 1. třídě najít mix dětí z různých MŠ. Zároveň by si Montessori ZŠ podle výše uvedených informací o zápisech teoreticky neměly vybírat zájemce o vzdělávání podle vlastních stanovených kritérií.

3.5 Odlišnosti v přípravě dětí v Montessori mateřských školách

Vzhledem k výše popsaným Montessori principům si můžeme udělat základní představu, jak je proces vzdělávání v Montessori MŠ odlišný od klasických ZŠ. Nicméně i Montessori MŠ se řídí RVP PV, musí tedy směřovat ke stejným očekávaným výstupům - jen částečně jinými prostředky. Dalším faktorem je, že mohou směřovat i k výstupům vyšším[25]; předškolní děti zde dostanou možnost být určitým způsobem "napřed", které mohou využít v souladu se svým vývojovým tempem.

Srovnáním učebních výsledků dětí z Montessori MŠ a klasických MŠ se věnují dílčí vědecké výzkumy, není jich však mnoho. Z metodologického hlediska není jednoduché izolovat faktor přípravy ve škole od faktoru přípravy v rodině a také individuálních charatkeristik dítěte. Záleží tedy vždy na konkrétním zkoumaném vzorku. Dále také záleží na kvalitě konkrétních Montessori škol, neboť i ty se v mnoha faktorech liší. Uvedu zde několik prací, pomocí kterých jsem formulovala hypotézu mého vlastního výzkumu.

Srovnáním vzorku čtrnácti předškoláků z Montessori MŠ a běžné MŠ se zabývala Saparová (2014). Ve své diplomové práci popisuje u zkoumaných dětí z Montessori MŠ signifikantně lepší výsledky v Kern-Jiráskově testu školní zralosti, ve zkoušce znalostí předškolních dětí dle Matějčka a v Edtfeldtově reverzním testu. Stejnou problematiku pokrývá ve své diplomové práci Zálešáková (2017), která také zkoumala rozdíly ve školní připravenosti čtrnácti předškoláků, po sedmi z každého druhu MŠ. Formuluje závěr, že *"žádný významný rozdíl ve školní zralosti dětí vzhledem ke koncepci vzdělávání neexistuje"*, poukazuje však také na malou velikost vzorku a tedy na významnější roli individuálních rozdílů dětí.

25 Marketing Montessori MŠ (webové stránky, materiály) pro rodiče na tom ostatně někdy staví, zvláště, pokud je MŠ soukromá a rodiče platí školné - za to očekávají, že zde děti dostanou větší kvalitu vzdělávání než v klasické MŠ.

Rozdí nemusí být ovšem nutně ve výsledcích dětí, ale spíše v metodách, které zvyšují šanci, že v lepší výsledky vyústí. Randáková (2013) popisuje na základě své zkušenosti s Montessori výukou v MŠ, že již děti 3,5 - 4 leté jeví přirozený zájem o napodobování psaní, bezprostředně později o konkrétní tvary písmen a napsaná slova ve svém okolí; mají pro tuto dovednost senzitivní období. Připravené prostředí umožňuje dětem pravovat s pomůckami týkajícími se písmen, slov i textů, mnohé z nich se tedy naučí číst a psát před nástupem do ZŠ, díky tomu, že tato dovednost je u nich podporována, mají-li o ni zájem.

V mezinárodním kontextu je zajímavý výzkum tureckých autorů Kayili a Ari (2011), kteří zkoumali rozdíly ve školní připravenosti u 50 dětí, po polovině z klasické a z Montessori MŠ. Formulují lepší výsledky v testech školní připravenosti u dětí z Montessori MŠ, ale také jejich lepší sociální dovednosti, které přikládají mimo jiné věkově smíšeným třídám, a vyšší míru koncentrace, kterou spojují s možností práce s pomůckami obsahujícími kontrolu chyby. Kayili provedl podobný výzkum s dalším vzorkem dětí v roce 2012, se kterým dosáhl obdobných výsledků. Naproti tomu lze zmínit starší americký výzkum sociální a emoční adaptace 56 žáků 1. tříd podle jejich předškolních zkušeností s Montessori vzděláváním, kde nebyl při testování dětí nalezen statisticky významný rozdíl mezi těmi, kdo absolvovali Montessori vzdělávání, a těmi, kteří ho neabsolvovali (Seefeld, 1981).

Srovnávacím výzkumům Montessori a běžných škol se také věnuje americká psycholožka Lillard, která dlouhodobě formuluje lepší vzdělávací výsledky Montessori škol obecně. Např. její výzkum z roku 2012 dokládá signifikantně lepší studijní výsledky dětí ze škol s vysokou mírou zapojení Montessori principů[26], oproti dětem ze škol pouze s některými Montessori prvky a dětem z klasických škol. Děti byly sledovány po jeden rok v oblastech čtení, slovní zásoby, matematiky, a také řízení, rozhodování a řešení problémů. Podobné výsledky dokládá i její studie z roku 2017, ve které bylo sledováno 141 dětí po 3 roky, po polovině z Montessori a z klasických mateřských škol. Lillard zároveň také poukazuje na několik limitů výzkumů: většinou relativně malé vzorky žáků a tříd (neboť Montessori představuje jen malé množství z celkového počtu škol), rozdílná míra škol v aplikaci Montessori principů a především nezanedbatelný vliv rodičů na děti z Montessori škol, právě který může být zdrojem rozdílů vzdělávacích výsledků a dalších kompetencí dětí ve srovnávacích studiích (Lillard, 2017).

---

26 V originále *"high implementation fidelity"* - tedy věrnost principům Montessori jak podle děl samotné Marie Montessori, tak podle standardů mezinárodních organizací Montessori (AMI, AMS).

3.6 Role rodičů

Otázkou je tedy, nakolik je platná kauzalita *typ mateřské školy – vzdělávací výsledky* a nakolik do ní vstupují další faktory, především rodinné zázemí dětí. Lze předpokládat, že v Montessori školách studují děti rodičů, kterým více záleží na rozvoji schopností svých potomků. Mohou tedy připravovat dětem podnětné prostředí pro vzdělávání i doma. Jak popisuje ve své diplomové práci Tlustá (2011), rodiče žáků Montessori MŠ nemají jako skupina stejné znaky jako průměr populace. Jsou ve většině středoškolsky nebo vysokoškolsky vzdělaní, bílé pleti a z úplných rodin. Montessori pedagogika je jim názorově blízká, proto tuto alternativu pro své děti zvolili. To potvrzuje E. Hiles (2018), která zkoumala u 124 rodičů ze 3 škol v USA motivace pro zápis svého dítěte do Montessori ZŠ. Dochází k závěrům, že volba rodičů nejčastěji souvisí s jejich souhlasem s Montessori principy, s přesvědčením, že se jejich dítě pro konkrétní školu "hodí", s atraktivitou prostředí Montessori tříd a také s očekáváním dobrých vzdělávacích výsledků dětí (Hiles, 2018).

Existují také případy rodičů (byť méně časté), kteří si Montessori principy vykládají po svém, což nemusí být v souladu s filozofií školy. J. Walls (2018) zkoumal míru aplikace Montessori principů v domácím prostředí u 30 rodičů dětí, které chodily do konkrétní Montessori školy v USA. Formuluje závěr, že řada rodičů některé Montessori principy aplikuje, někteří jsou ale s nimi v rozporu, což přikládá vlivu jejich vlastních zkušeností s výchovou v dětství, které formovaly jejich rodičovský styl. Zmiňuje termín *home-school disonance* - nesoulad požadavků rodiny a školy na dítě (Walls, 2018).

Roli rodičů můžeme rozšířit i na celkové socio-kulturní zázemí dětí studujících Montessori školy. Zatímco Marie Montessori pracovala na přelomu 19. a 20. století původně především s městskými dětmi z chudších vrstev a málo podnětného prostředí, dnes v Montessori školách pracujeme s dětmi z rodin vesměs středních a vyšších tříd, které dostávají od raného dětství mnoho vzdělávacích podnětů, znají a používají digitální technologie, s rodiči mnohdy cestují a sledují světové dění.

4 Adaptace v 1. třídě

Adaptace je obecný proces přizpůsobování se podmínkám, ve kterých organismus žije. V pedagogickém procesu je to pak u žáka výsledek dynamické rovnováhy mezi pochody, které jsou spíše pasivní (akomodace) a spíše aktivní (asimilace), za účelem dosáhnout souladu s určitými novými podmínkami (Průcha a kol., 1998). Dítě tedy přizpůsobuje své chování normám, které panují ve škole (např. si odkládá věci na určené místo), ale také si přizpůsobuje prostředí své změněné roli (mluví o sobě jako o školákovi).

Dobrá adaptace dětí v 1. třídě závisí na faktorech připravenosti dítěte pro vstup do ZŠ, jak je popsáno v předchozích kapitolách, tedy i na vlivu absolvované MŠ. Na adaptaci ve škole však nemají vliv jen samotné dispozice na straně dítěte, ale také další aktéři vzdělávání: osobnost učitele v 1. třídě a jeho mechanismy pro zvládání adaptačních obtíží, postoj rodičů k nárokům 1. třídy a jejich nápomoc dětem, a také spolužáci v konkrétní třídě a jejich vlastní úroveň adaptace. Adaptace dítěte může být např. snažší, jde-li do nové třídy s kamarádem, kterého zná z mateřské školy (Klégrová, 2003, Benešková, 2007).

4.1 Adaptační potíže a jejich zvládnutí

U některých dětí se mohou projevovat po začátku školní docházky adaptační potíže, zvláště pokud je dítě více citlivé na zvýšenou zátěž a změny prostředí. Dítě může mít obavy různého druhu – např. z cizího prostředí a snížené orientace v něm, když musí najít svoji třídu, WC, šatnu, skříňku. Může se mu stát, že ve škole ztratí své osobní věci, pokud si je neumí ještě dobře uspořádat. Nároky jsou kladeny i na jeho orientaci časovou – ačkoliv většinou ještě nepozná, kolik je hodin, je školní čas rozdělen na poměrně rychle se střídající úseky, ve kterých je potřeba něco vykonat. To může působit potíže pomalejším dětem. Dále se dítě musí přizpůsobit tempu třídy a pokynům učitele, který děti hodnotí za jejich práci. Pokud se děti nedokáží dostatečně soustředit (přesto, že se o to mohou snažit), mohou jim pokyny uniknout a jsou pak napomínány či hodnoceny hůře, což mohou vnímat jako nespravedlivé. (Klégrová, 2003, Benešková 2007).

Adaptační obtíže mohou mít u dětí také fyzické příznaky. Dítě si může stěžovat na bolesti břicha či hlavy, může trpět zvýšenou teplotou a únavou, průjmem, zvracením, pomočováním či poruchami spánku. V takových případech by rodiče měli zaujmout trpělivý a klidný přístup,

potíže nezlehčovat, ale ani zbytečně nezveličovat, nepřenášet na dítě své úzkosti. Dítěti pomůže pravidelný, předvídatelný režim, relaxační techinky, povzbuzení a podpora (Klégrová, 2003).

Adaptační potíže by měly postupně vymizet v období cca dvou měsíců až prvního pololetí, pokud se tak nestane, je vhodné dítě odeslat na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Pokračující adaptační obtíže snižují motivaci dítěte k učení a mohou vést k celkovému odporu a nechuti ke škole, který je nadále obtížnější překonávat. Adaptační potíže mohou být způsobeny poruchami učení či chování, které, pokud jsou včas diagnostikovány, mohou být řešeny formou podpůrných opatření u konkrétního dítěte (Klégrová, 2003).

Jak popisuje ve své diplomové práci Součková (2017), adaptace je značně odlišně vnímána rodiči a učiteli – rodiče mají tendenci ji vnímat u svých dětí spíše pozitivně, učitelé si naopak všímají řady adaptačních obtíží. Nejvíce učitelé zmiňují potíže v oblasti koncentrace a pozornosti, respektování pravidel a samostatnosti.[27]

4.2 Adaptace v Montessori škole

Na základě výše popsaných charakteristik Montessori škol je zde popsáno několik specifik týkajících se adaptace žáků 1. ročníků Montessori ZŠ. Vzhledem k tomu, že žáci se učí v trojročích, přicházejí žáci 1. ročníku do třídy, která není nově složená jako v klasické ZŠ[28], ale už jsou v ní i žáci 2. a 3. ročníku. Ti se zpravidla již dobře vyznají v pravidlech třídy i v průběhu vyučování a působí proto jako vzory pro mladší děti. Z jejich činností mohou mladší žáci přirozeně mnoho "odkoukat". Starší žáci také často na začátku školního roku mladším pomáhají cíleně – provázejí je po škole, ukazují jim nové pomůcky apod.

Montessori školy se vyznačují nižším množství frontální výuky a hromadných pokynů a větším prostoru pro individualizaci práce. Učitel tak může lépe sledovat jednotlivé děti a zaměřit se na jejich adaptační obtíže, může jim učivo diferencovat a přizpůsobit jejich tempu práce. Vzhledem k absenci známkování v Montessori školách není na dítě v 1. třídě vyvíjen tlak externího hodnocení, dítě není tolik závislé na posouzení své práce učitelem. Děti se

27 Autorka provedla také pozorování ve třídách, při kterém dává za pravdu učitelům.

28 Zde tvoří u klasických ZŠ výjimku malotřídní školy, kde se děti učí také ve smíšených ročnících z důvodu jejich malého počtu v jednotlivém ročníku.

naopak učí sebehodnocení. Zpětná vazba učitele má také velký význam, ale díky jejímu slovnímu charakteru může docházet k menšímu porovnávání mezi dětmi, než pokud je hodnocení prováděno pomocí známek.

V některých ohledech může být adaptace v Montessori škole pro dítě z klasické MŠ i obtížnější. Pokud má sníženou školní připravenost v oblasti pracovních kompetencí, nemusí být schopno si samostatně zvolit práci a věnovat se jí. Ve třídě je velké množství pomůcek, ve kterých se dítě musí naučit orientovat. Také má dítě větší zodpovědnost za plánování svého učení a zaznamenávání pokroku - zatímco v klasické ZŠ se často soustředí "jen" na splnění konkrétních úkolů z vyučovací hodiny, v Montessori ZŠ pracuje např. s týdenním plánem obsahujícím více vzdělávacích oblastí, který si od počátku pravidelně vyplňuje. Tyto dovednosti se v 1. třídě Montessori škol cíleně budují.

5 Metodologie výzkumu

Tento výzkum je pojat jako kvalitativní, jeho plán se tedy vyvíjel postupně během jeho trvání. Metody kvalitativního výzkumu umožňují získat hloubkovější popis případů a fenoménů, formulovat teorie na základě studia procesů, zohledňují působení kontextu a lokálních podmínek. Metodami kvalitativního výzkumu, lze tak získat podrobnější vhled do specifické problematiky, a to zpravidla na menším vzorku případů, než u výzkumu kvantitativního (Hendl, 2005).

Při stanovení plánu výzkumu byly nejdříve formulovány výzkumné cíle a otázky na základě studia literatury a vlastní praxe autorky. Dále byly zváženy metody sběru dat a výběru případů, tak, aby dostatečně odpovídaly na výzkumné otázky. Výzkumným problémem práce jsou uvažované rozdíly mezi žáky 1. ročníků Montessori ZŠ, a to v závislosti na typu absolvované MŠ. O tomto jevu je potřeba získat více informací ve výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Práce se vztahuje k žákům 1. třídy v Montessori základních školách; jejím cílem bylo od počátku porovnat rozdíly mezi těmito žáky, a to na základě faktoru absolvované mateřské školy. Proces stanovování výzkumných cílů vedl k otázce, jaké projevy je vhodné u žáků zkoumat - co bude předmětem srovnávání. Na základě studia literatury ke školní zralosti / připravenosti je zřejmá souvislost s různými adaptačními projevy v první třídě; dítě se po zahájení školní docházky chová ve škole tak, jak dobře je připraveno. Cíl výzkumu byl tedy zaměřen na srovnání *adaptace* žáků 1. třídy. Další původně uvažované kritérium srovnávání *vzdělávacích výsledků* bylo zhodnoceno jako méně vhodné, vzhledem tomu, že hodnocení v 1. třídě má mít spíše motivační faktor a komparace vzdělávacích výsledků u žáků se provádí zpravidla až po delším čase školní docházky.

Uvažujeme-li o vlivu absolvované mateřské školy na adaptaci žáka, je obtížné tento faktor izolovat při sledování chování a projevů dítěte, jak již bylo naznačeno v teoretické části práce. Ve výzkumu tohoto typu není možné jednoznačně prokázat kauzalitu dvou jevů, neboť se výzkum neodehrává v laboratorních podmínkách - na sociální aktéry působí vždy celé jejich prostředí s řadou vlivů, pracujeme vždy s pravděpodobností (Hendl, 2005).

Původně bylo zamýšleno soustředit se na žáky 1. tříd jako hlavní aktéry výzkumu. Při

prvním obeznámení se s problematikou a sbírání dat v terénu ovšem vyvstala potřeba více popsat celkový systém, ve kterém se přechod z MŠ na ZŠ v případě Montessori škol odehrává, a který může být odlišný od klasických ZŠ. V tomto ohledu bylo uváženo, že více dat mohou poskytnout učitelé 1. tříd, kteří se žáky pracují. Učitelé provádí v rámci své profese také základní práci diagnostickou, všímají si pokroku jednotlivých dětí ve škole, zamýšlí se nad příčinami jejich úspěchu či neúspěchu, a to tak, aby mohli dítě dále rozvíjet vhodnými metodami.[29]

Maxwell (in Švaříček a Šeďová, 2014, s. 63) rozlišuje výzkumné cíle intelektuální, praktické a personální, přičemž ve výzkumném projektu by měly být adresovány všechny. Tato klasifikace byla zohledněna při stanovování výzkumných cílů.

Hlavní výzkumný cíl:

Popsat a vyhodnotit, jaké jsou názory učitelů Montessori základních škol na problematiku adaptace dětí v 1. třídě, a to především v závislosti na typu absolvované mateřské školy.

Dílčí výzkumné cíle:

Popsat, jakým způsobem Montessori základní školy připravují žáky na vstup do 1. třídy a jak jim dále usnadňují adaptaci v 1. třídě.

Zmapovat prostupnost Montessori systému vzdělávání mezi mateřskými a základními školami.

Na základě stanovení výzkumných cílů byly formulovány tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký vliv má typ absolvované mateřské školy na adaptaci dětí v 1. třídě Montessori základní školy, a to podle jejich učitelů?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké jsou podle učitelů další vlivy, které působí na adaptaci dítěte v 1. třídě Montessori ZŠ?

Jakým způsobem Montessori ZŠ spolupracují s Montessori MŠ?

---

29 Z výzkumu jsem naopak jako aktéry vyloučila rodiče, jejichž pohled na problematiku by nebyl pravděpodobně tolik srovnávací, spíše by poskytoval detailnější informace o jednotlivých (vlastních) dětech; a to navíc na základě znalostí spíše z domácího, než školního prostředí.

Jak konkrétně Montessori ZŠ usnadňují dětem v 1. třídě adaptaci?

Jakým způsobem Montessori ZŠ spolupracují s Montessori MŠ?

5.2 Výběr případů

Švaříček a Šeďová (2014, s. 73) hovoří o graduální konstrukci vzorku v kvalitativním výzkumu; vzorek je rozšiřován a redefinován, výzkumník se ptá, jaká další skupina případů by mu mohla přinést nové informace. Do vzorku bylo tímto způsobem postupně vybráno jedenáct učitelů, a to ti, kteří aktuálně učí žáky 1. ročníku v Montessori třídě prvního trojročí jako kmenoví učitelé[30]. Vzhledem ke spíše menší velikosti Montessori škol byla nejprve uplatněna metoda kompletího sběru v jednotlivých školách, tedy zahrnutí všech těchto učitelů ve škole (Flick in Švaříček a Šeďová, 2014). Zároveň by tím byla zajištěna datová triangulace, tedy zvýšení platnosti výzkumu pomocí dotazování různých osob, které mohou realitu školy popisovat z různých úhlů (Hendl, 2005). Po několika provedených rozhovorech se ukázalo, že informace získané od učitelů v jedné škole jsou podobné a je dostačující do výběru zahrnout jednoho učitele ze školy, ale naopak je vhodné oslovit více škol. Učitelé ve vzorku jsou proto ze sedmi různých Montessori ZŠ. Při vzorkování byly vybírány převážně případy *typické* (Švaříček a Šeďová, 2014), tedy učitelé na takových Montessori ZŠ, které reprezentují běžnou podobu Montessori vzdělávání v ČR .

5.3 Metody sběru dat

Hendl (2005) uvádí, že hlavním prostředkem sběru dat je v kvalitativním výzkumu výzkumník sám, proto by měl charakterizovat svůj vztah k oblasti výzkumu a své hodnoty - ty jsou popsány v předmluvě této práce. Hlavní metodou sběru dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky vycházejí z otázek výzkumných, jsou však formulovány volněji podle situace a kontextu při rozhovoru s respondentem. Tuto metodu Hendl (2005) nazývá jako rozhovor pomocí návodu. Oproti např. metodě dotazníku umožňuje vytěžit větší množství dat užitečných pro kvalitativní výzkum. Doplňující metodou sběru dat byla analýza webových stránek zkoumaných škol a školského rejstříku, za účelem získání základních informací o

30 Kmenový učitel je jinak také hlavní třídní učitel; v Montessori školách často působí i pároví učitelé, kteří asistují při výuce větších tříd, a to podle pokynů učitele kmenového.

školách.

K rozhovoru pomocí návodu byly nejprve vypracovány okruhy výzkumu, a k nim přiřazeny jednotlivé zkoumané jevy (**Příloha 1**). Na základě toho byl vytvořen seznam otázek k pokládání respondentům (**Příloha 2**). Na základě zkušeností s prvními respondenty nebyla struktura dále významněji měněna, osvědčilo se otázky formulovat vždy podobně, pouze byly podle typu školy a vývoje rozhovoru použity otázky doplňující, některé naopak vypuštěny.

Rozhovory byly realizovány koncem října a začátkem listopadu, období bylo zvoleno záměrně proto, že od nástupu do první třídy uběhlo již několik týdnů, po které se žáci měli možnost adaptovat. Učitelé zároveň měli v čerstvé paměti průběh adapatace. Kontakty na učitele byly získány oslovením vedení škol přes e-mail, v některých případech byli učitelé dřívější profesní kolegové autorky. Učitelé byli kontaktováni s prosbou o osobní setkání, všichni oslovení reagovali pozitivně. Sedm rozhovorů bylo realizováno ve škole - působišti respondenta, jeden v kavárně a tři online přesvideohovor, vždy byl pořizován zvukový záznam pro pozdější analýzu.

5.4 Metody analýzy a interpretace dat

Při analýze dat jde o jejich systematické organizování s cílem odhalit témata, vztahy, pravidelnosti (Hendl, 2005). Data, která byla získána prostřednictvím rozhovorů, byla analyzována pomocí otevřeného kódování - operace, při níž je text rozdělen na jednotky, kterým jsou přiděleny názvy, a výzkumník s těmito pojmenovanými fragmenty dále pracuje (Švaříček a Šeďová, 2014). Ke kódování byla použita tabulka zkoumaných jevů (**Příloha 1**). Jednotlivé jevy se staly pojmenováním pro kategorie informací, které byly hledány ve výpovědích účastníků.

5.5 Etika výzkumu, validita a reliabilita, omezení

Etické otázky hrají v kvalitativním výzkumu důležitou roli; respondenti byli proto vždy předem informováni o záměru výzkumu a požádáni o svolení s nahráváním rozhovoru. Respondenti s tímto neměli žádné potíže. Rozhovory jsou anonymní, jednak v souladu s obecnou etikou výzkumu, a také proto, aby byla zvýšena ochota učitelů odpovídat otevřeně a

pravdivě.

U kvalitativního výzkumu tohoto typu lze předpokládat poměrně vysokou platnost (validitu); při osobním kontaktu a volněji formulovaných otázkách lze získat vhled do skutečných názorů respondentů, bez výraznějšího zkreslení během sběru dat. Na druhou stranu spolehlivost výzkumu (reliabilita) může být snížena; realizoval by výzkum jiný výzkumník nebo bychom použili vzorek jiných učitelů, byť vybraný podle stejných kritérií, výsledky nemusí být stejné. Zobecnění výsledků lze tedy provést jen s přihlédnutím ke specifikům zkoumaného vzorku (Hendl, 2005).

Je potřebné vzít na vědomí možná zkreslení, která ve výzkumu mohou nastat, dopouštět, především reaktivita v podobě osoby výzkumníka (Hendl, 2005). Autorčina aktivní role v Montessori školství pomáhá více problematice porozumět, zároveň ale také může svádět k více pozitivním závěrům ohledně Montessori pedagogiky, než u výzkumníka nezainteresovaného. Vědeckým přístupem a metodologií je usilováno o eliminaci tohoto zkreslení. Také u respondentů existuje riziko pozitivní stylizace - vzhledem k tomu, že Montessori pedagogika je jim zpravidla názorově blízká, mohou mít tendenci její výsledky a efekty přeceňovat.

6 Vyhodnocení a interpretace: pohled učitelů na adaptaci žáků

6.1 Charakteristiky základních škol

Sedm Montessori ZŠ, na kterých učí učitelé ze vzorku, se nachází v Moravskoslezkém a Olomouckém kraji a tvoří cca 10 % ZŠ z celkového počtu Montessori ZŠ v Česku. Svou kapacitou jsou to školy spíše menší, do cca 150 žáků. Průměrný počet aktuálně zapsaných žáků je cca 90. Průměrný počet žáků ve třídě je 23, průměrný počet celkově přijatých žáků 1. ročníku je 12. Všechny zkoumané školy byly založeny relativně nedávno, v posledních deseti letech, v reakci na poptávku po alternativních vzdělávacích metodách mezi rodiči předškolních dětí. Pět škol je veřejného typu, dvě jsou soukromé.

Nejstarší škola ze souboru, **ZŠ Nový svět**, byla založena před deseti lety, je to zároveň škola s momentálně největší kapacitou i počtem zájemců. Do loňského roku měla pouze 1. stupeň; nyní nově funguje 6. třída a postupně budou přibývat další ročníky. Škola o otevření tříd 2. stupně dlouhodobě usilovala, ale až v letošním roce se povedlo tuto změnu domluvit se zřizovatelem, kterým je město Opava. Ve škole je momentálně cca 110 žáků, kapacita je až 180. Jako jediná ze zkoumaných škol má tři třídy 1. trojročí, ve kterých učí převážně kmenový učitel, na menší počet hodin je doplněn párovým učitelem. Ve třídách je cca 22 žáků, do 1. ročníku se jich přijímá 25. Převis poptávky byl v minulém školní roce cca 10 žáků, kteří nemohli být přijati, v letošním roce se očekává ještě větší. Při škole funguje spolek, který shromažďuje platby "školného" od rodičů a využívá je na nadstandartní aktivity (rodilý mluvčí v AJ a další pomocní učitelé, pomůcky, akce apod.).

Model spolku při škole je velmi obvyklý - většina Montessori škol ze souboru vznikla tak, že skupina rodičů budoucích školáků hledala alternativu pro své děti mimo klasické školství. Založili spolek, který následně začal šířit a propagovat v dané obci Montessori pedagogiku a inicioval buď vznik Montessori tříd při běžné ZŠ, nebo vytvořil vlastní ZŠ. To je případ i **ZŠ Via Montessori Hlučín**, která zpočátku fungovala jako třídy na ZŠ dr. Miroslava Tyrše, od loňského roku již má samostatný statut. Sídlí však stále v budově společné s klasickou školou. Škola přijímá 16 žáků do 1. ročníku, ve dvou třídách 1. trojročí je po cca 24 žácích. Ve třídách učí kmenový i párový učitel. Celkem je nyní ve škole 8 ročníků, příští rok budou již první absolventi 2. stupně. Kapacita školy je 145 žáků, je nyní naplněna z 80%. V Hlučíně také funguje Montessori třída v MŠ Severní, která není ale zřízená spolkem, který založil ZŠ - je to samostatná iniciativa.

V menších obcích některé Montessori školy vznikají přidružením ke stávající ZŠ, kdy členové spolku nabídnou tuto variantu řediteli. Vzhledem k již existujícímu zázemí školní budovy je to nejsnažší cesta, a také efektivní, pokud se podaří dobře nastavit soužití klasické a Montessori části školy.[31] V případě **ZŠ Spálov** vyřešily Montessori třídy dlouhodobý úbytek dětí, kdy stávající ZŠ fungovala na výjimku z nejnižšího počtu žáků. Jejich iniciátorkou byla učitelka, respondentka mého výzkumu, která měla předchozí pedagogickou zkušenost z Montessori školy v Brně. Spálov je jednou z nejmenších obcí z mého souboru, kde funguje Montessori škola - má cca 900 obyvatel. Do školy dojíždí děti z okolních obcí (Odry, Jakubčovice a další). Montessori třídy v 1. trojročí jsou zde dvě, po cca 20 žácích, s pedagogem kmenovým, na část hodin i párovým. Do 1. třídy se přijímá cca 12 žáků, nejvyšší ročník je zde zatím osmý. Ve Spálově, podobně jako v Hlučíně, funguje Montessori třída v místní MŠ (spojené se ZŠ, v budově v jiné části obce), která ale nepůsobí pod Montessori spolkem.

ZŠ Labyrint se vymyká ze souboru tím, že je školou soukromou, působící od roku 2016 ve Lhotě, vesnici u Opavy (cca 600 obyvatel). Platba za vzdělávání je zde tedy o něco vyšší, než ve dříve popsaných, veřejných školách. Školu založil spolek rodičů, jejichž děti dříve chodily do ZŠ Nový svět v Opavě. Vzhledem k absenci 2. stupně ZŠ se část rodičů rozhodla založit novou školu a koupili již nevyužívanou školní budovu ve Lhotě. První rok fungovali jako pobočka bohumínské Montessori ZŠ Pianeta, potom již samostatně. Labyrint má nyní cca 100 žáků, směřuje k modelu 10 žáků v každém ročníku (včetně přípravného). Ve třídě 1. trojročí je tedy cca 30 žáků, kmenový a párový pedagog. Vzhledem k tomu, že do školy při založení přešly děti různých ročníků, má za sebou již dva ročníky absolventů. Žáci ve většině dojíždějí z Opavy, menšina jich je z okolních vesnic. O kvalitě školy vypovídá také to, že momentálně jako jediná ze vzorku usiluje o AMI certifikaci[32].

Druhou soukromou školou ve vzorku je **ZŠ Montessori Ostrava.** Ač je Ostrava velkým městem, nenajdeme tu více Montessori ZŠ a jediná stávající je poměrně malá - studuje na ní 50 žáků a přijímá 10 prvňáků, což je o něco méně, než na kolik má škola kapacitu. Momentálně funguje do 6. ročníku, má dvě třídy 1. trojročí, v každé je cca 17 žáků na 2

31 Tato cesta může mít samozřejmě i limity; v podobě jednoho ředitele i zřizovatele pro klasické i Montessori třídy, což může Montessori škole poskytovat méně svobody pro vlastní rozhodování.

32 Udělení mezinárodního certifikátu o aplikování Montessori principů ve škole dle standartů organizace Association Montessori Internationale.

učitele a jednoho asistenta. Personálním zajištěním se tedy vymyká ostatním zkoumaným školám, odpovídá tomu i výše školného, která počítá s rodiči s vyšším socioekonomickým statusem. Škola má vlastní Montessori MŠ ve vedlejší budově, zakladatelem obou institucí je dřívější ostravský podnikatel v oblasti vysokého školství, který do sektoru primárního vzdělávání přešel kvůli svým malým dětem.

Na Jesenicku vznikly v dvě nejmladší školy ze vzorku, či spíše Montessori třídy, a to v **ZŠ Vápenná** a **ZŠ Jeseník**. Obě mají při sobě spolky, které jsou personálně provázány, zakladatelé i učitelé se znají. Geneze školy ve Vápenné (cca 1200 obyvatel) je podobná škole spálovské, Montessori třídy momentálně tvoří nadpoloviční většinu v klasické ZŠ. Ve škole je cca 95 dětí, letos bylo přijato 6 prvňáků, což je méně než dříve, neboť založení Montessori tříd v Jeseníku způsobilo mírný dočasný odliv žáků - do Vápenné dojížděly mj. právě děti z Jeseníku. V jedné třídě 1. trojročí je zde 25 dětí, kmenový a párový pedagog. Také v jesenické škole mají jednu třídu 1. trojročí a jednu 2. trojročí, celkem 46 žáků; přijali pak 7 prvňáků. Jesenický Montesssori spolek zkoordinoval i založení Montessori tříd v běžné MŠ, která se nachází jinde než škola.

Tab. 2 Montessori ZŠ, na kterých učí učitelé ze vzorku - přehled charakteristik

	rok založení	zřizovatel školy	počet žáků ve škole (cca)	počet tříd 1. trojročí	počet žáků ve třídě 1. trojročí (průměr)	počet přijatých žáků 1. ročníku (2022)	školné / měsíc
ZŠ Nový svět, Opava	2012	město	110	3	22	25	1.500 Kč
ZŠ Via Montessori Hlučín	2013	město	120	2	24	16	1.500 Kč
ZŠ a MŠ Spálov (Montessori třídy)	2015	obec	90	2	20	12	nezjištěno
ZŠ Labyrint Lhota	2016	soukromý subjekt	100	1	30	11	3.200 Kč

ZŠ a MŠ Montessori Ostrava	2015	soukromý subjekt	50	2	17	10	7.500 Kč
ZŠ Vápenná (Montessori třídy)	2017	obec	95	1	25	6	1.300 Kč
ZŠ Jeseník (Montessori třídy)	2019	obec	46	1	22	7	nezjištěno

Následující tabulka poskytuje přehled základních charakteristik zkoumaných škol, které souvisí s výzkumným problémem práce, jako je rok založení školy, zřizovatel, počty žáků přijatých i studujících či školné.

6.2 Charakteristiky učitelů

Učitelů ve zkoumaném vzorku je celkem 11, z toho jeden muž a deset žen. Soubor je věkově poměrně homogenní, všichni pedagogové se nachází v rozmezí 35 - 45 let. Pro Montessori školy je charakteristické, že řada jejich pedagogů má vlastní děti ve školním věku, které danou školu navštěvují. Tito učitelé se tedy k Montessori pedagogice dostali až právě díky své rodičovské zkušenosti. Ve zkoumaném souboru je to případ převážné většiny pedagogů. Všichni pedagogové kromě jednoho absolvovali nebo ještě studují diplomový akreditovaný Montessori kurz (druhy kurzů jsou uvedeny v Tab. 1); sedm učitelů absolvovalo kurz Montessori ČR, dva kurz Erudio, jeden o něco kratší kurz Montessori Brno.[33] Vzhledem k tomuto faktu lze respondenty považovat za odborně kvalifikované v Montessori metodách.

Co se týče délky pedagogické praxe, pět respondentů učí déle než 5 let, a také ve stávající Montessori škole působí déle než 5 let v pozici učitele 1. trojročí. Ze zbylých učí tři jako třídní učitelé třetím rokem, tři teprve druhým rokem, ale všichni měli předchozí zkušenosti např. s výukou angličtiny v ZŠ, s pozicí asistenta pedagoga, s volnočasovými Montessori

33 Takto vysoká míra absolventů diplomových kurzů mezi respondenty může být překvapivým zjištěním, neboť kurzy nejsou povinným předpokladem vykonávání práce pedagoga v Montessori škole.

aktivitami pro děti apod. Jeden učitel v souboru není aktuálně učitelem 1. trojročí, ale přípravného ročníku školy; do vzorku byl zařazen proto, že má dlouhodobou zkušenost i s výukou 1. trojročí a přípravný ročník školy je zajímavým specifikem, vhodným ke zkoumání.

Tab. 3 Učitelé ze vzorku - chrakteristiky

	škola	délka výuky 1. trojročí	typ kurzu	poznámka
Učitel 1	ZŠ Montessori Ostrava	2. rok	Montessori Brno	
Učitel 2	ZŠ Nový svět	více než 5 let	Montessori ČR	
Učitel 3		2. rok	-	
Učitel 4	ZŠ Labyrint	více než 5 let	Montessori ČR	
Učitel 5		více než 5 let	Montessori ČR	učí přípravnou třídu
Učitel 6	ZŠ Via Montessori Hlučín	3. rok	Erudio Montessori	
Učitel 7		3. rok	Erudio Montessori	
Učitel 8	ZŠ Spálov	více než 5 let	Montessori ČR	
Učitel 9		více než 5 let	Montessori ČR	
Učitel 10	ZŠ Vápenná	3. rok	Montessori ČR	
Učitel 11	ZŠ Jeseník	2. rok	Montessori ČR	

V následující tabulce jsou shrnuty ty profesní charakteristiky respondenů výzkumu, které se nejvíce vztahují k výzkumnému problému, jako je délka výuky 1. trojročí a typ absolvovaného Montessori kurzu.

6.3 Počet žáků z různých typů mateřských škol

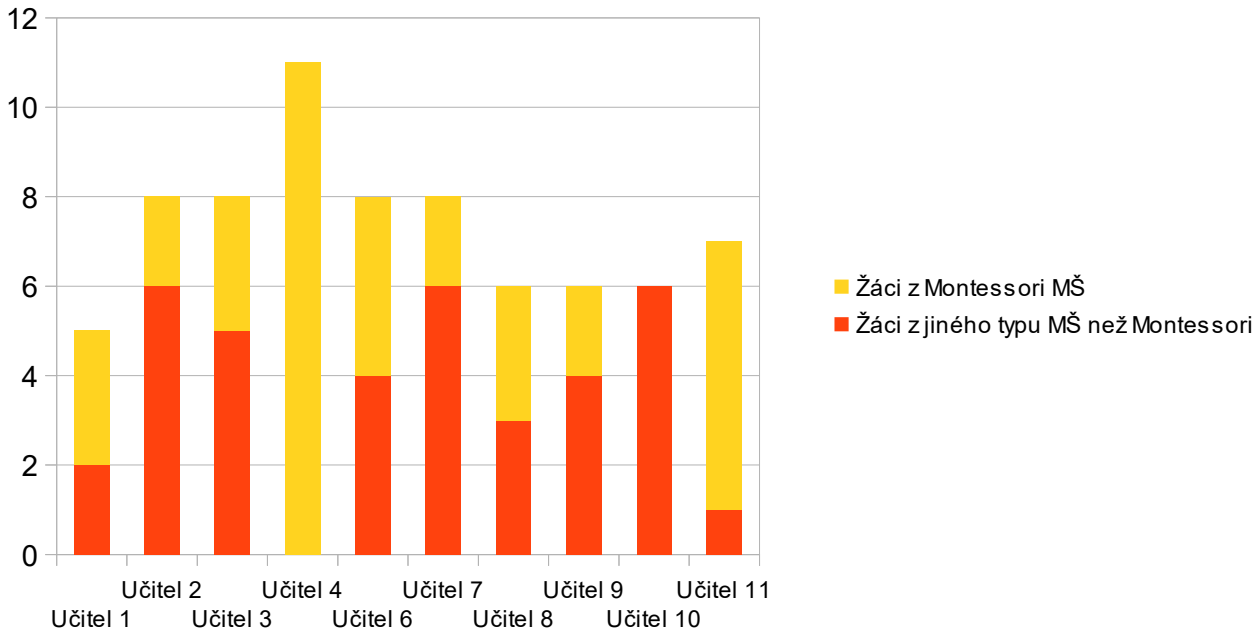
Jednou ze základních a také výchozích otázek dotazníku bylo, kolik má učitel ve třídě současných žáků 1. ročníku, kteří absolvovali Montessori MŠ, a kolik žáků z klasické MŠ. Celkový počet žáků 1. ročníku ve třídách respondentů je v rozmezí 6-11 žáků. V osmi případech mají učitelé žáky z obou typů mateřských škol, přičemž absolventi Montessori MŠ jsou obvykle v mírné menšině. Učitel 10 nemá ve třídě žádné žáky 1. ročníku z Montessori MŠ, ale žáky 2. a 3. ročníku ano. V tomto případě způsobilo odliv žáků založení další Montessori ZŠ v blízkém okolí, do které přecházejí děti z místní Montessori MŠ. V oblasti je

prozatím poptávka po alternativním vzdělání saturována, proto i celkové počty žáků 1. ročníku oproti minulým letem klesly ("*My i oni to máme tak tak.*"). Dále učitel 4 má ve třídě pouze děti z přípravného ročníku této školy; není to tedy oficiálně Montessori MŠ, nicméně děti se celý předškolní rok již vzdělávají podle principů Montessori pedagogiky. Učitel zřízení přípravného ročníku komentuje: "... *moje pětiletá snaha o to, aby to tu lépe fungovalo*." Tento přípravný ročník lze pro účely této práce považovat za ekvivalent Montessori MŠ, přestože jeho trvání je pouze roční na rozdíl od víceleté docházky do Montessori MŠ; oproti ostatním přípravným kurzům škol je značně intenzivnější.

Učitelé, kteří mají žáky z obou typů škol, uvádí, že poměr žáků z Montessori a klasických MŠ se každý školní rok mění. Vzhledem k malému počtu žáků může být některý ročník "silný" na absolventy Montessori MŠ, v jiném z ní může přijít jen jedno nebo dvě děti. O něco větší zastoupení žáků z Montessori MŠ mají ve třídě učitelé 1 a 11, jejichž školy mají Montessori MŠ přidruženou - ať už přímo pod vedením ZŠ, nebo propojenou personálně v rámci jednoho spolku rodičů.

U uvažování o absolvování mateřské školy je také nutno zvážit délku a frekvenci docházky dítěte, jak podotýká učitel 11: "*někteří nechodili plně, ale kombinovali to v různé dny v týdnu s lesní školkou*". Učitel 8 zmiňuje fakt, že některé děti chodily do Montessori MŠ jen v předškolním roce, a to třeba i jen několik měsíců. Ani žáci, kteří neabsolvovali Montessori MŠ, nemusí pocházet jen z klasických MŠ. Např. učitel 1 má ve třídě děti, které se až krátce před nástupem do školy přistěhovaly ze zahraničí, kde chodily do MŠ. Učitel 10 má "domškoláka", který měl individuální předškolní vzdělávání. Čtyři učitelé mají ve třídě jednoho nebo dva žáky z lesních mateřských školek. Další typy alternativních MŠ nebyly zmíněny. Vzhledem k velmi malému počtu žáků z dalších typů alternativních škol nebyly tyto dále ve výzkumu zohledňovány.

Graf 1. Podíl žáků 1. ročníku, kteří absolvovali Montessori MŠ a jiný typ MŠ



Graf zobrazuje u každého z respondetů celkový počet žáků 1. ročníku, který se v tomto školním roce vzdělává v jejich třídě, a jejich rozdělení podle druhu absolvované MŠ.

6.4 Adaptace žáků a pomoc ze strany učitelů

Při první otázce na toto téma učitelé shodně uvádí, že naprostá většiná žáků se po dvou měsících školní výuky již úspěšně adaptovala. Při podrobnějším dotazování na toto téma se ukazuje, že v každé třídě je alespoň jeden nebo dva případy dětí, které mají určité adaptační potíže, a to v následujících oblastech: malá samostatnost ("*stále se ptají, co dělat*" či *"někteří mají strach z chyby a radši se vícekrát ujišťují, že to mají správně")*, nadměrná hravost, nesoustředěnost, neschopnost vnímat pokyny učitele ("*musí se mu vše říct vícekrát... ale zase je velmi emocionální, píše příběhy"*). Někteří učitelé je přikládají povaze dítěte: "*někdo je introvert, někdo živější*". Např. učitel 4 předpokládá, že *"adaptační obtíže jsou vlivem osobnostních rysů"* a podle něj přetrvávají i v dalších ročnících. Dalším zmíněným důvodem je nižší věk dítěte, učitel 11 hovoří o "letních dětech", věkově nejmladších ze třídy, které nejsou ještě úplně školně zralé. Někteří učitelé také mají sklon hodnotit skupinu prvňáků spíše jako celek: *"ti letošní jsou dobří"*, v porovnání s předchozími ročníky, čili roli v adaptaci

mohou hrát i vzájemné interakce ve skupině.

Nad otázkou, jak pomáhají žákům 1. ročníku s adaptací, se někteří učitelé déle zamýšleli. Nejčastěji jmenovali fakt, že v trojročí pomáhají starší žáci mladším, a to buď neoficiálně, nebo v rámci organizované aktivity. Učitel 3 a také učitel 9 popisují, že se na začátku roku přihlásí žáci 2. a 3. ročnku, kteří chtějí být "patroni", a noví žáci 1. ročníku si mezi nimi vyberou. Patroni pomáhají s orientací ve škole i ve třídě, ukazují, jaké jsou k dispozici pomůcky, jak fungují třídní pravidla, radí s vyplněním týdenního plánu. Toto opatření se také, i když méně organizovaně, uplatňuje u učitele 2, který si ho chválí: *"Holky ze třetího ročníku si sedly s prvňáčky a vše s nimi vyplnily."* Většina učitelů ale nemá tuto aktivitu organizovanou, spíše pomoc spolužáků přirozeně vyplývá ze situace: *"je tu velká síla kolektivu..."*, či podle učitele 10: *"Prvňáci kopírují, nasávají vztah starších dětí k mě."* Učitelka 6 zmiňuje "pravidlo tří hlav", které učí žáky 1. ročníku, a lze ho popsat takto: nejdřív se poraď se svou hlavou, pak se spolužákem, až nakonec jdi za učitelem.

Také se v rámci trojročí lze na počátku roku více zaměřit právě na žáky 1. ročníku; učitel 3 uvádí: "*Já opravdu více pracuji s těmi prvňáčky tak, aby měli co dělat.*" Aktivní zaměstnání žáků považuje za klíčové i učitelka 11, která komentuje adaptaci svého žáka slovy: *"...je to spíš tím, že má moc lehkou práci, musím mu dát něco těžšího."* Učitelka 7 zmiňuje, že se ve třídě hodně baví o spolupráci, a také zařazuje aktivity na podporu klidu a ticha, např. hry intuitivní pedagogiky[34]. Hry na spolupráci a vnímání skupiny popisuje více učitelů, jsou jedním z faktorů vytváření pozitivního klimatu třídy obecně, což s adaptací také souvisí. Učitelka 10 zmiňuje také opatření, když třídu při různých aktivitách dělí na skupiny, tak napříč stávajícími kamarády starších žáků, aby si mohli žáci 1. ročníku s nimi vtyvořit vazby a třída byla otevřenější nově příchozím.

6.5 Rozdíly v adaptaci podle typu mateřské školy

Názory učitelů na tuto problematiku tvoří jakési kontinuum; někteří učitelé se také nad tématem déle zamýšleli a až během rozhovoru se jejich pozice vyvinula určitým směrem.

34 Pedagogický směr z rodiny alternativních metod, rozvíjený od 60. let několika učiteli z waldorfských škol, který klade důraz na seberozvoj, navrácení člověka do přítomnosti, od přemýšlení k prožívání, a to pomocí skupinových her. Zdroj: https://eduzin.cz/wp/2020/01/14/dobry-ucitel-si-hraje-o-tom-jak-ve-svedsku-vznikla-intuitivni-pedagogika-a-proc-si-ji-oblibili-zrovna-cesi/

Učitele můžeme orientačně rozdělit na dvě skupiny. Pět učitelů (4, 5, 6, 10, 11 - skupina A) přikládá určitou váhu tomu, že žáci přicházejí z Montessori MŠ. Pokud srovnávají aktuální žáky 1. ročníku, ale i žáky ročníků předchozích ve své třídě, nachází určité rozdíly mezi absolventy Montessori a klasických MŠ. První rozdíl se týká oblasti, kterou lze nazvat **pracovní kompetence**: samostatnost, zodpovědnost za plnění úkolu a iniciativa, aktivita v procesu učení. Žáci klasických MŠ *"sedí a čekají, co se bude dít"*. Přitom atmosféra v Montessori ZŠ je podle učitele 10 následující: *"Přišel jsi někam, kde se čtyři hodiny pracuje. Je to nápor, musíš máknout, není to jen jako wow, užiju si to, hravé."* Pracovní kompetence se podle učitelů této skupiny významně budují právě v Montessori MŠ, kde děti také prochází několikahodinovým pracovním cyklem s příslušnými pomůckami. Učitel 4 vysvětluje k Montessori MŠ: *"Není to herna, ale je to připravené prostředí, kam se chodí pracovat."* A zároveň objasňuje nutnost naučit se pracovní kompetence již v MŠ: *"Když se toto dítě začne učit až v první třídě, tak já proflákám skoro celé první trojročí tím, že si z něho vychovávám toho samostatného, zodpovědného... a to je pozdě, to ho zdržuje, nudí, on už má úplně jiné potřeby, jeho mysl už je hladová po "velké práci"."*

S tímto souvisí druhá oblast, která může být pojmenována jako **naplnění senzitivních období.** Učitelé formulují předpoklad, že je třeba, aby se děti nasytily určitého druhu práce právě a především v předškolním věku. Učitel 5: "*Když se v první třídě bude budovat něco, co mělo vzniknout v jiném období na jiných základech, a to absorbující mysli, tak už to je takové více mechanické, je to trénink.*" nebo také, slovy učitele 4: "*Pokud dítě neprojde cyklem praktického života a prací s pomůckami, není už se to schopné naučit v době, kdy má vyhaslé senzitivní období.*" Učitelé konkrétněji myslí především naplnění oblasti praktického života a smyslové výchovy, které patří především do předškolního věku, ale také možnost věnovat se materiálu matematickému a jazykovému. Slovy učitele 11: *"Děti z Monte už umí číst, nebo alespoň poznají písmena - a jsou právě proto mnohem samostatnější, vytváří listy, plakáty, já je neučím psát, už jenom zdokonalujeme písmo, už ho umí použít. Od šesti let v sobě mají touhu objevovat svět, a nebrzdí je to, že neumí číst a psát.*" Stejně hovoří učitel 5: *"Do první třídy teď šly děti už se znalostí písmen, počítaly do tisíce s perlovkou atd."*

Přesvědčení o naplnění senzitivních období může souviset s absolvováním diplomového kurzu Montessori, kde se podle slov učitelů, kteří na toto téma mluvili, zdůrazňuje význam Montessori předškolní pedagogiky a při výuce pedagogů 1. stupně se počítá s tím, že žáci k nim přicházejí z Montessori MŠ. Učitel 11 formuluje své zkušenosti z kurzu takto: *"Vzhledem*

k charakteristice Montessori výuky se ten největší důraz klade na předškolní vzdělávání. Bez předškolního vzdělávání skoro nemá smysl něco dělat, mám pocit."[35]

Ostatních šest učitelů (1, 2, 3, 7, 8, 9 - skupina B) se spíše přiklání k tomu, že rozdíly v adaptaci podle typu MŠ nejsou v jejich třídě patrné. Připouštějí, že rozdíly existují, spojují si je ale spíše s faktorem výchovy v rodině, případně povahy dítěte. Vliv rodiny je podle většiny významný. Nejmenší vliv Montessori MŠ na adaptaci vidí učitelé 2 a 3, kteří naopak největší vliv přikládají povaze dítěte, poté výchově. Učitelka 2 vysvětluje například: *"Jeden chlapeček z Monte je hodně napřed v učivu, ale je to tím, že ho rodiče doma učí."*

Učitelé ze skupiny B se rozhodují především podle toho, že mají ve třídě děti z Montessori MŠ, jejichž adaptace nebyla snadnější než u ostatních: *"Není tu rovnítko, že dítě přijde z Montessori školky a bude tu samostatně pracovat na koberečku."* Naopak děti z klasických MŠ i přes svoji menší předchozí zkušenost s Montessori prostředím mohou mít dobré výsledky v adaptaci, slovy učitele 7: *"Jsou děti, které si tím neprošly, ale během týdne pochopí, co to znamená práce s tichem."* Také učitel 1 poukazuje na konkrétní děti, které se adaptovaly ukázkově, a přicházejí např. z lesní MŠ nebo z konkrétní klasické MŠ, kde jsou ale podle názoru učitelky integrovány Montessori principy ve filozofii výuky. Učitel 8 shrnuje jako: "*Vždycky vnímám to jednotlivé dítě." Z*azněl také názor, že výsledek adaptace je sice individuální a závislý na dalších faktorech, ale Montessori MŠ alespoň šanci na úspěšnou adaptaci v Montessori ZŠ zvyšuje. Učitel 8: *"V Montessori školce je větší možnost děti připravit a rozvíjet, to jestli to dítě načerpá, je o povaze."* Učitel 9 poukazuje na to, že také záleží, jak je konkrétní Montessori MŠ vedena, i na osobnosti učitelky.

Je třeba doplnit, že ani učitelé ze skupiny A nevysvětlují rozdíly v adaptaci pouze typem mateřské školy, ale všímají si i jiných faktorů, především výchovy v rodině a povahy dítěte. Učitel 6 připouští, že *"je strašně těžké rozhodnout"*, který z vlivů má největší váhu. Například pokud podle učitele 4 nemá dítě povinnosti v rodině, bude pro něj obtížné přijmout je ve škole: *"Výchova se často přehazuje na školu, což nefunguje."* Učitel 11 zdůrazňuje vliv rodiny s tím, že ho řadí před povahu dítěte, neboť rodina dítě učí, jak se svým temperamentem pracovat. *"Když se dá do souladu rodina a školka, tak to je pro nás ideál."*

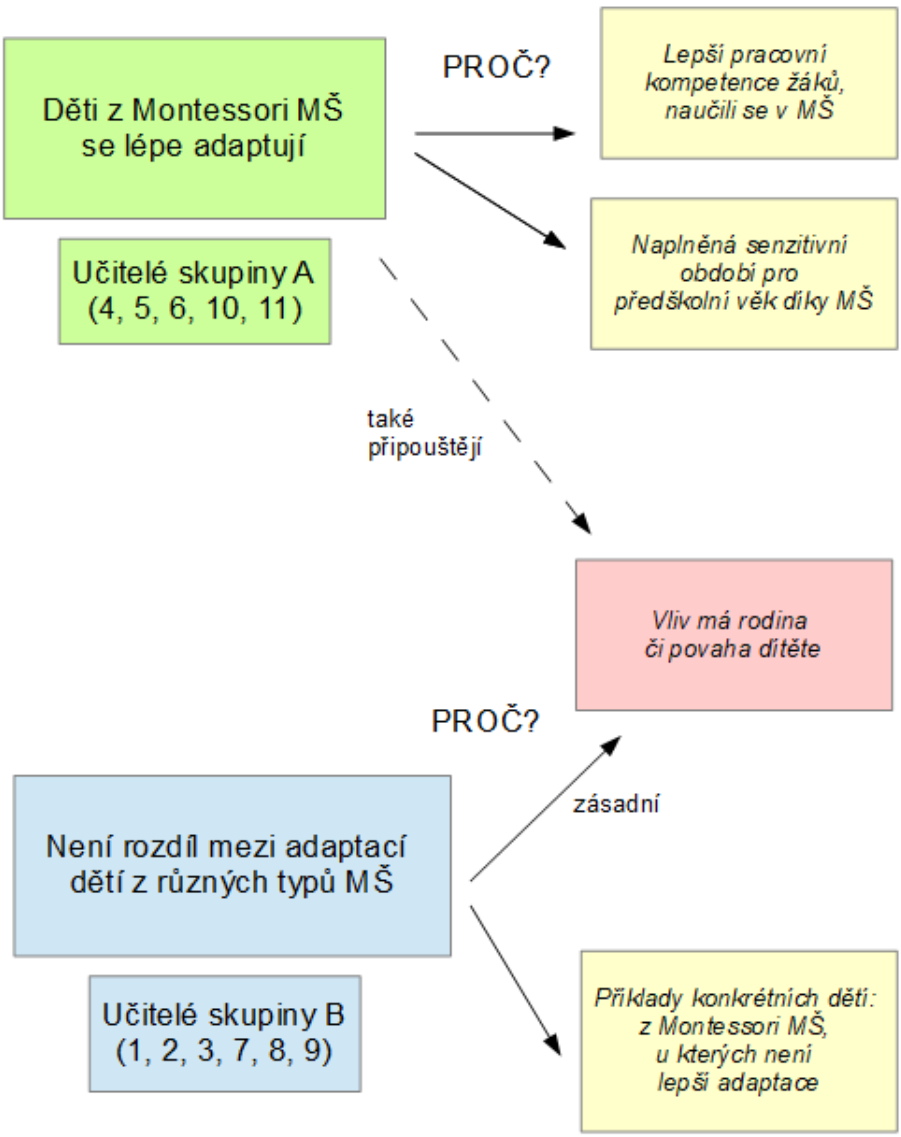
---

35 Marie Montessori původně své myšlenky rozpracovala na pozorování předškolních dětí, až poté se věnovala dalším obdobím dětství. Předškolní pedagogika proto bývá považována za klíčovou oblast v Montessori filozofii.

Učitel 10, který aktuálně nemá žádné žáky 1. ročníku z Montessori MŠ, ale přitom jí diferencující vliv přikládá, zdůrazňuje, že je potřeba práci v prvním trojročí nastavit jinak podle toho, zda-li děti z Montessori MŠ spíše jsou, nebo nejsou. Svou situaci komentuje následovně: *"My to nějak odedřeme v tom prvním trojročí."* Na druhou stranu se zamýšlí nad dlouhodobým horizontem: *"Nicméně u starších dětí nemůžeme říct, že by na tom byli nějak hůř, že neměli Monte školku."* Objevuje se zde podstatný faktor větší náročnosti pro učitele spíše než složitější adaptace pro dítě, pokud Montessori MŠ neabsolvovalo.

Učitel 9 zmiňuje zajímavé hledisko, že rozdíly v adaptaci mohou vnimat i učitelé z klasických ZŠ, přijde-li sem dítě z Montessori MŠ, a to opačným způsobem: *"Kolegyně z klasiky k tomu měly výhrady, že děti z Monte školky nemají ty návyky, co ony potřebujou."*

Graf 2. Schéma názorů učitelů na vliv typu MŠ na adaptaci v 1. třídě



Následující schéma zobrazuje rozdělení učiteů do dvou skupin podle přesvědčení, zda-li absolvování Montessori MŠ má vliv na adaptaci v 1. třídě, nebo ne. U každé skupiny lze vidět základní kategorie důvodů.

6.6 Ideální forma přechodu do základní školy

Učitelé byli tázani na ideální představu o tom, z jakých MŠ by měli budoucí žáci přicházet. Odpovídají vesměs v souladu se svým přesvědčením o tom, jak významné vidí rozdíly v adaptaci žáků (skupina A a skupina B), nicméně je možné je rozdělit ještě podrobněji na tři oddíly. První oddíl tvoří učitelé ze skupiny A, pro než ideál jsou žáci z Montessori MŠ a zároveň mají možnost takové žáky získat, nebo na tom pracují. Učitel 4: *"To, že škola má Montessori školku, je pro mě ukazatel kvality té školy. Bez toho není možné dobré fungování* Monte školy."

Druhý oddíl je tvořen učiteli z obou skupin, pro které jsou děti z Montessori MŠ určitá forma ideálu, ale z různých důvodů je naplnění v praxi slabší. Učitel 8 zmiňuje: Bylo by krásné mít všechny děti z Monte MŠ, ale zároveň jsem ráda, že jsme otevřeni dětem z jiných MŠ." Učitel 7 formuluje, také ve shodě s učitelem 6: "Bylo by krásné Montessori od nejútlejšího dětství – cítíme t*o jako slabý článek – v Montessori centru nemáme vlastní školku, je jinde."* Učitel 10 momentálně nemá možnost děti z Montessori MŠ získat.

Třetí oddíl tvoří učitelé ze skupiny B, kteří nevidí důvod pro změnu současného stavu k ideálu, např. slovy učitelky 9:*"Nejsem moc velký vizionář – co mi přijde, s tím pracuji.*" Učitel 2 zmiňuje, že není možné větší množství žáků z Montessori MŠ do dané ZŠ dostat. *"Pokud nebudeme mít vlastní školku, tak bychom ani nenaplnili kapacitu dětmi z Monte školky."* Učitel 1 pak nemá jednoznačný názor, což je dáno také kratší dobou jeho působení ve škole a změnami, kterými škola prochází: *"Máme zatím hodně práce s jinými oblastmi ve škole. Až letos to více přešlo k Montessori modelu."*

Graf 3. Názory učitelů na ideální přechod z MŠ do Montessori ZŠ

Na tomto grafu je patrné, jaké mají učitelé názory na ideální stav návaznosti Montessori MŠ a ZŠ v jejich škole. Učitelé jsou rozděleni do čtyř skupin podle svých výpovědí.

6.7 Forma přípravy předškoláků ze strany základních škol

Všechny zkoumané školy organizují nějakou formu přípravy budoucích žáků, kterou nabízí rodičům[36]. Délka a míra přípravy se podstatně liší. Učitelé shodně uvádějí, že takovýmto kurzem prochází většina dětí, které se poté do školy zapíší. Nejkratší přípravu, zato povinnou, má ZŠ Jeseník, kdy rodiče přijdou na jednu besedu o Montessori principech ve škole a poté se svým dítětem na pozorování do výuky. Při té příležitosti učitelé 1. trojročí také pozorují dítě a poté dávají rodiči zpětnou vazbu. Podobný charakter přípravy mají ZŠ Vápenná a ZŠ Spálov, kdy rodiče přicházejí s dětmi do školy, kde se během pěti lekcí dozví základní Montessori principy; cena je spíše symbolická. Pouze pro děti je kurz v ZŠ Montessori Ostrava o délce 8 lekcí. U třech škol pak mají kurzy podobu probíhající velkou část školního roku a jsou zaměřeny převážně na děti. ZŠ Nový svět má odpolední dvouhodinové bloky, kde děti pracují ve škole, částečně se některých setkání účastní také rodiče. ZŠ Via Montessori spolupracuje s kroužkem pro předškoláky, který probíhá mimo budovu školy, každý pátek dopoledne. ZŠ Labyrint má momentálně přípravný ročník, který vznikl proto, že *"děti byly z různých mixů*

36 Pro zjednodušení je v rámci práce nazývám souhrnně jako "přípravný kurz", přestože u některých škol mají aktivity spíš chrakter besed či pozorování ve výuce; zahrnuji sem také přípravný ročník ZŠ.

školek" a učitelé to vnímali negativně. Místo kratších odpoledních kurzů vnímali jako důležité *"dopoledne, pracovní cyklus, kdy si dítě zvyká na určitou zátěž."* Přípravný ročník se nicméně bude rušit, neboť na něj není do budoucna dostatek kapacit personálních ani prostorových; místo něj se plánuje úzká spolupráce s místní Montessori MŠ, která již v minulosti fungovala. Učitel 4 komentuje: *"(Přípravný ročník)... je pořád málo, adaptace na školku je lepší ve třech letech než v pěti."*

Tab. 3. Kurzy pro předškoláky - budoucí žáky Montessori škol

	délka kurzu	cena	pro koho	souvislost se zápisem do školy
ZŠ Nový svět, Opava	cca 20 lekcí / 120 min.	5500 Kč	primárně děti, pro rodiče zahrnut seminář a zpětná vazba z pozorování dítěte	bod u zápisu
ZŠ Via Montessori Hlučín	cca 24 lekcí / 4 hod. (pátky dopoledne)	3000 Kč	děti	bod u zápisu
ZŠ a MŠ Spálov (Montessori třídy)	5 lekcí / 90 min.	400 Kč	rodiče i děti	bod u zápisu
ZŠ Labyrint Lhota	přípravný ročník ZŠ	-	děti	v zásadě povinné - jiné děti se kapacitně nevejdou
ZŠ a MŠ Montessori Ostrava	8 lekcí / 45 min.	1990 Kč	děti	bod u zápisu
ZŠ Vápenná	5 lekcí / 60 min.	250 Kč	rodiče i děti	povinné

(Montessori třídy)				
ZŠ Jeseník (Montessori třídy)	1 lekce + 1 dopoledne pozorování ve škole	-	lekce pouze pro rodiče, pozorování rodič + dítě	povinné

V této tabulce jsou uvedeny charakteristiky přípravných kurzů jednotlivých zkoumaných škol, jako je délka kurzu, jeho cena, zaměření i možné zvýhodnění při jeho absolvování.

Vzhledem k tomu, že jen jednotky dětí přípravným kurzem neprojdou, a také k různé intenzitě přípravy u jednotlivých škol, nelze ve výzkumu nijak srovnávat děti, které přípravou prošly a které ne. Učitelé nicméně sami uvádějí, že sledují pozitivní dopady těchto kurzů na žáky 1. tříd. Můžeme je rozdělit do několika okruhů:

Sladění představ s rodiči dětí: pravděpodobně nejdůležitější faktor, na který se zaměřují všechny přípravné kurzy a hovoří o něm všichni učitelé. Např. učitel 1 zmiňuje možnost vyhodnotit připravenost rodin pro Montessori prostředí: "Bylo by fajn, abychom ty rodiny poznaly, než do té školy půjdou." V jeho škole je totiž situace oproti ostatním zkoumaným školám více specifická: "Připadá mi, že tu není většinové zastoupení těch, co jdou za Montessori, ale spíš těch, kteří využijí benefitů soukromé školy." Učitel 4 zdůrazňuje nutnost budování vztahů s budoucími rodiči: "Rodiče jsou pak připraveni, nejsou překvapeni, třeba že čekali výkonnostní školu." Učitel 8 popisuje: "... vidíme děti i rodiče. Není nic horšího, než když mají rodiče v sobě nějaké nejistoty." Učitel 10 shrnuje: "Okoukneme děti, vysvětlíme rodičům filozofii."

Sociální adaptace v kolektivu: několik učitelů považuje za důležité, že děti se poznají se svými budoucími spolužáky a jsou více připraveny na soužití ve třídě. K tomu také patří, že děti vidí své budoucí učitele a ti zase mají možnost poznat děti a alespoň zhruba se připravit na budoucí složení třídy.

Připravenost dětí pro Montessori prostředí: u delších kurzů, které pracují dětmi dlouhodobě, je možné částečně "suplovat" Montessori MŠ a pracovat s dětmi dlouhodoběji v duchu Montessori pedagogiky, a to v takové formě, která se následně uplatňuje na škole.

Učitel 6 popisuje: "*je to vyloženě příprava na tuto školu, je to úzce propojeno."* Podle učitele 2 si děti zažijí pravidla školy: *"seznámení se s pomůckami, tykání učitelům, půjčování pomůcek, protože každou máme jen jednou, domluva, koberečky, komunikace se spolužáky...*

Kromě popsaných přípravných kurzů někteří učitelé zmiňují i další formy přípravy usnadňující adaptaci žákům 1. tříd, které se dějí již po zápise do školy. ZŠ Nový svět nabízí pět dopolední ve škole pro budoucí předškoláky (bez rodičů), kde si mohou vyzkoušet školní práci a seznámit se se staršími žáky. V ZŠ Spálov se konal letní adaptační kurz pro žáky 1. trojročí, kterého se zúčasnili také nastupující předškoláci.

6.8 Spolupráce s Montessori MŠ a zápis

O spolupráci s jednou či více Montessori MŠ v blízkém okolí se do jisté míry snaží všichni učitelé. Nejmenší ambice v tomto ohledu mají učitelé 2 a 3 ze skupiny B. Nejužšší spolupráci naopak navazují učitelé 4 a 5 ze skupiny A. Důvodem pro spolupráci je zpravidla snaha lépe poznat budoucí školáky - učitel 6: *"Je strašně fajn, když děti známe dobře."* Faktor spolupráce je také důležitý pro to, aby učitelé znali způsob práce v konkrétní mateřské škole a byli s ním v souladu vzhledem k potřebám své školy, jak uvádí učitel 5:*"Víme, že z Opavy nám tu nepošlou někoho nepřipraveného. Máme důvěru v tuhle Montessori školku."* Učitelé 6 a 7 se snaží spolupráci s místní Montessori MŠ prohloubit, pořádají např. společné akce pro rodiče dětí ZŠ i MŠ, chodí do MŠ na pozorování dětí, konzultují s učiteli MŠ.

Učitelé 8 a 9 mají také o spolupráci zájem - v jejich případě je Montessori třída v MŠ a Montessori třídy v ZŠ pod jednou institucí a ředitelem, ale nejsou historicky a personálně propojeny - nevznikly společně. Na další škole, kde je zároveň ZŠ i MŠ, působí také učitel 1, který uvádí: "*Většina našich prvňáků už se zná s těmi staršími a bylo vidět, že byli naprosto suverénní, když přešli do školy.*" Zároveň ale formuluje i přání: *"Na náš vkus je to pořád hodně oddělené, rádi bychom to více navázali."* Potenciál pro prohloubení spolupráce s MŠ v rovině alespoň budoucích vizí zmiňuje většina učitelů, ne vždy na to ale reálně zbývá časová a personální kapacita.

Přestože se učitelé snaží s blízkými Montessori MŠ spolupracovat, konečná volba zápisu dítěte do ZŠ je na rodičích, a ti ne vždy volí Montessori ZŠ. Učitel 8 to vysvětluje následovně:*"Školka je pro ně dobrá volba pro začátek, ale z Monte školy už mají obavy,*

netroufnou si.” Ochota akceptovat alternativy ve vzdělávání tak nemusí být u rodičů vázána na vyšší stupně školy než mateřskou.

Při uvažování o návaznosti Montessori MŠ a ZŠ bylo zjištěno, že roli také hraje fakt, zda je počet přihlášených žáků v souladu s kapacitou 1. ročníku, nebo má škola převis poptávky. V případě zkoumaných škol je u dvou menší počet přihlášených, než je kapacita, tyto školy tedy v praxi berou jakékoliv přihlášené žáky. Největší škola ze souboru má momentálně také nejvýznamnější převis poptávky.[37] Tato škola má u momentálně zápisu vlastní kritéria "Montessori připravenosti", které posuzují učitelé v průběhu zápisu, u většiny dětí již ale i předem během absolvování přípravného kurzu. Tyto kritéria jsou specifikem, ostatní školy ze souboru je nemají a ani u nich prozatím neuvažují. Ostatní školy se snaží, aby jim počet přihlášených a přijatých vycházel zhruba stejně, čehož dosahují právě spoluprací s MŠ, rodiči a včasným monitorováním poptávky. Slovy učitelky 8: *"Nejsme na webu moc aktivní, ať nemusíme řešit, že se nám hlásí moc zájemců."* Za absolvování Montessori MŠ a také vlastního přípravného kurzu sice většina škol udílí body u zápisu navíc, nicméně ve chvíli, kdy se všichni zájemci do školy dostanou, nemají tyto body význam. V případě zvětšujícího se množství zájemců do budoucna je u některých škol možné navýšení kapacity (zřízení nových paralelních tříd), jiné by musely přistoupit k jiným metodám výběru, což ale nemusí být hodnoceno jako optimální, např. učitel 11: *"Chceme se maximálně vyhnout tomu, že by se třeba losovalo..."*

37 V minulém školním roce zde nebyly přijaty i některé děti, které absolvovaly Montessori MŠ, což vyvolalo kontroverzní reakce.

7 Diskuze

Montessori ZŠ ve vzorku reprezentují různé typy škol: soukromé, veřejné, městské, vesnické, střední (100+ žáků) i malé o několika desítkách žáků. Některé mají charakter Montessori tříd v klasických ZŠ. Všech jedenáct zkoumaných učitelů těchto škol mělo zkušenost s žáky 1. ročníků z jak Montessori, tak klasických MŠ (pokud ne v aktuálním školním roce, tak z dřívějších let).

Hlavní výzkumná otázka práce zněla *Jaký vliv má typ absolvované mateřské školy na adaptaci dětí v 1. třídě Montessori základní školy, a to podle jejich učitelů?* Po interpretaci výsledků výzkumu můžeme shrnout, že názory učitelů na adaptaci žáků 1. tříd podle typu absolvované MŠ se liší a lze je přibližně rozdělit do dvou skupin. Stejně tak se liší závěry výzkumů o vlivech typu MŠ na školní zralost či další kompetence předškolních dětí, které byly popsány v teoretické části. Greger et. kol. (2018) podotýká: *"Přestože posuzováni školní zralosti přetrvává již mnoho let, máme jenom velmi omezené empirické doklady o tom, jaká je v české populaci úroveň školní zralosti, jak je ovlivněna docházkou do různých typů předškolních zařízení a socioekonomickými faktory."* Závěry některých zahraničních studií srovnávajících Montessori a klasické MŠ (Lillard, 2012, Kaiyli, 2012) pak nacházejí pozitivní vliv Motnessori MŠ na školní adaptaci, nicméně jejich zobecnění může být problematické.

Přemýšlíme-li, z jakého důvodu se liší názory učitelů, je možno zmínit několik faktorů, které se mohou na jejich postojích podílet. Jedním z nich je míra aplikace principů Montessori v konkrétní škole, kterou popisuje Lillard (2012). Ta sice nebyla ve výzkumu šířeji sledována, nicméně z výpovědí učitelů je patrná různá míra jejich vlastních znalostí Montessori pedagogiky a s nimi spojených představ o ideální podobě školy. Roli zde hraje jak Montessori vzdělání, které učitel absolvoval, tak zaměření konkrétní školy, kde učitel učí, a to vzhledem k okolnostem jejího vzniku a vývoje. Pokud učitel i jeho škola vykazují vyšší "věrnost" (*fidelity*) Montessori principům, přiklání se učitel více k pozitivnímu vlivu Montessori MŠ při nástupu žáků do 1. tříd.

Dalším faktorem mohou být osobnostní charakteristiky učitelů spojené s určitým druhem vizionářství, nebo zaměřením na celek spíše než na detail. Učitelé, kteří nevidí rozdíl v žákovské adaptaci dle typu absolvované MŠ (skupina B), se více při svých tvrzeních orientovali na konkrétní žáky v jejich třídě, na jejich různé projevy adaptace a chování, včetně školní úspěšnosti. Na nich potom demonstrovali, že vliv MŠ může být spíše malý. Naopak

učitelé, kteří přikládali vlivu absolvování Montessori MŠ větší váhu (skupina A), nemluvili tak často o jednotlivých žácích, jak spíše o celku "děti z Montessori MŠ", který měl podle nich v adaptaci pozitivnější výsledky. Jejich zkušenost se neopírala pouze o konkrétní žáky z jejich třídy, u kterých připouštěli individuální rozdíly v adaptaci, ale také o další děti z Montessori MŠ i ZŠ, které znají; měli sklon více generalizovat.

Část učitelů ze skupiny A má díky svému přesvědčení snahu aktivně působit na sladění systému Montessori MŠ a ZŠ, tedy podnikají konkrétní kroky k tomu, aby se v jejich škole zvýšil počet žáků 1. tříd z Montessori MŠ. Ne ovšem nutně na úkor ostatních žáků, ale spíše "organicky" pomocí celkové práce s rodinami, které mají o Montessori vzdělávání v ZŠ zájem, a to dlouhodoběji. Lze vyvozovat, že tito učitelé vnímají Montessori pedagogiku jako celostní program vzdělávání dětí od raného věku a svou vlastní ZŠ jako součást tohoto celku, ne pouze izolovanou instituci. Další část učitelů se cítí být výrazněji limitována aktuální praxí, kdy nelze do školy více žáků z Montessori MŠ získat, nebo nepřikládají slaďování Montessori MŠ a ZŠ takový význam, aby se v této oblasti angažovali. Celkově jde zde spíše o strategie škol jako institucí, než jednotlivých učitelů.

Odpověď na výzkumnou otázku *Jakým způsobem Montessori ZŠ spolupracují s Montessori MŠ?* může být tedy taková, že prostředí Montessori mateřských a základních škol v ČR tvoří částečně se překrývající kontinuum. Ve zkoumaném vzorku mají všechny ZŠ v blízkosti i MŠ, jejich spolupráce má nicméně různou míru: některé MŠ a ZŠ fungují pod jednou hlavičkou, jiné mají mezi sebou úzké vztahy, i když byly zřízeny různými zakladateli, další pak spolu blíže nespolupracují. V tomto ohledu záleží především na historickém vývoji v dané lokalitě. Ať už je ale míra spolupráce jakákoliv, nakonec vždy záleží na rodičích, kam své dítě do školy zapíší.

Zde si lze položit zajímavou otázku, nakolik "ideál", sladění Montessori MŠ a ZŠ, koreluje s deklarovaným zaměřením českého základního školství na rovné příležitosti ve vzdělávání[38]. Jak píše Greger a kol. (2015), rodiče, kteří mají alespoň maturitní a vyšší vzdělání, a také vyšší sociální a kulturní kapitál, dětem častěji vybírají školu podle typu, ne podle spádovosti. Výběr školy rodiči je velmi rozšířený a *"nabývá podoby sociokulturního fenoménu"*, platí také o alternativním vzdělávání obecně, čili i o Montessori ZŠ. Tato možnost výběru školy přitom

38 Dle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je snížení nerovností k přístupu ve vzdělávání jedním ze dvou hlavních strategických cílů. Výsledky mezinárodních šetření ukazují, že nerovnosti v českém vzdělávacím systému jsou nadprůměrné.

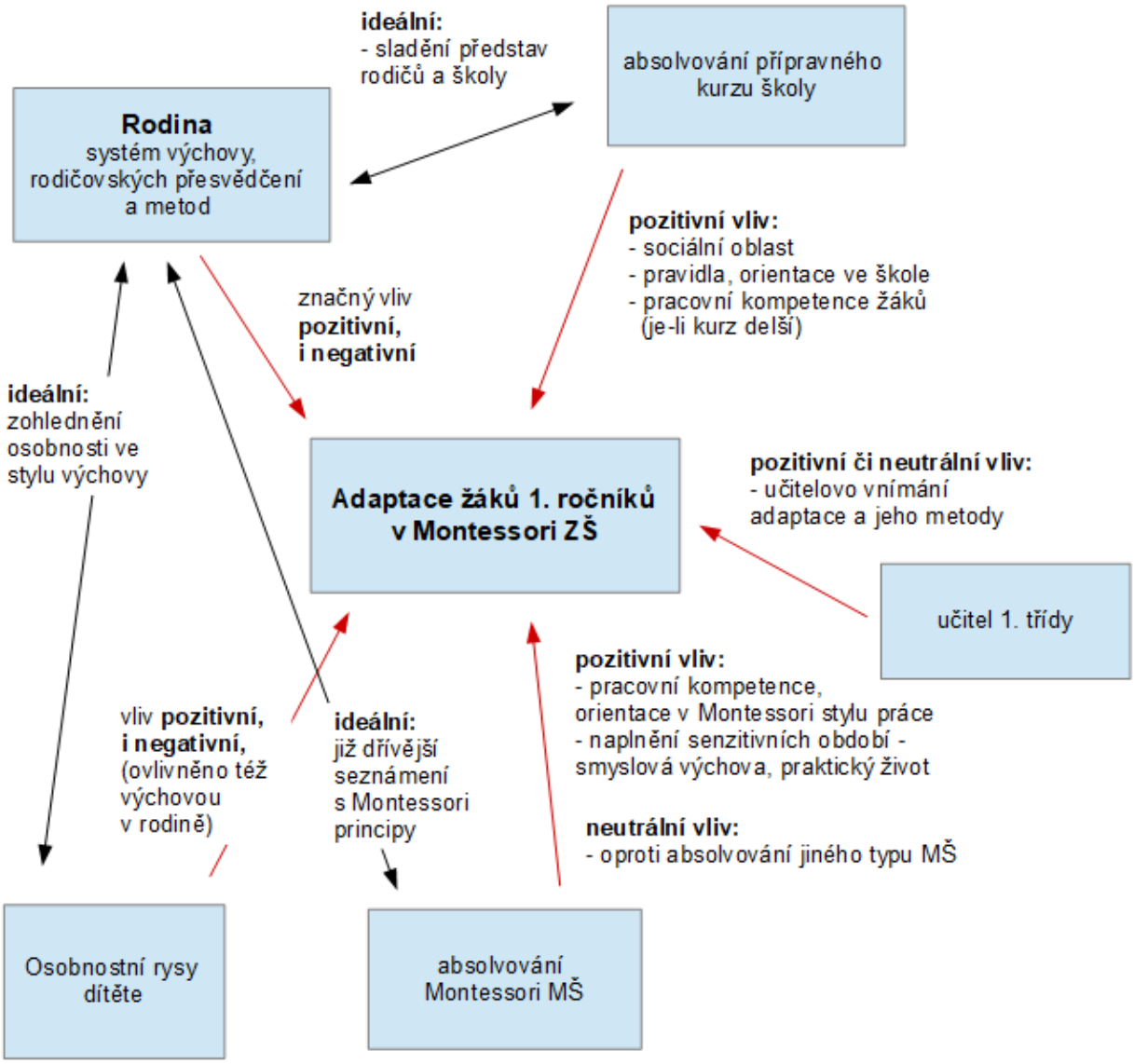
významně prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání, což nepřispívá k vyvážené kvalitě českého vzdělávacího systému jako celku. V nedávné době se také diskutovala nová vyhláška MŠMT k zápisu do soukromých škol[39], která legalizuje rozšířenou praxi přijímat žáky na základě určitých kritérií znalostí či schopností, což ukotvuje nerovnosti hned na počátku základního vzdělávání. Přijímání dětí do Montessori ZŠ přednostně z Montessori MŠ může být také součástí tohoto problému.

U odpovědí na výzkumnou otázku *Jaké jsou podle učitelů další vlivy, které působí na adaptaci dítěte v 1. třídě Montessori ZŠ?* lze shrnout, že výzkumem bylo potvrzeno, že absolvovaná mateřská škola není podle učitelů jediným ani jednoznačně nejvýznamnějším vlivem, který působí na adaptaci žáka v 1. třídě; vlivů je řada, jak je uvedeno v teoretické části dle Klégrové (2003) či Beníškové (2007). V Montessori ZŠ je tomu obdobně jako v klasických ZŠ, nicméně rozdíl můžeme vidět v míře připravenosti rodičů na Montessori prostředí, jak ho uvádí Walls (2018). Práce s rodiči je důležitou součástí přípravných kurzů zkoumaných škol, kterou učitelé pojmenovávali často jako *sladění, soulad, vyjasnění představ*, ale také *seznámení, představení* (Montessori pedagogiky i konkrétní školy). Rodiče tedy mohou ovlivňovat a ovlivňují průběh adaptace žáka v 1. třídě, ovšem i mj. zároveň na základě přípravného kurzu či setkání, která spolu s dítětem absolvovali.[40]

39 Polemika na http://www.pedagogicke.info/2022/03/eduin-nova-vyhlaska-k-zapisu-do.html [cit. 2022-11-10]

40 Jak tvrdí Čapek (2013, s. 31) o základních školách, *"rodiče je nutno zapojit do života školy mnohem více, než je to v našich podmínkách běžné."* Montessori školy se o toto zapojení aktivně snaží.

Graf 4. Vlivy působící na adaptaci žáků v 1. třídě Montessori ZŠ



Následující schéma ilustruje vlivy, které působí na adaptaci žáka 1. ročníku v Montessori ZŠ. Jednotliví aktéři a jevy jsou spolu propojeny vzájemnými vztahy.

Při odpovědi na výzkumnou otázku *Jak konkrétně Montessori ZŠ usnadňují dětem v 1. třídě adaptaci?* můžeme na základě výsledků výzkumu konstatovat, že učitelé ze zkoumaných škol se této problematice věnují a používají škálu metod - jak oni samotní ve své třídě, tak na

úrovni celé školy. Patří k nim jednak třídní aktivity pro podporu spolupráce, týmovosti, klidu i vnímání skupiny, jednak samotné přípravné kurzy pro budoucí žáky prvního ročníku. Tyto aktivity nemusí být specifikem Montessori škol[41], nicméně přípravné kurzy se v takové míře a intenzitě na klasických ZŠ nevyskytují. Učitelé hodnotí přínos těchto kurzů kladně, jsou pro ně v adaptaci žáků 1. ročníků důležitější než vliv absolvované MŠ. Do pozitivního postoje učitelů se může promítat fakt, že kurzy organizují samy školy, přizpůsobují ho tedy svým konkrétním požadavkům na žáky v 1. třídě. Kurzy jsou zaměřené nejen na získání informací o Montessori principech, ale významný je jejich sociální aspekt osobního setkávání učitelů, rodičů a budoucích žáků, který hraje v adaptaci žáků také důležitou roli.

Adaptaci žáka lze tedy v tomto kontextu popsat spíše jako *akulturaci* (Fabian in Barber, 2005) - žák se potřebuje dozvědět o kultuře a normách konkrétní školy, aby se jim přizpůsobil. Uvažování o adaptaci žáka můžeme i obrátit: nemusíme se ptát, jak dobře je připraven žák se adaptovat a fungovat ve škole, ale jak dobře je připravena škola na přijetí žáků z různých MŠ i rodinných prostředí a jaké má mechanismy usnadňující adaptaci (Barber, 2005). Vzhledem k přípravným kurzům popsaným ve výzkumu lze usoudit, že se zkoumaným školám daří žáky alespoň částečně připravit.

41 Podle výroční zprávy ČSI 2020/2021 používají školy, ve kterých probíhala hospitace, řadu nástrojů adaptace, jako např. dny otevřených dveří, srpnové/zářijové adaptační pobyty, systém časté osobní komunikace s rodiči, adaptační hry, patronace žáků vyyších ročníků nad mladšími apod.

Závěr

Tato práce se věnovala názorům učitelů Montessori základních škol na adaptaci žáků 1. ročníků. Zkoumala, jaký vliv má typ absolvované mateřské školy žáka, a jaké jsou další vlivy, které na jeho úspěšnou adaptaci působí, a také, jak Montessori školy organizují přípravů svých budoucích žáků.

V úvodu bylo poukázáno na rozšíření alternativních škol v ČR a jejich možný inspirační vliv na současný vzdělávací systém hlavního proudu. V teoretické části byly vysvětleny principy Montessori pedagogiky, jak jsou aplikovány v českých Montessori MŠ i ZŠ. Montessori pedagogika byla zde nahlédnuta také z hlediska jejího historického vývoje a postupného rozvoje v Česku, který stále dynamicky probíhá - velká část Montessori škol vznikla až v posledních deseti letech. Popsán byl také didaktický materiál a vzdělávací oblasti v Montessori školách, v neposlední řadě pak nároky na osobnost učitele a jeho vzdělání, které je nadstavbové oproti učitelům klasických ZŠ. Dále se teoretická část dotýkal přechodu žáka z MŠ do ZŠ obecně - školní zralosti a připravenosti, vývojových specifik, přípravných aktivit ZŠ i zápisů. Všechny tyto oblasti souvisí s adaptací žáka v 1. třídě, která má v Montessori prostředí svá specifika.

Empirická část práce byla složena z kvalitativního výzkumu postojů jedenácti učitelů, kteří učí na sedmi Montessori ZŠ. Byly zmapovány základní charakteristiky těchto škol, jako celkový počet žáků, počet přijímaných žáků, zřizovatel, školné, počet tříd 1. trojročí a počet žáků i pedagogů ve třídě. Práce tak podává v základních obrysech obraz části Montessori vzdělávacího systému u nás.

S učiteli byly realizovány polostrukturované rozhovory, ze kterých byla získána data pro analýzu pomocí otevřeného kódování. Výsledky výzkumu ukazují, že ne všichni učitelé vnímají vliv absolvované Montessori MŠ na adaptaci žáků 1. tříd jako důležitý. Vzorek učitelů je tak rozdělen na zhruba poloviny, kdy pro jedny je spíše důležité, aby žáci 1. tříd absolvovali Montessori MŠ, pro druhé to důležité není. Učitelé své názory formulují na základě zkušeností s adaptací jejich konkrétních žáků převážně v letošním, ale i v minulých školních letech. Jejich postoje souvisí s řadou vlivů, jako je spolupráce s okolními Montessori MŠ, osobnostní charakteristiky učitele či míra, do jaké se ve škole aplikují Montessori principy. Učitelé, kteří přikládají vlivu Montessori MŠ větší vliv, hovoří jednak o vybudování pracovních kompetencí u dětí, jednak o naplnění jejich senzitivních období v předškolním

vzdělávání, což je v souladu s principem normalizace podle Marie Montessori. Děti "normalizované" jsou pak již na Montessori primární vzdělávání lépe připraveny.

V práci byly popsány způsoby, jakými učitelé usnadňují žákům adaptaci, a také podoba přípravných kurzů, které školy organizují pro budoucí žáky. Absolvování přípravných kurzů bylo identifikováno jako důležitý faktor úspěšné adaptace žáků. Do jisté míry tedy tyto kurzy, byť jen v malém rozsahu, suplují Montessori MŠ, a zároveň mají oproti ní výhodu v tom, že jsou zaměřeny přesně na konkrétní typ ZŠ. Kurzy pracují nejenom s dětmi, ale často i s rodiči. V Montessori ZŠ koneckonců nemusíme uvažovat jen o adaptaci žáka, ale *celé rodiny*; ta se společně se vstupem žáka do školy více seznamuje s Montessori filozofií a uvádí své představy do souladu s chodem školy; ten je mnohdy značně odlišný od primárního vzdělávání, které zažili sami rodiče.

Vzhledem k celkově malému množství výzkumů v oblasti Montessori vzdělávání, a obzvlášť v českém prostředí, přispívá tato práce k lepšímu pochopení procesů v naší největší skupině alternativních škol. Ukazuje, že systém Montessori MŠ - ZŠ není systematicky provázaný, nevnímají ho tak ani učitelé, ani rodiče, u kterých není pravidlem, že hlásí své děti jak do Montessori MŠ, tak ZŠ, jak lze pochopit z výpovědí učitelů. Prozatím je u většiny zkoumaných škol poptávka v souladu s kapacitami, do budoucna lze ale předpokládat rozšíření jak velikosti Montessori škol, tak vznik nových. Jejich fungování může být cenným předmětem dalšího zkoumání.

Bibliografie

BARBER, H.: Joining the "Mainstream": transferring from a Montessori Nursery School to a state reception class. In: *Perspectives on Early Childhood Education: Contemporary Research.* Stoke on Trent: Trentham Books, 2005. ISBN 978-1-85856-328-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Školní zralost.* Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978 – 80 – 251 – 2569 – 4.

BENÍŠKOVÁ, T.: *První třídou bez pláče.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978 – 80 – 247 – 1906 – 1.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 80-247-4640-1. 0

Tematická zpráva: Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016. [cit. 2022-11-10] Dostupné na: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_zapisy_1-rocnik_ZV.pdf

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

GREGER, David, ed., SIMONOVÁ, Jaroslava, ed. a STRAKOVÁ, Jana, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu.* 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 177 stran. ISBN 978-80- 7290-861-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2010. ISBN 80 – 7178 – 303 – X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005. ISBN 978 – 80 – 7367 – 485 – 4.

HILES, E. Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research* [online], 2018, č. 4 (1), 1–13. [cit. 2022-10-21] Dostupné na: https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6714

KAYILI, G.; ARI, R.: Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice* [online], 2011, r. 11., č. 4. [cit. 2022-10-20] Dostupné na https://eric.ed.gov/?id=EJ962690

KAYILI, G.; KUSCU, O.: Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education* [online], 2012, č. 1 (2), str. 399 - 405. [cit. 2022-11-10] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/267094429_Examination_of_Social_Competence_and_School_Adjustment_of_Primary_School_Children_Who_Had_Pre-School_Education_with_The_Montessori_Method

KLÉGROVÁ, J.: Máme doma *prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80 – 204 – 1020 – 1.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

KONIECZNÁ, Marcela. *Pedagogika Marie Montessori a její charakteristické atributy při výuce v první třídě základní školy.* Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: Česká školní inspekce, 2020. 665 s. ISBN 978-80-88087-43-4

LILLARD, A.: Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology* [online], 2012, č. 50(3), str. 379-401. [cit. 2022-11-03] Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440512000039

LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: the science behind the genius.* Third edition. Přeložil Claude A. CLAREMONT. New York, NY: Oxford University Press, 2017. ISBN 978-0-19-998152-6.

LILLARD, A.: Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology* [online], 2017. [cit. 2022-11-11] Dostupné z https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01783/full

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

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte.* Vydání druhé, v Portále první, revidované.

Přeložila Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

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

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] Praha: 2021. [cit. 2022-11-10] Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: 2021. [cit. 2022-11-10] Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

RANDÁKOVÁ, K.: *Montessori systém práce pro přirozené psaní a čtení.* Zpravodaj SKAV č. 5/2013. Dostupné na: http://www.ucitelske-listy.cz/2013/07/kamila-randakova-montessori-system.html

Rejstřík škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-11-27]. Dostupné z: https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-7367-124-7.

SAPAROVÁ, Lenka. *Diagnostika školní zralosti a připravenosti – komparace mateřské školy Montessori a běžné mateřské školy.* Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

SEEFELDT, C. Social and emotional adjustment of first grade children with and without Montessori preschool experience. Child Study Journal [online], 1981, č. 11 (4), str. 231–246. [cit. 2022-12-02]. Dostupné na https://psycnet.apa.org/record/1982-10727-001

SOUČKOVÁ, Jaroslava. *Žák 1. třídy a jeho adaptace v sociální oblasti z pohledu rodičů a učitelů 1. tříd ZŠ*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a*

tělovýchovy [online]. [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. In: *Společnost Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné na: https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky

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

TLUSTÁ, Lenka. *Profil dítěte z Montessori mateřské školy.* Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80 – 7184 – 487 – X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN isbn80-246-0956-8.

WALLS, J. K. To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children "Do Montessori" at Home? Preliminary Findings and Future Directions.[online] *Journal of Montessori Research*, 2018, č. 4 (1), str. 14–24. [cit. 2022-12-02]. Dostupné na https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6737

Základní přehled o základních školách. In: *Statistika a my, magazín Českého statistického úřadu*, 2021 [online]. [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: Zákony pro lidi [online]. AION CS, [cit. 2022-11-10]. Dostupné na https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Zákony pro lidi [online]. AION CS, [cit. 2022-11-10]. Dostupné na https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

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

Internetové zdroje - webové stránky Montessori škol a spolků

Alternativní školy v ČR, 2022 [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné na: http://alternativniskoly.cz/

Association Montessori Internationale, 2022 [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné na: https://montessori-ami.org/

Asociace Montessori Česká republika [online]. [cit. 2022-11-03]. Dostupné na: https://asociacemontessori.cz

Duhovka institut [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné na: https://www.duhovkainstitut.cz/

Oficiální stránky spolku Montessori Spálov [online]. [cit. 2022-11-02]. Dostupné na: http://montessori.spalov.cz/

Mapa inspirativních škol [online]. [cit. 2022-11-02]. Dostupné na: https://www.inspirativni-skoly.cz/

Montessori Ostrava, Základní a Mateřská škola [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné na: https://www.montessori-zs.cz/

Montessori Europe [online]. [cit. 2022-11-03]. Dostupné na: https://www.montessori-europe.net/

Montessori Institute Prague [online]. [cit. 2022-11-08]. Dostupné na: https://amiprague.cz/

Montessori centrum Brno, 2018 [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na: https://www.montessori-brno.cz/

Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na https://www.soukromeskoly.cz/

Spolek Montessori Hlučín, 2013 [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na: https://www.montessorihlucin.cz/

Spolek Montessori Jeseník [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na: https://www.montessori-jesenik.com/

Spolek Montessori Opava [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na: https://www.montessoriopava.cz/

Třída Světýlka s Montessori principy MŠ Spálov [online]. [cit. 2022-11-08]. Dostupné na:

https://sites.google.com/view/svetylka-montessori-ms-spalov/

Web spolku Montessori Vápenná [online]. [cit. 2022-11-08]. Dostupné na: https://montessori-vapenna.cz/

Základní škola a Mateřská škola ve Spálově, 2014 [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné na: http://www.zsspalov.cz/

Základní škola Labyrint Lhota [online]. [cit. 2022-11-10]. Dostupné na https://zslabyrint.cz/

ZŠ Nový svět, 2022 [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné na: https://www.zsnovysvet.cz/

ZŠ Via Montessori Hlučín [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné na: https://www.viamontessori.cz/

Seznam tabulek a grafů

Graf 1. Podíl žáků, kteří absolvovali Montessori MŠ a jiný typ MŠ - str. 45

Graf 2. Schéma názorů učitelů na vliv typu MŠ na adaptaci v 1. třídě - str. 49

Graf 3. Názory učitelů na ideální přechod z MŠ do Montessori ZŠ - str. 51

Graf 4. Vlivy působící na adaptaci žáků v 1. třídě Montessori ZŠ - str. 59

Tab. 1. Přehled delších Montessori kurzů pro pedagogy poskytovaných v ČR

Tab. 2. Montessori základní školy - přehled charakteristik - str. 41

Tab. 3. Učitelé ze vzorku - chrakteristiky - str. 43

Tab. 4. Kurzy pro předškoláky - budoucí žáky Montessori škol - str. 52

Seznam zkratek

AMI	Association Montessori Internationale
AMS	American Montessori Society
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací plán
ZŠ	základní škola

Přílohy

Příloha 1

Návod k polostrukturovanému rozhovoru s učiteli

okruhy výzkumu	**zkoumané jevy**
A. charakteristiky pedagoga	délka pedagogické praxe délka působení v konkrétní Montessori ZŠ délka praxe s výukou 1. ročníku - konkrétní třídy pohlaví, orientačně věk vzdělání Montessori
B. charakteristiky školy	celkový počet žáků, počet tříd rok založení, okolnosti zřizovatel, provázanost s jinou ZŠ školné
C. charakteristiky třídy	celkový počet žáků, počet žáků 1. ročníku počet učitelů (kmenový, párový) počet žáků z Montessori MŠ / klasické MŠ
D. zápis do školy	počet přijímaných žáků převis poptávky, odmítnutí žáci poměr žáků přijatých z Montessori / klasických MŠ okrajově také žáci z jiných typů MŠ kritéria zápisu, zvýhodnění žáků
E. přípravný kurz pro budoucí prvňáky	forma organizace, délka, frekvence, cena počet žáků 1. ročníku, kteří ho absolvovali

	obsah kurzu, jeho zaměření vzhledem k 1. třídě
F. spolupráce s Montessori MŠ	vlastní MŠ / jiná MŠ v okolí typ spolupráce (náslechy, návštěvy, akce)
G. názory učitelů - adaptace žáků	postupy pro adaptaci problémy adaptace u některých žáků
H. názory učitelů - rozdíly v adaptaci žáků dle typu mateřské školy	konkrétní principy vlivu MŠ oblasti, ve kterých se žáci mohou odlišovat (samostatnost, zodpovědnost, orientace v prostředí, soutředěnost, sebeobsluha) soulad pedagogických koncepcí MŠ / ZŠ váha dalších vlivů na adaptaci žáka (rodina, povaha) představa ideálu

Příloha 2

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor dle okruhů výzkumu

A.

Jaká je celková délka vaší pedagogické praxe? Jak dlouho působíte v této škole? Na jaké pozici? Jak dlouho učíte žáky 1. ročníku?

B.

Kdy byla tato škola založena? Jak došlo k založení? Jste součástí jiné ZŠ, máte společného ředitele? Jaký je váš zřizovatel? Jaký je celkový počet žáků a tříd? Jaké školné se u vás platí?

C.

Nyní učíte ve třídě 1. trojročí. Jaký je celkový počet žáků ve vaší třídě? Kolik prvňáků bylo přijato do třídy v letošním školním roce? Kolik z nich absolvovalo Montessori MŠ a kolik MŠ klasickou? Můžete zmínit tento poměr také u druháků a třeťáků. Kolik učitelů působí ve třídě - jeden, nebo více?

D.

Jaký byl celkový počet žáků přijatých do školy pro tento školní rok? Převyšuje poptávka po škole její kapacitu? Můžete srovnat i minulý rok či roky. V případě, že ano, podle jakých kritérií je některým žáků dána přednost? Jaká jsou u vás obecná kritéria zápisu? Kolik dětí, které byly pro tento školní rok přijaty do první třídy, absolvovalo Montessori MŠ? Jaký je očekávaný vývoj v této oblasti pro vaši školu?

E.

Organizujete pro budoucí prvňáky nějakou formu přípravného kurzu? Jak často probíhá, na jak dlouho, kdo ho personálně zajišťuje? Jaký je obsah setkávání? Účastní se i rodiče? Jaká je cena? Proč byste rodičům tento kurz doporučil/a? Jaké jsou výstupy kurzu, které očekáváte jako učitel 1. třídy? Kolik současných prvňáků tento kurz absolvovalo?

F.

Je v okolí Montessori MŠ, ze které k vám přicházejí děti do 1. třídy? Je s vaší školou organizačně či personálně provázána? Jakým způsobem s touto MŠ spolupracujete? Pořádáte

například společné akce, nabízíte předškolákům možnost návštěvy školy, chodíte na pozorování? Spolupracujete takto i s nějakou další, klasickou MŠ? Jaký je plánovaný stav v této oblasti?

G.

Co se týče vašich letočních prvňáčků, mají někteří v tomto období ještě nějaké adaptační obtíže? Jakého druhu? Týká se to žáků, kteří absolvovali Montessori MŠ? Máte nějaké osvědčené postupy, kterými prvňákům usnadňujete adaptaci?

H.

Pozorujete nějaký rozdíl v práci současných prvňáků z Montessori MŠ a z klasických MŠ ve vaší třídě? Ať už se to týče schopnosti orientovat se v prostředí, samostatnosti, plnění úkolů, schopnosti soustředění či cokoliv jiného. Můžeme tyto rozdíly probrat podle jednotlivých kategorií. Jaká máte v tomto tématu pozorování u současných druháků a třeťáků? Na čem podle vás závisí, jak úspěšně se děti ve škole adaptují? Jak silný může být vliv školky, vliv rodičů a vliv povahy dítěte? Připravuje Montessori školka děti lépe pro práci v první třídě, nebo se to takto zobecnit nedá? Jaký je podle vás ideální stav - přál/a byste si, aby všechny děti k vám přicházely z Montessori MŠ?

Příloha 3

Ukázka přepisu rozhovoru tazatele s respondentem

/představení, úvodní slovo o cílech práce, organizační záležitosti/

Tazatel

Tak dívala jsem se, že škola Montessori Jeseník vznikla 2019 jako základka, je to tak?

Respondent

Přemýšlím nad tím rokem, ale je to možné, že to bylo, ano. Já myslím.. nebo už 2018.

Tazatel

Prostě tak nějak třetí školní rok.

Respondent

Ne, 2019 jo, vlastně při běžné základní škole, ale máme tady teď už 2 montesori třídy.

Tazatel

Jo, takže pod hlavičkou té běžné základní školy a ty jsi jako učitelka v prvním trojročí už ten třetí rok?

Respondent

Ne, já jsem s tím nezačínala, já jsem tady druhý rok teprve.

Tazatel

Jo, druhý rok máš třídu... kolik máte ve třídách dětí?

Respondent

Já mám ve třídě 22 a vedle máme ještě ne úplně druhé trojročí, to teprve vlastně vzniká, takže my tam máme čtvrtou, pátou třídu a těch je 24.

Tazatel

Ano, takže máte vlastně jednu třídu prvního trojročí a jednu toho druhého...

Respondent

Takového hybridu.

Tazatel

Jasně... a máš k sobě nějakého asistenta, nebo jsi sama ve třídě?

Respondent

Já jsem sama ve třídě.

Tazatel

Je to takový cílový stav pro vás, nebo byste spíš do budoucna chtěli učit 2 jako párový učitel, hlavní učitel...

Respondent

No tak párový učitel je asi jako ideál, ale myslím si, že je nutný až, jako když se přiblížíš ke třicítce, jako že do těch 25... já nemůžu říct, teď mám 22, prostě 22 dětí se za mě dá zvládnout. Protože vloni jsem učila s asistentem, tak já mám pocit, že pro samostatnost dětí je to jako lepší. Ale mám tady děti... 2 holčičky, jednu určitě, druhou, tak napůl, tak tam teda podle mě potřebuje asistenta, ne kvůli tomu, že Montesori, ale prostě, že ho potřebuje. Zatím se nám nedaří, zatím poradna není stejného mínění. Takže jako tyhle děti, tyhle 2 děti by potřebovaly asistenta, ale jako né Monntesori asistenta, prostě asistenta placeného poradnou. Ale jinak mám

pocit si představit, že od těch 25 dětí, že už se hodí, aby byly buď párový učitel nebo asistent.

Tazatel

Čili předpokládám, že teď máš třeba 8 prvňáčků, 8 druháků, plus minus, tak nějak po osmi.

Respondent

No, mám, plus minus jo.

Tazatel

A ti prvňáčci, máš jich teď 8, tak, kteří jsou z vaší, nebo z vaší... já říkám Montessoti školky, ale on je to asi jakoby samostatný subjekt, ta školka...

Respondent

Jo...

Tazatel

...a kteří jsou z klasiky, jestli můžeš říct třeba počet, případně, jestli je někdo třeba z lesní školky nebo domškolák, že...

Respondent

Tak to musím ale spočítat... počkej...Já se tady dívám na šupličky, abych na nikoho nezapomněla... Takže: Honzík je z Monte, Jakoubek je z Monte, Kuba je z Monte, Valentýnka taky, Anka taky, takže 6 mám z Monte, ale někteří, a to teď ti neřeknu kolik, nechodili plně do Monte, ale kombinovali to s lesní školkou. Jo, tak počkej možná dám i do kupy, kteří jsou čistě Monté... Viný, Apolenka... a ne vlastně tady mám... vlastně všichni to jsou fakt jenom Monte.

Tazatel

Aha, že chodili opravdu jako plnou docházku aspoň ten předškolní rok.

Respondent

No, nevím, jestli celý týden, oni třeba měli možnost chodit jenom 3 dny nebo 4 dny a pak byli doma, ale že si nekombinovali 2 školky. Takže podle mě všech 6 dětí fakt Monte školka a jedna holčička je běžná školka...

Tazatel

Takže... Tam tolik zase srovnání nebude, protože zase opačně jako ve Vápenné, kde nikdo, tak u vás skoro všichni objasni mi, jak máte s tou Montessori školkou spolupráci, to je teda nějak personálně propojené nejspíš, určitě přes školek.

Respondent

My jsme jako jeden Montessori spolek, vlastně jako jeden tým, jenom prostě jako fungujeme pod jinýma hlavičkama s praktického toho, že jo... Školka, oni teď už fungují, se jim podařilo od letoška fungovat pod běžnou školkou. A my zase pod běžnou základní školou, ale jsou to 2 různé subjekty, ale jinak jsme jako 1 tým, takže spolupracujeme, jako víme, říkáme si, co potřebujeme.

Tazatel

Mhm.

Respondent

No, ale vloni jsem to měla namíchanější teda, loni jsem měla i z Monte i z lesní školky, to znamená jako letošní druháci, tak tam to mám takové jako pestřejší v tom předškolním vzdělávání.

Tazatel

A je pro vás jako spolek ambice nebo vize, aby opravdu ty děti z Montessori školky přecházely do Montessori školy? Mělo by to být takhle provázané?

Respondent

No tak vzhledem vůbec jako k charakteristice té Montessori výuky tam vlastně jako se ten největší důraz klade

na předškolní vzdělávání. Tam, jako kdyby bez předškolního vzdělávání skoro nemá jako smysl, něco dělat, mám pocit, víš nebo, jako je to prezentované. Pokud se to gró neudělá do šesti let, tak my už jako nedosáhneme toho, čeho bychom mohli dosáhnout, že jo, s tím... s tím přístupem... už jako... to jako vnímáme... máme děti v páté třídě, a to už se jen tak jako nedožene, to už prostě, už vždycky je to nějaký hybrid podle mě.

Tazatel

O tomhle už mi povídalo několik učitelů, zkus to ještě rozvést. V čem vlastně je to tak důležité, aby ty děti měly Montessori školku, když přijdou pak k vám a jsou v první třídě?

Respondent

Tak, ještě ale než začnu mluvit o Montessori školce, tak to, co jako pozoruju, tak jako to gró není školka, ale z jaké rodiny pocházejí, tam jako najednou jakoby já mám pocit, že na té rodině na tom, jak jsou vedené ty děti doma, tak na tom záleží, jako snad mnohem víc, protože je to o tom, jestli jsou zvyklé, jako, jestli jsou vedené k samostatnosti, jestli jsou odmala vedené k zodpovědnosti, jestli jsou zvyklé, že jsou nějaké nastavené hranice, jestli jsou zvyklé na to být jako aktivní, anebo jenom pasivním příjemcem nějakých informací, čehokoliv. A že já potom jako vidím, že i když mám dítě, které mi přišlo z běžné školky a todle doma je běžné, tak jakoby ten Montessori přístup tam je, aniž by si to ti rodiče uvědomovali, tak mně se s tím dítětem pracuje mnohem líp než s dítětem, které přijde z Montessori školky, ale už v té školce naráželi na to, že ta rodina to má, jinak, ano, než v té školce. A bohužel ten vliv té rodiny je větší než těch těch pár hodin ve školce, takže skoro bych řekla, že jako záleží víc na rodině, než na té školce, ale v té školce je určitá... jako když se to dá do souladu jako rodina a školka no, tak to je jako pro nás ideální.

Neznámý mluvčí 4

Jasně.

Respondent

Je to úžasné, no a v čem je tam ten rozdíl? Já to teď vidím, že třeba, když mám fakt ty prvňáčky už všechny z té Monte školky, ale ta zas už má 2 starší sourozence v Montesori, takže tam už to taky je hodně poznat, ty děti jinak o té škole přemýšlejí, už ví, co je čeká, protože to znají u těch sourozenců... tak to jsou děti, které, jak to mám říct... jako třeba i to, že už umí číst nebo prostě poznají písmena, že mi už jenom jako zdokonalujeme, aby fakt začali číst. Oni už najednou vlastně jsou mnohem samostatnější a já můžu rozvíjet tu jejich touhu jako potom vědění, že už najednou i můžu jim dávat lekce a oni už potom vytváří nějaké listy, plakáty, nebo něco... já je neučím jako psát, jenom už jako zdokonalujou písmo, to jako jo, ale oni už ho umí použít, oni už si prostě napíšou, co dělali vlastně, jako jo, to je to, že oni...

Tazatel

... už to umí ze školky, čtení, psaní.

Respondent

Už to umí ze školky, a oni kolem těch šesti let už opravdu v sobě mají touhu jako objevovat svět a nebrzdí je to, že neumí číst a psát, kdežto ty děti, které přicházejí a neumí to tak, aby mohly ten svět objevovat a pracovat samostatně na těch pomůckách, tak se nejdřív musí naučit číst a psát. To znamená najednou oni už mají v sobě vnitřní touhu úplně jinou, ale já je dám prostě k pomůckám, říkám dobře, ale nejdřív musíš to to to, jenomže to období, kdy se to chtěli učit číst a psát, už mají za sebou, už je to jako jenom ta povinnost, a to tam teda vnímám docela... docela hodně.

Tazatel

Takže... v Montessori školce se lépe podchytí, dejme tomu, senzitivní fáze toho dítěte, ty mluvíš teď o čtení a psaní, možná je to i v matematice... a může ji rozvíjet už jakoby v souladu s tou svojí potřebu prostě dřív.

Respondent

Jo, jo, už teď prostě najednou oni přijdou do školy a už prostě jdou i v té matice už na pomůcky, už pak jedou velká čísla, už se nemusíme jako zdržovat s tím, aby vůbec pochopili jako princip těch pomůcek. To je... A víc je to baví, že.

Tazatel

Smyslový život, praktická výchova... Taky mi říkali učitelé někteří jo, to děti už potřebujou si naplnit ve školce,

protože zase si to třeba nenaplní ty, co nebyly v Montesori školce, a ještě se věnujeme praktickému životu někdy v první třídě. Tak vnímáš tohle taky tak podobně?

Respondent

Určitě, ale zase si myslím, že tam ještě mnohem víc záleží na té rodině. Mám děti, které prostě jsou z Montessori školky, ale když prostě k tomu nejsou vedené i v té rodině, tak tady řešíme prostě jako vůbec... jako ta sebeobsluha, a tak jako, že třeba není, takže skoro bych řekla, že to tam... jakože fakt i ta rodina v tom má velký vliv.

Tazatel

To jsi zmínila rodinu, školku a ještě je tam faktor nějakého temperamentu dítěte nebo povahy. Vnímáš tohle taky jako důležité v tom, jak se dítě v první třídě adaptuje, jak zvládá Montessori školu, nebo to bys třeba dala až jakoby na poslední místo?

Respondent

No, tak to spolu jako souvisí, jakože... to dítě má nějaký temperament. A teď záleží, jak ta rodina s tím pracuje, že jo, jestli dítě už je zvyklé z domu a nějak umí s tím, s tou svou povahou pracovat, anebo to teprve tady jako učíme, takže jako to hraje velkou roli. Rozhodně, ale vlastně to mám asi v té škatulce jako rodina jo, víš jakoby, jak to dítě, nakolik už umí s tím pracovat, anebo ho to teprve učíme.

Tazatel

Mhm.

Respondent

No, protože to se s tím jako setkáváme občas, že rodiče jako vlastně nám se dávají dětí, o kterých si myslí, jako, že by to v té běžné škole neuseděly, ale tohleto jsou děti, které často nemají hranice. To prostě není jako o tom, že ten systém jako jiný by byl špatný, ale tady vlastně jsou na tom ještě hůř, protože tady mají tu možnost té svobody a oni s ní vůbec nejsou schopni pracovat, takže... Fakt záleží strašně moc na té rodině.

Tazatel

Super díky za tvé názory, zeptám se ještě ke škole. Zvýhodňujete nějak děti, které mají Montessori školku třeba, bodem u zápisu, nebo to nehraje roli? Vlastně u zápisu do Montessori tříd u vás.

Respondent

Jo, zvýhodňujeme... mají nějaké body na navíc, mhm.

Tazatel

A máte i nějakou přípravku jakoby základka, Montessori třídy.. tak jak třeba ve Vápenné mají prostě takové ty setkávání pro rodiče v předškolním roce... pro děti, co se chtějí k nim hlásit?

Respondent

Ne, jakože... vlastně takhle: eďko už vlastně se spustil jako přihlašovací systém, takže ti rodiče přihlásili své děti a ten, kdo je přihlášený, tak musí absolvovat... a teď počkej, ať to nepopletu... máme jedno setkání jako kde vlastně jim objasníme vůbec jako principy a podstatu Montessori systému, toho, jak pracujeme... je to hlavně teda pro ty, kteří jako vůbec s tím nemají zkušenost, ale zároveň i ty, co vlastně jsou ve školce, aby věděli, co se třeba změní... jak s těma dětma pracujeme, co po těch dětech vlastně požadujeme, aby mohli sami znovu přemýšlet nad tím, jestli tohle se hodí pro jejich dítě, jestli se nebude v tomhle systému jako ztrácet nebo trápit. To je.. takže to je setkání s rodičema, potom musí vlastně přijít na jedno dopoledne do třídy rodič a dítě, bereme většinou jako 2 rodiny na jednou, takže 2 děti. Ti rodiče vlastně jsou jenom jako pozorovatelé a mají pozorovat, jako kdyby celý ten den v té třídě, vůbec, jak to funguje, aby věděli, co si v praxi jako pod tím představit, a zároveň můžou koukat na to jejich dítě, no a my máme pro ty děti vlastně několik takových jako stanovišť, v podstatě to funguje jako zápis, takže tam podchytáváme právě třeba... já nevím, jestli už znají nějaká písmenka, něco z matematiky, něco prostě ze smyslovky... takže děti mají na starosti vždycky nějaké stanoviště, a to dítě, které je na návštěvě, tak prostě jako chodí, a oni s ním dělají ty úkoly. No, ale jinak normálně probíhá výuka, že to je vlastně jako během běžné výuky, no a potom já vlastně si s tím rodičem a s tím dítětem sednu a vlastně mluvím o tom, jak na mě to dítě působilo. V čem, jako čeho se obávám, takže takhle pak takový rozhovor jako hlavně jako, co se týká školní zralosti, ale to dítě trošku třeba znám i z té školky, tak se snažím jako mluvit třeba

o tom, co vím, že v té školce je problém, na co mám můžeme narazit, takže to my máme jakoby místo toho klubíku, co mají ve Vápenné. Máme takové jako setkání spíš jako...

Tazatel

Mhm, jedno setkání pro rodiče a jedno to dopoledne ve škole.

Respondent

Ano.

Tazatel

Máte u zápisu nějaký převis, anebo to tak vychází, že jste vzali 7 dětí, a zase jich tak plus minus vezmete sedm...

Respondent

No, mhm...

Tazatel

Takže nemusíte...

Respondent

Naštěstí to zatím vychází. Teď už víme, že máme jako víc než... no teď letos asi poprvé, ale tak právě zvažujeme, jestli jsme schopni uspokojit celou tu poptávku, no tak uvidíme... jako naštěstí jsme to nemuseli řešit, že by se losovalo nebo něco. Samozřejmě, že se tomu chceme maximálně vyhnout.

Tazatel

Jo, jo jasně,... ale u vás předpokládám, že je nějaký prostor pro růst, že byste měli třeba 2 třídy prvního trojročí... místo jedné, že byste měli do budoucna 2

Respondent

Jo, jasně.

Tazatel

Takže to je zápis, přípravka... ještě se tě zeptám, jestli ty máš Montessori kurz diplomový, Montessori ČR?

Respondent

Ještě v procesu, ještě nemám hotovou práci... ale jinak jo, mám.

Tazatel

Ano, a jinak jsi učitelka prvního stupně vzděláním?

Respondent

Mhm.

Tazatel

Ještě teda, když máš všechny ty prvňáčky z Montessori školky, tak mají teď po těch třech měsících... někteří nějaké, co bys nazvala jako adaptační problémy, nebo se všichni adaptovali dobře v té první třídě? Ty jsi zmiňovala nějaké děti, co potřebují asistenta, dejme tomu, že budou mít podpůrná opatření, ale když vezmeme ty ostatní.

Respondent

To byli druháci, co jsem zmiňovala. Tadytihle právě, ti jsou úplně v pohodě. Jakože to prostě jako i na tom složení té třídy záleží, jako když zrovna přijdou děti, které chtějí všechny pracovat... jako možná 1 chlapeček, tak trošičku, ale spíš má moc lehkou práci. Musím trošku přidat... Něco, co ho bude víc jako to, zajímat, a to dělat... takže jo, tihle jsou úplně, úplně skvělí. Jako vlastně, jestli jsme řešili nějaké problémy s adaptací, tak souvisely jako s nevyzrálostí školní, že nám hodně sem rodiče, jako nenechali si to vymluvit, a dali nám sem letní děti, i holčičky, a prostě ty jsou, jsou pořád jako ve skluzu v té samostatnosti... jako oni ne, že by nezvládali dali to učivo to jako ne, jako ony jsou šikovné, ale, ale v takovém tom, jako že stojí a čekají, než si někdo všimne, že neví, co by... jo, takové to, co už jako ty starší děti už prostě s tím nemají problém, že kouknou se na tabuli, co

mám dělat... tak tyhle děti, že kdyby teď byly v první třídě, tak to by byl ideální jako jejich přístup k práci, než když jsou ve druhé.

Tazatel

Jo, šli moc brzo.

Respondent

Takže tam třeba taky je to důležité.

/rozhovor dále pokračuje otázkami na adaptaci a adaptační opatření ze strany učitele/

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Veronika Frélichová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D
Rok obhajoby:	2022/2023

Název práce:	Srovnání dětí z různých mateřských škol po nástupu do 1. třídy Montessori základní školy
Název v angličtině:	Comparing children from different nursery schools after starting the first grade of Montessori primary school
Anotace práce:	Práce se zabývá přechodem dětí do Montessori základních škol z jak klasických, tak Montessori mateřských škol. Sleduje vliv typu mateřské školy na adaptaci žáka v 1. třídě pohledem učitelů 1. tříd. Empirickou část práce tvoří rozhovory s jedenácti učiteli ze sedmi Montessori základních škol. Bylo zjišťováno složení žáků ve třídě podle typu absolvované mateřské školy, míra jejich adaptace, metody učitelů pro její usnadnění, podoby přípravných kuzů škol pro budoucí žáky či spolupráce s blízkými Montessori mateřskými školami. Výzkum tak odhaluje více aspektů, které hrají roli v různé připravenosti dětí pro Montessori základní školu.
Klíčová slova:	Montessori pedagogika, základní školy, mateřské školy, školní připravenost, adaptace v 1. třídě, učitelé
Anotace v angličtině:	The thesis deals with children's transition to Montessori primary schools from both conventional and Montessori nursery schools. It traces the influence of a nursery school type on an adaptation of a first grader as seen by first grade teachers. Empirical part of the thesis is consisted of interviews with eleven teachers from seven Montessori primary schools. The topics investigated were composition of pupils in the classroom according to a type of a nursery school attended, rate of their school adaptation, teachers' methods to facilitate it, forms of preparatory courses for future schoolchildren or cooperation with nearby Montessori nursery schools. The research thus reveals more aspects which are related to different children's readiness for Montessori primary school.

Klíčová slova v angličtině:	Montessori education, primary schools, nursery schools, school readiness, school adaptation, teachers
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 - Návod k polostrukturovanému rozhovoru - kategorie Příloha 2 - Otázky pro polostrukturovaný rozhovor Příloha 3 - Ukázka přepisu rozhovoru
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	český