

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Ilona Brixová

**Přechod dítěte z Montessori mateřské do základní školy**

Olomouc 2019      vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Přechod dítěte z Montessori mateřské do základní školy*“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne: 1. 4. 2019

.....  
Ilona Brixová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří mé vedoucí diplomové práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady, které mě vždy navedly správným směrem k úspěšnému dokončení práce. Velké díky patří paní ředitelce MŠ a ZŠ Klíček, která mi poskytla příležitost k realizaci mého výzkumného šetření. Dále děkuji všem učitelům za ochotu, vstřícnost a spolupráci při zpracování empirické části mé práce. Také bych tímto ráda poděkovala svému příteli a rodičům za jejich podporu a trpělivost.

# OBSAH

ÚVOD .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA .....	9
1.1 Charakteristika reformní pedagogiky v preprimárním a primárním vzdělávání .....	10
1.2 Vize a vývoj reformního hnutí .....	11
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY .....	14
2.1 Rozdíly v pojetí standardních a alternativních škol .....	14
2.2 Aspekty alternativních škol .....	16
2.3 Typy alternativních škol .....	16
2.4 Společné rysy alternativních škol .....	17
2.5 Funkce alternativních škol .....	19
3 MARIA MONTESSORI .....	20
3.1 Dětství a studium .....	20
3.2 Dům dětí .....	21
3.3 Šíření její pedagogiky .....	22
4 MONTESSORI PEDAGOGIKA .....	24
4.1 Myšlenky zakladatelky .....	24
4.2 Principy a pojmy .....	25
5 VZDĚLÁVÁNÍ S PRVKY MONTESSORI V ČR .....	29
5.1 Montessori zařízení u nás .....	29
5.2 Specifika daného prostředí .....	30
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	36
6.1 Výzkumné šetření .....	36
6.2 Cíle výzkumného šetření .....	36
6.3 Metodologie .....	36
6.4 Výzkumný vzorek .....	36
6.5 Fáze výzkumného šetření .....	37
7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	38
7.1 První fáze výzkumného šetření – analýza dokumentů .....	38
7.1.1 ŠVP MŠ .....	38
7.1.2 ŠVP ZŠ .....	42
7.2 Druhá fáze výzkumného šetření – otevřené zúčastněné pozorování .....	46

7.2.1 MŠ.....	47
7.2.2 ZŠ.....	50
7.3 Třetí fáze výzkumného šetření– analýza rozhovorů s učiteli.....	54
<b>8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>70</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>74</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam zkratek.....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>80</b>
<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>81</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>82</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

Již v historii si školství prošlo hned několika změnami. Nároky společnosti se zvyšují, a tak dochází i k jistým změnám požadavků na výchovu a vzdělávání. Je proto nutné vzdělávání dle nároků upravovat a podřídit ho těmto novým změnám. V současné době se stále více do popředí zájmu společnosti dostává alternativní vzdělávání. Přestože myšlenka alternativního vzdělávání není ve světě žádnou novinkou, u nás se začala rozvíjet až po roce 1989. Na našem území tak vznikaly mnohé typy alternativních škol. Na základě autorčina zájmu byla zvolena alternativa v podobě Montessori vzdělávání. Zájem o danou problematiku vyplynul z dlouholeté spolupráce autorky s Montessori mateřskou školou, ve které vypomáhala a zároveň se podílela na výchovně vzdělávacím procesu dětí v MŠ. Díky studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se autorka dále zajímala o problematiku přechodu dítěte z MŠ do ZŠ. Podnětem k výběru této problematiky se tedy stalo propojení těchto dvou oblastí zájmu.

Hlavním cílem mé diplomové práce je tedy popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie spolupráce při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. Tato diplomová práce bude určitě inspirativní pro širokou veřejnost i pro pedagogiku jako takovou. Hlavní přínos představují konkrétní postupy, které volí vybraní učitelé pro spolupráci při přechodu dítěte z Montessori MŠ do ZŠ. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Hlavním cílem teoretické části práce je uvést hlavní důvody, které vedly k reformní pedagogice, charakterizovat alternativní školy, seznámit se s osobností M. Montessori a její pedagogikou a na závěr charakterizovat vzdělávání s prvky Montessori. V první kapitole teoretické části se budeme blíže zabývat reformní pedagogikou preprimárního a primárního vzdělávání, kde se zaměříme na hlavní důvody, které vedly k reformě školství. Druhá kapitola je věnována alternativním školám, seznámíme se s typy a druhy těchto škol, hlavními rysy a funkcemi. Třetí kapitola je zaměřena na osobnost a život M. Montessori a šíření její pedagogiky. Ve čtvrté kapitole se budeme zabývat Montessori pedagogikou s důrazem na hlavní myšlenky a principy, ze kterých tato pedagogika čerpá. Poslední kapitola teoretické části se zabývá samotným vzděláváním s prvky Montessori, kde budou vymezena specifika daného prostředí.

V druhé, empirické části, se zaměříme na výzkumné šetření. Toto šetření je kvalitativního charakteru a bude v něm uplatněn princip triangulace složený ze tří fází. Začneme analýzami dokumentů, následovat bude otevřené zúčastněné pozorování a na závěr

proběhne rozhovor s učiteli vybraných MŠ a ZŠ, který bude směřovat k reálnému zjištění spolupráce vybraných učitelů v Montessori MŠ a ZŠ. V druhé části práce také popíšeme design výzkumného šetření, kde představíme výběr metodologie, analýzu a interpretaci dat a závěrečné shrnutí výsledků výzkumného šetření. Cílem empirické části diplomové práce je popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. Závěry, které jsme získali během výzkumného šetření, jsou popsány ve výsledném shrnutí.

# **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

Škola plní jedny ze základních funkcí společnosti, respektive zabezpečuje vzdělávání a výchovu společnosti. Školy a školské instituce vytváří školské systémy, které patří k nejorganizovanějším částem výchovně – vzdělávací soustavy, které mají zajistit reprodukci společnosti a celkový individuální i společenský rozvoj. V současné době je nastavena povinná školní docházka, která zabezpečuje výše zmíněné funkce, bez kterých kulturní společnost nemůže existovat. (Jůva, 2001)

Povinnou školní docházku v délce 9 let plní žáci buď ve škole, nebo v rámci školským zákonem povoleného individuálního vzdělávání. Žáci mohou navštěvovat devítiletou školu dělenou do dvou stupňů, první stupeň má pět ročníků, druhý stupeň čtyři ročníky. (Polachová Vašátková, Rudnicki, 2015)

Jak uvádí J. Průcha (1999), předškolní výchovu neboli preprimární vzdělávání chápeme jako vzdělávání určené dětem předškolního věku, které je realizované v mateřských školách. Dříve převládalo mínění, že „opravdové vzdělávání“ začíná až na základní škole. V posledních letech má mnoho pedagogů opačný názor. Předškolní výchova se začala chápat jako součást celoživotního vzdělávání, a proto se v dnešní době vytváří programy, které svými obsahy napomáhají dětem a připravují je na školní vzdělávání. Další krok představuje primární vzdělávání, které můžeme chápat jako počátek systematického vzdělávání, resp. povinné školní docházky. V českém vzdělávacím systému se nejčastěji pracuje s termínem „základní školství“. Jeho realizace je na samém začátku povinného vzdělávání a často se stává jeho předstupněm preprimární vzdělávání. Hlavní úlohou primárního vzdělávání je vytvořit základy v dovednostech čtení, psaní a počítání. Tyto důležité složky, které se navzájem prolínají, vedou člověka ke gramotnosti.

K nejpłodnějšímu období dějin výchovy a vzdělávání nepochybně patří konec 19. a počátek 20. století. S postupným rozvojem školství se objevuje kritika dosavadního vzdělávání, která se stala hlavním tématem následující kapitoly. Zaměříme se společně na hlavní důvody, které vedly k reformě školství, a dále na reformní hnutí, které zapříčinilo změny jak ve světě, tak u nás.

## 1.1 Charakteristika reformní pedagogiky v preprimárním a primárním vzdělávání

S neustálým vývojem společnosti dochází přirozeně ke změnám požadavků na výchovu a vzdělávání. V novodobé historii se změny projevily zejména v období tzv. pedagogického reformismu. Toto období se nese ve znamení velkého vědeckého rozmachu, při kterém se objevily nové poznatky z oblasti psychologie, sociologie či biologie. Hnutí bylo označováno hned několika názvy, například v anglosaských zemích jako progresivní či pokroková výchova, v Itálii jako aktivismus nebo ve Francii jako nová výchova. (Kantorová, 2010)

Období na přelomu 19. a 20. století je často chápáno jako období pedagogické obnovy, z něhož pochází množství nových tendencí, podnětů a praktických zkušeností. Tehdejší reformní hnutí se šířilo a zasáhlo celý svět i dřívější území Československa. Z odkazu této doby, jenž se stal obrovským zdrojem informací, čerpáme doposud. Důležitým posláním reformního hnutí bylo přinést změnu v systému tradičního vzdělávání a výchovy tak, aby odpovídalo společnosti dvacátého století. (Svobodová, 2007)

Pojem reformní pedagogika označuje různorodé koncepce, které stály proti tzv. tradiční pedagogice a její škole. Představitelé se snažili prosadit návrhy na reformu školy a výchovy. (Kasper, Kasperová, 2008)

Jak uvádí K. Rýdl (1994), reformní požadavky směřovaly k reformě celé společnosti. Na základě toho vznikaly knihy, které se snažily vyburcovat tehdejší společnost a připravit ji na revoluci. Švédka E. Keyová se tak snažila ve svém spise „*Století dítěte*“ přivést společnost k možné reakci.

Dle E. Keyové by měla být výchova svobodná a přirozená. Vychovatel by měl nechat dítě přirozeně jednat a nezasahovat do jeho vývoje. Díky podpoře a vhodným podmínkám, které dítěti pomáhá utvářet, by měl zanechat jeho jedinečnou individualitu. Názory E. Keyové a také spis, který byl přeložen do několika jazyků, se stal programem hnutí nové výchovy. (Kasper, Kasperová, 2008)

Často byla kritizována pedagogická teorie a negativní dopad školy. V konkrétních zemích existovalo hned několik proudů reformní pedagogiky. Tyto proudy se od sebe lišily místem vzniku, vývojem a způsobem organizace. (Svobodová, 2007)

Reformní návrhy často vycházely z myšlenek historických osobností a zároveň na nich stavěly, např. J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, J. J. Pestalozzi. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

Zpočátku nejednotní představitelé nového hnutí došli postupem času ke společné snaze, která je silně spoutala. Společnou úlohou se stalo úsilí o změnu od pasivity žáka k aktivitě nejen ve škole, ale i v rodině a společnosti. (Svobodová, 2007)

*„Přetvořte školu tak, aby dítě rostlo v úzkém styku se staršími dětmi a s učiteli, kteří nesou celou tíhu odpovědnosti. Přetvořte školu tak, aby každé dítě zůstalo sebou samým, aby stále bylo individuální osobností, místo aby se topilo v uniformě průměrnosti. Aby každé dítě mělo volnost se rozvíjet, touhu se rozvíjet ve směru, který je mu vlastním. Přetvořte školu tak, aby děti mohly jednati samy ze své vůle a ne toliko z příkazu a podle pravidel, tak, aby to bylo dítě, které udává cestu, nikoliv učitel, a učitel aby následoval... (Ferrière, 1930, s. 21, In Svobodová, 2007)*

Reformisté kritizovali tradiční školy tzv. herbartovského charakteru, které v této době uplatňovaly důraz na pamětné učení, frontální způsoby výuky, ve kterých převažovala již zmíněná pasivita žáka. Vytýkali nedostatečné propojení školy s životem. Kritizována byla také dominantní role učitele odkazující na tradiční postavení vztahu nadřazený k podřízenému. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

Jak uvádí J. Kantorová (2010), žáci byli přetěžováni nadměrným množstvím vyučovací látky. Velké kritice podlehly centrálně schvalované učební osnovy, učebnice a obsahy vyučování. Tradiční škole byl dále vytýkán nedostatečný zřetel k individualitě dítěte. Rozsáhlé reformní hnutí bylo celkově namířeno proti tehdejší pedagogické teorii – herbatismu, který se uplatňoval v tradičních školách.

## **1.2 Vize a vývoj reformního hnutí**

Reformní pedagogika neměla jednotný program, avšak Kasper, Kasperová (2008) uvádějí hlavní znaky, které tehdejší reformní pedagogické hnutí vystihují:

- pedocentrismus: pedagogická teorie i praxe vychází tzv. z dítěte, z respektu k jeho osobnosti a individualitě;
- kritika tradiční školy: proti tradičnímu vyučování je vyzdvižována škola nová;
- svobodná výchova dítěte: do přirozeného vývoje nemá pedagog zasahovat, přirozený vývoj má podporovat a respektovat; pedagogičtí reformátoři vyzdvihovali tzv. antiautoritativní způsob výchovy;
- vyučování má respektovat individualitu dítěte;
- respekt k dítěti vedoucí obecně k formulaci práv dítěte;

- vyučování má podpořit vzájemnou spolupráci žáků a sociální život školního společenství;
- uplatňování jak individualizované, tak i skupinové výuky;
- spojování předmětů do bloků, které spolu problémově a tematicky souvisejí;
- uplatnění projektové metody v daných předmětech;
- vycházet ze zkušeností žáka, z okolního přirozeného světa;
- základem učení se stává činností učení, řešení problémových situací a získávání vlastních zkušeností;
- vyzdvihování sebekázně dětí.

Změny a inovace vedly nejen k vývoji vzdělávání, ale také k formování celé společnosti. Transformace školství směřovala silně ke kritickému posouzení dosavadního vývoje a především k hledání účinných zdrojů a nové koncepci vzdělávání. Hlavní příčinu vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách civilizace měnit a zdokonalovat vše, co je již vytvořeno: instituce, teorie, pracovní postupy, lidské výtvořiny.

*„A tak můžeme po staletí sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.“* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5)

První snaha nové výchovy vyústila na konci 19. století ve zřízení první pokusné školy. Za počátek vzniku pokusných reformních škol je považována anglická škola v Abbotsholme, která byla založena C. Reddiem roku 1889. Postupně vznikaly pokusné školy v Německu i Belgii. Rozvoj alternativních škol souvisí s kritikou způsobů vzdělávání, kterou vyslovovali tehdejší reformní teoretici reformní pedagogiky. Vznik všech typů alternativních škol byl tedy zapříčiněn vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Od počátku 20. století, a zvláště pak v jeho 20. a 30. letech, se rozvíjela reformní pedagogika. Ta je spojována s teoriemi významných světových pedagogických myslitelů, které dnes řadíme mezi hlavní představitele reformní hnutí. Patří sem například J. Dewey, P. Petersen, M. Montessoriová, C. Freinet, R. Steiner aj. a jejich následovníci. (Průcha, 2012)

Na základě jejich programu se v Evropě a Spojených státech amerických začaly vytvářet tzv. ligy pro novou výchovu. Tato mezinárodní organizace vydávala časopisy a pořádala pracovní sjezdy nových škol, kde šířila své myšlenky. Jejich úkolem bylo osvobodit dítě, vybudovat novou výchovu a na základě toho přetvořit školu. V období před začátkem druhé světové války došlo k zásadní přeměně evropských škol. Příčinou bylo reformní hnutí,

jehož představitelé začali formovat a utvářet alternativní školy. Většina jejich dosud úspěšných aktivit byla násilně přerušena druhou světovou válkou. Totalitnímu režimu nevyhovoval systém nové výchovy, proto byly školy postupně zavírány a rušeny. Po ukončení války se Evropa společně s USA opět otevírá nové výchově. (Svobodová, 2007)

Ve 20. a 30. letech minulého století bylo Československo jednou z nejprogressivnějších zemí v rozvíjení alternativního školství. Česká reformní pedagogika byla v tuto dobu na velmi vysoké úrovni. Inspiraci nacházela v zahraničních pedagogických teoriích a zároveň v domácích výzkumech a praxi. Mezi hlavní představitelé reformní pedagogiky u nás řadíme V. Příhodu, učitele Karlovy univerzity, který díky účasti na studijních pobytech v USA a v dalších zemích, umožnil aplikovat velké množství praktických a teoretických poznatků v soudobé české společnosti. (Průcha, 2012)

V. Příhoda v této době sestavil *Organizační a učební plán reformních škol*, podle kterého byly zřízeny pokusné školy v Praze, Zlíně a na mnoha dalších místech v republice. Pokusil se o jednotnou vnitřně diferencovanou školu. Jeho cílem se stala postupně reforma celého českého školství. (Svobodová, Jůva, 1996)

K dalšímu vývoji přispěly výzkumné práce S. Vrány, O. Chlupa, J. Uhera, C. Stejskala aj. Vzdělávání učitelů bylo podpořeno založením alternativní vysoké školy, která sloužila k dalšímu obohacování učitelů. V Brně začal vycházet oblíbený časopis *Nové školy*. Dle současného hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohostranné a světové. Násilné přerušování dosavadního vývoje alternativních škol a odmítání teorií pedagogiky nastalo po roce 1948. Proti veškerým projevům reformního hnutí se postavily totalitní režimy. Komunistická strana zavrhlá všechny návrhy pokusných škol. Tato tendence izolovala tehdejší republiku od zahraničních myšlenkových proudů. (Průcha, 2012)

Přesouváme se tedy do devadesátých let, kdy právě Sametová revoluce odstartovala změnu tehdejšího politického systému a zároveň otevřela nové podmínky pro obnovení alternativních myšlenek. Ekonomické, sociální či kulturní změny, které přinesla tato doba, rozvinuly i oblast školství. Od té doby docházelo k postupnému akceptování a rozšiřování alternativních škol. V dnešní době jsou na našem území zastoupeny jak školy běžné, tak školy alternativní. V posledních desetiletích vznikají stále nové koncepce alternativních moderních škol, které jsou u nás bohatě zastoupeny. (Svobodová, 2007)

## 2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Jak již víme z předešlé kapitoly, úspěšné reformní hnutí zapříčinilo vznik alternativních škol. Adjektivum *alternativní* je odvozeno z latinského *alter*, což znamená *jiný, odlišný*. Druhá kapitola nabízí přehled o alternativním vzdělávání, seznámte se proto s tímto pojmem a školami, které se novou výchovou zabývají.

### 2.1 Rozdíly v pojetí standardních a alternativních škol

Pro lepší uvědomění si základních odlišností mezi pojmy tradičního a alternativního vzdělávání, nám poslouží tato tabulka.

Tabulka č. 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla (1999, cit. In Průcha 2012, s. 39)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Ještě předtím, než se začneme podrobněji věnovat pojmu alternativní škola, vymežeme si pojem standardní škola. Jak vysvětluje J. Průcha (2012), standardní školy můžeme znát pod názvem školy tradiční nebo normální. Tyto běžné školy reprezentují již zavedenou normu, předepsaný vzor, standard. V protipólu tedy stojí školy „nestandardní“, tj. alternativní, které se od nich nějakým specifickým způsobem odchyľují. V České republice považujeme státní (veřejné) školy za standardní.

Podle J. Svobodové, V. Jůvy (1996, s. 6), se školy tradiční liší hned v několika směrech od škol alternativních:

- převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní;
- nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy;
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností;
- obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti;
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku;
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti;
- izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.

Jak uvádí J. Průcha (2009), pojem alternativní škola je mnohovýznamový. Představuje volnou, svobodnou, netradiční, otevřenou či nezávislou školu. Definovat jej není tedy snadné. Pod tento pojem můžeme zahrnout všechny druhy škol, které fungují mimo rámec státních škol a zároveň souběžně s nimi. Pro představu sem patří školy soukromé, církevní i veřejné. Tyto školy se od standardních škol daného vzdělávacího systému něčím odlišují. Alternativní školy jsou často spojeny s odmítáním tradičních koncepcí vzdělávání. Proto se mohou částečně odlišovat celkovou organizací výuky, svými cíli, formami vyučování, hodnocením, učebními obsahy nebo i organizací školního života.

Tyto školy tedy uplatňují něco netradiční a především nového. Experimentují a zároveň odmítají znaky klasických škol. Všeobecně se snaží povzbudit žáka k učení, a to pomocí jiných než tradičních postupů. (Rýdl, 1991)

Podle J. Kantorové (2010) je tento pojem často ztotožňován s pojmem soukromá či volná škola. V dalším případě termín označuje jakoukoliv inovaci, změnu jak ve státní, tak soukromé škole.

Alternativní školy se vždy zaměřovaly na hledání nových cílů, forem, obsahů a metod ve výchovně vzdělávacím procesu. Byly a stále jsou inspirací pro mnoho institucí, které se snaží přizpůsobit době a nabídnout tak nové modely výchovy a vzdělávání pro aktuální potřeby naší společnosti. (Svobodová, Jůva, 1996)

## 2.2 Aspekty alternativních škol

Jak jsme již zmínili, pojem „alternativní škola“ je často nepřesně vymezen. Zaměříme se tedy na vymezení dle sféry jeho užívání.

J. Průcha (2012) uvádí tři vymezení dle významových rovin pojmu:

**1. Aspekt školsko-politický:** ten se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. V České republice státní školy zřizuje obec, krajský úřad nebo ministerstvo. Naopak nestátní či soukromé školy spravují jiní zřizovatelé než státní. Mezi alternativní školy řadíme například školy církevní. Patří sem právě ty školy, které jsou zřizovány soukromým subjektem nebo kulturními a jinými institucemi.

**2. Aspekt ekonomický:** je zaměřen na rozdíly podle způsobu financování škol. Veřejné, státní školy nabízí žákům bezplatné vzdělávání, které je financováno ze státního rozpočtu. Opakem jsou školy soukromé, které jsou financované zcela nebo zčásti jejich zřizovateli. Z toho důvodu je v alternativních školách zavedeno školné. Za tyto poplatky však školy nabízí svým klientům zvláštní služby.

**3. Aspekt pedagogický a didaktický:** za alternativní školy z tohoto hlediska považujeme právě ty školy, které uplatňují nové, zvláštní, netradiční, experimentální formy, obsahy, metody a formy vzdělávání.

Tyto tři významově rozdílné roviny pojmu „alternativní škola“ se vzájemně prolínají, a z toho důvodu jsou často zaměňovány za pojem „soukromá škola“, „nezávislá škola“, „svobodná škola“ apod.

## 2.3 Typy alternativních škol

Jak bylo již dříve uvedeno, alternativní školy mohou být státní i nestátní. Určitým způsobem se odlišují od běžných i standardních škol, což je velmi zásadní. Standardní školy se řídí dle stanoveného vzdělávacího programu, kdežto alternativní školy si svůj program určují samy.

Ve světě, ale během posledních let i u nás, vznikalo velké množství typů alternativních škol. Důsledkem je tedy obtížná orientace v nich. Podle J. Průchy existuje typologie alternativních škol, která rozděluje školy na tři základní skupiny:

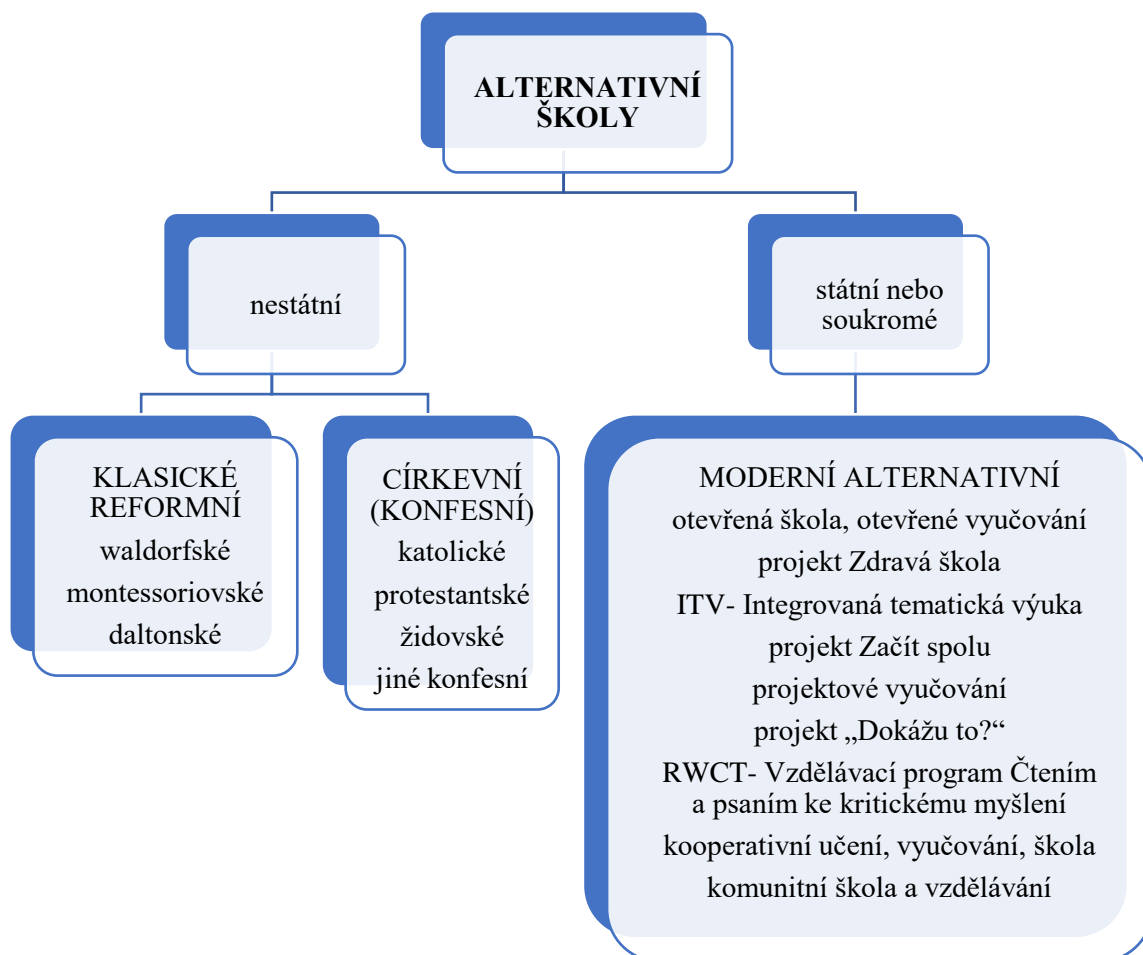
1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy



### 3. Moderní alternativní školy

U jednotlivých skupin jsou dále uváděny jednotlivé druhy škol, které vznikaly jak u nás, tak i v zahraničí. Pro přesnou představu uvádíme schéma, kde jsou vybrány druhy škol vyskytujících se na našem území.

Schéma č. 1: Typologie alternativních škol v České republice, zdroj upr. (J. Průcha, 2012)



## 2.4 Společné rysy alternativních škol

Jednotlivé alternativní školy se často od sebe odlišují díky svým specifickým znakům, ale mnohé rysy mají společné. Již v předešlé kapitole jsme nastínili těsnou souvislost vzniku alternativních škol s tehdejší reformní hnutím. Můžeme tedy říci, že prvním společným znakem alternativních škol bylo úsilí o změnu koncepce vzdělávání. V této souvislosti byla veškerá pozornost zaměřena na pedocentrismus, individuální výchovné cíle, celistvost vyučování, životnost školy a také přiměřenost. (Kantorová, 2010)

Jak uvádí K. Rýdl (1994), forma tradiční školy byla jednoznačně odmítána. Většina alternativních škol dala přednost činnostnímu a praktickému učení před teoretizovaným učivem lpícím na poučkách.

Podle J. Kantorové (2010) další společný rys těchto škol spočívá ve vztahu učitele a žáka. V této interakci by mělo být dostatek tolerance, úcty, pochopení, důvěry, respektování osobnosti a spolupráce. Tyto dva subjekty jsou ve vztahu rovnocenných partnerů, kteří společně rozhodují o obsahu, metodách či formách vyučování. Učitel se ocitá v roli facilitátora, který zastává pozici rádce, partnera, kamaráda a pomocníka. Žáka tak podporuje, formuje a pomáhá mu v jeho vlastní cestě za vlastním sebeobjevováním a sebeuvědomováním.

Zkušený pedagog vnímá a zároveň respektuje vývojové zákonitosti člověka. Na základě přirozeného vývoje dítěte rozvíjí a podporuje jeho individuální schopnosti a zájmy. Důležitý je také princip svobody, který rozvíjí žákovu osobnost. Dítě má možnost svobodně se rozhodnout a tím posiluje pocit jistoty a sebedůvěry. Tato svoboda má určitá pravidla. Je potřeba respektovat práva druhých a možnost vyjádřit vlastní názor. Žáka tak vede k zodpovědnosti za svá jednání, rozhodnutí a také chování. Dalším společným znakem alternativních škol je tvořivá aktivita. Přirozené osvojování vědomostí a dovedností vychází z potřeb žáka. Osvojování probíhá pomocí tvořivé aktivity a činnosti, která není pouze teoretická, ale hlavně praktická. Řadíme sem například manuální činnosti.

Ke společnému cíli patří budování a pěstování vzájemných vztahů ve škole. Školy usilují o spolupráci žáka – učitele, učitele – učitele a především učitele – rodiče. Rodič má stejnou možnost podílet se na školním životě jako učitel. Může se účastnit vyučování, podílet se na realizaci jiných činností, dokonce i na akcích školy. Jak bylo již dříve zmíněno, hlavním znakem jsou netradiční formy a metody práce. Tradiční rozvrh ve škole je ve většině případů nahrazen vyučováním v tematických blocích a celcích. Rozvrh zároveň zachovává určitou posloupnost daných činností. Ve výuce je zastoupeno skupinové i týmové vyučování, při kterém se žáci dostávají do kontaktu s daným problémem. Ten řeší například pomocí projektového vyučování, problémových metod apod. Když se zaměříme na práci s chybou, v alternativním vzdělávání je chyba považována za běžnou součást v procesu učení. Místo tradičních známek je zde zavedeno slovní hodnocení, které je daleko přesnější a individuálnější. (Kantorová, 2010)

Jak uvádí K. Rýdl (1994, s. 24): „*Hodnocení známkováním musí ustupovat a na jeho místo nastoupí diferencované zprávy, které zhodnotí žáka po stránce vyučování, výchovy a jeho socializace.*“

## **2.5 Funkce alternativních škol**

Pomocí níže zmíněných základních funkcí alternativních škol nahlédneme do primárních příčin jejich vzniku, samotného procesu práce a konečného výsledku. Řadíme zde funkce kompenzační, diverzifikační a inovační (Průcha, 2012).

### **Kompenzační funkce**

První funkce alternativních škol vzniká jako možná kompenzace (náhrada) určitých nedostatků, které se objevují ve standardním školství. V běžné škole není možné uspokojit všechny potřeby naší společnosti. Díky těmto mezerám našly uplatnění právě ony alternativní školy. Dalo by se říci, že pokud by klasické školy uspokojovaly veškeré potřeby společnosti, nemuselo by zpětně docházet ke vzniku alternativních škol.

### **Diverzifikační funkce**

Alternativní školy se ve srovnání s běžnými školami snaží nabídnout co nejpestřejší a nejrozmanitější vzdělávání. Zajišťují tím tak nezbytnou pluralitu ve vzdělávání. Na druhé straně si musíme uvědomit, že státní školský systém, zajišťuje jistou uniformitu v organizaci a obsahu vzdělávání. Je důležité, aby systém, který zabezpečuje vzdělávání pro danou populaci, byl jednotný. Dokonce i některé alternativní školy, jako jsou například školy církevní, se snaží docílit jednotnosti.

### **Inovační funkce**

Poslední, pedagogicky nejdůležitější funkce zajišťuje alternativním školám tzv. prostor různých inovací a experimentů ve vzdělávání. Tyto inovace jsou nejčastěji prováděny ve dvou oblastech. První oblast se zaměřuje na celkovou organizaci vzdělávacího procesu (metody výuky, klima ve třídě aj.) a druhá na konkrétní obsah vzdělávání (učivo, předměty aj.). Díky novým myšlenkám vede celý tento proces ke zdokonalování a podpoře celého našeho školství. Často se setkáváme s názory, že inovace se dá uplatnit a realizovat jak na školách alternativních, tak na školách standardních. (Průcha, 2012)

### 3 MARIA MONTESSORI

Jedno z nejvýznamnějších míst mezi představiteli pedagogického hnutí zaujala M. Montessori. Své uznání a podporu si zasloužila nejen díky boji za práva žen a dětí, ale také za reformní snahy v oblasti školství. Jak je již známo, tato vůdčí osobnost čelila na počátku 20. století zájmu a kritice. Přestože byla často kritizována, jako jedna z mála žen se dokázala prosadit na světové úrovni. Zaměříme se tedy na její život a cestu, kterou se vydala.

#### 3.1 Dětství a studium

M. Montessori se narodila dne 31. srpna 1870 v Itálii v obci Chiaravalle v italské provincii Ancora. Její otec byl voják a maminka velice vzdělaná žena. Po dětství stráveném na venkově se rodina přestěhovala do Říma. V Římě našla M. Montessori lepší podmínky pro vzdělávání. Jako jedna z mála dívek byla přijata na technicky orientovanou střední školu a po dokončení střední školy začala studovat na římské univerzitě medicínu. (Ludwig, 2008)

Jak uvádí O. Zelinková (1997), v roce 1896 byla promována jako první žena doktorkou medicíny. Poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se starala o duševně postižené děti. Specializovala se především na studium dětských nervových nemocí a výsledky svého zkoumání začala publikovat ve vědeckých časopisech. Snažila se navázat na podněty francouzských lékařů z počátku 19. století, J. Itarda a E. Séguina.

V návaznosti na tyto dva téměř zapomenuté lékaře poznala, že problém duševně zaostalých dětí není jen zdravotní, ale týká se i pedagogiky. Po důkladném studiu sestavila pedagogický program pro mentálně postižené děti, který poté prezentovala na svých přednáškách. Její hlavní myšlenkou bylo oslovit a rozvíjet duševní potenciál dětí pomocí aktivace smyslů. V této době jí bylo svěřeno vedení institutu v nemocnici, který byl určen pro učitele zvláštních škol v Římě. Institut měl i přilehlou cvičnou školu, kde M. Montessori pravidelně vyučovala. (Ludwig, 2008). Zpětně tuto dobu hodnotí následovně: „*Tyto dva roky praxe mi poskytly první a opravdový podnět pro studium pedagogiky.*“ (Montessori M., In Ludwig, 1980, s. 27)

M. Montessori aktivně navštěvovala ústavy pro choromyslné v Římě, diagnostikovala děti a také je umisťovala na klinice. Její výzkumná činnost jí pomohla proniknout do problematiky postižených dětí. Pomáhala tak duševně zaostalým dětem natolik, že mohly dále pokračovat na běžných školách spolu se zdravými dětmi.

## 3.2 Dům dětí

Tehdejší situace římské chudinské čtvrti San Lorenzo byla velmi komplikovaná z důvodu přestěhování několika set rodin do nových domů. Vzniklý problém se týkal dětí ve věku 2 až 6 let. Jejich rodiče docházeli během dne do práce a starší sourozenci dětí si plnili školní docházku. V době nepřítomnosti členů rodiny děti ničily veškeré vnitřní zařízení nových domů. V souvislosti s tímto problémem byla požádána doktorka M. Montessori o možné řešení, a tak byl v lednu 1907 otevřen první Casa dei Bambini, čili Domov dětí. (Cipro, 1984)

Dům dětí vznikl jako útulek pro zhruba padesát dětí chudých rodičů z římské čtvrti San Lorenzo. Pečovalo se zde o zanedbané děti uprostřed bídy velkoměsta. Ve zřízení Domu viděla M. Montessori možnost zmírnit bídu tím, že se dětem dostane pravidelnosti a řádu v jejich životě. Dům zajistil dětem lepší výživu, hygienu a především zde byla dostupná lékařská péče. Děti zde byly zároveň vzdělávány a také vychovávány. (Svobodová, Jůva, 1996)

Ačkoliv byl Dům z počátku chudý na vybavení, M. Montessori zorganizovala několik sbírek, díky nimž vybavila školu základními předměty, které odpovídaly dětským potřebám. Děti se snažila přivést k aktivitě pomocí smyslového materiálu, který pomáhal rozvíjet smysly a také motoriku. Děti vedla k aktivitě, samostatnosti, odpovědnosti a snažila se u nich vypěstovat touhu stále něco objevovat a zkoumat. (Svobodová, 2007)

V Domě zaměstnávala učitele, kteří postupovali podle jejich pokynů. Učitelé děti zaměstnávali jednoduchými praktickými činnostmi jako například zaléváním květin, šitím, utíráním prachu, zametáním a mytím. Jejich smysly rozvíjeli pomocí výuky čtení, psaní, počítání, měření a také prací na zahradě a v domácnosti. Snažili se děti vést k samostatnosti, sebevýchově a především tak, aby se děti rozvíjely samy. M. Montessori byla přesvědčena, že každé dítě má v sobě plán svého rozvoje a zásahem dospělých se často ničí. (Svobodová, Jůva, 1996)

Netrvalo dlouho a italská pedagožka zaznamenala úspěchy ve výchově a vzdělání s dětmi ze San Lorenza. Lidé z mnoha zemí si chtěli utvořit svůj názor, a proto navštívili Domov v Římě. V důsledku velkého ohlasu založila M. Montessori mnohé další Dětské domovy. (Ludwig, 2008)

### 3.3 Šíření její pedagogiky

Roku 1908 M. Montessori opustila své dosavadní působení na klinice a římské univerzitě. Naopak se začala více věnovat studiu a výzkumu dítěte, publikační a přednáškové činnosti a prosazování pokrokových myšlenek a metod. V Římě se podílela na založení asociace Opera Montessori, kde šířila své metody. Zahájila tak svou více než čtyřicetiletou přednáškovou a spisovatelskou činnost.

O rok později vyšla první práce shrnující výsledky pozorování života dětí, provedených experimentů a z nich vyplývajících základních principů výchovy M. Montessori. Kniha *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella casa dei bambini* byla přeložena do více než dvaceti jazyků. U nás vyšla pod názvem *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domech* s podtitulem *Objevení dítěte*. (Zelinková, 1997)

Jak uvádí J. Svobodová (2007), roku 1913 vyrazila M. Montessori na svou první cestu do Ameriky, kde si vybudovala uznání na mezinárodní úrovni. Stala se tak světově známou a váženou ženou. V Americe setrvala a vedla vzdělávací kurzy.

Od této doby se její pedagogika šířila po celé Evropě. V roce 1913 založila Dům dětí v Barceloně. Ve Španělsku zůstala až do počátku občanské války v roce 1936. Zde také pracovala na svém díle, které v roce 1921 vyšlo pod názvem *Manuale di pedagogia scientifica*. V díle autorka vysvětlila funkci didaktického materiálu. Tato publikace byla jako jediná přeložena do českého jazyka, a to za života autorky v roce 1926 jako *Příručka vědecké pedagogiky*. (Zelinková, 1997)

V roce 1929 založila M. Montessori společně se svým synem Mariem mezinárodní společnost Association Montessori Internationale (AMI) se sídlem v Berlíně. Vznikem tohoto společenství autorka podpořila svou životní práci v nezkreslené podobě a zajistila, že v její práci budou pokračovat druzí i po její smrti. Svou účastí zároveň podpořila i mezinárodní kongresy v Helsinkách, Nize či Amsterdamu. (Svobodová, 2007)

V období fašismu, od roku 1939, došlo k odmítání a nakonec i k úplnému zákazu činnosti montessoriovských zařízení. V pozdějších letech došlo v Německu k pálení autorčiných knih a ostatních publikací. Proto M. Montessori odcestovala do Indie, kde navázala cenné kontakty. (Svobodová, Jůva, 1996)

Jak uvádí O. Zelinková (1997), v této době vznikla kniha *Moc slabých*, ve které M. Montessori klade důraz na vztah mezi dospělými a dítětem, včetně jeho práv. Autorka usilovala po celý svůj život o zajištění práv dětí.

Po návratu do Holandska v roce 1946 se opět podílela za podpory syna na zakládání a otevírání předškolních zařízení a základních škol. I přes svůj věk zůstávala nadále aktivní. Roku 1950 byla oceněna za svou kvalitní práci na mezinárodní úrovni Nobelovou cenou míru. Zbytek svého života trávila v Holandsku, odkud řídila všechna svá zařízení. Veškeré poznatky uložila do několika životních děl, jako je například: *Sebevýchova v raném dětství*, *Příručka vědecké pedagogiky*, *Tajemství dětství a Absorbující duch*. (Svobodová, Jůva, 1996)

Dne 6. 5. 1952 M. Montessori umírá v Nizozemí a na jejím náhrobku stojí: „*Prosím milé děti, které všechno umí, aby společně se mnou pracovaly na stavění míru mezi lidmi a ve světě.*“ (Svobodová, 2007)

## 4 MONTESSORI PEDAGOGIKA

M. Montessori stavěla svou pedagogiku na vědeckém základě. Do své pedagogiky zaváděla ověřené experimenty, které měly zajistit potřebné podmínky pro rozvoj dětí. Díky podpoře alternativního hnutí se Montessori školy uplatnily hned v několika zemích. Ústřední myšlenky M. Montessori se s principy velmi úzce pojí. Řada myšlenek se v praxi natolik potvrdila, že se o nich začalo hovořit jakožto o principech Montessori pedagogiky. Dnes je velmi těžké oddělit hlavní myšlenky od principů jako takových. Sama autorka je od sebe striktně neoddělila, ani nevytvořila přesné dělení. Každý autor je proto rozděluje jinak a přiřazuje k nim odlišné prvky. Myšlenky a principy tohoto vzdělávání nesporně tvoří tzv. pilíře a stávají se tak východisky pro pochopení dítěte na straně jedné, a pro práci s dítětem na straně druhé. Pojďme se tedy společně zaměřit na hlavní myšlenky a principy, ze kterých tato pedagogika čerpá.

### 4.1 Myšlenky zakladatelky

M. Montessori vycházela ze základního antropologického předpokladu, že dítě je již od narození tvor schopný vlastní aktivity, který má za úkol po jednotlivých krocích zvládnout budování vlastní osobnosti. (Ludwig, 2008)

Italská pedagožka kritizovala tradiční přístup školy k dítěti. Byla silným zastáncem pedocentrismu a věřila, že pokud vytvoříme dětem potřebné podmínky, dokáží se rozvíjet samy od sebe. Pedagogiku M. Montessori můžeme vnímat jako koncept optimálního rozvoje dítěte. Dále dodává, že růst a učení jsou organické procesy, které potřebují dostatek času, a zároveň se snaží upozornit na to, že dospělí by měli mít více trpělivosti k dětem. (Svobodová, 2007)

Současně si během své praxe ověřila, že děti rády manipulují s předměty a řeší konkrétní úkoly. Mezi úkoly zařadila například třídění, řazení a skládání jednotlivých předmětů. Tvrdila, že děti pro své uspokojení dovedou nesčetněkrát opakovat tuto činnost, při které nechtějí být rušeny. (Jůva, 2001)

M. Montessori se také zabývala otázkou aktuální plurality v procesu výchovy a vzdělávání. Velmi často děti vyrůstaly v rozdílných životních a sociálních podmínkách. Fenomén heterogenity se zvýšil s mnoha dětmi různého kulturního původu, které školu a mateřskou školu navštěvovaly.

Vycházela z toho, že všechny děti mají v něčem stejné předpoklady. Vzdělávání a výchova jsou podstatou individuálního procesu, kterému se všichni žáci ve stejných



podmínkách nemohou přizpůsobit. Vycházela z předpokladu heterogenity, tedy různorodosti v jedné skupině, která je daleko cennější než stejnost. Na základě této myšlenky realizovala princip věkového mísení ve skupinách. V mateřských školách je mísení dětí běžné, ale mělo by to platit i pro vyšší stupeň vzdělání, tedy i pro školy. (Ludwig, 2008)

## 4.2 Principy a pojmy

Již v předcházející podkapitole jsme nastínili některé důležité principy a pojmy této pedagogiky. Vysvětleme nyní, co si pod nimi konkrétně představít.

### „Pomoz mi, abych to dokázal“

Tato prosba, s níž se dítě obrací k vychovateli, se stala hlavní myšlenkou výchovné a vzdělávací koncepce pedagogiky Montessori. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

M. Montessori viděla v dítěti individualitu, která se chce a může sama od sebe něčemu novému naučit. Tato žádost odkazuje na jedné straně k individualizaci učení, na straně druhé k potřebám nabízet dětskému rozvoji přiměřené prostředky a podněty. (Svobodová, 2007)

Jak vysvětluje O. Zelinková (1997), našim úkolem není formovat dítě, ale naopak mu pomoci odstranit z cesty překážky tak, aby svým tempem a vlastními silami získalo nové dovednosti, vědomosti a stalo se součástí světa, který ho obklopuje. Hlavní role montessoriovského učitele jsou: služebník lidského ducha, pomocník, spolupracovník, podněcovatel lidské svobody, vedoucí a organizátor spontánní aktivity.

### Absorbující duch

Jak uvádí H. Ludwig (2008), děti disponují zvláštní duševní formou, kterou označuje jako „absorbující duch“. Činí dítě schopným „nasávat“ nové poznatky z okolí.

M. Montessori zastávala názor, že dítě disponuje nějakou jinou formou duše než dospělý. Dospělá osoba veškeré své dovednosti a poznatky získává záměrně vědomě a s mnohem větší námahou než dítě. Dítěti, v prvních letech života, napomáhá právě tento „absorbující duch“, díky němu veškeré nové podněty dítě nevědomě nasává. Tento proces absorbující duše můžeme uvést jako neuvědomělý proces, který zanechává trvalé spoje. (Rýdl, 1999)

## **Svoboda dítěte**

Jak vysvětluje M. Montessori (2004), vzdělávání a výchova představují konkrétní a skutečnou pomoc nezbytnou pro přirozený rozvoj lidského jedince. Svobodu ve výchově předškolních dětí chápe jako souhrn co nejpříznivějších podmínek pro jejich fyzický a psychický vývoj. Je proto důležité zohlednit i individualitu každého dítěte. Tělesný i duševní vývoj vychází z jediného zdroje, kterým je život.

Svoboda neznamená, že si dítě může dělat, co chce, avšak že má mít několik možností volby takové činnosti, kterou chce sám od sebe provádět. Dítěti tedy nabídneme hned několik možností činnosti a necháme ho volně rozhodnout. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

Jak uvádí O. Zelinková (1997, s. 23): *„Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho oslovuje, přitahuje. Pracuje se zájmem, soustředěně, soustředění je dlouhodobé. Dosahuje dobrých výsledků, raduje se z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, protože mělo úspěch, volí další a další činnost. Svoboda volby ho vede k úspěchu, sebezdokonalení, ale také k sebevědomí a důstojnosti.“*

Volná práce dětí během výuky je založena na svobodné volbě samotného jedince. I zde se děti při práci učí plánovat a rozhodovat. Dítě se může samostatně rozhodnout o náplni jeho práce, s kým bude pracovat, popřípadě kde, na jakém místě. Děti jsou tak postupně vedeny k zodpovědnosti za své rozhodování a jednání. Je nezbytné, aby započatou práci dítě dokončilo, neboť práce je dosaženým cílem, který s sebou přináší pocit uspokojení. (Zelinková, 1997)

## **Polarizace pozornosti**

Tento pojem bychom mohli přirovnat ke schopnosti soustředění. Dítě je schopno soustředit se dlouhodobě a intenzivně na činnost, která ho zaujme. Soustředění je předstupněm učení. Nejprve si dítě vybírá předmět, kterému věnuje dostatek pozornosti. Poté dojde k aktivnímu kontaktu s předmětem. Dále se dítě věnuje činnosti tak dlouho, dokud neuspokojí svou vnitřní motivaci pro danou činnost. Na závěr celého procesu dojde ke zklidnění dítěte, zpracování nových poznatků a vjemů. V tomto okamžiku se dítěti dostaví radost a uspokojení. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

## **Aktivizační cyklus**

Pro malé děti, které jsou zaujaty prací, je typické mnohočetné opakování činností. Při jejich výchově bychom měli respektovat tzv. aktivizační cyklus, kterým prochází dítě alespoň jednou denně. (Svobodová, Jůva, 1996)

Jak vysvětluje (Svobodová, 2007), činnost by měla proběhnout v následujících třech fázích. V první fázi přípravy nebo hledání se dítě pohybuje volně po místnosti, zkouší, vyhledává a především se rozhoduje, co se bude učit. V druhé fázi dochází k aktivní práci. Následným opakováním činnosti je dítě stále duševně aktivní. V závěrečné fázi klidu zpracovává svůj pokrok v činnosti. Duševně je klidné a spokojené.

### **Ruka je nástrojem ucha**

Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a také řeči. V průběhu procesu učení dochází k propojení tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nové činnosti, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání k manipulaci s věcmi. (Zelinková, 1997)

### **Prostředí**

Dalším důležitým rysem této pedagogiky je podnětné, upravené prostředí. Prostředí dospělých je pro dítě nepřiměřené. Z toho důvodu je potřeba připravit takové prostředí, které povzbuzuje a podněcuje dítě k aktivitě. Proto je například nábytek v místnostech lehký, je upraven podle velikosti tak, aby byl dětem zcela přístupný. Kliky na dveřích jsou snižené, tabule jsou umístěny tak nízko, aby na ně děti mohly bez problémů psát a kreslit. Docházíme tedy k tomu, že dítě se může samostatně obsloužit bez pomoci dospělého. Uspořádané prostředí má děti mravně ovlivňovat a rozvíjet jejich individuální vlastnosti osobnosti. (Svobodová, Jůva, 1996)

S náplní připraveného prostředí dále souvisí montessoriovský materiál, který má velký význam pro rozvoj a učení dítěte. Do tohoto materiálu zařazujeme předměty, které dětem dopomáhají objevovat svět. Jednotlivé pomůcky byly vyvinuty na základě experimentálního pozorování vzhledem k vývojovým zvláštnostem dětí. Mezi tyto pomůcky zahrnujeme například smyslový materiál, materiál pro matematiku, jazykovou či kosmickou výchovu. K činnostem dochází především v hodinách volné práce, kde je materiál dítěti lehce dostupný a má své pevné místo. Než si danou pomůcku dítě zvolí, najde si místo, které označí kobercem. Po ukončení práce s materiálem dítě ukládá pomůcku na původní místo, čímž se učí pořádku. (Svobodová, 2007)

### **Senzitivní fáze**

V této vývojové fázi dítě snadno získává dovednosti, znalosti či nové dispozice. Autorka zdůrazňuje, že dětství je nutné chápat jako vývojový stupeň osobnosti, a proto bychom mu měli věnovat dostatek pozornosti. Odkazuje na vývojovou psychologii, kde období dětství člení do

vývojových fází. Na základě toho rozčlenila dětský vývoj do tří fází: 0 – 6 let, 7 – 12 let, 12 – 18 let. (Svobodová, 2007)

*„Montessori přitom využívá tzv. senzitivní období ve vývoji dítěte, v jejichž rámci má být dítě obzvláště citlivé a „lačné“ po získávání konkrétních dovedností. Jestliže senzitivní období není adekvátně využito pro zdravý vývoj, daná senzitivita či „předpřipravenost“ mizí.“* (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132)

Tabulka č. 2: Senzitivní fáze člověka, Kasper, Kasperová (2008, s. 132)

<b>0 – 3 roky</b>	Senzitivní oblasti jsou <b>pohyb, řeč a řád</b> . Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládnutí chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.
<b>3 – 6 let</b>	Dochází k <b>sebeuvědomění dítěte</b> na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností.
<b>7 – 12 let</b>	Je charakterizováno rozvíjející se <b>morální senzitivitou</b> . Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé či omezované, může to být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto období mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
<b>12 – 18 let</b>	Fáze je specifická vývojem <b>samostatnosti v sociálních vztazích</b> dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama.

## 5 VZDĚLÁVÁNÍ S PRVKY MONTESSORI V ČR

Podle M. Montessori vzdělávání a výchova dítěte nesměřují pouze k jeho přípravě na školu, ale především na život. Autorka výrazně uspěla se svými metodami především v rozvoji předškolní výchovy a v neposlední řadě i na prvním stupni základních škol. Uplatnění dosáhla nejen v západní Evropě, ale později i v dalších zemích. V této kapitole se společně zaměříme na výskyt Montessori škol u nás a zároveň na specifika daného prostředí v preprimárním a primárním vzdělávání, které nás doprovází k jistému cíli v podobě formování osobnosti.

### 5.1 Montessori zařízení u nás

Podle společnosti Montessori ČR v Česku funguje celkem 144 Montessori mateřských a základních škol. Pro lepší orientaci uvádíme aktuální zmapování všech zařízení k únoru 2019 na území České republiky. Každý rok je průměrně otevřena alespoň jedna nová Montessori mateřská škola. Montessori centrum sídlící v Praze pravidelně pořádá kurzy a semináře, které zajišťují vzdělávání učitelů těchto škol.



Obrázek č. 1: Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou

Dostupné online: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

## 5.2 Specifika daného prostředí

V současné době funguje v České republice mnoho úplných Montessori mateřských a základních škol a zároveň mnoho škol, které pracují s prvky Montessori pedagogiky.

### Úloha vychovatele

M. Montessori (2012) věnuje ve svých knihách značnou pozornost rádcům, kteří zastávají v Montessori vzdělávání roli učitele. Učitelé neboli vychovatelé v těchto zařízeních mají docela jinou funkci než učitelé v běžných školách. Častokrát není pro učitele snadné ustoupit do pozadí. Nejdůležitějším subjektem vyučovacího procesu je dítě samo. Proto se pedagog musí vzdát svého vůdčího postavení a stát se spíše rádcem a pomocníkem, zajišťujícím bezproblémový průběh přirozeného vývoje dítěte.

Sama autorka v průběhu své praxe probouzela u dětí nadšení, zvědavost a výzvu k činnosti. K tomu ji napomáhalo připravené prostředí a smyslový materiál, které děti v mateřské škole vždy zaujal. Všeobecně se zabývala otázkou, co všechno musí pedagog udělat, aby se dítě mohlo plně rozvíjet. Odpovědí na tuto otázku je dle M. Montessori hned dvanáct:

1. Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
3. Vychovatel je „aktivním“, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je „pasivním“, pokud se tento vztah již uskutečnil.
4. Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.
5. Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o pomoc požádán.
6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.
8. Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
9. Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
10. Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.

11. Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

(Ludwig, 2008, s. 38-39)

Těchto dvanáct citovaných zásad platí také pro matky a otce dětí. Nad každou zásadou bychom se měli důkladně zamyslet a pokusit se uplatnit v dnešní době. Jak uvádí H. Ludwig (2008), cíle je dosaženo, jsou-li děti zvědavé, experimentují a chtějí být samostatné.

### **Místnost**

Jak jsme již zmínili v předešlé kapitole, zařízení místnosti a zároveň umístění pomůcek je pro děti velmi podstatné. Připravené prostředí je dalším pilířem pedagogiky M. Montessori, která zastává názor, že škola představuje místo, kde může dítě svobodně žít a vnitřně i duševně růst. (Montessori, 1976)

Prostředí by tedy mělo být vhodně upravené, podnětné a přizpůsobené dětským potřebám. Dobře zařízená místnost by měla obsahovat přiměřeně velký a lehký nábytek. Dětem tak umožňuje to, že mohou samy uklízet, utírat prach, zalévat květiny, chystat si svačinky a umýt po sobě nádoby. Otevřené skříně a police oddělují jednotlivá vzdělávací centra. Didaktický materiál je uspořádán v otevřených skříních a policích podle oblastí. V místnosti nechybí hrací koutek pro panenky, ani stavitelský kout pro chlapce či truhlářský ponk. Většina místností, kde se pohybují děti, je pokryta kobercem. Děti tak mohou relaxovat nebo pracovat s didaktickým materiálem. O veškerou výzdobu se starají samy děti. Obrazy, hodiny či nástěnky visí ve stanovené výšce očí dětí.

Montessoriovská skupinová místnost by měla být přizpůsobená tak, aby v ní děti naplňovaly své cíle a uspokojovaly své potřeby. Pomocí hraní a práci si děti postupně osvojují schopnosti intenzivního soustředění, velké pozornosti, přesnosti, vytrvalosti, a dokonce se rozvíjí i smysl pro pořádek. Díky neustálé interakci s dětmi, trénují sebedisciplínu, přátelskost a také respekt k ostatním. (Ludwig, 2008)

## **Didaktický materiál**

Děti předškolního věku využívají v běžném zařízení hračky. V Montessori školkách jsou hračky nahrazeny didaktickým materiálem, který je náplní připraveného prostředí. Prostřednictvím manuálních činností nebo smyslových zkušeností dochází k celkovému rozvoji dítěte. Děti získávají díky manipulaci s materiálem nové schopnosti a dovednosti. Pomůcky mají různý charakter podle toho, kterou složku osobnosti dítěte mají za úkol rozvíjet. M. Montessori vytvořila bohatý materiál představující kategorie pomůcek, které rozvíjí smysly dítěte, jazyk, praktický život, motorickou a sensorickou výchovu. Ke každé kategorii uvádí autorka konkrétní příklady. Pokud se zaměříme na materiály pro cvičení praktického života, najdeme zde například cvičení sociálních vztahů, kontroly pohybu nebo také péči o vlastní osobu, o dům či zahradu v podobě domácích prací. Naopak naše smysly by měl zaujmout takový didaktický materiál, který nás dovede k vnímání a samotnému rozlišování rozměrů, tvarů, barev, povrchů a struktur materiálů, váhy, zvuků a tónů, vůní, chutí nebo schopnost vést teplo. (Ludwig, 2008)

Starším dětem v mateřské škole pomáhají kromě smyslového materiálu také pracovní prostředky. Tyto pomůcky jsou vhodné k rozvoji čtení, psaní a počítání. V pracovním prostředí jsou pomůcky uspořádány dle obtížnosti. Dítě díky manipulaci s pomůckou dojde k uvědomění, že danou činnost odhalilo samo. Jedinec tak prožívá velký zážitek z úspěchu, díky kterému se dostaví pocit štěstí. (Rýdl, 1994)

Montessoriovský materiál byl pro svůj ohlas doplňován i po smrti M. Montessori. Avšak pokud chtěl učitel nový materiál využívat, musel znát i jeho didaktické souvislosti. Pro vychovatele byla nezbytná znalost jednotlivých kroků vedoucích k dosažení správného cíle. Děti mnohdy potřebují pro danou manipulaci názornou ukázkou ze strany učitele. (Svobodová, 2007)

Jak tvrdí K. Rýdl (1999), primárním účelem didaktického materiálu je umožnit především svobodu a volnost. Sekundárně lze chápat tento materiál jako pracovní materiál pro pomoc v kognitivní či psychomotorické oblasti. Prvořadým úkolem tohoto materiálu je tedy rozvoj dětské osobnosti.

M. Montessori žádá, aby děti, pokud je to možné, přešly z mateřské školy do Montessori základní školy a dále pak navštěvovaly i střední školu stejného zaměření. (Rýdl, 1994)



## **Kontrola chyb**

Velkou výhodou a nepostradatelnou součástí všech Montessori pomůcek je okamžitá kontrola chyb. Veškerý materiál je koncipován tak, aby dítě ihned vědělo, jak si v plnění daného úkolu vedlo. Princip práce a manipulaci s didaktickou pomůckou představuje dítěti vychovatel, ale kontrolou už se zabývá dítě samo. To vede k okamžité zpětné vazbě a nápravě chyb ještě v probíhajícím procesu učení. (Hainstock, 2013)

Samotné dítě se během své činnosti může setkat s chybou. Například při vkládání kostek do sebe od nejmenší do největší je chyba zřejmá. Buď se kostka nevejde do menší, nebo jsou kostky poskládány tak, že jedna je navíc. Kontrola chyby spočívá opět v samotném materiálu. Dítě ví, k čemu má dojít, proto se opraví samo a kostky poskládá správně, aniž by potřebovalo pomoc či kontrolu od učitele. Podle O. Zelinkové (1997, s. 67), má kontrola chyb i řadu pedagogických funkcí:

- Dítě se učí samo chybu vyhledávat a opravit. Kontrola vychovatele se snižuje.
- Kontrola chyb ve smyslu sebekontroly vede k nezávislosti a samostatnosti.
- Dítě pociťuje větší uspokojení, může-li vědomě „něco dobře udělat“. Kontrola chyb při manipulaci s věcmi dává dítěti kromě jiného konkrétní zpětnou vazbu, že věc byla dobře provedena.
- Z hlediska pedagoga kontrola chyb také brzy informuje o poruše orgánů, napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí.

## **Hodnocení**

Jak bylo již dříve zmíněno, místo tradičních známek je v Montessori pedagogice zavedeno slovní hodnocení, které je dle J. Kantorové (2010) daleko přesnější a individuálnější.

Jak uvádí J. Průcha (2009), v Montessori školách se nevyužívá běžné klasifikace, ale naopak je zde zavedeno slovní hodnocení, které učitelé užívají v průběhu celého školního roku, ale i při závěrečném hodnocení na konci pololetí. Žáci nedostávají běžná vysvědčení, ale naopak slovní dopis od učitele, ve kterém jsou shrnuté konkrétní pokroky žáka.

## **Odměny a tresty**

Montessori pedagogika odmítá odměny a tresty, děti jim prý nerozumí a jejich myšlenka se mívá účinkem. Samotná autorka na základě pozorování dětí v domovech dospěla k závěru, že trestání i chválení dětí nemá téměř žádný účinek. Ve své literatuře popisuje hned několik případů, kde odměna či trest nebyl ze strany dítěte uvědomen. Poprvé si toho všimla u chlapce

sedícího ve třídě s připnutým odznakem za dobré chování. Chlapec byl nejprve pokárán a odznak mu připnulo jiné dítě. Pro pokárané dítě neměl odznak valnou hodnotu. Zároveň se tento chlapec nestyděl kvůli trestu, ale naopak klidně seděl. Po dalších pozorováních od trestání a odměňování v Domovech dětí upustili. (Montessori, 2012)

### **Princip ticha**

Ticho představuje přerušování veškerého pohybu, je nejvyšším stupněm koordinace pohybů. Vyžaduje velkou koncentraci pozornosti ze strany dítěte. Děti se s ním seznamují prostřednictvím cvičení ticha, mezi které řadíme například chůzi po elipse. Elipsa je cvičení psychické a fyzické rovnováhy, klidu, harmonie, koncentrace pozornosti a ticha. Sama autorka ve své literatuře uvádí hned několik příkladů z praxe. Překvapující moment zažila poté, co paní učitelka začala psát na tabuli slovo „ticho“. Dříve než slovo dopsala, se po celé třídě rozhostilo hluboké ticho. Děti, které se předtím věnovaly své činnosti, pochopily, že učitelka píše pokyn, aby nastalo ticho. Proto dítě svou činnost přerušilo a stanulo v tichosti. Ostatní děti se k němu přidaly. Tichým pokynem bylo dosaženo ticha, aniž padlo jediné slovo. (Montessori, 2004)

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## **6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

### **6.1 Výzkumné šetření**

Tato kapitola diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření. Pro výzkumné šetření kvalitativního charakteru byly vybrány tři výzkumné metody – analýza dokumentů, pozorování a rozhovor.

### **6.2 Cíle výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. V souladu s cíli výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké je formální vyjádření spolupráce učitelů vybraných Montessori MŠ a ZŠ?
2. Jaké jsou materiální podmínky pro naplňování ŠVP v Montessori MŠ a ZŠ?
3. Jaké jsou strategie pro řízení vzdělávací nabídky?
4. Jak reálně probíhá spolupráce učitelů ve vybraných Montessori MŠ a ZŠ?

### **6.3 Metodologie**

V rámci empirické části diplomové práce byl zvolen kvalitativní charakter výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo terénního charakteru, realizovalo se přímo ve školním prostředí. První použitou metodou byla analýza ŠVP MŠ a ZŠ, ve které jsme se zaměřili na první výzkumnou otázku – Jaké je formální vyjádření učitelů vybraných Montessori MŠ a ZŠ. Pro zjištění reálných podmínek školy přispěla metoda pozorování, jehož cílem bylo zaměřit se na materiální podmínky a také zaznamenat strategii pro celkové řízení vzdělávací nabídky v mateřské a základní škole. Další použitou metodou byl polostrukturovaný rozhovor s vybranými učiteli MŠ a ZŠ Klíček. Jeho hlavním úkolem bylo zjistit, jak reálně probíhá spolupráce učitelů v mateřské a základní škole. Terénní poznámky autorka ihned zpracovala a uložila do počítače, aby zamezila zkreslení informací z důvodu zapomínání. Při rozhovoru s učiteli využila diktafon, na který si nahrála odpovědi, což jí pomohlo při jejich zpracování.

### **6.4 Výzkumný vzorek**

Pro výzkumnou část diplomové práce byla zvolena MŠ a ZŠ Klíček v Krnově. Škola byly vybrány z důvodu nastavené strategie spolupráce mezi subjekty představující MŠ a ZŠ.

Program mateřské a základní školy je založen na metodách pedagogiky M. Montessori. Počáteční seznámení s alternativou poskytuje Montessori klub, který připravuje aktivity pro děti od narození do 24 měsíců. Návaznost ve výchovně vzdělávacím procesu zajišťuje mateřská a základní škola. Respondenti byli vybráni na základě jednoho kritéria. Kritériem bylo, aby všichni respondenti vyučovali v Montessori mateřské či základní škole. Při získávání dat k diplomové práci pedagogové vycházeli vstříc, pomáhali a na všechny dotazy trpělivě odpovídali. Celkem proběhlo šest rozhovorů. Podíleli se na něm tři učitelé z mateřské školy a tři učitelé ze základní školy. Rozhovor byl veden většinou před začátkem nebo po skončení respondentovy pracovní doby, aby nebyl nijak narušen průběh výuky. Před začátkem rozhovoru byl respondentům předložen informovaný souhlas, ve kterém byli předem informováni o pořízení nahrávky k účelu zpracování diplomové práce. Všichni respondenti byli velice ochotní a spolupracovali.

## **6.5 Fáze výzkumného šetření**

Jak bylo zmíněno výše, empirická část diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření, jehož cílem je popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. Nejprve byl podle vhodných kritérií vybrán výzkumný vzorek, na kterém mělo být provedeno výzkumné šetření.

**Fáze 1 – Analýza školních dokumentů**

**Fáze 2 – Přímé zúčastněné pozorování**

**Fáze 3 – Rozhovor s učiteli**

## **7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT**

### **7.1 První fáze výzkumného šetření – analýza dokumentů**

V první fázi výzkumného šetření byla provedena analýza ŠVP pro účely nastínění formálního ukotvení spolupráce mezi Montessori MŠ a ZŠ. Analýzy byly provedeny na úrovni ŠVP MŠ, ZŠ a srovnání. Pro analýzu byla zvolena kritéria v podobě vzdělávací nabídky, spolupráce a hodnocení. Předem vymezená kritéria objektivně zachytila formální vyjádření spolupráce učitelů v dokumentech školy.

#### **7.1.1 ŠVP MŠ**

##### **Vzdělávací nabídka**

V rámci rozboru ŠVP MŠ jsme se zaměřili na kategorie vzdělávacích oblastí, které cíleně směřují k naplnění očekávaných výstupů. Do školního vzdělávacího programu je dle RVP PV zakomponován obsah pěti interakčních oblastí, které odrážejí vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání a učení. Přirozené propojování jednotlivých oblastí v praxi zajistí účinné a hodnotné vzdělávání. K naplňování výše zmíněných oblastí slouží tzv. klíčky, které otvírají dítěti vždy novou oblast poznání. Klíček první otvírá bránu vědění o našem těle, tedy oblast biologickou, která spadá do vzdělávací oblasti – dítě a jeho tělo. Pod oblastí je uveden vzdělávací záměr, který se v průběhu realizace u dětí naplňuje. Důležité jsou i zmíněné klíčové kompetence, na které by mělo dítě při ukončení docházky do MŠ dosáhnout.

Školní vzdělávací program je rozdělen do čtyř integrovaných bloků vycházejících ze čtyř ročních období. Každý integrovaný blok má svou nabídku témat. V každém bloku se mateřská škola zaměřuje na všechny vzdělávací oblasti, z nichž jedna je vždy stěžejní. Blok zároveň naplňuje a rozvíjí vždy jednu klíčovou kompetenci. K náplni jednotlivých kategorií dochází během celého režimu dne ve všech činnostech a situacích. Strategicky zvolené metody a formy práce napomáhají k její realizaci. Učitelé ve vzdělávání dětí upřednostňují zejména prožitkové, interaktivní učení s podporou dětské tvořivosti. Řízená činnost probíhá v menších či větších skupinách se vzájemnou kooperací, nebo individuálně. Strategicky zvolené formy vzdělávání mají vždy charakter hry, přímého prožitku, dramatizace, zábavy a pro děti zajímavých činností. Často vychází ze situačního učení, prožitkové hry, nápodoby, experimentu a učení formou pokusu a omylu, kdy na základě objevu děti naleznou řešení.

K naplňování jednotlivých kategorií vzdělávacích oblastí přispívá práce v Montessori centrech či s Montessori pomůckami. Didaktické pomůcky u dětí posilují sebeobslužné návyky,

rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, působí na zrakovou a sluchovou percepci a zároveň podporují samostatné myšlení dětí. Práce v centrech učí děti naslouchat, vyjadřovat se, respektovat ostatní, řešit problémové situace a nést důsledky svého rozhodnutí. Tabulka č. 3 ukazuje nabídku integrovaných bloků v mateřské škole.

Tabulka č. 3: Integrované bloky z ŠVP MŠ

<b>Integrované bloky</b>			
<b>I. Podzim klepe na dveře</b>	<b>II. Ledový klíč paní Zimy</b>	<b>III. Petrklíč k jaru klíč</b>	<b>IV. Cesta ke sluníčku</b>
<p>Témata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Naše školička</li> <li>➤ Já a moji kamarádi</li> <li>➤ Naše město - náš domov</li> <li>➤ Barvy podzimu</li> <li>➤ Dušičkové rozjímání</li> <li>➤ Příroda si ustýlá postýlku</li> <li>➤ Byl jednou jeden život</li> </ul>	<p>Témata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Advent</li> <li>➤ Tanec vloček</li> <li>➤ Brusič mráz</li> <li>➤ Našich pět smyslů</li> <li>➤ Ten dělá to a ten zas tohle</li> </ul>	<p>Témata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Otvírání studánek</li> <li>➤ Živly</li> <li>➤ Pohádkové bytosti</li> <li>➤ Putování za květinovou vůní</li> <li>➤ Na našem dvoře</li> </ul>	<p>Témata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Každý jsme jiní</li> <li>➤ Jedeme na prázdniny</li> <li>➤ Svět očima umělce</li> <li>➤ V moři je místa dost</li> <li>➤ Čas zrání</li> </ul>

## **Spolupráce**

Mateřská škola se snaží být otevřena všem dětem i rodičům. Záměrem je zajistit bezproblémový průběh vzdělávacího procesu, zajistit spokojenost dětí a rozšířit celkovou nabídku aktivit školy. Škola spolupracuje na prvním místě s rodiči, odborníky a dalšími institucemi. Celková podpora a fungování vztahů ve škole, vztahů školy a okolí přispívá ke zkvalitnění vzdělávání a poskytuje služby dětem a jejich rodičům.

Dítě tráví ve škole značnou část dne, proto je potřeba, aby subjekty představující rodinu a školu byly navzájem propojené. Hlavním záměrem mateřské školky je navázat dobrou a úzkou spolupráci s rodinou. První spolupráce s rodiči začíná již před nástupem dítěte do MŠ v podobě kurzů, které dětem usnadňují následný nástup do školy a adaptaci na nové

prostředí. Kurzy nabízí tzv. Montessori kluby, kde se rodiče společně s dětmi seznamují s principy a systémem práce v duchu Montessori pedagogiky. Již při zápisu dětí do mateřské školy má rodič možnost prohlédnout si prostory a seznámit se tak s prostředím, kde bude trávit čas jeho dítě. Pro snadnější a rychlejší adaptaci nových dětí mají rodiče možnost podílet se na dění v MŠ, podle svého zájmu vstupovat do her svých dětí.

V průběhu vzdělávacího procesu jsou rodiče zváni na třídní schůzky týkající se organizace a provozu MŠ. Učitelé se zároveň snaží vybízet rodiče ke spolupráci svou účastí na projektech školy. Jak je uvedeno ve ŠVP „*Otevíráme všechny brány světa*“, škola zajišťuje hned několik akcí pro děti a rodiče – Uspávání broučků s lampionovým průvodem, Mikulášskou nadílku, pomoc při vánoční nadílce, vynášení Moreny, výlet na farmu apod. Učitelé podporují spolupráci mezi dětmi a rozvíjí tak sociální a personální kompetence. Snaží se o to, aby vzájemná komunikace byla vstřícná, rovnocenná, flexibilní a probíhala všemi směry. Neopomeneme ani spolupráci na půdě školy, která probíhá mezi pracovníky v podobě koordinace jejich práce. Vytváření ovzduší vzájemné důvěry podporuje a motivuje spoluúčast členů týmu na rozhodování o otázkách školního vzdělávacího programu, pedagogických rad a provozních porad.

Explicitně je vyjádřena spolupráce v ŠVP s Pedagogicko-psychologickou poradnou v otázkách odkladu školní docházky, šetření školní zralosti či vypracování individuálního programu. Spolupráce školy se školní jídelnou zajišťuje dětem pitný režim a zdravou výživu. Již několik let spolupracuje MŠ Klíček se základní školou, Církevní MŠ a ZŠ, dokonce i se zahraniční MŠ v Polsku, se kterou se podílela na projektu Česko-polské spolupráce. Možnost účasti na dětských akcích a vypůjčení knih zajišťuje dlouholetá spolupráce s Městskou knihovnou Krnov. Zájmové útvary v podobě kroužků jsou dětem nabízeny díky spolupráci školy s Domem dětí a mládeže Měďa Krnov.

### **Hodnocení**

Jedním z výstupů strategických cílů školy uvedených v ŠVP je evaluace třídními učiteli. Škola podporuje vlastní slovní hodnocení, rozborů výsledků pozorování a opakovaného pozorování učiteli. Dalším způsobem evaluace jsou portfolia dětí, které obsahují pracovní listy a průběžné práce za celý rok. Závěrečné hodnocení se týká pozorování, rozhovoru, rozboru herních aktivit dítěte, jazykových projevů a analýz prací a výtvorů. Na základě tohoto hodnocení pedagogové vypracovávají diagnostický list, který představuje, stejně jako portfolio, výstup dítěte z MŠ.

V důsledku podstatných otázek ve spojitosti s plněním ŠVP a jeho funkcí je pro školu důležitá její samotná autoevaluace. Nejdůležitějším kritériem je pak to, zda se děti cítí ve škole



bezpečně a mají plnohodnotný program, zda rodiče jsou s fungováním školy spokojeni a zda mají pedagogičtí pracovníci radost ze své práce. Samotná autoevaluace obsahuje šest oblastí, které se dělí na několik podoblastí. Pro lepší přehlednost autoevaluace jsme uvedli tabulku.

Tabulka č. 4: Autoevaluace školy z ŠVP MŠ Klíček

<b>OBLASTI HODNOCENÍ</b>
<p><b>Oblast 1: KULTURA ŠKOLY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Image školy.</li> <li>➤ Spolupráce rodičů a školy.</li> <li>➤ Klima školy.</li> </ul>
<p><b>Oblast 2: PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Materiální podmínky.</li> <li>➤ Lidské zdroje.</li> </ul>
<p><b>Oblast 3: VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plánování a příprava na činnost.</li> <li>➤ Využívání materiálních zdrojů ve výuce.</li> <li>➤ Motivace a hodnocení dětí.</li> <li>➤ Psychohygienické podmínky výuky.</li> <li>➤ Interakce, komunikace a klima třídy.</li> </ul>
<p><b>Oblast 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kontrolní činnost.</li> <li>➤ Organizace výchovy a vzdělávání – spolupráce s Radou školské právnické osoby a se zřizovatelem.</li> </ul>
<p><b>Oblast 5: VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hodnocení ŠVP.</li> <li>➤ Hodnocení TVP.</li> </ul>
<p><b>Oblast 6: VÝSLEDKY PRÁCE ŠKOLY VZHLEDEM K PODMÍNKÁM VZDĚLÁVÁNÍ A EKONOMICKÝM ZDROJŮM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Účelnost využívání finančních prostředků.</li> <li>➤ Vnitřní kontrolní systém.</li> <li>➤ Evaluace školy a její průběh.</li> <li>➤ Materiální vybavení jako prostředek k plnění vzdělávacích cílů.</li> </ul>

Výše zmíněná autoevaluace je realizována dotazníky, anketními listky pro rodiče a učitele. Mezi další formu evaluace řadíme hospitační činnosti, která je omezena na nejnižší možnou mez. Škola dle ŠVP preferuje osvědčené a plně vyhovující orientační vstupy. Průběžně je pak prováděna kontrola vnitřních norem školy a třídní dokumentace. Sebehodnocení učitelů se provádí zpravidla po ukončeném tematickém celku. Supervize probíhá jednou ročně, kde hlavním odkazem je J. A. Komenský a M. Montessori.

### **7.1.2 ŠVP ZŠ**

#### **Vzdělávací nabídka**

Základní škola Montessori je vzdělávací program, který uplatňuje pedagogický způsob výuky M. Montessori. Škola Klíček aplikuje tyto zásady do výuky a zároveň akceptuje všeobecné obsahy a cíle základního vzdělávání v České republice. Montessori škola je otevřena všem dětem, jejichž rodiče zastávají tento alternativní způsob výuky. Přednostně jsou do školy přijímány ty děti, které navštěvovaly MŠ Klíček. Nicméně ani děti, které docházejí do tradiční mateřské školy, se nemusí bát přestupu.

Školní vzdělávací program navazuje na program mateřské školy. Pedagogové již po třech letech fungování cítili potřebu pokračovat v této formě vzdělávání také na 1. stupni základní školy. V důsledku toho vznikla v roce 2013 jedna heterogenní třída, která zajistila návaznost na vzdělávací program MŠ Klíček. Od té chvíle spolu obě vzdělávací zařízení spolupracují.

#### **Spolupráce**

Explicitně je vyjádřena spolupráce v „*Otevíráme dětem svět*“, který nese název ŠVP ZŠ Klíček. Jak bylo uvedeno již dříve, základní škola si stejně jako mateřská zakládá na spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Pravidelná spolupráce s rodiči je velmi důležitá pro jednotné působení na žáky a práci s nimi ve škole i doma v rámci stejných principů. Škola je zákonným zástupcům opět otevřena. Rodič má tím pádem možnost navštívit školu i mimo vyučování.

Škola nabízí hned několik možných způsobů spolupráce s rodiči. Pravidelné pořádání třídních schůzek zajišťuje zákonnému zástupci zpětnou vazbu o dítěti. Rodič má možnost aktivně se zapojit do akcí školy, v podobě své přítomnosti na výletech, výpravách či pořádání školních dnů. Učitelé nabízí individuální konzultace zákonným zástupcům a zároveň zajišťují přednášky a semináře odborníků na půdě školy.

Základní škola Klíček se již několikrát podílela na aktivitách pořádaných pro Domov pro seniory, vzdělávací centrum a dílny se zaměřením na handicapované cílové skupiny.

Celkové upevnění filozofie školy zajistila spoluprací s dalšími školami v ČR, které přijaly Montessori pedagogiku do svého vzdělávacího procesu. Základní škola nabízí vzdělávání odborné i laické veřejnosti. Velký přínos zachytila během spolupráce s Profi školou, se kterou se společně podílela na pravidelných projektech.

## **Hodnocení**

V rámci hodnocení žáků školy se užívá slovní forma hodnocení. Pedagog tak zaznamenává individuální pokroky žáka v dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých oborech v rámci klíčových kompetencí. Specifičnost hodnocení zajišťuje zpětnou vazbu o tom, co žák zvládl při osvojování konkrétních dovedností, vědomostí a návyků. Pedagog má v úctě práci každého žáka, kterou také oceňuje. Chyba není považována za neznalost, nevědomost, ale slouží jako ukazatel k dalšímu procvičování a pro vlastní sebehodnocení.

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků pedagogickými pracovníky je jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, všestranné, pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné. Učitel oznamuje žákovi výsledek každého dílčího hodnocení. Tato forma hodnocení zdůvodňuje klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů a výtvorů a poukazuje na ně vždy vhodným a respektujícím způsobem. Po ústním individuálním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě. Celkovou klasifikaci zajišťuje třídní učitel, který vyučuje danou třídu a odpovídá za ni. Slovní hodnocení je na závěr převedeno do klasifikace, která je v ŠVP ZŠ podrobně vysvětlena. Není opomenuta ani část věnovaná klasifikaci chování společně s výchovnými opatřeními. V rámci hodnocení je zde nastíněna klasifikace žáků se SPU a nadaných dětí.

K sebehodnocení žáků a pravidelnému poskytování písemné zpětné vazby o průběhu vzdělávání jsou určeny tzv. plány učiva. Ty obsahují stručný výčet učiva z jednotlivých vzdělávacích oblastí, které mají žáci obsáhnout za školní rok. Vybarvování jednotlivých elips žákem ukazuje individuální postup učivem a úroveň dosažených znalostí. Škola se snaží vést žáky ke kritickému posouzení a ocenění své práce, svého jednání a chování. Práce s chybou a sebekontrolou formuje žáka k další cestě ve vzdělávání.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci získávají vyučující hned několika způsoby. Žáci si vedou portfolio, jehož hlavní obsah tvoří materiály, pracovní listy, tematické sešity a jiné výsledky žákovy práce. Průběžné hodnocení učiteli je prováděno soustavným diagnostickým pozorováním žáků, analýzou průběžné práce žáka na pomůckách, respektováním dohodnutých pravidel a kritérií, projekty, různými druhy testů a písemných prací. Mezi další hodnotící

kritéria řadíme připravenost žáka na vyučování, jeho celkový přístup k práci, snahu, samostatnost a tvořivost, kvalitu výsledků jednotlivých dílčích činností, sebehodnocení v jednotlivých etapách a uplatnění získaných dovedností a schopností.

Na závěr školního vzdělávacího programu je uvedena samotná autoevaluace školy. Ta probíhá stejně jako u mateřské školy v šesti oblastech. Komplexně zahrnuje více nástrojů, které při autoevaluaci napomáhají. Pro lepší přehlednost uvádíme na další straně tabulku číslo 5.

Tabulka č. 5: Oblasti autoevaluace z ŠVP ZŠ Klíček

	<b>Cíle</b>	<b>Kritéria</b>	<b>Nástroje</b>	<b>Termíny</b>
<b>ŠVP, průběh vzdělávání a práce učitele</b>	Dodržování ŠVP a vytyčených principů školy Zefektivňování výuky Zlepšování práce učitele	Kvalita vzdělávacího procesu Konkrétní rozbor u jednotlivých položek	Sebereflexe, diskuze, naslechy a vzájemné zpětné vazby Dotazníky	Průběžně (minimálně jednou za pololetí)
<b>Podmínky vzdělávání (klíma školy)</b>	Zlepšování stávajících podmínek Vylepšování vybavení, výzdoby, pomůcek	Pozitivní hodnocení Spokojený žák Učitel Zákonný zástupce	Den otevřených dveří Volný vstup zákonných zástupců Fotogalerie	Kdykoli po domluvě s vyučujícím Průběžně
<b>Řízení školy</b>	Týmová spolupráce pedagogů, pedagogů a žáků Plnění zásad Montessori pedagogiky	Kladné hodnocení	Reflexe zaměstnanců Zprávy zakladatele, ČŠI, kraje	Průběžně
<b>Výsledky vzdělávání</b>	Spokojený žák Osvojené znalosti, dovednosti, zvládnuté kompetence	Grafické označení dosaženého postupu žáka Pestrá skladba portfolií	Připravené prostředí Roční plány učiva Sebereflexe žáků Osobní portfolia	Průběžně Na konci každého bloku, týdne, pololetí
<b>Individuální vzdělávací potřeby</b>	Efektivní vzdělávací metody postavené na individuálních potřebách žáka	Přiměřené nároky ze strany pedagoga	Pozorování, individuální diagnostika, individuální plánování	Průběžně Na začátku roku
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáků a širší komunitou</b>	Vzájemná a vstřícná komunikace Vzájemné působení školy a okolí Otevřenost školy	Společně pořádané školní i mimoškolní akce Využívání nových kontaktů	Společné plánování Fotodokumentace Informační tabule, školní web, školní dokumentace	Průběžně

## **Srovnání**

U obou dokumentů jsme se zaměřili na hodnotící kritéria představující vzdělávací nabídku MŠ a ZŠ, jejich spolupráci a hodnocení. První spolupráce je započata přijetím dětí do Montessori klubů, poté do mateřské školy a na závěr do základní školy. Všechna zmíněná vzdělávací zařízení uplatňují Montessori pedagogický způsob výuky. Mateřské i základní školy jsou otevřeny všem dětem. Pro hladkou návaznost přechodu dětí učitelé vytvořili navazující školní vzdělávací program. Školy si zakládají na dobré spolupráci s rodiči a jejich dětmi. Svou spolupráci udržují s Pedagogicko – psychologickou poradnou, Městskou knihovnou, Domem dětí a mládeže a jinými MŠ a ZŠ, dokonce i v Polsku.

Po důkladném prozkoumání zjišťujeme, že obě zařízení nabízí širokou škálu vzdělávací nabídky, která je naplňována díky strategicky zvoleným metodám, formám, didaktickým pomůckám a celkovým řízením činností ve výchovně vzdělávacím procesu.

V rámci hodnocení je u obou škol užitá verbální forma hodnocení, která se stává jistou formou pro klasifikaci žáků. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení. Na závěr obou ŠVP nalezneme autoevaluaci školy, která probíhá hned v několika oblastech.

## **7.2 Druhá fáze výzkumného šetření – otevřené zúčastněné pozorování**

Pro druhou fázi výzkumného šetření byla zvolena metoda pozorování za účelem zachycení reálných podmínek, které byly zaznamenány v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Rovněž bylo sledováno, zda tyto podmínky vycházejí ze školních vzdělávacích programů vybraných škol a zároveň jestli zajišťují svou náplní vhodné podmínky pro vzdělávání. Jednalo se o přímé otevřené pozorování, jehož hlavním cílem bylo zaměřit se konkrétně na materiální podmínky škol, které zajišťují a současně jsou náplní ŠVP v MŠ a ZŠ. Rovněž bylo podstatné zaznamenat strategii pro celkové řízení vzdělávací nabídky. Materiální podmínky společně s nabízenou vzdělávací nabídkou byly sledovány nejprve v preprimárním a následně v primárním vzdělávání formou náslechového dne v měsíci lednu roku 2019. Autorka se nejprve zaměřila na děti předškolního věku a poté konkrétně na žáky první třídy.

Při procesu pozorování byla pozornost věnována následujícím jevům, které představují kritéria pro hodnocení:

- Prostory a vybavení škol, ve kterých se daná skupina žáků nacházela, jejich výzdoba, materiální vybavení, technologické vybavení a celková charakteristika vnitřních i venkovních prostorů.
- Organizace a režim dne v MŠ a ZŠ, ve kterém jsme se na úvod zaměřili na celkovou kapacitu škol, dále na zastoupení pedagogických pracovníků, předškoláků a prvňáků a na závěr na harmonogram pozorovaného dne.
- Pozornost byla zaměřena na rozmanitost, členění, uložení, uspořádání didaktických pomůcek a následné práci žáků v 1. třídě na ZŠ.
- Dále bylo sledováno plánování, samotná činnost žáků a kontrola.

## 7.2.1 MŠ

### Prostory a vybavení

Mateřská škola Klíček se nachází ve druhém patře kompletně zrekonstruované budovy, společně se ZŠ Klíček. V mateřské škole najdeme dvě třídy, kdy jedna slouží jako herna a lehárna a druhá jako jídelna, ateliér a centrum pro praktický život. Herna je vybavena nízkým nábytkem, stoly, židlemi, magnetickými tabulemi, lehátko, klavírem, CD přehrávačem s nahrávkami dětských pohádek a především relaxační hudby. Výzdobu třídy tvoří hodiny, kalendář, květiny a jednoduché obrazy. V příloze č. 1 přikládáme pro lepší představu fotky veškerých prostorů a vybavení MŠ.

Druhý prostor v podobě jídelny je vybaven stoly se židlemi, nábytkem, ve kterém jsou uloženy didaktické pomůcky, pultem s umyvadlem a nádobím. Nedílnou součástí místnosti je šatna se skříňkami a umývárna. Děti mají k dispozici dostatečný počet umyvadel a WC. Umývárna disponuje sprchovým koutem. Každé dítě má označený prostor na svůj ručník a zubní kartáček s kelímkem. Ručníky a spací pytle jsou školní. V šatně je dítěti přidělena také skříňka s botníkem. Veškeré prostory MŠ zajišťují bezpečné prostředí, které je udržováno velmi dobře, splňuje hygienické podmínky a normy. Prostory chodeb, třídy, herny, šatny, vstupní prostor a schodiště jsou využívány pro výstavky prací a výrobků dětí. K budově přísluší rozlehlá zahrada s dětským hřištěm a pískovištěm. Na zahradě najdeme nově zrekonstruované průlezký (šplhací věž, klouzačka, houpačky, pružinová houpadla). Dodatečně byla zahrada dovybavena kolotočem, kládovými houpačkami aj. Na zahradě najdeme vymezená místa,

kde děti společně pěstují ovoce, zeleninu či bylinky. U zahrady se nachází sklad, který slouží k uschování venkovních hraček, odrážedel a pomůcek.

### Organizace a režim dne

Kapacita mateřské školy je stanovena na 25 dětí. V MŠ působí 3 učitelky. Činnost MŠ a ZŠ Klíček v Krnově řídí ředitelka Mgr. Kateřina Sidopulu. Školní vzdělávací program „*Otevíráme všechny brány světa*“ je zpracován na základě RVP PV. V Montessori třídě se momentálně nachází 6 předškoláku. Při pozorování navštěvují stejnou třídu děti ve věku tří až pěti let. Mateřská škola má otevřeno denně od 7 do 17 hodin. Tabulka č. 6 zobrazuje režim dne v mateřské škole.

Tabulka č. 6: Režim dne MŠ

Režim ze dne 22. 1. 2019	
Čas	Náplň
7:00 – 10:00	Práce s pomůckami, chystání svačinky, svačina
10:00 – 10:30	Cvičení v kroužku, anglická elipsa, hygiena, převlékání a odchod ven
10:30 – 11:15	Pobyt venku na zahradě
11:15 – 11:45	Převlékání, hygiena, hudební blok
11:45 – 12:15	Oběd
12:15 – 12:30	Hygiena, převlékání do pyžam
12:30 – 14:00	Spánek mladších dětí, individuální práce předškoláků s pracovními listy
14:00 – 17:00	Volná hra dětí, práce s pomůckami, chystání svačinky, svačina

### Didaktické pomůcky

Během pozorování jsme se zaměřili na děti působící v herně, která představuje hlavní centrum se smyslovým materiálem. Třída je členěna podle jednotlivých vzdělávacích oblastí,



kteře zastupují koutek jazyka, matematiky a kosmické výchovy. Doplnkové koutky tvoří místo pro knihovnu s knihami a encyklopediemi, hudební kout s klavírem a elipsou na ranní setkávání. Veškerý nábytkem v této místnosti diferencuje jednotlivá centra, která jsme jmenovali. Nábytek je nízký, aby si děti mohly samostatně brát didaktické pomůcky, hry a knihy. Uspořádání pomůcek má svůj systém. Nachází se v otevřených policích, od shora dolů, od nejjednoduššího ke složitějšímu, zleva doprava. Paní učitelky uvedly, že užívají zpravidla nových pomůcek a stavebnic, ale také řady starších, které stále slouží svému účelu. Každoročně didaktické pomůcky doplňují o nové, tak aby dětem poskytly co nejširší škálu možností a zajímavou nabídku přírodních a dalších materiálů, které jsou umístěny v dosahu dětí. Průběžně zajišťují potřebný výtvarný materiál.

Jak bylo již dříve zmíněno, pomůcky praktického života jsou umístěny v prostoru jídelny. V zastoupení jsou zde nástroje pro suché a mokré aktivity. Učitelé vedou děti k praktickým činnostem, které jsou zastoupeny v utírání stolů, chystání svačinky, krájení zeleniny, umývání nádobí, zametání, zalévání květin nebo třídění odpadu. K evaluaci slouží plánovací tabulka, do které učitel značí jednotlivé pokroky žáků s danou pomůckou.

### **Plánování, samotná činnost a kontrola**

V rámci pozorování se autorka zaměřila na práci předškoláků. Jednotlivé činnosti předškoláků byly zachyceny díky fotografiím v příloze č. 2. V den pozorování bylo klima třídy klidné, podporující činnost dětí. V průběhu dopoledne pracovaly děti individuálně s pomůckami. Svou činnost si vybraly a plánovaly samy, nebo s pomocí učitele. Dítěti byla strategicky nabídnuta vhodná pomůcka z oblasti jazyka, matematiky či kosmické výchovy. Pokud mělo dítě splněnou práci, označilo místo drobným polštářkem, který se stal tzv. znamením pro učitele. Tímto označením přivolalo učitele ke kontrole. Na základě splněné práce provedl učitel zápis do tabulky, kde pravidelně znamenal pokroky dětí, viz příloha č. 3. Značení v tabulce mělo své specifické kroky. Prvním krokem bylo seznámení dítěte s pomůckou, druhý krok představovalo prohloubení práce a závěrečným krokem bylo ovládnutí pomůcky. Všichni předškoláci upřednostnili práci s didaktickou pomůckou před přípravou svačinky. Nejčastěji pracovali s pohyblivou abecedou, korálky, pískovnou, tzv. pískovou pomůckou, hlavolamem nebo stavebnicí. Pomocí činností prohloubili matematické představy, zdokonalili zrakové a sluchové percepce a pomocí jemné motoriky trénovali grafomotoriku.

V průběhu dopoledne byla dětem nabídnuta elipsa s anglickým blokem. Práce na elipse začala hrou, do které se zapojili všichni předškoláci. Úkolem na elipse bylo zopakovat čísla,

barvy, jednoduché povely a anglická slovíčka spojená s tématem zimy. Nechyběla ani pohybová báseň a anglická píseň. Děti byly pozorné a společná práce se jim dařila. V průběhu dne byl učiteli strategicky zařazen tělesný blok a pobyt na zahradě, který zajistil rozvoj hrubé motoriky. V rámci odpolední práce předškoláků s pracovními listy byla upevněna grafomotorika. Na závěr jednotlivých aktivit v průběhu dne následovalo vždy hodnocení. Učitelé při volbě strategií dbali na individuální rozdíly dětí.

### **7.2.2 ZŠ**

#### **Prostory a vybavení**

Základní škola sídlí v druhém patře budovy a v současné době disponuje jednou členitou učebnou, čtecím koutem, odděleným koutem kosmické výchovy, umývárnu s WC a šatnou. Ve třídě najdeme lavice, které jsou seskupeny podle jednotlivých ročníků. V místnosti se nachází katedra, dvě magnetické tabule, dataprojektor, školní notebooky, CD přehrávače a elektronické klávesy. Četné zastoupení mají skřínky, které jsou bohatě vybaveny didaktickým materiálem. Hned na několika místech ve třídě jsou rozmístěné srolované koberečky vymezující prostor k práci dětí. Celková vizuální stránka třídy působí velmi pěkně, obrázky též projekty dětí jsou vyvěšené ve odpovídající výšce. Výzdobu dále utváří dřevěné hodiny a kalendář vyrobený dětmi. Zahrada je taktéž využívána ze strany školy. Veškerou fotodokumentaci jednotlivých prostorů ZŠ nalezneme v příloze č. 4.

#### **Organizace a režim dne**

Kapacita školy je 30 žáků, uspořádání v ZŠ je malotřídní. Složení skupin žáků ve třídách je heterogenní, ve věku od 6 do 12 let. Malotřídní školu momentálně navštěvují prvňáci, druháci, třetáci, pátáci a jeden šesták. V základní škole působí tři paní učitelky, jedna asistentka pedagoga a vychovatelka školní družiny. Jedna paní učitelka se věnuje přednostně 1. a 2. třídě společně s paní asistentkou, která je přidělena chlapci se SPU. Druhá paní učitelka se věnuje vyšším ročníkům. Vyučování probíhá podle vlastního ŠVP „*Otevíráme dětem svět*“. Základní škola má otevřeno denně od 7:30 do 17 hodin. Tabulka na následující straně znázorňuje režim dne v základní škole.

Režim ze dne 18. 1. 2019	
Čas	Náplň
8:00 – 9:30	1. vyučovací blok
9:30 – 10:15	Přestávka, svačina, možný pobyt na zahradě
10:15 – 11:30	2. vyučovací blok
11:30 – 12:15	Oběd
12:15 – 13:00	Poslední vyučovací hodina pro 1. třídu
13:00 – 17:00	Odpolední vyučování starších žáků, zájmové kroužky

### Didaktické pomůcky

Třída je vybavena Montessori pomůckami, které jsou volně k dispozici v otevřených policích. Celkový systém umístění didaktických pomůcek vyhovuje již dříve zmíněným specifikům daného prostředí. Prostor třídy s didaktickým materiálem je stejně jako v mateřské škole rozdělen podle oblastí do výukových koutků. V prostorné třídě najdeme kout pro jazyk, matematiku a kosmickou výchovu. V budoucnu plánují paní učitelky zvětšit knihovnu a nahradit momentálně nedostatečně velký kout pro výtvarnou a hudební výchovu novým. Všechny skříňky v jednotlivých oblastech jsou bohatě zaplněny didaktickým materiálem. Hned na několika místech ve třídě jsou rozmístěny srolované koberečky, vymezující prostor k práci dětí s pomůckou. K evaluaci slouží plánovací tabulka, viz příloha č. 5, do které žáci značí svou splněnou práci. Ve třídě se nachází dva koberece kruhového tvaru, které představují tzv. komunitní kruh, kde se pravidelně setkávají spolužáci.

### Pomůcky v 1. třídě

V průběhu pozorování jsem se zaměřila na didaktické pomůcky, se kterými pracují děti v 1. třídě. Materiální zastoupení tvořily často pracovní sešity stejně tak, jak je tomu i v tradiční škole. Jazyk je zde vyučován genetickou metodou, které zároveň odpovídá pracovní sešit *Písmena na hraní a čtení*. Pro matematiku učitelé zvolili *Počítáme z paměti 1* z nakladatelství

*Alter*. Velice oblíbená je jak u dětí, tak u učitelů *Hravá prvouka*. Žáci pak při výuce využívají veškeré didaktické pomůcky. V příloze č. 6 nalezneme fotografie individuální práce jednotlivých žáků ze dne hospitace.

#### Záznam pozorování žákyně 1

Předem naplánovaná práce žákyně spočívala v psaní v Písance, kde se věnovala slabikám – *pi*, – *ji*. Ve cvičení chybovala. Úkolem cvičení bylo přepsat slovo *pije*, žákyně napsala na řádek slovo: *píje*. Jelikož si žákyně stále neuvědomovala, kde pochybila, byla požádána, aby si přinesla pomůcku, tzv. pohyblivou abecedu, ve které si slovo sama vyskládala. Za splnění celé strany v písance se žákyně sama ohodnotila.

Náplní stanovené práce v kosmické výchově byla kapitola – lidské tělo. Při práci byly k dispozici pomůcky zaměřené na smysly (barevná škála, pomůcka na párování hmatových víček a zvukové válečky). Žákyně párovala hmatová víčka.

#### Záznam pozorování žáka

Žák se v jazyce věnoval práci s pomůckou, tzv. Mandalou. Cílem pomůcky bylo zopakovat si a upevnit slabiky – *bě*, – *pě*, – *vě*, – *tě*, – *ně*. V této pomůcce se nacházela samotná kontrola, díky které si mohl žák výsledek své práce na závěr ověřit.

V kosmické výchově žáka zaujala dřevěná skládanka srdce a pomůcka zaměřená na smysly, konkrétně na sluch – zvukové válečky. V matematice žákyně pracovala s tzv. hadí hrou, kde procvičovala operaci odčítání.

#### Záznam pozorování žákyně 2

Žákyně se věnovala v písance slabikám – *pa*, – *da*. Při psaní měla žačka problém s napojováním písmenek. Konkrétně při napojení písmene *a*. Paní učitelka využila pro nácvik pískovou pomůcku, tzv. pískovnu, kde žákyni ukázala, jak se lineární písmo správně pojí. Žákyně si poté nacvičovala napojení písmene pomocí pískové pomůcky sama. Pro další procvičení vybrala paní učitelka psaní slabik na mazací tabulku, kde si žákyně upevnila napojení s dalšími písmeny. Až po provedení nácviku na pomůckách pokračovala v písance.

V matematice paní učitelka využila tzv. Sequinovou tabulku do 100, kde si žákyně upevnila číslice a zároveň trénovala přechod přes desítku.

V kosmické výchově si žačka vybrala skládání těla (žena, chlapec, dívka).

## **Plánování, samotná činnost a kontrola**

V Montessori třídě, kde je zastoupeno více ročníků, se pozorovatelka zaměřila na žáky v 1. třídě. Třidu navštěvuje sedm prvňáčků. V den pozorování byli přítomni čtyři – dvě dívky a dva chlapci. K jednomu chlapci se SPU byla přidělena asistentka pedagoga.

Při zahájení ranního bloku žák předkládá učiteli domácí úkoly ke kontrole. Poté nastává fáze plánování, kdy se žák s učitelem radí o celodenní práci, která vychází ze vzdělávací nabídky. Učitel tak strategicky volí a předkládá žákovi stanovené postupy, které vedou k osvojení, procvičení, prohloubení a upevnění učiva. Žák se může sám rozhodnout, jakou vzdělávací oblastí začne. Naplánovanou práci učitel zapisuje do tabulky, která je volně přístupná žákům ve třídě. Učitel nechává dítěti volnost, ovšem i přesto je důsledný. Žáka při samostatné práci kontroluje a zároveň motivuje. Pokud žák práci dokončí, sám přijde nebo přivolá učitele. Učitel žáka zkontroluje a zajistí tak zpětnou vazbu v podobě slovního hodnocení. Pokud dítě udělá chybu, učitel reaguje přirozeně a ihned změní svou strategii v řízení vzdělávací nabídky. Žákovi nabídne v nejčastějším případě didaktickou pomůcku, na které si danou problematiku lépe uchopí. Až v této části dojde k naplnění všech strategických postupů, které dovedou žáka k samotnému cíli. Na závěr celého procesu provede učitel zápis do tabulky, kde si žák vybarví políčko představující zvládnutou část učiva.

Pedagog v průběhu vyučování zaznamenává rozvoj žáka v učení, v dovednostech, zájmech i v jeho individuálních možnostech. Z těchto záznamů vychází učitel k dalšímu dotváření připraveného prostředí v následujícím blocích. Učitel nesmí opomíjet náročnost některých cvičení a pomůcek. Důraz je kladen na pravidelné střídání jednotlivých aktivit tak, aby žáka udržely v neustálé pozornosti. Často se i žák podílí na hodnocení v podobě autoevaluace. Za hotovou stránku v matematice si se souhlasem učitele může udělit razítko či nakreslit obrázek. Pokud během samostatné práce něco neví, může oslovit spolužáka ze stejného, nebo i z vyššího ročníku.

## **Závěrečné shrnutí pozorování**

Mateřská škola Klíček se společně se ZŠ nachází v kompletně zrekonstruované budově v Krnově. Celkové prostory budovy jsou pevně vymezeny a tvoří jisté zázemí mateřské a základní škole.

Mezi prostory školy řadíme společnou chodbu, jídelnu, šatny, umývárny s WC, třídy a v neposlední řadě rozlehlou zahradu. Veškeré prostory školy zajišťují bezpečné prostředí, které splňuje hygienické podmínky a normy. Školy jsou po materiální stránce velmi dobře

vybaveny. Třídy jsou prostorné, plně disponují nábytkem a potřebným didaktickým materiálem. Velmi rozmanité jsou didaktické pomůcky, které jsou uspořádány podle vzdělávacích oblastí. K celkovému řízení vzdělávací nabídky napomáhá stanovený režim dne, který zajišťuje stálost, jistotu a podporu v práci dětí. Mezi další postupy řadíme plánování. Ve školce plánuje svou činnost dítě společně s učitelem. Pedagog strategicky nabízí vhodné pomůcky ze vzdělávacích oblastí. Naopak ve škole je dítě vedeno k samostatnému plánování svých činností, které vedou k rozvoji. Po dokončení práce je v obou školách provedena kontrola správnosti. Dítěti je poskytnuta zpětná vazba od učitele, která má formu slovního hodnocení. Na závěr učitel provede zápis o pokroku dítěte.

### **7.3 Třetí fáze výzkumného šetření– analýza rozhovorů s učiteli**

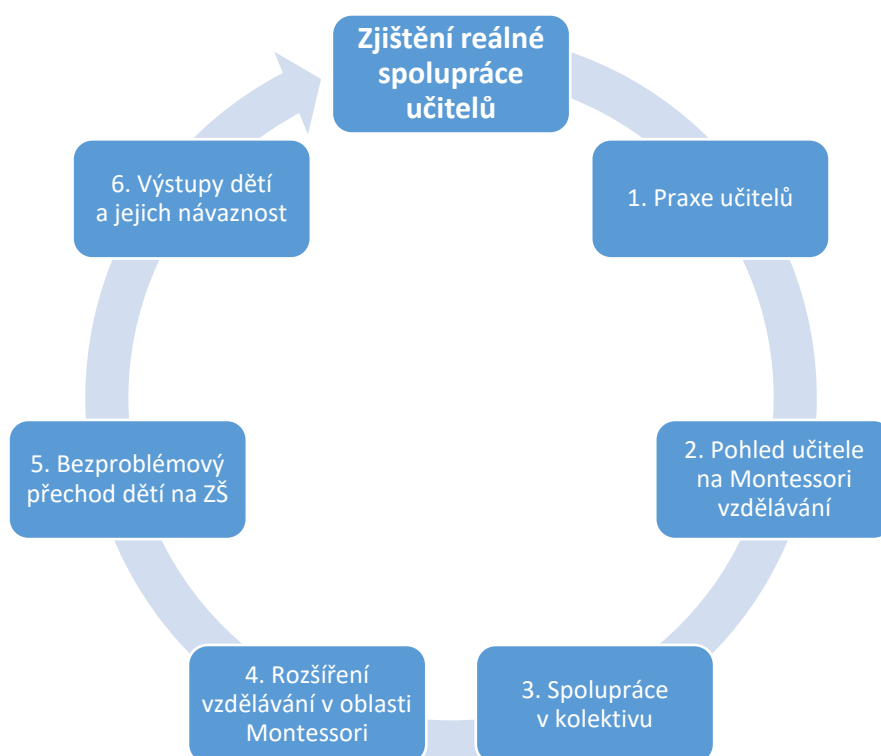
V poslední fázi výzkumného šetření byla zvolena metoda rozhovoru, která pro účely daného výzkumu nastínila reálně probíhající spolupráci učitelů ve vybraných Montessori MŠ a ZŠ. Autorka se tak zajímala o konkrétní výstupy, které by pomohly utvořit ucelený obraz reálné spolupráce obou školních zařízení. Pro relativně objektivní zachycení byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, což znamená, že otázky byly předem připravené. Jak jsme již dříve zmínili, osloveno bylo 6 respondentů. Po předchozí domluvě se rozhovory konaly v místě pracoviště respondentů, tedy v Montessori mateřské a základní škole Klíček, a to mimo respondentovu pracovní dobu. Rozhovor byl realizován ve dnech 30. – 31. 1. 2019 nejprve s učiteli základní školy a poté s učiteli mateřské školy. V příloze č. 7 je doložen souhlas se zveřejněním a zpracováním rozhovoru k účelu diplomové práce. Dále by chtěla autorka upozornit, že rozhovor byl přepsán do spisovného jazyka a že se jedná výhradně o zkušenosti a názory respondentů.

Pro rozhovor byla stanovena výzkumná otázka č. 4:

#### **Jak reálně probíhá spolupráce učitelů ve vybraných Montessori MŠ a ZŠ?**

Záměrně pokládané otázky vedly k zajištění daných odpovědí na výše zmíněnou výzkumnou otázku, která zároveň pomohla objasnit cíl výzkumného šetření. Otázky tvořící jednotlivé skupiny odpovědí směřovaly k nastínění reálné spolupráce učitelů v mateřské a základní škole Klíček. Pro lepší uchopení uvádíme schéma na následující straně.

Schéma č. 2: Okruhy otázek rozhovoru (vlastní tvorba)



Pro dílčí výzkumnou otázku bylo již výše vymezeno šest okruhů, pod které spadají otázky rozhovoru. Čísla otázek odpovídají číslům stanovených okruhů ve schématu.

1. okruh

**Praxe učitelů** – otázka č. 1 až 2

2. okruh

**Pohled učitele na Montessori vzdělávání** – otázky s číslem 3 až 7

3. okruh

**Spolupráce v kolektivu** – otázky s číslem 8 až 11

4. okruh

**Rozšíření vzdělávání v oblasti Montessori** – otázky s číslem 12 až 15

5. okruh

**Bezproblémový přechod dětí na ZŠ** – otázky s číslem 16, 17 a 20

6. okruh

**Výstupy dětí a jejich návaznost** – otázky s číslem 18, 19, 21 až 34

## **Vyhodnocení rozhovoru**

První dvě úvodní otázky se týkaly délky praxe a na jakých školských pozicích učitelé působí. Na základě mnou vytvořených otázek jsem porovnávala odpovědi všech respondentů a jejich výsledky vyhodnotila takto:

### **Otázka č. 1: Mohu se zeptat, jaká je délka Vaší praxe?**

Ve většině případů se pohybovala délka praxe u respondentů v rozmezí 6 až 9 let. Nejdélší praxi v oboru učitelství měla respondentka ze ZŠ (přibližně 23 let). Naopak nejkratší délku praxe měla asistentka pedagoga, která v Montessori ZŠ působí 6 měsíců.

### **Otázka č. 2: Na jakých školských stupních či pozicích působíte?**

Tři respondenti působí na pozici učitele v MŠ, další dva respondenti působí na pozici učitele na 1. stupni ZŠ. Zřizovatelka Montessori MŠ a ZŠ Klíček působí jako ředitelka a zároveň učitelka na 1. stupni ZŠ.

### **Otázka č. 3: Proč jste si vybrala právě Montessori školu / školku?**

Otázkou bylo sledováno, zda si učitelé sami vybrali a zároveň zvolili alternativní vzdělávání. Autorka očekávala, že všichni učitelé pracující v tomto zařízení upřednostnili alternativu před tradiční MŠ nebo ZŠ z nějakého důvodu.

Na otázku mi respondenti odpovídali různě. Zde jsou vybrány některé odpovědi respondentů z MŠ:

*„Ona si spíš vybrala mě. Paní ředitelka, zřizovatelka školky, se nadchla pro tento vzdělávací systém a podařilo se jí předat nadšení i ostatním, konkrétně mě to strhlo natolik, že si momentálně dělám diplomovaný Montessori kurz.“*

*„Nevybrala jsem si, školka se postupně rozvinula v Montessori, začínali jsme v alternativním vzdělávání Začít spolu a postupně jsme přetvářeli na Montessori školku.“*

Vybrané odpovědi respondentů ze ZŠ:

*„Z pohledu rodiče mi dává větší smysl.“*

Konkrétně paní ředitelce a zároveň zřizovatelce MŠ a ZŠ Montessori nevyhovoval školský systém, který podle ní neodpovídá realitě dnešní doby.



#### **Otázka č. 4: Čím Vás tento způsob vzdělávání zaujal?**

Tato otázka se týkala konkrétního pohledu učitele na Montessori vzdělávání. Autorka očekávala, že se většina dotazovaných shodne na Montessori principech, představujících například zaměření na individualitu dítěte, přirozenost práce nebo respektování senzitivní fáze, na kterých si zakládá celá Montessori pedagogika.

Na tuto otázku mi většina respondentů odpověděla podobně. Většinou respondenty zaujal důraz kladený na respektování dítěte a jeho schopností, dodržování individuálního tempa s přihlédnutím na senzitivní fáze dítěte, přirozenost učení a zároveň velký podíl práce rukou, kdy děti pracují s pomůckami a mohou se tak lépe učit a získat nové informace. Jeden z respondentů dále uvedl možnost odbourání frontální výuky, vedení dětí k samostatnosti a rozhodování.

#### **Otázka č. 5: Jste zároveň rodičem? Doporučila byste ostatním Montessori školku, školu, nebo obojí?**

V této záměrně položené otázce se dotazovaný musel nejprve zamyslet nad tím, zda má děti, a následně jestli by doporučil ostatním Montessori vzdělávání a konkrétně jaké. Při položení této otázky jsme předpokládali, že učitelé jsou zároveň rodiči a doporučí Montessori vzdělávání, a to, podle autorčiny domněnky, především mateřskou školu.

Na první část otázky všichni respondenti odpověděli: „*Ano, jsem rodičem.*“ V druhé části, týkající se doporučení, čtyři respondenti odpověděli: „*Ano, doporučuji obojí*“ Další dva respondenti v zásadě Montessori doporučují, ale zároveň upozorňují na důležitý přístup rodičů ve smyslu dodržování pravidel a celkového systému vzdělávání.

#### **Otázka č. 6: Jaká pozitiva Montessori vzdělávání byste vyzdvihla?**

Při formulaci této otázky byla sledována konkrétní pozitiva Montessori vzdělávání. Autorka očekávala, že odpovědi respondentů doplní částečně dříve položenou otázku č. 4.

Nejčastější odpovědi zněly takto:

*„Jako velké pozitivum vnímám, že paní Montessori respektuje jednotlivá vývojová období dětí. Vzdělávání je postaveno na tom, v jakých vývojových fázích děti jsou, a vlastně toho využívá k tomu, aby se děti učily snadno.“*

*„Líbí se mi, že si dítě může svobodně zvolit činnost dle aktuální nálady. Zároveň si samo volí tempo ve své práci, tím je vedeno k větší zodpovědnosti nejen za své vzdělání, ale i za svůj život.“*

*„Vyzdvihla bych praktický život, kde se děti učí, jak se o sebe postarat a podělit se s druhým.“*

*„Děti jsou otevřené v komunikaci, dokáží říct svůj názor. Učí se plánovat a organizovat svůj čas.“*

### **Otázka č. 7: Na jaká úskalí byste upozornila?**

Touto otázkou byly sledovány nevýhody v Montessori pedagogice. Očekávali jsme, že zmíněné alternativní vzdělávání nějaké nevýhody má. Autorka si konkrétně nedokázala představit jaké.

Na otázku respondenti odpovídali různě. Nejčastěji vidí úskalí v nejednotném přístupu pedagogů, kdy může být obtížný přechod z autoritářské pozice do pozice průvodce, na čemž se shodli čtyři z šesti respondentů. Dalším možným úskalím, na které upozornili dva dotazovaní z šesti, je sociální a kolektivní prostředí, které je často potlačováno na úkor individualizace práce dětí.

### **Otázka č. 8: Jak se vám pracuje ve zdejším kolektivu?**

Ke zjištění reálné spolupráce učitelů je zapotřebí nejprve zjistit, jak se jim pracuje v kolektivu. Tato otázka sleduje individuální spokojenost pedagogů v MŠ a ZŠ. Autorka očekávala, že učitelé udržují mezi sebou pěkné vztahy, a tím pádem tvoří dobrý kolektiv, ve kterém se jim dobře pracuje.

Na tuto otázku mi všichni dotazovaní odpověděli: „Dobře.“ nebo „Báječně.“ Další odpovědi zněly takto:

*„Lidé, co tady pracují, jsou podobně naladěni a mně přijde, že si moc rozumíme i po lidské stránce. Ony to ty děti cítí, že si rozumíme, že si umíme sdělovat informace, že jsme jakoby na stejné vlně. Ta atmosféra mezi kantory se přenáší na děti. Ano, mně se tady pracuje dobře.“*

*„Báječně. Máme výborný kolektiv, stále se rozvíjíme. Často mám potřebu trávit více času společně.“*

*„Dobře, kolegyně jsou moc hodné a šikovné. Předávají mi zkušenosti z kurzů a rády poradí.“*

*„Dobře, rozumíme si všichni, případné problémy ihned řešíme.“*

**Otázka č. 9: Spolupracujete s ostatními učiteli? Uveďte konkrétní příklady z poslední doby.**

Tato otázka směřovala opět ke zjištění reálné spolupráce učitelů. Měla zajistit odpovědi představující konkrétní příklady jejich spolupráce. Autorka předpokládala, že většina respondentů z mateřské a základní školy se shodne na tom, že mezi sebou soustavně spolupracují. Dále odhadovala, že příprava předškoláků a zároveň zajištění plynulého přechodu dětí z MŠ do ZŠ je náročný proces, při kterém je zapotřebí velké spolupráce mezi pedagogy. Rovněž jsem se domnívala, že mateřská škola má v posledním roce docházky hned několik výstupů, na kterých učitelé společně spolupracují.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti opět podobně. Většina dotazovaných tvrdí, že bez spolupráce by to nešlo. Učitelé MŠ a ZŠ spolupracují mezi sebou navzájem v průběhu celého roku. Další formou spolupráce jsou společné porady, které jsou minimálně 2x ročně. Řeší se zde společné akce MŠ a ZŠ Klíček, návaznost obou školských systémů a zároveň plynulý přechod dětí z Montessori MŠ do ZŠ.

Učitelé MŠ se navíc setkávají minimálně 1x týdně, kde se společně radí o dětech, jednotných postupech, denním režimu, společných akcích a měsíčních tématech.

Učitelé ZŠ společně s paní ředitelkou aktuálně spolupracují na přípravě 2. stupně ZŠ.

Další podporu vidí respondenti ve spolupráci učitelů z MŠ a ZŠ, která je podpořena projektem Šance. Jeho principem je příprava budoucích školáků již v předškolním věku pomocí testování paní učitelkou ze ZŠ, která má na starost 1. a 2. třídu na 1. stupni. Na základě výsledků testů se učitelé snaží odhalit slabé stránky dětí, což umožňuje snahu o zlepšení ještě před nástupem do 1. třídy.

**Otázka č. 10: Vyměňujete si zkušenosti a nápady?**

Tato otázka zajistila potvrzení způsobu spolupráce. Očekávali jsme, že všichni dotazovaní se shodnou na odpovědi: „Ano.“

Na tuto otázku mi pět z šesti respondentů odpovědělo „Ano.“ Další odpověď dotazované zněla takto:

*„Myslím, že ne vždy je na to prostor, ale když je, tak ano, hodně věcí si sdělujeme. Když mne něco zaujme, například na nástěnce vidím obrázky, tak se jdu zeptat na výrobu a přenesu si to k sobě do třídy. Inspiraci člověk potřebuje a hledá ji i mimo školu, ale určitě i u kolegyně.“*

#### **Otázka č. 11: Pomáhá Vám výměna zkušeností? Jakým způsobem?**

Tato otázka přiměla dotazované k zamyšlení, zda je výměna zkušeností ze strany ostatních pedagogů přínosná, a pokud ano, tak jakým způsobem. Zároveň jsme sledovali, zda si učitelé v kolektivu pomáhají a sdělují si důležité zkušenosti, ze kterých pak dále vychází. Autorka očekávala, že učitelé MŠ a ZŠ se v průběhu dne radí o dětech a současně si vyměňují zkušenosti mezi sebou.

Nejčastější odpovědi zněly takto: *„Ano, je to inspirující, když v tom člověk není sám, když vidí, že všichni tvoří velké dílo.“* Další zajímavé odpovědi zněly takto:

*„Ano určitě. Je potřeba si společně s učiteli popovídat a sdělit si ohlasy na konkrétní aktivity a činnosti. Nebo si potřebujeme sdělit, jak dopadly testy, jak děti uspěly v těch věcech, které pro ně připravujeme. Říkáme si to. Je to potřeba taková lidská, někdy to člověka zahřeje u srdce, když se něco podaří, takže si vyměňujeme zkušenosti, je to důležité.“*

*„Ano, pokud mám být konkrétní, tak v návaznosti na práci s pomůckami. Ve smyslu doporučení kolegyní, v čem může dále dítě pokračovat, jaká pomůcka zajistí návaznost práce.“*

*„Určitě mi pomáhá, jelikož studuji učitelství, jsem ráda, že mi kolegyně kdykoliv poradí či pomůžou.“*

*„Ano, někdo je více důsledný, každý je na něco jiného. Pomáhá sdílení zkušeností i z jiných zařízení z MŠ i Montessori center, kde mají více zkušeností.“*

#### **Otázka č. 12: Máte ve škole přístup k novým zdrojům informací? Jakým?**

Další otázka byla směřována na zjištění reálných podmínek, které vytváří a zprostředkovává škola. Očekávaná odpověď na tuto otázku byla: *„Ano, máme přístup k novým zdrojům informací.“* Domnívali jsme se, že škola disponuje knihovnou a internetem, který je dostupný v celé budově školy.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti opět podobně. V celé budově školy je neomezený přístup k internetu, který se tak stává zdrojem nových informací.

Pro děti i pedagogické pracovníky je zajištěna knihovna, kde je dostatek literatury i od M. Montessori. Knihy jsou často doplňovány. Učitelé díky novým prostorům školy budou dále pracovat na rozšíření pedagogické knihovny. DVPP je zajištěno paní ředitelkou, která sleduje vzdělávací kurzy nabízené Montessori společnostmi v Praze, kde se pravidelně učitelé školí. Kurzy nejsou často zaměřené jen na Montessori, ale věnují se i profesnímu a osobnostnímu rozvoji. Na školení a zároveň na rekvalifikační kurzy jsou respondentky často vysílány do Olomouce, Brna či Prahy. Jedna dotazovaná z MŠ si momentálně dělá Montessori diplomový kurz v Praze. Na základě nově získaných informací z kurzu školí 1x týdně ostatní kolegyně.

### **Otázka č. 13: Jakým způsobem si rozšiřujete své vzdělávání v oblasti Montessori?**

V následujících otázkách sledujeme, jak si učitelé MŠ a ZŠ rozšiřují své vzdělávání v oblasti Montessori. Odhadovali jsme, že si učitelé své vzdělávání rozšiřují pomocí absolvování kurzů a specifických školení.

Na tuto otázku odpověděli opět všichni respondenti téměř stejně. Zde jsou některé odpovědi:

*„Nejčastěji v podobě kurzů a literatury.“*

*„Své vzdělávání si rozšiřuji nejčastěji účastí na kurzech a Montessori školeních.“*

*„Snažíme se jezdit do Prahy na kurzy. Ted se přiznám, že jsem delší dobu nebyla. Naposledy jsem byla společně s Katkou na matematice. Ted' bych si chtěla vyhlídnout kurz Montessori geometrie, kterou bych si ráda rozšířila.“*

*„Neustálým studiem, sleduji trendy a celkově jak se daří ostatním Montessori školám.“*

*„Přes knížky, internet a také díky návštěvám jiných Montessori školek, kdy si po domluvě sdílíme materiály či vyrábíme pomůcky.“*

### **Otázka č. 14: Školíte se společně s ostatními spolupracovníky?**

Tato otázka měla potvrdit další způsob reálné spolupráce mezi učiteli, a to díky společné účasti na školeních a kurzech. Domníváme se, že není možné, aby se v průběhu školního roku pedagogové školili společně z důvodu nepřerušného chodu MŠ a ZŠ.

Na základě odpovědí mají dotazovaní možnost se školit společně, ale zároveň i samostatně. Další zajímavé odpovědi respondentů zněly takto:

*„Pokud to dovolí organizace, tak ano. Jinak jezdíme po jednom. Je to již delší dobu, ale měli jsme možnost zúčastnit se kurzu jako kolektiv. Týdenní Montessori kurz v Praze byl vynikající. Upevnily se naše vzájemné vztahy. Rády na to vzpomínáme, byla to legrace. Momentálně jezdíme každá spíše zvlášť nebo maximálně po dvou.“*

*„Když to jde, tak ano, školení jsou často zaměřená dle tématu na MŠ nebo ZŠ. Předloni jsme se společně s kolegy zúčastnili projektu Rozvoj pedagogů MŠ. Školení trvalo tři týdny, kdy učitelé vyjeli do zahraničních Montessori MŠ do Rakouska, Holandska, Německa, Švédska a Anglie. Poté jsme společně sdíleli zážitky a způsoby vzdělávání. Společné školení bylo pro celý kolektiv učitelů velmi přínosné.“*

**Otázka č. 15: Navazujete kontakty i s jinými školkami / školami Montessori a vyměňujete si zkušenosti?**

Tato otázka byla zformulována tak, aby zjistila, zda Montessori MŠ a ZŠ Klíček spolupracují s ostatními Montessori institucemi, popřípadě s mateřskými nebo základními školami v Moravskoslezském kraji. Odhadujeme, že kontakty mezi školami jsou, ale nedokážeme posoudit, s jakými konkrétními školami zařízení spolupracuje.

Na danou otázku odpovědělo pět respondentů z MŠ i ZŠ jednoznačně: „Ano.“

Zde jsou vybrány odpovědi respondentů z MŠ:

*„V tomto školním roce momentálně nedochází ke spolupráci s ostatními Montessori MŠ. V loňském roce více. Byl navázán kontakt s MŠ v Pardubicích v podobě supervize. Navzájem jsme sdíleli zkušenosti ohledně pomůcek, prostředí, provozu a denního režimu školky. Spolupráce neskončila, jen se na chvíli pozastavila. Dříve jsme spolupracovali na projektu se školkou v Polsku, kde se vedly společné bloky, kde děti společně pracovaly s pomůckami.“*

*„Jako velmi přínosnou hodnotím návštěvu Montessori MŠ z Pardubic, se kterou jsme spolupracovali několik měsíců.“*

*„Ano, paní lektorka z Montessori centra v Praze má školku, kterou jsme také navštívili. Do budoucna plánujeme navázat nové kontakty a zároveň spolupracovat s dalšími MŠ.“*

Další dva respondenti ze ZŠ zmínili ve své výpovědi momentální spolupráci s Montessori školou ve Lhotě u Opavy. Jeden respondent ze ZŠ odpověděl takto: „Ano, naposledy byly kolegyně ve Lhotě, kde se zaměřily na školu, konkrétně na 2.stupeň,

*který plánujeme vybudovat i u nás. Dále jsme navštívili školku v Praze a také plánujeme navštívit školu v severních Čechách, která je již zajištěná. Je to velmi přínosné, když můžeme porovnat, jak to funguje tam a jak u nás. Je dobré vidět jiná pracoviště.“*

**Otázka č. 16: Jakým způsobem se liší školní rok předškoláků od školního roku mladších dětí?**

Tato otázka přiměla respondenta k zamyšlení nad konkrétní náplní práce předškoláka, která je v posledním roce intenzivnější a často se tak liší od práce mladších dětí v mateřské škole. Mým záměrem bylo zjistit, zda učitelé MŠ a ZŠ vědí a konkrétně dokáží říci, o jaké aktivity je práce předškoláků intenzivnější. Očekáváme, že učitelé mateřských škol pracují s předškoláky individuálně a z důvodu brzkého přechodu dítěte do školního prostředí je vzdělávací nabídka zaměřena na podporu školní připravenosti.

Všichni respondenti se jednoznačně shodli na tom, že předškoláci využívají speciálních pracovních listů. Větší přehled v konkrétních činnostech pro předškoláky měly dotazované z MŠ. Ty uvedly, že hlavní rozdíl je v programu dne. Během dopoledne předškoláci pracují na pomůckách, které je vzdělávají v odvětvích jazyka, matematiky, smyslové a kosmické výchovy. Jsou vedeni k těžšímu výběru pomůcek tak, aby se neustále rozvíjeli. Po obědě jdou mladší děti spát, naopak předškoláci zpracovávají pracovní listy k 1. třídě. Učitelé se v odpoledním bloku věnují dětem individuálně. Dva respondenti z MŠ zároveň kladou velký důraz na správný úchop tužky, rozvoj jemné a hrubé motoriky.

**Otázka č. 17: Jakou formou připravujete děti na bezproblémový přechod na základní školu?**

Další otázka byla zaměřena na bezproblémový přechod dítěte na základní školu. Hlavním úkolem bylo zjistit, jakou formou učitelé děti připravují, napomáhají jim a jak přispívají k jejich hladkému přechodu z MŠ do ZŠ. Odhadovali jsme, že učitelé MŠ a ZŠ spolu spolupracují a předškolákům je strategicky předložena taková vzdělávací nabídka, která dítě podporuje v práci a zajistí tak jeho připravenost.

Na tuto klíčovou otázku mi dva respondenti z MŠ odpověděli slovy: „K bezproblémovému přechodu dětí z MŠ do ZŠ napomáhají Montessori pomůcky.“

*„Velkou výhodou máme v tom, že Montessori MŠ a ZŠ sídlí v jedné budově. Zavedli jsme náhledy pro předškoláky v 1. třídě, které napomáhají odbourat strach z přechodu dětí do školního prostředí.“*

Dále dotazovaní z MŠ zmínili další činnosti napomáhající k bezproblémovému přechodu dětí na základní školu. Mezi ně řadí práci na elipse, kdy po ukončení ranní elipsy děti odchází v případě uhodnutí hádanky. Pro předškoláky jsou otázky těžšího charakteru. Učitel tak obdrží na základě odpovědí zpětnou vazbu o jejich pozornosti. Další aktivity jsou zastoupeny během vycházky v přírodě. Mají například podobu společného počítání, čtení nebo didaktických her.

Další čtyři respondenti zmínili projekt Šance. Tady jsou odpovědi některých z nich:

*„Děláme projekt Šance v posledním roce ve školce. Na začátku děti projdou testem, sadou otázek z různých oblastí, ale nejsou to pouze otázky, kde se slovně odpovídá, ale zároveň úkoly s pomůckami a připravenými materiály.“*

*„Projektem Šance, který je přímo vytvořen pro Montessori MŠ.“*

#### **Otázka č. 18: Jaké jsou výstupy dětí z mateřské školy?**

V následující otázce se konkrétně dotazujeme na jednotlivé výstupy žáků mateřské školy. Odhadujeme, že MŠ vede předškoláky k soustavné práci a zároveň je pravidelně během roku diagnostikuje. Na základě zjištěných výsledků se učitelé o dětech společně radí a strategicky upravují vzdělávací nabídku.

Na tuto otázku opět odpověděli všichni respondenti téměř stejně. Nejčastější odpověď byla: *„Výstupů máme hned několik. Projekt Šance, portfolio, diagnostiku a specifické listy.“* Další zajímavé odpovědi zněly takto:

*„Velmi dobré. Děti, které navštěvovaly Montessori MŠ a prošly pomůckami, neměly problém s přechodem do školy. Děti uměly číst, počítat a orientovaly se v prvouce.“*

*„Výstupem se stává zpráva z projektu Šance, na základě které pak dále pracujeme s předškoláky a radíme se na dalších didaktických postupech individuálně u dětí. Zároveň provádíme diagnostiku práce, která má podobu zápisů každodenní činnosti dětí na pomůčkách. Vytváříme diagnostiku, která probíhá individuálně. Trvá asi 30 minut a je tvořena úkoly z oblasti grafomotoriky, rozlišování barev, kreslení postavy nebo převyprávění příběhu. Odpovědi zaznamenáváme a poté vyhodnocujeme. Dalším výstupem je portfolio, kde jsou založeny celoroční obrázky. Pracovní listy třídíme a ukládáme zvlášť.“*



**Otázka č. 19: Co se v portfoliu konkrétně nachází a k čemu slouží? Pracuje se s ním dále ve škole?**

Tato otázka sleduje konkrétní obsah jednoho z výstupu dětí, a to portfolio. Zároveň zkoumá funkci portfolio a možnou návaznost práce s ním. Domníváme se, že v portfoliu jsou založeny výkresy a výrobky dětí mateřské školy, které s ukončením docházky dostanou od učitele MŠ. Odhadujeme, že se s portfoliem dále nepracuje.

U této otázky se většina respondentů shodla na tom, že portfolio patří mezi výstup dítěte z MŠ, kde je zaznamenán především vývoj dětské kresby. Respondenti uvedli, že portfolio je spíše záležitost MŠ. Paní učitelka ze ZŠ, která má na starost 1. a 2. třídu, do portfolio nahlíží na začátku školního roku, poté si vede svou vlastní diagnostiku dítěte. Jedna respondentka z šesti potvrdila, že dále ve škole pracují s portfoliem ve formě náhledů, například v geometrii.

**Otázka č. 20: Jakým způsobem reagujete na výstupy, které dostáváte z MŠ?**

Touto otázkou sledujeme, zda je ze strany učitelů nabídnuta možná návaznost na některé výstupy dětí. Autorka odhaduje, že učitelé základní školy na některé výstupy navazují, ale nedokáže konkrétně říci, na které.

Na tuto otázku byli dotazováni pouze respondenti působící v ZŠ. Všichni tři dotazovaní se shodli na tom, že způsob návaznosti vidí nejvíce v práci s pomůckami. Dítě se s nimi setkává již ve školce, poté při nástupu do školního prostředí opakuje práci na již známých pomůckách a teprve pak plynule navazuje na nové didaktické pomůcky, které ho dále rozvíjejí.

**Další otázky rozhovoru zaměřené konkrétně na Projekt Šance zodpověděla respondentka ze ZŠ, která má na starost 1. a 2. třídu na 1. stupni ZŠ.** Jelikož byl rozhovor polostrukturovaný, autorka odbočila od základní struktury interview a pokusila se zjistit zajímavosti v podobě podrobností o výše zmíněném výstupu žáků. Otázkami jsme chtěli zjistit konkrétní informace o projektu Šance. Odhadovali jsme, že testování je zaměřeno na předškoláky a díky jeho diagnostice je posuzována školní připravenost dítěte.

**Zde jsou uvedeny otázky a zajímavé odpovědi respondenta:**

**Otázka č. 21: Na co je projekt zaměřen?**

*„Projekt Šance je zaměřen na přípravu dětí do školy a zároveň na posílení oblastí, ve kterých na tom děti nejsou tak dobře, aby se zlepšili a ve škole mohli navázat, nastartovat a pokračovat ve školním vzdělávání na prvním stupni.“*

**Otázka č. 22: Komu je určen?**

*„Je určen pro 5 až 6leté děti. Rok před vstupem do školy.“*

**Otázka č. 23: Kým byl projekt realizován?**

*„Děti testuji já.“*

**Otázka č. 24: Jakým způsobem docházelo k posouzení připravenosti dětí?**

*„Testem, sadou otázek z různých oblastí.“*

**Otázka č. 25: Na co je test zaměřen?**

*„Test školní zralosti je zaměřen na jednotlivé oblasti představující matematické představy, grafomotoriku, oblast jazykovou, tím pádem úroveň řeči, paměti, dále na zrakové rozlišování a sluchovou diferenciaci.“*

**Otázka č. 26: Vzpomenete si na nějaký příklad testové úlohy?**

*„Ano, třeba do kolika umí děti napočítat, jestli umí vyjmenovat dny v týdnu. Poté doplňující otázky: Jaký den následuje po úterý, apod.“*

**Otázka č. 27: Kdy se dětem test předkládá a kolikrát?**

*„Používáme ho jako diagnostickou metodu, kdy na začátku školního roku, právě rok před vstupem do školy, vytestujeme, jak jsou děti na tom, ve kterých oblastech jsou na tom dobře a které oblasti potřebují vylepšit. Výsledky prezentujeme rodičům a učitelkám ve školce. Paní učitelky v posledním roce posilují právě ty oblasti, kde mají děti slabší výkon, a na konci roku se opět vytestují. Měly by se ukázat nějaké posuny v jednotlivých oblastech, hlavně v těch slabších. I když i silné oblasti se mohou také zlepšit.“*

**Otázka č. 28: Je časově náročný?**

*„Práce s jedním dítětem podle délky a podle stylu jeho práce se většinou pohybovala mezi půl až tři čtvrtě hodinou.“*

**Otázka č. 29: Co všechno vyčtete z výsledků testů?**

*„Úroveň v jednotlivých oblastech. V každé oblasti je bodové ohodnocení 22 bodů, což je maximum, a podle toho, kolik bodů dítě získá, se ukáže, jak na tom je. Pokud má méně bodů, je dobré oblast posilovat. Pokud se blíží k 22 bodům, je na tom dobře a během roku dále pracuje na rozvíjení oblastí.“*

### **Otázka č. 30: Jak pak dále pracujete s dítětem?**

*„Výsledky testu předkládám paním učitelkám do školky, které určitě navazují. Z každého šetření vypíšu pro ně zprávu, kde značím každou oblast – kolik dítě získalo bodů, jak na tom bylo, co umělo, co mu šlo méně. Paní učitelky si z té zprávy vyberou to, na co se u toho dítěte zaměří, a potom si stanovují prezentaci a práci ve školce tak, aby jednotlivé oblasti posilovaly. To je jejich úkol a mají na to celý školní rok.“*

### **Otázka č. 30 byla zároveň položena všem ostatním respondentům z MŠ i ZŠ.**

Tato klíčová otázka se týkala projektu Šance, konkrétně sledovala, jak učitelé mateřské a základní školy spolu při projektu spolupracují a zda na základě výsledků vycházejících z tohoto výstupu s dětmi nadále pracují. Autorka se domnívala, že právě tento výstup podporuje celkovou spolupráci učitelů MŠ a ZŠ.

Na tuto otázku odpověděli opět všichni respondenti téměř shodně. Nejčastěji zazněly odpovědi jako:

*„Výsledky testů předškoláků z projektu Šance předáme školce, která dále pracuje s jednotlivými oblastmi a posiluje je.“*

*„Na základě bodového hodnocení v záznamu předloženého paní učitelkou ze ZŠ se v MŠ společně radíme, jak budeme dále postupovat a co konkrétně budeme doplňovat a individuálně doučovat.“*

### **Otázka č. 31: Hodnotíte tento projekt kladně, nebo záporně? Proč?**

V návaznosti na tento výstup jsme se zajímali o celkové ohodnocení projektu Šance, kterého se škola každoročně účastní. Autorka očekávala kladné hodnocení tohoto výstupu, nicméně si nachystala i tzv. záložní otázky pro případ nevelkého ohlasu na tento projekt.

Další otázka byla opět jednoduchá a všichni respondenti odpověděli stejně. Shodli se na odpovědi: „Ano, velmi kladně.“ Nikdo z respondentů neodpověděl záporně. Zde jsou některé z odpovědí:

*„Projekt hodnotím velmi kladně, protože nám dává všeobecný přehled, jak je dítě připraveno do školního prostředí, tím pádem do 1. třídy.“*

*„Ano, projekt je velmi přínosný, právě díky němu víme, jaké oblasti máme u dětí dále rozvíjet a jak jim můžeme pomoci v přípravě na nástup do 1. třídy.“*

*„Ano, projekt představuje naši zpětnou vazbu v práci.“*

**Otázka č. 32: Budete test využívat i nadále?**

Další otázka měla pro doplnění potvrdit předešlou otázku č. 31. Odhadovali jsme, že test neboli tento způsob diagnostiky dítěte bude škola využívat i nadále.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti opět stejně. Odpověď zněla: „Ano.“ nebo: „Určitě.“ Jedna respondentka dodala:

*„Určitě ano, s tím cílem jsme se školili. Děti test rády absolvují. Někteří by na test šli hned několikrát. Těší se na něj, je to pro ně zábava.“*

**Otázka č. 33: Kromě projektu Šance, máte nějaké vlastní metody, kterými ve spolupráci s učiteli MŠ a ZŠ pomáháte dětem v přípravě k nástupu do 1. třídy?**

Formulace této otázky měla potvrdit výstupy, které byly zjištěny u otázek č. 18, 19 a 21. Dotazovaný se měl dále zamyslet, zda škola nemá ještě další výstupy, které napomáhají dětem v přípravě na nástup do 1. třídy, které respondent dříve nezmínil. Odhadovali jsme, že touto otázkou shrneme veškeré výstupy, které učitelé při společné spolupráci využívají.

V odpovědi na tuto otázku pět z šesti respondentů zmínilo společnou spolupráci, která se odráží v manipulaci s pomůckami. Dále respondenti využívají již dříve zmíněných náhledů, které probíhají ve škole. Respondenti z MŠ uvedli, že během druhého pololetí předškoláci navštíví školní prostředí, kde jim je nabídnuta nějaká pomůcka blízká jejich věku a schopnostem. Předškoláci mají tak možnost vyzkoušet si práci školáků. Jeden respondent navíc doplnil:

*„Kromě spolupráce mezi námi kantory je důležitá spolupráce mezi školou a rodiči, která probíhá formou třídních schůzek. Jednou za čtyři měsíce sdělujeme rodičům, na čem je potřeba zapracovat a v čem konkrétně mohou být rodiče nápomocní.“*

**Otázka č. 34: Líbí se mi váš Školní vzdělávací program. Uvádíte v něm jistou spolupráci a návaznost programu z MŠ do ZŠ. Daří se Vám podle ŠVP i reálně postupovat a plnit zadané cíle?**

Poslední otázkou jsme sledovali, zda se učitelé řídí zadanými cíli v ŠVP, postupují podle nich a plní je. Odhadovaná odpověď zněla: „Ano“.

Na tuto klíčovou otázku mi respondenti nejčastěji odpovídali slovy: „*Myslím si, že ano.*“ Další odpovědi zněly takto:

„*Já si myslím, že ano, zvládáme to rok od roku lépe.*“

„*Většinou ano, bude se přepracovávat ŠVP do větší podoby Montessori. Myslím si, že se nám celkově v tomto směru daří.*“

„*Já myslím, že se snažíme. Paní učitelky z MŠ se školou spolupracují. Samy se připomínají během školního roku. Je spousta školních akcí, na kterých se děti společně setkávají a propojují se ze školky i školy. Akcí během roku je hodně. I tak se snažíme propojovat vzdělávání.*“

## 8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem této diplomové práce bylo popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. Z hlavního cíle vyplývají dílčí cíle, kde se snažíme zjistit, jaké je formální vyjádření spolupráce učitelů vybraných Montessori MŠ a ZŠ, jaké jsou materiální podmínky pro naplňování ŠVP v Montessori MŠ a ZŠ, jaké jsou strategie pro řízení vzdělávací nabídky. Také reálný pohled je důležitý ve smyslu – jak reálně probíhá spolupráce učitelů ve vybraných Montessori MŠ a ZŠ. Ve výzkumném šetření byly použity 3 metody určené ke sběru dat – analýza školních dokumentů, pozorování a rozhovor.

### Výzkumné otázky:

#### 1. Jaké je formální vyjádření spolupráce učitelů vybraných Montessori MŠ a ZŠ?

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že spolupráce je formálně vyjádřena v obou dokumentech škol představujících ŠVP MŠ a ZŠ Klíček. Mateřská a základní škola jsou ve spolupráci otevřena všem dětem i jejich rodičům. Škola si zakládá na velké spolupráci s rodiči, která přináší hned několik výhod. Velký přínos, který nabízí, je spatřován v brzkém navázání první spolupráce mezi školou a rodiči. Tato kooperace byla prokázána formou Montessori klubů, které navštěvují děti a jejich rodiče. Již při nástupu, v době adaptace dítěte do mateřské školy, je rodičům nabídnuta návštěva, při které mají možnost vstoupit do her svých dětí. Další výhodou vidíme ve spolupráci mezi rodiči a učiteli, která se projevuje během školního roku formou třídních schůzek, přednášek, účastí na společných projektech či akcích školy. Díky podrobné analýze těchto školních dokumentů jsme zaznamenali spolupráci na půdě školy, která probíhá mezi pedagogickými pracovníky formou společných setkání či pedagogických porad. Neustále probíhající kooperace práce mezi učiteli přináší zkvalitnění vzdělávání, a díky rozšířené vzdělávací nabídce poskytuje služby dětem a jejich rodičům. Spolupráce mezi učiteli byla potvrzena všemi výzkumnými metodami, které byly při výzkumném šetření použity. Velké pozitivum bylo prokázáno díky návaznosti výchovně vzdělávacího systému, který zajišťuje plynulý přechod dětí z Montessori MŠ do ZŠ. Ze strany školy je kladen velký důraz na objekt představující dítě. Rozvíjení sociálních a personálních kompetencí podporuje vzájemnou komunikaci a tím pádem přispívá k celkové spolupráci mezi žákem a učitelem. Dalším přínosem je práce dětí v Montessori centrech a řízená činnost, která nejčastěji probíhá individuálně, v menších nebo větších skupinách. Samotné vzdělávání přináší hned několik výhod v podobě přímého prožitku žáka, interaktivního učení, dramatizace, nápodoby či hry. Spolupráce s odborníky a dalšími institucemi přináší pro školu podporu nejčastěji formou společných projektů nebo spoluúčastí na dětských akcích.

## **2. Jaké jsou materiální podmínky pro naplňování ŠVP v Montessori MŠ a ZŠ?**

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že Montessori MŠ a ZŠ jsou po materiální straně plně vybaveny a tím pádem bylo během pozorování potvrzeno naplňování ŠVP MŠ a ZŠ. Ze zjištěných výsledků výzkumného šetření zajištěného pozorováním vyplývá, že Montessori MŠ a ZŠ má plně vybavené a zajištěné prostory školy. Hlavní výhodou jsme zaznamenali ve společném sídle mateřské a základní školy. Blízký kontakt těchto subjektů zajišťuje podporu a vzájemnou spolupráci obou škol. Prostorové a materiální podmínky představují kmenové třídy, společné šatny, prostory pro osobní hygienu žáků a učitelů, jídelnu a zahradu. Velkým přínosem je přilehlá zahrada, kterou denně užívají obě školy. Veškeré prostory školy jsou přizpůsobeny dětem tak, aby utvářely účelné a zároveň přirozené edukační centrum výchovy a vzdělání. Montessori třídy, které jsou na první pohled velmi přehledné, jsou členěny díky jednoduchému nábytku dle Montessori vzdělávacích oblastí. V kmenové třídě je umístěn koberec, který dětem zajišťuje komfort při práci. Velký přínos nacházíme ve snadné manipulaci dítěte s nábytkem, který je malý a zároveň lehký. Pozitiva třídy vidíme v samotné jednoduchosti. V otevřených skříních a policích je uložen didaktický materiál. Největší výhodou, kterou škola nabízí, spatřujeme v rozmanitosti nabízených Montessori pomůcek a výukových materiálů, se kterými děti pracují. Dětem je tak nabídnuta široká škála didaktického materiálu ve formě specifických pomůcek, her a knih. Materiální podmínky tak plně podporují vzdělávání žáků a škola se díky specifickému vybavení ztotožňuje s Montessori vzdělávacím programem.

## **3. Jaké jsou strategie pro řízení vzdělávací nabídky?**

Během realizace výzkumného šetření bylo metodou pozorování dokázáno, že v rámci vzdělávání je dětem nabídnuta široká škála aktivit, která je poskytována ze strany pedagogů v průběhu celého dne. Učitel při volbě strategií, v procesu řízení vzdělávací nabídky, dbá na individuální rozdíly dětí. Oproti tradiční škole je dětem strategicky nabídnuta odlišná forma vzdělávání, která je vymezena praktickým životem, matematikou, smyslovou, jazykovou a kosmickou výchovou. Dítě se tak na rozdíl od tradičního vzdělávání samo rozhoduje, v jaké oblasti se bude vzdělávat. Velkým přínosem je oblast praktického života, která je dominantní v preprimárním vzdělávání. Děti jsou vedeny k sebeobsluze a nezávislosti. Díky praktickým činnostem rozvíjí svou motoriku a současně tak navazují kontakt se světem a vydávají se za novým poznáním. Velmi oblíbená inovátorská činnost dětí se vztahuje k práci na zahradě. V rámci praktického života se děti starají o zahradu a zároveň na předem vymezeném místě pěstují bylinky, ovoce, dokonce i zeleninu.

Celkový rozdíl vůči tradiční škole spatřujeme v režimu dne na prvním stupni ZŠ, který je tvořen ze dvou bloků a klasických vyučovacích hodin. Déle trvající blok přináší soustavné a nepřerušované vzdělávání ze strany dítěte. Výhodou je samotné plánování dítětem, které vede k samostatnosti a odpovědnosti za své vzdělávání. Škola na rozdíl od tradičního známkování využívá jako většina alternativ slovního hodnocení. Velmi kladně vnímáme možnost dítěte jít ven během velké přestávky. Stěžejní náplní ve vzdělávání, oproti tradiční škole, se stala práce s Montessori pomůckami, jejichž velkou výhodou vidíme v samotných pomůckách, ve kterých je zabudovaná kontrola. Při plánování celodenní práce ve školním prostředí učitel strategicky volí a předkládá žákovi postupy, které vedou k osvojení, procvičení a upevnění učiva. Učitel zároveň neopomíná náročnost některých cvičení a pomůcek. Současně bylo v průběhu pozorování zjištěno, že vzdělávací nabídka se může změnit. Například během pozorování v ZŠ se přeměnila u žákyně 1 a 2 na základě pomýlení. Pohled učitele na žákovo pochybení je ve srovnání s tradiční školou odlišné v tom, že chyba má svůj smysl a dítě se z chyby může poučit. Přínosné a velmi inspirující je také zaznamenávání pokroků dítěte formou průběžné diagnostické činnosti, na které se soustavně podílí žák a zároveň učitel. Pokroky a úspěchy dětí v preprimárním vzdělávání zaznamenávají učitelé pomocí specifických značek do tabulky. Ze záznamu z této tabulky dále vycházejí a strategicky řídí celkové vzdělávání dětí.

#### **4. Jak reálně probíhá spolupráce učitelů ve vybraných Montessori MŠ a ZŠ?**

Během realizace výzkumného šetření bylo metodou rozhovoru dokázáno, že mezi učiteli vybraných Montessori MŠ a ZŠ reálně probíhá spolupráce. Na základě detailní analýzy rozhovoru s učiteli vyplynulo, že učitelé tvoří dobrý kolektiv, který se stále rozvíjí. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitelé MŠ v rámci setkávání spolupracují a zároveň se aktuálně radí o dětech, jednotných postupech, denním režimu, společných akcích a měsíčních tématech, které vycházejí z ŠVP MŠ. Oproti tomu učitelé ZŠ aktuálně spolupracují na přípravě 2. stupně ZŠ, který plánují vybudovat v nových prostorách školy.

Také bylo metodou rozhovoru rovněž potvrzeno, že spolupráce mezi učiteli je nezbytná. Učitelé mateřské a základní školy spolupracují mezi sebou navzájem v průběhu celého roku, nejčastěji formou kolektivních setkávání, školních porad a společných akcích MŠ a ZŠ. Ze zjištěných výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé v rámci společných setkání řeší návaznost obou školských systémů a zároveň velkou pozornost věnují plynulému přechodu dětí z Montessori MŠ do ZŠ. Toto bylo rovněž potvrzeno i analýzou školních dokumentů.



Zdařile fungující spolupráce mateřské a základní školy Klíček je prokázána díky projektu Šance, který má velký ohlas u pedagogů, dětí a jejich rodičů. Do projektu jsou zapojeni všichni předškoláci z Montessori mateřské školy. Projekt učitelům cíleně napomáhá při přípravě dětí předškolního věku na školní vzdělávání. Na základě výstupů z testování žáků se škole daří zajistit celkovou školní připravenost dětí do ZŠ. Pro školu je tato cesta spolupráce velmi inspirující, a jak bylo rovněž potvrzeno i výzkumnou metodou rozhovoru, škola bude test z projektu Šance využívat i nadále. Další forma spolupráce, která může inspirovat i jiné mateřské školy, je zajištění náhledy předškoláků do školního prostředí, konkrétně do 1. třídy. Právě tyto náhledy předškoláků zásadně přispívají ke spolupráci obou subjektů a připravují tak děti k hladkému přechodu na ZŠ. V rámci náhledu předškoláků do školního prostředí spolu učitelé MŠ a ZŠ spolupracují a individuálně se věnují dítěti při manipulaci s novou Montessori pomůckou. Předškolák je tak podporován v práci ze strany obou učitelů. Hlavním úkolem je odbourat strach z nového prostředí, a naopak zajistit příjemné edukační prostředí, které dítě zaujme a zároveň ho namotivuje. Během realizace výzkumného šetření bylo metodou rozhovoru dále dokázáno, že spolupráce je podpořena výměnou zkušeností a novými nápady, které si kolegyně pravidelně sdílejí. Velmi inspirující pro školu a celý kolektiv učitelů MŠ a ZŠ bylo zapojení se do zahraničního Montessori projektu, díky kterému mohli učitelé navštívit Montessori MŠ v Rakousku, Holandsku, Německu, Švédsku a Anglii. Absolvování specifických školení výrazně přispělo ke sjednocení pedagogů a pomohlo ucelit celkový pohled na Montessori vzdělávání. Škola dále doporučuje navázat kontakt v podobě supervizí i s jinými Montessori centry. Spolupráce školy s odborníky a dalšími institucemi zajišťuje zkvalitnění vzdělávání. Velmi přínosné a inspirující mohou být pro ostatní školy programy či akce, které jsou společné pro děti mateřské i základní školy. Díky dobrému a stále rozvíjejícímu kolektivu učitelů se škole podařilo vybudovat preprimární a primární vzdělávání. Na základě jejich úspěšné práce dochází k neustálému posunu, díky kterému škola momentálně buduje druhý stupeň ZŠ.

## **Závěr**

Tato diplomová práce s názvem „*Přechod dítěte z Montessori mateřské do základní školy*“ předkládá pohledy vybraných pedagogů Montessori MŠ a ZŠ na současné vnímání alternativního vzdělávání, analyzuje spolupráci učitelů MŠ a ZŠ a zároveň se zabývá problematiku hladkého přechodu dítěte z MŠ do školního prostředí.

Celá diplomová práce má dvě části – teoretickou část a empirickou část. Každá z částí je rozdělena na kapitoly a podkapitoly. Teoretická část byla opřena o odbornou literaturu. V teoretické části jsme charakterizovali reformní pedagogiku preprimárního a primárního vzdělávání, kde jsme uvedli hlavní důvody, které vedly k reformě školství. Ve druhé kapitole jsme se věnovali alternativním školám, seznámili se s typy a druhy těchto škol, hlavními rysy a funkcemi alternativních škol. Třetí kapitola byla zaměřena na samotnou osobnost M. Montessori, na její život a šíření její pedagogiky. Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali Montessori pedagogikou, kde jsme nastínili hlavní myšlenky a principy, ze kterých tato pedagogika čerpá. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřena na samotné vzdělávání s prvky Montessori, kde byla vymezena specifika daného prostředí.

Empirická část byla věnována výzkumnému šetření, které bylo kvalitativního charakteru, a byl na něm uplatněn princip triangulace složený ze tří fází. Výsledkům empirické části předcházelo stanovení výzkumných otázek, které byly stěžejní pro následující analýzu, pozorování, rozhovor s učiteli, vyhodnocení a samotné zpracování dat. Díky formulaci výzkumných otázek byla nastavena kritéria pro hodnocení jednotlivých fází výzkumného šetření. Pro detailní analýzu byly propůjčeny školní vzdělávací programy, které poskytla ředitelka Mateřské a Základní školy Klíček. Pozorování umožnilo autorce nahlédnout do prostorů školy a získat tak reálný obraz materiálních a vzdělávacích podmínek školy. Poslední fázi výzkumného šetření představoval polostrukturovaný rozhovor, který doplnil analýzu školních dokumentů a zároveň pozorování o další okruhy, které nemohly být vyčteny ani vypořazovány. Rozhovory s učiteli MŠ a ZŠ směřovaly k reálnému zjištění spolupráce vybraných učitelů v Montessori zařízení. Za pomoci interpretace výsledků výzkumného šetření jsme získali výsledky popsané v závěrečném shrnutí výzkumného šetření.

Hlavním cílem empirické části bylo popsat, jaké volí vybraní učitelé strategie pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ. Můžeme říci, že stanovené cíle diplomové práce byly splněny. Bylo zjištěno, že učitelé MŠ a ZŠ mezi sebou spolupracují a zároveň připravují děti k bezproblémovému přechodu na základní školu. Během realizace výzkumného šetření bylo dokázáno, že k bezproblémovému přechodu předškoláků

do ZŠ napomáhají Montessori pomůcky, se kterými děti pracují a plynule tak navazují na práci v 1. třídě ZŠ. Při nástupu dítěte do školního prostředí se opakuje práce na již známých pomůčkách a teprve poté se plynule navazuje na nové didaktické pomůcky. Velkým pozitivem je to, že mateřská a základní škola sídlí v jedné budově a díky blízkému kontaktu těchto subjektů je možné realizovat náhledy předškoláků do školního prostředí, respektive do 1. třídy, co napomáhá odbourat strach z přechodu dítěte do ZŠ. Další přínos vidíme ve vzdělávací nabídce, která je strategicky poskytována pedagogy mateřské školy. Předškoláci denně pracují se specifickými pracovními listy, díky kterým se dále rozvíjí jejich vědomosti a dovednosti. Školní zralost učitelé prověřují díky vlastní diagnostice, která probíhá individuálně u dětí a je zaměřena na jednotlivé oblasti, které se poté vyhodnocují. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že k hladkému přechodu předškoláků do školního prostředí přispívá hned několik výstupů z MŠ. Radíme mezi ně portfolio a projekt Šance, do kterého se škola zapojila. Podle zjištěných poznatků právě tento projekt podporuje spolupráci učitelů MŠ a ZŠ. Výsledky výzkumného šetření metodou rozhovoru prokázaly, že projekt, který je zaměřen na přípravu dětí předškolního věku na školní vzdělávání, je jednou z hlavních strategií, které volí vybraní učitelé pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ.

Stanovené cíle pro tuto diplomovou práci byly splněny. Sama autorka si rozšířila obzory v dané problematice a zároveň doufá, že diplomová práce je přínosem nejen pro pedagogickou, ale i širokou veřejnost. Odborně zpracovaná fakta doložená studiem literatury v teoretické části by měla konkrétně posloužit studentům, učitelům i rodičům. Hlavním záměrem teoretické části bylo seznámit veřejnost s alternativní možností vzdělávání a osobností M. Montessori, která na tehdejší dobu vytvořila neobyčejnou koncepci vzdělávání. V oblasti empirické je stěžejní přínos spatřován v provedené triangulaci, která prokázala hned několik forem spolupráce vybraných škol. Pro pedagogiku je přínos zaznamenán v konkrétní postupech, které volí vybraní učitelé pro spolupráci při přechodu dítěte z Montessori MŠ do ZŠ. Výsledky výzkumného šetření této diplomové práce mohou pomoci motivovat a částečně podnítit pedagogy ke spolupráci při přechodu dětí z MŠ do ZŠ nejen na alternativních školách ale i na těch tradičních.

## Použitá literatura

- CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984.
- FILKA, Jaroslav. *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Knihař, 2002. ISBN 80-86292-05-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-802-6209-829.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, KROBOTOVÁ, Milena. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: UP. 117 s., 2002. ISBN 80-244-0458-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 2. vyd. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MONTESSORI, Maria. *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Fireburg: Herder, 1976. ISBN 978-3451172427.
- MONTESSORI, Maria. *The Discovery of child*. India: Aakar Books, 2004. ISBN 81-87879-23-8.
- MONTESSORIOVÁ, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

- Národní ústav pro vzdělávání. RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017. [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_verze\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf)
- Národní ústav pro vzdělávání. RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2018. [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=81298&view=11989>
- POHNĚTALOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074355011.
- POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Jana, RUDNICKI, Paweł. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4891-6.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- RÝDL, Karel. *Proč jsou alternativní školy alternativní: Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: UP, 1991.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky podle Marie Montessori*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- SIDOPULU, Kateřina. *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Otevíráme všechny brány světa*, Krnov, 2014.
- SIDOPULU, Kateřina. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Otevíráme dětem svět*, Krnov, 2017.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3677-787.
- SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.

- Společnost Montessori o. s. *Projekt Šance* [online]. 2012 [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/inspirace/projekty/528-sance>
- Společnost Montessori o. s. *Společnost Montessori o. s.: Montessori v ČR* [online]. 2012 [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6206-446.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

## Seznam zkratek

aj.	a jiné
AMI	Association Montessori Internationale
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠ	Mateřská škola
resp.	respektive
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP MŠ	Školní vzdělávací program mateřské školy
ŠVP ZŠ	Školní vzdělávací program základní školy
tj.	to je
TVP	Třídní vzdělávací program
tzv.	takzvaně
ZŠ	Základní škola
žák se SPU	žák se specifickými poruchami učení

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.....	14
Tabulka č. 2: Senzitivní fáze člověka .....	28
Tabulka č. 3: Integrované bloky z ŠVP MŠ.....	39
Tabulka č. 4: Autoevaluace školy z ŠVP MŠ Klíček .....	41
Tabulka č. 5: Oblasti autoevaluace z ŠVP ZŠ Klíček .....	45
Tabulka č. 6: Režim dne MŠ.....	48
Tabulka č. 7: Režim dne ZŠ .....	51



## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou.....	29
Obrázek č. 2: Budova MŠ a ZŠ Klíček.....	83
Obrázek č. 3: Zahrada MŠ a ZŠ Klíček.....	83
Obrázek č. 4: Šatna se skříňkami.....	84
Obrázek č. 5: Herna MŠ.....	84
Obrázek č. 6: Herna MŠ.....	85
Obrázek č. 7: Prostor jídelny .....	85
Obrázek č. 8: Umývárna .....	86
Obrázek č. 9: Umývárna s WC.....	86
Obrázek č. 10: Předškolák MŠ.....	87
Obrázek č. 11: Předškolák MŠ.....	87
Obrázek č. 12: Předškolák MŠ.....	88
Obrázek č. 13: Předškolák MŠ.....	88
Obrázek č. 14: Chystání svačinky v MŠ.....	89
Obrázek č. 15: Hodnotící tabulka v MŠ .....	90
Obrázek č. 16: Šatna ZŠ .....	91
Obrázek č. 17: Třída ZŠ.....	91
Obrázek č. 18: Kout Českého jazyka.....	92
Obrázek č. 19: Kout Kosmické výchovy .....	92
Obrázek č. 20: Tabulka hodnocení .....	93
Obrázek č. 21: Žákyně 1 – Práce s pohyblivou abecedou .....	94
Obrázek č. 22: Žákyně 1 – Párování hmatových víček .....	94
Obrázek č. 23: Žákyně 1 – Autoevaluace žáka .....	95
Obrázek č. 24: Žákyně 1 – Hadí hra .....	95
Obrázek č. 25: Žák – Práce s mandalou.....	96
Obrázek č. 26: Žák – Pomůcka dřevěné srdce.....	96
Obrázek č. 27: Žákyně 2 – Práce s tabulkou.....	97
Obrázek č. 28: Žákyně 2 – Práce se Sequionovou tabulkou.....	97
Obrázek č. 29: Žákyně 2 – Skládání lidského těla.....	98

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Fotodokumentace MŠ a ZŠ

**Příloha č. 2:** Pozorování práce předškoláků

**Příloha č. 3:** Hodnocení dětí v MŠ

**Příloha č. 4:** Prostory a vybavení ZŠ

**Příloha č. 5:** Plánování a hodnocení žáků v ZŠ

**Příloha č. 6:** Práce žáků s Montessori pomůckami v 1. třídě

**Příloha č. 7:** Souhlas se zpracováním rozhovoru

**Příloha č. 8:** Přepis rozhovoru s učitelem ZŠ

## Příloha č. 1: Fotodokumentace MŠ a ZŠ

Příložené fotky v přílohách jsou vlastním zdrojem autora.



Obrázek č. 2: Budova MŠ a ZŠ Klíček



Obrázek č. 3: Zahrada MŠ a ZŠ Klíček



Obrázek č. 4: Šatna se skříňkami



Obrázek č. 5: Herna MŠ



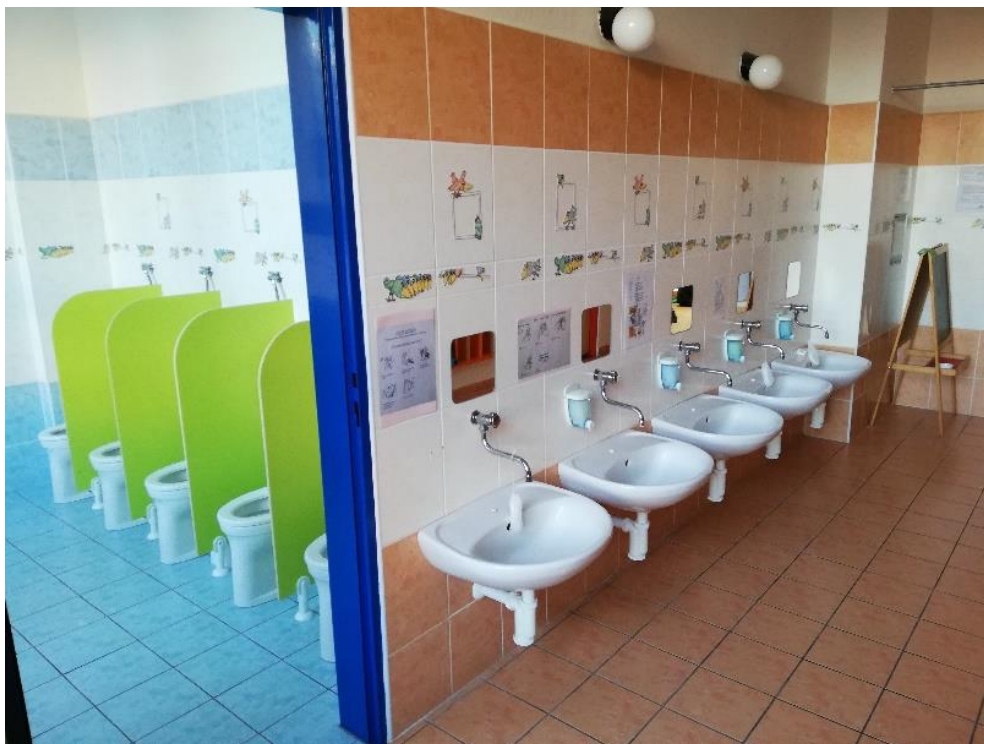
Obrázek č. 6: Herna MŠ



Obrázek č. 7: Prostor jídelny



Obrázek č. 8: Umývárna



Obrázek č. 9: Umývárna s WC

## Příloha č. 2: Pozorování práce předškoláků



Obrázek č. 10: Předškolák MŠ



Obrázek č. 11: Předškolák MŠ



Obrázek č. 12: Předškolák MŠ



Obrázek č. 13: Předškolák MŠ





Obrázek č. 14: Chystání svačinky v MŠ



#### Příloha č. 4: Prostory a vybavení ZŠ



Obrázek č. 16: Šatna ZŠ



Obrázek č. 17: Třída ZŠ



Obrázek č. 18: Kout Českého jazyka



Obrázek č. 19: Kout Kosmické výchovy

**Příloha č. 5: Plánování a hodnocení žáků v ZŠ**

	BĚ	PĚ	VĚ	TĚ	NĚ	TI-TÍ	TY-TÝ	NI-NÍ	NY-NÝ	MANDALA
	8.12.	8.1.			11.1.	10.1.	10.1.	11.1.	18.12.	18.12.
	9.1.									
	8.1.	8.1.	9.1.	8.12.		11.12.	11.1.		18.12.	
	8.1.	9.1.	10.1.	11.1.	15.1.	15.1.	16.1.	17.1.	16.1.	
	10.1.	11.12.	11.12.	11.1.	11.1.	11.1.	11.1.	11.1.	11.1.	11.1.
	8.12.	10.12.	11.12.							

Obrázek č. 20: Tabulka hodnocení

**Příloha č. 6: Práce žáků s Montessori pomůckami v 1. třídě**



*Obrázek č. 21: Žákyně 1 – Práce s pohyblivou abecedou*



*Obrázek č. 22: Žákyně 1 – Párování hmatových víček*



Obrázek č. 23: Žákyně 1 – Autoevaluace žáka



Obrázek č. 24: Žákyně 1 – Hadí hra



Obrázek č. 25: Žák – Práce s mandalou



Obrázek č. 26: Žák – Pomůcka dřevěné srdce





Obrázek č. 27: Žákyně 2 – Práce s tabulkou



Obrázek č. 28: Žákyně 2 – Práce se Sequionovou tabulkou



Obrázek č. 29: Žákyně 2 – Skládání lidského těla

## **Příloha č. 7: Souhlas se zpracováním rozhovoru**

### **Informovaný souhlas**

Informovaný souhlas poskytnutý pro účely diplomové práce: „Přechod dítěte z Montessori mateřské do základní školy“.

Dávám souhlas k tomu, aby rozhovor pořázený Ilonou Brixovou dne 30. 1. 2019 byl nahráván a zpracován v diplomové práci, tedy přepsán do spisovného jazyka.

Rozumím tomu, že audio nahrávka a přepis bude použit výhradně pro účely této diplomové práce a posléze bude uchován u Ilony Brixové.

V průběhu rozhovoru mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku a rozhovor kdykoliv ukončit.

Jméno:

Podpis:

Datum:

## **Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s učitelem ZŠ**

### **1. Mohu se zeptat, jaká je délka Vaší praxe?**

*Přibližně 23 let.*

### **2. Na jakých školských stupních či pozicích působíte?**

*Teď působím jako učitelka 1. stupně v ZŠ. Ale ne vždy tomu tak bylo. Učila jsem v základní umělecké škole, v přípravném ročníku pro romské děti a pak už pořád na pozici učitelky ve školce a teď v poslední době ve škole.*

### **3. Proč jste si vybrala právě Montessori školu?**

*To je zajímavá otázka, já bych spíše odpověděla, že Montessori škola si našla mě. Já jsem byla přímo u zrodu, kdy si paní ředitelka zvolila Montessori směr. Na základě toho jsme začaly společně budovat školku. Začínaly jsme s programem Začít spolu a postupně jsme přecházely na Montessori školu.*

### **4. Čím Vás tento způsob vzdělávání zaujal?**

*Asi velkou individualizací, kdy každé dítě může pracovat svým tempem podle svých možností a může si vzdělávání organizovat samo podle sebe. To je asi nejdůležitější bod. Zároveň je ve vzdělávání zastoupen velký podíl práce rukou, kdy děti pracují na pomůckách a mohou se tak lépe naučit a získat nové informace.*

### **5. Jste zároveň rodičem? Doporučila byste ostatním Montessori školku, školu, nebo obojí?**

*Ano, jsem rodičem, mám tři syny. Oni neprošli úplně Montessori školkou, jelikož se právě v té době školka měnila ze Začít spolu na Montessori školku. Asi bych doporučila obojí. Myslím si, že je to dobré právě proto, že děti mají možnost získávat všechny informace, vědomosti, dovednosti právě přes pomůcky. Vzdělávací oblasti jsou moc hezké. Ve školce je praktický život hrozně fajn. Je to takové přiblížení životu ve smyslu, že vědomosti a vůbec všechno, co se dozvídají, není odtrženo od života, ale vychází to ze života, co je kolem nás, a oni se to hezkou a hlavně přirozenou cestou učí už ve školce a postupně navazují i dál ve škole. Vzdělávání je doslova spjato se životem.*

### **6. Jaká pozitiva Montessori vzdělávání byste vyzdvihla?**

*Některá pozitiva jsem již zmínila – pomůcky a individualizaci v práci. Jako velké pozitivum vnímám, že paní Montessori respektuje jednotlivá vývojová období dětí. Kdy vzdělávání je postaveno na tom, v jakých vývojových fázích děti jsou, a vlastně toho využívá k tomu, aby se děti učily snadno.*

**7. Na jaká úskalí byste upozornila?**

*Neopomenout sociální a kolektivní prostředí. Na úkor individualizace dětí, která prosazuje jejich osobnost. Děti musí mít sociální kontakt, měly by brát ohledy na ostatní, vzájemně se respektovat a měly by umět ustoupit nějakému společnému zájmu. To si myslím, že by se nemělo opomíjet.*

**8. Jak se vám pracuje ve zdejším kolektivu?**

*Asi moc dobře. Lidé, co tady pracují, jsou podobně naladěni a mně přijde, že si moc rozumíme i po lidské stránce. Ony to ty děti cítí, že si rozumíme, že si umíme sdělovat informace, že jsme jakoby na stejné vlně. Ta atmosféra mezi kantory se přenáší na děti. Ano, mně se tady pracuje dobře.*

**9. Spolupracujete s ostatními učiteli? Uveďte konkrétní příklady z poslední doby.**

*Já se snažím spolupracovat s ostatními. Určitě s Katkou musíme spolupracovat, protože máme ve škole rozdělené děti na mladší a starší. Některé věci děláme dohromady, takže tam je spolupráce nutná. Dále spolupracuji s učitelkami ze školky, jelikož mám prvňáky, tak jim v průběhu sděluji informace, na co by se měly více s dětmi zaměřit, tak aby byly děti ještě připravenější. Spolupráce s učitelkami je nutná i na základě testování předškoláků, díky projektu Šance, na základě kterého jim sděluji, jaké oblasti mají u dětí posílit a na čem je třeba dále spolupracovat.*

**10. Vyměňujete si zkušenosti a nápady?**

*Myslím, že ne vždy je na to prostor, ale když je, tak ano, hodně věcí si sdělujeme. Když mne něco zaujme, například na nástěnce vidím obrázky, tak se jdu zeptat na výrobu a přenesu si to k sobě do třídy. Inspiraci člověk potřebuje a hledá ji i mimo školu, ale určitě i u kolegyň.*

**11. Pomáhá Vám výměna zkušeností? Jakým způsobem?**

*Ano určitě. Je potřeba si společně s učiteli popovídat a sdělit si ohlasy na konkrétní aktivity a činnosti. Nebo si potřebujeme sdělit, jak dopadly testy, jak děti uspěly v těch věcech, které pro ně připravujeme. Říkáme si to. Je to potřeba taková lidská, někdy to člověka zahřeje u srdce, když se něco podaří, takže si vyměňujeme zkušenosti, je to důležité.*

**12. Máte ve škole přístup k novým zdrojům informací? Jakým?**

*Určitě ano. Ve škole máme internet, který ale moc nevyužívám, čerpám spíše doma. Knihovnu máme, budeme pracovat na rozšíření pedagogické knihovny. Knihovna bude obsahovat literaturu pro učitele a stane se tak bohatým zdrojem nových informací. Momentálně jsme měly každá svoji literaturu, ale chtěly bychom zřídít*

dostatečné zázemí pro učitele. Katka sleduje vzdělávací kurzy Montessori centra a pravidelně nás vysílá na kurzy. Máme možnosti se dále vzdělávat.

**13. Jakým způsobem si rozšiřujete své vzdělávání v oblasti Montessori?**

*Snažíme se jezdit do Prahy na kurzy. Teď se přiznám, že jsem delší dobu nebyla. Naposledy jsem byla společně s Katkou na matematice. Teď bych si chtěla vyhlídnout kurz Montessori geometrie, kterou bych si ráda rozšířila.*

**14. Školíte se společně s ostatními spolupracovníky?**

*Pokud to dovolí organizace, tak ano. Jinak jezdíme po jednom. Je to již delší dobu, ale měli jsme možnost zúčastnit se kurzu jako kolektiv. Týdenní Montessori kurz v Praze byl vynikající. Upevnily se naše vzájemné vztahy. Rády na to vzpomínáme, byla to legrace. Momentálně jezdíme každá spíše zvlášť nebo maximálně po dvou.*

**15. Navazujete kontakty i s jinými školkami / školami Montessori a vyměňujete si zkušenosti?**

*Ano, naposledy byly kolegyně v Opavě ve Lhotě, kde se zaměřily na školu, konkrétně na 2.stupeň, který plánujeme vybudovat i u nás. Dále jsme navštívily školku v Praze a také plánujeme navštívit školu v severních Čechách, která je již zajištěná. Je to velmi přínosné, když můžeme porovnat, jak to funguje tam a jak u nás. Je dobré vidět jiná pracoviště. Asi před třemi lety jsme se zapojily do projektu Montessori v Praze, který byl velmi zajímavý. Měly jsme možnost vyjet do zahraničí. Každá z nás jela jinam, například do Anglie, Rakouska. Já jsem byla v Holandsku v Amsterdamu. Poté jsme společně sdílely zážitky a způsoby vzdělávání. Bylo to velmi zajímavé. Holandsko je jiná země. Děti velmi samostatné. Organizace práce je jiná než u nás. Mají více asistentů. Velká spolupráce ze strany rodičů, například při vaření oběda. Momentálně nejsme v kontaktu.*

**16. Jaké jsou výstupy dětí z mateřské školy?**

*Paní učitelky ve školce na to dokáží lépe odpovědět. Vedou si diagnostiky všech dětí, mají portfolia, kde si ukládají své práce a pracovní listy. Paní učitelky jim to zakládají a třídí. Kdokoliv z rodičů a odborníků může nahlédnout do jejich prací, kde jde vidět vývoj např. kresby.*

**17. Co se v portfoliu konkrétně nachází a k čemu slouží? Pracujete s ním dále ve škole?**

*Portfolio je více méně pro školku. Dívám se na diagnostiku dětí a poté pokračuji už sama. Díky portfoliu vím, kdo mi přichází do 1. třídy a jak na tom je v jednotlivých oblastech.*

**18. Jakou formou připravujete děti na bezproblémový přechod na základní školu?**

*Děláme projekt Šance v posledním roce ve školce. Na začátku projdou testem sadou otázek z různých oblastí, ale nejsou to pouze otázky, kde děti jen slovně odpovídají, ale zároveň vykonávají úkoly s pomůckami a připravenými materiály.*

**19. Na co je projekt zaměřen?**

*„Projekt Šance je zaměřen na přípravu dětí do školy a zároveň na posílení oblastí, ve kterých na tom děti nejsou tak dobře, aby se zlepšili a ve škole mohli navázat, nastartovat a pokračovat ve školním vzdělávání na prvním stupni.“*

**20. Komu je určen?**

*„Je určen pro 5 až 6leté děti. Rok před vstupem do školy.“*

**21. Kým byl projekt realizován?**

*„Děti testuji já.“*

**22. Jakým způsobem docházelo k posouzení připravenosti dětí?**

*„Testem, sadou otázek z různých oblastí.“*

**23. Na co je test zaměřen?**

*„Test školní zralosti je zaměřen na jednotlivé oblasti představující matematické představy, grafomotoriku, oblast jazykovou, tím pádem úroveň řeči, paměti, dále na zrakové rozlišování a sluchovou diferenciaci.“*

**24. Vzpomenete si na nějaký příklad testové úlohy?**

*„Ano, třeba do kolika umí děti napočítat, jestli umí vyjmenovat dny v týdnu. Poté doplňující otázky: Jaký den následuje po úterý, apod.“*

**25. Kdy se dětem test předkládá a kolikrát?**

*„Používáme ho jako diagnostickou metodu, kdy na začátku školního roku, právě rok před vstupem do školy, vytestujeme, jak jsou děti na tom, ve kterých oblastech jsou na tom dobře a které oblasti potřebují vylepšit. Výsledky prezentujeme rodičům a učitelkám ve školce. Paní učitelky v posledním roce posilují právě ty oblasti, kde mají děti slabší výkon, a na konci roku se opět vytestují. Měly by se ukázat nějaké posuny v jednotlivých oblastech, hlavně v těch slabších. I když i silné oblasti se mohou také zlepšit.“*

**26. Je časově náročný?**

*„Práce s jedním dítětem podle délky a podle stylu jeho práce se většinou pohybovala mezi půl až tři čtvrtě hodinou.“*

## **27. Co všechno vyčtete z výsledků testů?**

*„Úroveň v jednotlivých oblastech. V každé oblasti je bodové ohodnocení 22 bodů, což je maximum, a podle toho, kolik bodů dítě získá, se ukáže, jak na tom je. Pokud má méně bodů, je dobrá oblast posilovat. Pokud se blíží k 22 bodům, je na tom dobře a během roku dále pracuje na rozvíjení oblastí.“*

## **28. Jak pak dále pracujete s dítětem?**

*Výsledky testu předkládám učitelkám do školky, které určitě navazují. Z každého šetření vypíšu pro ně zprávu, kde značím každou oblast – kolik dítě získalo bodů, jak na tom bylo, co umělo, co mu šlo hůře. Paní učitelky si z té zprávy vyberou to, na co se u toho dítěte zaměří a potom si stanovují prezentaci a práci ve školce tak, aby jednotlivé oblasti posilovaly. To je jejich úkol a mají na to celý školní rok.*

## **29. Hodnotíte tento projekt kladně, nebo záporně? Proč?**

*Určitě kladně, je to pro nás velká pomoc. Protože učitelkám ve školce poskytuje takové vodítko, na co se u těch dětí zaměřit, co posílit, ony je sice znají z každodenní práce, ale projekt jim konkrétně ukáže, jestli zvládají například pravolevou orientaci, jestli dokáží rozlišit podobné tvary, jestli slyší první a poslední hlásky. Ony si stanoví program a mohou individuálně u těch dětí posilovat to, v čem jsou slabší.*

## **30. Budete test využívat i nadále?**

*Určitě ano, s tím cílem jsme se školily. Děti test rády absolvují. Některé by na test šly hned několikrát. Těší se na něj, je to pro ně zábava.*

## **31. Kromě projektu Šance, máte nějaké vlastní metody, kterými ve spolupráci s učiteli MŠ pomáháte dětem v přípravě k nástupu do 1. třídy?**

*Začaly jsem dělat takové náhledy pro předškoláky. Paní učitelka přivedla do školního prostředí předškoláka, kterému byla nabídnuta nějaká pomůcka blízka jeho věku a schopnostem. Mohl si vyzkoušet školní pomůcku, která ve školce není, a práci ve školním prostředí. Ukázaly jsme mu, jak to v takovém školním prostředí chodí. Náhledy jsou většinou v druhém pololetí před nástupem do školy. Děti si prohlédnou školu individuálně během dopoledne a poté si vyzkouší práci školáků.*



**32. Líbí se mi váš Školní vzdělávací program. Uvádíte v něm jistou spolupráci a návaznost programu z MŠ do ZŠ. Daří se Vám podle ŠVP i reálně postupovat a plnit zadané cíle?**

*Já myslím, že se snažíme. Paní učitelky z MŠ se školou spolupracují. Samy se připomínají během školního roku. Je spousta školních akcí, na kterých se děti společně setkávají a propojují se ze školky i školy. Můžu uvést příklad. Měli jsme adventní zpívání, kdy se děti setkávaly po čtyři pondělky a společně zpívaly koledy při zapálení adventní svíčky. Další společnou akci představovala procházka na Staré hlinišťě s ekologicky zaměřeným programem. Akcí během roku, kdy se společně setkáváme a pracujeme, je hodně. I tak se snažíme propojovat vzdělávání.*

**Děkuji Vám za spolupráci, moc jste mi pomohla.**

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Ilona Brixová
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogika
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Přechod dítěte z Montessori mateřské do základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Transition of a child from Montessori Pre-primary to Montessori Primary School
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce byla zaměřena na alternativní školství, především na Montessori preprimární a primární vzdělávání. Práce se v teoretické části zabývá reformní pedagogikou a problematikou alternativních škol, charakterizuje alternativní školy jako takové a objasňuje příčiny jejich vzniku. Dále se zabývá Marií Montessori a jejími principy výuky a výchovy. Následující části se zabývají Montessori pedagogikou a vzděláváním s prvky Montessori v České republice. Empirická část popisuje kvalitativní přístup, který pomocí metody analýzy, pozorování a metody interview zjišťuje, zda spolupráce učitelů přispívá k hladkému přechodu dítěte z Montessori mateřské do základní školy. Cílem empirické části diplomové práce je popsat strategie učitelů pro spolupráci při přechodu dítěte z MŠ Montessori do ZŠ.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Reformní škola, alternativní škola, preprimární školství, primární školství, Maria Montessori, montessori výuka.

<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis is focused on alternative education, especially on Montessori pre-primary and primary educational system. The theoretical part deals with reform pedagogy and alternative schools. Alternative schools in general are defined, causes of their origin are clarified and principles of teaching and education of Maria Montessori are described in this part as well. The following parts deal with Montessori pedagogy and general education based on elements of Montessori in the Czech Republic. Using the methods of analysis, observation and interview it was investigated and described in the empirical part whether the cooperation between teachers contributes to a smooth transition of a child from Montessori pre-primary to Montessori primary school. The aim of the empirical part of the thesis is to describe the teacher collaboration strategies, chosen by the sample of teachers, for transition of a child from Montessori pre- primary school to regular primary school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Reform school, alternative school, Pre-primary of Education, primary of Education, Maria Montessori, montessori school.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	8
<b>Rozsah práce:</b>	82
<b>Jazyk práce:</b>	český