

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Barbora Henešová

Prvky Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání  
v České republice

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Prvky Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání v České republice“ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D. a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

Ve Zlíně dne

.....

Barbora Henešová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D za metodické vedení, cenné rady, trpělivost a hlavně vstřícný přístup v průběhu zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat všem, kteří mě v průběhu studia podporovali.

Barbora Henešová

# Obsah

Úvod.....	6
I Teoretická část.....	8
1 Současné pojetí primárního vzdělávání .....	9
1.1 Cíle primárního vzdělávání .....	11
1.2 Charakteristika školy v současném pojetí.....	14
1.3 Funkce školy a školního vzdělávání .....	14
2 Tradiční základní škola .....	17
2.1 Škola jako instituce.....	17
2.2 Škola jako organizace .....	18
2.2.1 Kultura školy.....	18
3 Slabé a silné stránky tradičního vzdělávání .....	20
3.1 Silné stránky tradičního vzdělávání.....	20
3.2 Slabé stránky tradičního vzdělávání .....	21
4 Alternativní školy v systému primárního vzdělávání .....	25
4.1 Montessori škola.....	25
4.1.1 Marie Montessori.....	25
4.1.1.1 Život Marie Montessori.....	25
4.1.1.2 Myšlenky Montessori a její pojetí výchovy.....	27
5 Charakteristika Montessori pedagogiky.....	31
5.1 Cíle Montessori pedagogiky.....	33
6 Montessori strategie vzdělávání – výukové principy v Montessori škole .....	35
6.1 Princip 1: Svoboda a samostatnost .....	35
6.2 Princip 2: Připravené prostředí.....	36
6.2.1 Montessori třída.....	36
6.3 Princip 3: Didaktický materiál.....	37

6.3.1	Didaktická funkce materiálu .....	39
6.4	Princip 4: Učitel v pedagogice Marie Montessori .....	40
6.5	Princip 5: Hodnocení dětí.....	41
6.5.1	Odměny a tresty .....	43
6.6	Princip 6: Tvořivost v pedagogice Marie Montessori .....	45
7	Slabé a silné stránky Montessori pedagogiky .....	47
7.1	Silné stránky Montessori pedagogiky .....	47
7.2	Slabé stránky Montessori pedagogiky .....	49
8	Rozdíly mezi tradiční a Montessori pedagogikou .....	51
8.1	Praxe při přechodech žáků z Montessori na tradiční školu nebo obráceně.....	52
8.2	Montessori školy v České republice .....	53
II	Empirická část .....	55
9	Design výzkumného šetření .....	56
9.1	Výzkumný problém .....	56
9.2	Cíle výzkumného šetření.....	56
9.3	Metoda výzkumu .....	56
9.4	Výzkumný vzorek.....	57
10	Analýza a interpretace dat .....	58
10.1	Vyhodnocení dotazníku .....	58
11	Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuse.....	88
11.1	Výsledky šetření .....	88

Závěr

Seznam použité literatury

Přílohy

Anotace

# Úvod

Diplomová práce „Prvky Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání v České republice“ se zabývá hlavními rozdíly mezi tradiční základní školou a Montessori školou v České republice. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří osm kapitol a zabývá se dvěma tématy. Popisuje současné pojetí primárního vzdělávání, jeho funkce a cíle a alternativní formu vzdělávání, konkrétně Montessori pedagogiku a výukové principy v Montessori škole. Empirická část je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření a cílem je zjistit, zda je možné implementovat prvky Montessori pedagogiky do tradiční školy.

Před rokem 1989 nebylo v Československu možné uplatňovat alternativní pedagogické pojetí. Počátkem 90. let 20. stol. vznikla první soukromá Montessori mateřská a základní škola. V současné době čím dál více rodičů vyhledává alternativní formu vzdělávání, neboť vidí nevýhody tradičního školství. Rodiče v poslední době začínají velmi oceňovat, jakým způsobem se v Montessori školách nahlíží na dítě, jeho zájmy, oceňují nestresující prostředí a možnost úzké spolupráce se školou. Pedagogika Montessori se vyvíjí již celé století. Tvoří ucelený a propracovaný vzdělávací systém, který respektuje vývojová období dítěte.

O alternativním vzdělávání jsem se dozvěděla až na vysoké škole. Do té doby jsem neměla ponětí, že existuje jiná forma vzdělávání. Existují různé typy alternativního vzdělávání, ale konkrétně mě zaujala Montessori pedagogika. Tento typ alternativní školy je nazvaný podle italské lékařky Marie Montessori, která rozvinula reformní pedagogické hnutí hlavně v oblasti předškolní výchovy. Hlavní heslo Montessori pedagogiky: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Téma Montessori jsem si vybrala, neboť mě velmi zaujaly hlavní myšlenky a strategie Montessori pedagogiky. Inspirovala jsem se na webových stránkách a především knížkami, shlédla jsem dokumenty o Marii Montessori, které byly velmi zajímavé. Líbilo se mi, že za svůj život dosáhla něčeho tak významného, a jestliže se objevil určitý druh problému nebo nějaká překážka, tak to nevzdala a stála si za svým.

Heslo „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ se mi líbí, protože jsem zastáncem toho, aby si dítě přišlo na spoustu věcí samo. Pokud na to nemůže přijít, i když to několikrát zkoušel, tak mu dospělí poradí nebo mu poskytne pomocná vodítka k dosažení cíle. Na webových stránkách pročítám různé příspěvky a zkušenosti rodičů, setkala jsem se s rodiči i osobně a ptala jsem se na jejich názory.

Tento způsob učení mi přijde zajímavý a osobně si myslím, že by se prvky Montessori pedagogiky měly zařadit do tradičních škol. V diplomové práci jsme chtěli vystihnout základní prvky, které by bylo vhodné zařadit do tradičního vzdělávání.

Hlavním cílem této diplomové práce je ukázat v čem se liší tradiční vzdělávání od Montessori. Dalším cílem je popsat názory rodičů a učitelů z tradičních i Montessori škol na vybrané prvky Montessori pedagogiky a následné možnosti implementace vybraných prvků do tradičního vzdělávání.

Rádi bychom nastínili krátkou anotaci jednotlivých kapitol. První kapitola prezentuje, co to vlastně primární vzdělávání je, a jaké jsou jeho hlavní cíle a funkce. Druhá kapitola představuje základní školu jako instituci, kde se zaměříme na organizační systém, jako je např. kultura školy. Třetí kapitola se zaměřuje na silné a slabé stránky tradičního vzdělávání, které mohou být výhodou či nevýhodou každé školy. Čtvrtá kapitola prezentuje alternativní školy v systému primárního vzdělávání, konkrétně problematiku Montessori pedagogiky. Pátá kapitola popisuje základní cíle této pedagogiky – jak vychovávat svobodné, samostatné a zodpovědné osobnosti. Šestá kapitola se zaměřuje na výukové strategie, které jsou uplatňovány v rámci tohoto alternativního systému. Sedmá kapitola představuje určitá pro a proti při volbě alternativního vzdělávání. Osmá kapitola prezentuje vybrané rozdíly mezi tradiční a Montessori pedagogikou. Devátá kapitola je zaměřena na design výzkumného šetření, což je výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, použitá metoda výzkumu a pro koho je dotazník určený. Desátá kapitola prezentuje analýzu a interpretaci dat, je zaměřena na vyhodnocení dotazníku, který obsahuje 15 výzkumných otázek. Jedenáctá kapitola představuje vyhodnocení výzkumného šetření a diskusi.

# **I Teoretická část**



# 1 Současné pojetí primárního vzdělávání

Každý občan České republiky má povinnost absolvovat základní vzdělávání, které je základem života. Rádi bychom vám v první kapitole nastínili, co to vlastně primární vzdělávání je a jaké jsou jeho hlavní cíle a funkce. V dalším bodě bychom se zaměřili na popis současného pojetí školy. Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zacíljuje na oblast primárního vzdělávání, je proto důležité popsat cíle základního vzdělávání, např. aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili řešit přiměřené problémy a tvořivě myslet, komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. Tyto cíle jsou deklarovány RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), který je oficiálním dokumentem Ministerstva školství.

Pojetí primárního vzdělávání chápeme jako souhrnnou představu o způsobu naplňování aktuálních a výhledových vzdělávacích potřeb žáků ve věku 6 až 15 let. Vychází z cílů základního vzdělávání a z možností zajistit vzdělávání v daných společenských a ekonomických podmínkách. Pojetím primárního vzdělávání rozumíme souhrn základních potřeb, práv, povinností, vztahů, didaktických zásad, podmínek, vyučovacích metod, forem, prostředků apod., které vedou k očekávaným cílům a výsledkům vzdělávání.

Základní škola se člení na 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. – 9. ročník). Tyto stupně na sebe navazují z hlediska obsahu, organizace a didaktiky. Základní školy zajišťují základní vzdělávání v průběhu povinné školní docházky, která je stanovena zákonem, po dobu devíti školních let (Průcha, 2009). Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001).

Dne 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která s sebou přináší zásadní změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství také připravilo od 1. ledna 2017 pro nepedagogickou veřejnost informace o povinném předškolním vzdělávání.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a samozřejmě také na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvují všichni žáci. Poskytuje

žákům spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které je orientované zejména na situaci blízké životu a na praktické jednání.

Základní vzdělávání na 1. stupni znamená přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, systematického a pravidelného vzdělávání. Je založeno také na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají určité kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se také aktivně podílet na životě společnosti.

První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném nebo pohybovém režimu. Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání více než dosud respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001).

Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Strategie vzdělávání 2020 je klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority. První je snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhá je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí priorita je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT – Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, dostupné z: <http://www.msmt.cz/> [online]).

V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství, které vytváří předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,

- příprava na pracovní uplatnění.

Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou Bílá kniha definitivně pozbývá platnost (MŠMT – Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, dostupné z: <http://www.msmt.cz/> [online]).

S končící účinností Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 MŠMT na konci roku 2018 zahájilo přípravu nové Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (“Strategie 2030+”). Tento navazující dokument bude definovat priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v dalším období. Celkové dokončení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je plánováno na jaře 2020, přičemž přibližně v polovině tohoto roku je pak možné očekávat schválení vládou ČR (MŠMT – “Strategie 2030+”, dostupné z: <http://www.msmt.cz/> [online]).

## 1.1 Cíle primárního vzdělávání

V České republice probíhá reforma školství, která chce dosáhnout určitých změn v pojetí českého školství a snaží se o nápravu jeho nejčastěji zmiňovaných nedostatků. Společnost i pracovní trhy dnes vyžadují úplně jiné vzdělávání, než jaké nabízí drtivá většina českých škol.

Reforma by měla českým učitelům pomoci k tomu, aby přestali klást hlavní důraz na učivo, ale aby jej kladli na schopnost s ním zacházet. Hlavní novinkou, kterou reforma přináší, je změna pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení tzv. klíčových kompetencí (Reforma školství v ČR, 2006).

O klíčových kompetencích se na různé úrovni začalo hovořit už v 70. letech 20. století a konci devadesátých let vstoupily do oblasti vzdělávání. Tímto termínem jsou označovány schopnosti a dovednosti, které lze uplatnit v praktickém životě jako např. umět spolupracovat ve skupině, umět vyjádřit a zastávat vlastní názor apod. Zásadní cíl reformy by se dal shrnout do sdělení, že žáci by toho měli více umět než znát.

Pracovní skupina Evropské komise klíčové kompetence definuje jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou

zaměstnatelnost.“ Pro etapu základního vzdělávání Evropská komise definovala osm oblastí klíčových kompetencí. Jsou to:

- Komunikace v mateřském jazyce
- Komunikace v cizím jazyce
- Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií
- Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
- Učit se učit (kompetence k učení, v angl. learning to learn)
- Interpersonální sociální a občanské kompetence
- Podnikatelské dovednosti (v angl. entrepreneurship)
- Kulturní rozhled (v angl. cultural awareness)

Uvedené kompetence se pojí k základnímu vzdělávání. Předpokládá se, že v dalších etapách vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých, se budou tyto kompetence dále rozvíjet. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání uvádí tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Klíčové kompetence se vždy propojují s konkrétním vzdělávacím obsahem, není možné je utvářet nebo rozvíjet samostatně. Je důležité učit žáky komunikovat nebo řešit problémy s konkrétními poznatky (Reforma školství v ČR, 2006).

Cíle základního vzdělávání chápeme jako státem vymezené zaměření vzdělávání, o kterém je stát přesvědčen, že je správné, že povede k potřebným změnám a efektivitě ve vzdělávání. Stát současně očekává, že se s nimi všechny školy ztotožní a budou je naplňovat (chtít realizovat). Pokud bychom hledali vazbu mezi cíli a pojetím základního vzdělávání, pak cíle jsou určitá meta, ke které vzdělávání směřuje, a pojetí je způsob jejich realizace nebo ideální uspořádání vzdělávání, které povede k naplnění cílů.

Základním cílem primárního vzdělávání je připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit ho určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a vzdělávání (Průcha, 1999).

Každá lidská činnost, která je smysluplná, je zaměřena na dosažení určitého cíle nebo směřuje k cíli. Stejně tak má práce učitele a žáka svůj cíl. Každá škola chce, aby své žáky

něco naučila, aby jim pomohla rozvinout jejich schopnosti, vytvořit si vlastní postoje a vlastnosti.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají určité kvality osobnosti, které jim poskytnou pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a nadále se vzdělávat během celého života.

Základní vzdělávání usiluje o naplňování následujících cílů (RVP ZV, 2017), (MŠMT – Školský zákon, 2004):

- umožnit žákům, aby si osvojili potřebné strategie a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení – žáci by se především měli naučit učit
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování, a aby se učili řešit přiměřené problémy
- naučit žáky otevřeně a všestranně komunikovat a zohledňovat vzdělávací potřeby jednotlivce
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti – měli by umět vyjádřit svůj názor a stát si za ním
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi – neměli by se povyšovat nad ostatní a měli by respektovat starší osoby
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci – tady je důležité, aby žáci uplatnili získané vědomosti v praxi (propojit teorii s praxí).

## 1.2 Charakteristika školy v současném pojetí

Školní vzdělávání se označuje jako „formální“ na rozdíl od neformálního vzdělávání, které probíhá v kulturních institucích, sociálních zařízeních, podnicích apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Pojem „školství“ zdůrazňuje vnější organizaci vzdělávání na sebe navazujících stupňů. V současnosti se vztahuje k soustavě škol, k instituci jako takové a její vnitřní organizaci a činnosti. Škola se stala místem socializace žáků, která podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravuje je na osobní, pracovní a občanský život (Berg, Pol, 2005).

## 1.3 Funkce školy a školního vzdělávání

Škola je společenská instituce, která plní řadu funkcí, vyjadřující, čím má být pro společnost užitečná. Autoři Havlík a Kořa (2002) funkci školy definují následovně: *„Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi.“* Školy jsou zřizovány z iniciativy jistých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví apod.). Obecné cíle, které mají naplňovat školy svou činností, vyjadřují vztah mezi společností a školou. Funkce školy a školního vzdělávání jsou vymezeny a specifikovány v určitých zákonech, které navazují na normy a předpisy, dále v kategoriích cílů, úkolů a závazných činností. Společnost jejich plnění sleduje a hodnotí. Za funkci vzdělávací soustavy považujeme obecný účel zřizování a naplňování určitých potřeb společnosti. Pojetí a funkce školy se mění podle společenských potřeb, jde hlavně o funkci výchovnou, vzdělávací a kvalifikační. Pohled na funkce a postavení školy se mění také v čase. Dříve socializační funkci plnila také rodina, dnes se naopak setkáváme s tendencemi, kdy se vyvíjí vyšší tlak na to, aby v některých funkcích zastupovala rodinu škola. Důvodem jsou proměny ve společnosti, které vyplývají ze změn v hospodářství státu a zaměstnanosti. V jednadvacátém století je obvyklou situací, že jsou oba rodiče zaměstnaní. Nemají proto tolik času a prostoru pro výchovu dětí jako dříve, kdy bylo běžné, že matka zůstávala v domácnosti (Dvořák, 2010).

Následující přehled dle dvojice autorů Havlík a Kořa (2002) formuluje žádoucí funkce školy v současné společnosti:

1. *Výchovná funkce*: podstatou výchovné funkce je formovat osobnostní a charakterové vlastnosti člověka a dosáhnout pozitivních změn.

2. *Vzdělávací funkce*: jedná se o vzdělávací proces, jehož cílem je vzdělání. Vzdělání představují osvojené vědomosti i dovednost je používat. Jedinec si osvojuje a získává dovednosti, vědomosti a současně i metody a způsoby jejich dosažení.

3. *Socializační funkce*: úkolem je začlenit člověka do společnosti a ukázat mu, jaké chování je společensky přijatelné a žáci se učí hrát sociální role.

4. *Kvalifikační funkce*: jde o získávání potřebné míry odborných znalostí a rozvíjení schopností a dovedností, které jsou důležité k výkonu určitého povolání. Toto je úkolem středních a vysokých škol. Můžeme se také setkat s mimoškolním rozšiřováním kvalifikací. V dnešní době se lidé často nevěnují vystudovanému povolání a dochází během pracovního života ke změnám.

5. *Integrační funkce*: Tato funkce směřuje k vytváření postojů a dovedností umožňujících sociální interakci a komunikaci v rozmanité a multikulturní společnosti. Je důležité, aby se žáci naučili chápat odlišnosti různých kultur, rozumět ostatním jedincům a umět s nimi komunikovat.

6. *Selektivní funkce*: smyslem není třídit žáky dle jejich schopností podle určitých testů. První selekce probíhala při vstupu do školy, dále během vzdělávání, kdy dochází k třídění studentů na další školy. Přístup, který podporuje včleňování do společnosti, umožňuje všem snadnější integraci do běžných škol a přípravu začlenění do společnosti. Absolvent určitého oboru by měl být schopný uplatnit se na trhu práce v oboru, který studoval. Se selekcí se také setkáváme při ukončování středních i vysokých škol.

7. *Ochranná a kontrolní funkce*: Škola má vytvářet pocit bezpečí a vzájemné důvěry. Jde především o zachování tajemství o žácích a o sociální kontrolu nezletilých.

8. *Funkce resocializační*: jako hlavní náplň této funkce zastávají některá speciální zařízení, která vznikají při vězeních, sociálních ústavech či nemocnicích apod.

Cílem reformy je, aby žáci získávali nejen nové poznatky a informace, ale aby s nimi dokázali aktivně a smysluplně zacházet. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnou spolehlivý základ všeobecného vzdělání, který lze uplatnit v praktickém životě. Osvojení klíčových kompetencí, jakými je například posílení komunikačních dovedností, schopnost spolupráce ve skupině, by mělo žákům napomoci v uplatnění ve společnosti i na trhu práce

Pochopení funkcí školy je důležité k uvědomění si, jak funguje primární vzdělávání. Za vzdělávací funkci lze považovat naplňování určitých potřeb společnosti, které se také mění v čase.



## 2 Tradiční základní škola

Následující kapitola bude prezentovat tradiční základní školu jako instituci. Zaměříme se na organizační systém, jako je např. kultura školy, neboť každá škola si vytváří svou vlastní kulturu.

Škola patří k nejméně frekventovaným výrazům ve všech jazycích. Představuje přirozený objekt zájmu společnosti i jednotlivců. Rodiče, pedagogičtí pracovníci, administrátoři, manažeři a zaměstnavatelé představují společenské skupiny, které zvyšují zájem o školní vzdělávání a také se podílí na jeho současné tvorbě a realizaci. V pedagogické literatuře se často setkáváme s výroky typu: „česká škola vede k malé samostatnosti žáků“ nebo „škola by měla více spolupracovat s rodiči“ apod. Škola jinými slovy znamená „edukace ve školním prostředí“ či „výsledky (efekty) školní edukace“ (Průcha, 2002a).

V následující části kapitoly se zaměříme na pojetí školy jako instituce, neboť se pojí s nárůstem požadavků na přípravu dětí a mladých lidí pro budoucí život.

### 2.1 Škola jako instituce

Odborníci vytvořili soubor stabilních činností, směřující k danému cíli, kterým je vychovaný, vzdělaný a na výkon budoucího povolání připravený jedinec. Definice pojmu „škola jako instituce“ zní následovně (Pol, 2007): „*Instituce bývá vymezována jako soubor společných vztahů, ustanovení, příkazů, podřízení. V případě škol vychází institucionální dimenze z povinného napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni v řadě ohledů závazný.*“ Škola se stala místem socializace žáků, která podporuje jejich sociální a osobnostní rozvoj a připravuje je na osobní, pracovní a občanský život. Školu ve vztahu k celému školskému systému lze považovat za instituci, jejímž úkolem i povinností je respektovat vnější pravidla, ustanovená systémem. Škola je v tomto ohledu silně vázána na širší společenský kontext – její činnost výrazně určují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho dalších faktorů, na jejichž základě se na školy uplatňují četné rámcové požadavky.

Škola je nepostradatelnou institucí pro civilizovanou společnost a její hlavní funkce je cílené vzdělávání pro nastupující generaci. Jak uvádí Pol (2007): „*Hlavním úkolem škol je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožnit začlenění nastupujících*

*generací do života občanského a pracovního.*“ Škola se podílí na zdokonalování osobností žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky uspořádaném a vybaveném prostředí, v určeném čase a prostoru. Model školy se měnil podle toho, jak se společnost vyvíjela.

## 2.2 Škola jako organizace

Na pojem instituce navazuje kapitola o organizaci školy, která se specializuje na výkon obecně používaných a uznávaných postupů.

Ty směřují ke konkrétnímu cíli, k výchově a vzdělávání dětí a mladých lidí a k přípravě na jejich budoucí povolání. Termín organizace je vymezen autorem Polem (2007) následovně: *„Jde o plánovanou koordinaci aktivit řady lidí za účelem dosažení nějakého společného explicitního účelu nebo cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti. Školy jsou proto odbornou veřejností vnímány jako vzájemně konkurující si organizace“.*

Každá škola využívá svůj prostor jiným způsobem a to jim dodává jedinečný styl. Záleží na tom, jak k tomuto účelu škola formuluje svou dlouhodobou představu, středně i krátkodobé cíle, vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, zachází se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím apod.

### 2.2.1 Kultura školy

Pojem kultura je odvozené z přírody, kde původně označoval rolnictví nebo péči o přírodní růst. Jednalo se o činnosti, aktivity (materiální procesy), které byly v průběhu času metaforicky přeneseny na záležitosti ducha vedoucí k ušlechtilosti (Eagleton, 2001).

Kulturní a sociální prostředí tvoří řada faktorů, které vyplývají z hodnot, zvyků, přístupů a preferencí obyvatelstva určité oblasti. Kulturu každé školy ovlivňuje řada faktorů často těžko ovlivnitelných, vyplývajících z národní kultury, tradice či jiných faktorů (Světlík, 1996).

Vyjadřuje určitou dlouhodobější specifickou až jedinečnou každé školy (škola má kulturu), a současně mají jednotlivé školy mnoho společného díky tomu, že si aktéři školního života permanentně vytváří kulturu své školy (škola je kulturou). Termín kultura školy je

vymezena autorem Průchou (2009) následovně: „*Kultura školy je sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén, který je produktem prožité historie škol jako specifického sociálního prostředí a díky němuž získávají tyto instituce svou jedinečnost. Vytváří ji jednotliví aktéři školního života (učitelé, ředitelé, žáci, rodiče a další) na základě svých osobních zkušeností a preferencí.*“ Představuje jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy, přesvědčení a názory. Získává stanovující funkci ve vztahu ke každodennímu provozu školy. Projevuje se ve zvycích, symbolech, přiběžích, rituálech, preferovaném chování, vlastní výchovné a vzdělávací práci a také ve školním klimatu. Formuje se v průběhu historie školy a ovlivňují ji vnější faktory, např. představy a požadavky rodičů, lokální politika, akcenty vzdělávací politiky, které se mají uplatnit, nebo jinými, často vyššími rovinami kultury. Kulturu školy lze považovat za určitou charakteristiku jednotlivých škol a současně ji lze interpretovat i z hlediska specifičnosti českých ZŠ (Berg, Pol, 2005).

Hlavním úkolem školy je vybavit děti a mládež vědomostmi a dovednostmi, které potřebují pro život v dospělosti, seznamovat je s kulturními vzorci společnosti a jejími občanskými normami.

## **3 Slabé a silné stránky tradičního vzdělávání**

Každá škola má své silné a slabé stránky, které zároveň mohou být její výhodou či nevýhodou. Následující kapitola představí základní vymezení silných a slabých stránek tradičního základního vzdělávání dle vybraných autorských přístupů. Slabé stránky tradičního vzdělávání vytváří prostor pro uplatnění alternativního vzdělávání.

### **3.1 Silné stránky tradičního vzdělávání**

#### **Organizace výuky a příprava učitelů**

Výuka v tradičních českých školách probíhá ve většině případů v oddělených třídách. Jsou rozdělené podle věku dětí (výjimkou bývají například tzv. malotřídní školy, které vznikají proto, že tyto školy nemají dostatek dětí, aby je mohli rozdělit do několika tříd podle věku). Výuka v těchto třídách je členěna na jednotlivé vyučovací hodiny a každé vyučovací hodině připadá jeden konkrétní vyučovací předmět. Všichni učitelé na škole vyučují v jeden čas (v jedné vyučovací hodině) jedno téma pro všechny žáky najednou, což jim zjednodušuje práci při výuce i jejich přípravu na výuku. Učitel má díky tomu stále přehled o všech žácích ve třídě, může snadno sledovat, kdo pracuje a kdo nepracuje. Učitel nemusí pracně zjišťovat, jak daleko je který žák v které učební látce, protože všichni žáci pravděpodobně postupují v látce stejným tempem (Malach, 2003).

#### **Hodnocení**

Téměř každá škola stále používá systém známkování k hodnocení výsledků vzdělávání i chování žáků. Systém hodnocení je založený na škále od 1 do 5 a je snadno pochopitelný. Většina žáků i rodičů si za dlouhá léta fungování zvykla na tento systém hodnocení a nedovede si představit jiný systém hodnocení. Tento systém je jednoduchý i pro učitele. Jestli je ale tento systém hodnocení efektivnější, než slovní hodnocení, je předmětem mnohých diskuzí. České zákony umožňují ve školách slovní hodnocení žáků nebo kombinace známek a slovního hodnocení, a to nejen v průběhu školního roku, ale i na vysvědčení. Většina škol ale stále zůstává u tradičního systému známkování. Důvodem tohoto jevu je, kromě toho, že je to jednoduché pro učitele a snadné na pochopení pro žáky i rodiče,

tzv. známkování v českém kulturním prostředí, díky níž má známkování stále podstatnou podporu rodičů i učitelů (Kolář, Šikulová, 2009).

### **Zvládnutí velkého množství učiva**

Tradiční koncepce vyučování je nazývána jako koncepce verbálně reprodukční a probíhá nejčastěji formou frontálního vyučování. Už dlouhá léta převažuje tato forma ve školním vzdělávání v České republice a je založena převážně na pamětném osvojování.

Při této metodě vyučování učitel předává žákům hotové poznatky a žáci si tyto poznatky mají zapamatovat. Má to tu výhodu, že učitel s žáky stihne probrat velké množství učiva a často i podrobněji. Tato metoda je časově méně náročnější než metody, při kterých jsou žáci aktivně zapojováni do získávání nových znalostí a dovedností. Jsou to tzv. aktivizující metody. V tradičním českém školství učitel probírá jedno téma se všemi žáky naráz a sám udává tempo ve vzdělávání (Kolář, Vališová, 2009).

### **Vedení k pečlivosti**

K silným stránkám tradiční české pedagogiky patří snahy o vedení žáků k pečlivosti. Pečlivost je při výuce od žáků vyžadována prakticky neustále. Od žáků se vyžaduje pečlivá úprava písemných prací, vedení sešitů apod. Bohužel jsou žáci nuceni k pečlivosti pod výstrahou špatných známek. Na žáky tím pádem působí negativní vnější motivace a tento způsob vedení žáků k pečlivosti není nejlepší (Kolář, Vališová, 2009).

## **3.2 Slabé stránky tradičního vzdělávání**

### **Převažující pasivita žáků**

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, v tradičním českém pojetí školního vzdělávání přebírá učitel aktivní úlohu ve vzdělávání. Učitel předává žákům už hotové poznatky a žáci si mají tyto poznatky zapamatovat. Aktivizující metody ve výuce, při nich se žáci aktivně zapojují a získávají nové poznatky, jsou v českých školách velmi málo používány. Vzhledem k tomu, že žáci pasivně přijímají nové vědomosti, je menší pravděpodobnost jejich dlouhodobého zapamatování (Sitná, 2009).

Učitelé se stále obracejí raději k tradiční koncepci, protože všechny aktivizující metody jsou časově náročnější na přípravu. Pro žáky jsou aktivizující metody přínosnější, než pasivní přijímání poznatků, které jim sdělil učitel. Uplatňování těchto metod brání učitelům převažující důraz na zvládnutí velkého množství učiva, kvůli kterému nemají mnoho času na jejich využití (Průcha, 2002b).

### **Přebírání nových poznatků jako faktů bez ověření**

Poznatky, které učitel verbálně sděluje žákům, si žáci často nijak neověřují. Převážně mladší žáci považují vše, co řekne učitel, za nediskutovatelný fakt. Žáci nejsou ustavičně vedeni k tomu, aby si ověřovali všechny informace, které jim učitel sdělí a přesvědčovali se o jejich pravdivosti. Tento způsob je velice nebezpečný pro budoucí život dítěte. Škola by měla být takovou institucí, aby v dítěti vzbudila maximální důvěru, tudíž by neměl mít důvod nevěřit tomu, co mu je předáváno prostřednictvím učitele. Nicméně by žáci měli být už od raného věku vedeni k tomu, aby si všechny informace, které obdrží z vnějšku, ověřovali. Pro žáka jsou všechny znalosti mnohem cennější, když si na ně v důsledku vlastní činnosti přijde sám, než poznatky, které jsou pasivně převzaté. Žák si díky své vlastní aktivní činnosti ověří platnost poznatků a tyto poznatky se pro něj stávají snadněji a trvaleji zapamatovatelné a hlavně zvyšují efektivitu celého procesu učení (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

### **Stresové prostředí**

Škola by měla být takové místo, kde se žáci budou cítit bezpečně, kde je příjemná atmosféra bude motivovat k učení a získávání nových znalostí a dovedností. Tradiční česká škola však tyto požadavky na školu obvykle nemůže splnit. Mezi důvody patří například: zákaz volného pohybu ve třídách i na chodbách, nedovolené navštěvování spolužáků v jiné třídě, vynucování kázeň, která je převážně chápána jako nečinnost. Už jen to, že děti musí nehybně sedět po celou vyučovací hodinu v lavici, nemůže vytvářet pozitivní atmosféru. Další stresy, které mají velký vliv na atmosféru školního prostředí a na celý proces učení ve škole, může patřit například systém hodnocení výsledků vzdělávání žáků pomocí známek. Kromě toho, že známkou nelze jednoznačně vyjádřit úroveň dosažené učební látky, má známkování další negativní stránky (Malach 2003).

Hodnocení školních výsledků žáka pomocí známkování se nazývá také jako klasifikace. Klasifikace znamená třídění nebo zařazování do různých tříd na základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Učitelé pomocí známkování třídí žáky do určitých skupin podle toho, jakých dosahují školních výsledků. Pro učitele je velice náročné, aby se tomuto jevu při známkování vyhnul. Přestože se tomu učitelé snaží vyhnout, objeví se tento jev téměř u každého učitele. Žáci vnímají toto „škatulkování“ a často následuje demotivace žáků či snaha o dosažení lepších výsledků. Hodnocení žáků pomocí známek s sebou nese i další negativní jevy. Žáci se mezi sebou porovnávají a vzájemně soutěží. Neučí se kvůli tomu, aby získali nové poznatky, ale aby se vyrovnali svým spolužákům nebo je předstihli v dosahování známek. Špatné známky negativně vnímají jak rodiče, tak učitelé. Strach se získání špatných známek způsobuje žákům stresy ze zkoušení a testování jejich znalostí a dovedností (Urbanovská, 2010).

Hlavním záměrem zkoušení a písemných prací je ověření úrovně osvojených výsledků vzdělávání žáků, odhalení problémů s látkou a navržení možností k jejich odstranění. Zámka žákům ani rodičům nevypoví nic konkrétního, je to pouze abstraktní vyjádření úrovně zvládnutí či nezvládnutí dané problematiky. Stres, kterému jsou děti v tradiční české škole vystavovány, jim způsobuje například psychosomatické poruchy zdraví. Prostředí tradiční české školy s výše zmíněnými stresory, může být pro dítě jen těžko prostředím, kde rádo tráví svůj čas a které ho podněcuje a vnitřně motivuje k učení (Čáp, 2001).

### **Převažující význam vnější motivace**

Správně motivovat žáky a nadchnout je pro učení, je důležitou dovedností a velkou výzvou pro učitele. Jestliže to učitel umí, zvyšuje tím výsledky učení. Pokud se žáci učit nechtějí, je efektivita jejich učení tak nízká, že se v podstatě nic nenaučí. Proto je velmi důležité, aby si učitel nachystal pro každou vyučovací hodinu nejen vlastní obsah hodiny, ale i související kroky a způsob, jak namotivovat žáky (Sitná, 2009).

Škola by měla být prostředím, které v dětech vzbuzuje přirozený zájem o učení a poskytuje jim k tomu potřebné prostředky. Dochází však k závažnému porušení tohoto předpokladu v prostředí tradiční české školy. U většiny dětí ustupuje vnitřní motivace k učení do pozadí a do popředí se dostává vnější motivace. Děti mají v sobě přirozenou zvědavost a touhu po učení, ale jejich touha bývá v českých tradičních školách nahrazena přirozenou touhou po uznání a úspěchu. Žáci se následně neučí kvůli získávání znalostí, ale učí se kvůli

známkám. Znamky jsou vnější motivací, kvůli které se žáci v tradiční české škole učí. Děti prostřednictvím dobrých známek chtějí zažít pocit úspěchu, uznání učitelů, pochvaly od učitelů i rodičů. Děti se učí i proto, aby se vyhnuly případným trestům nebo pokárání od učitelů či rodičů. Bohužel touha získávat nové znalosti a dovednosti ustupuje u všech žáků do pozadí (Sitná, 2009).

O známkování jako účinném demotivačním nástroji se vyjádřila psycholožka Nováčková (2010): „*Kdyby známky byly jen jedním z informačních zdrojů o tom, jak si dítě osvojuje znalosti a dovednosti v procesu svého učení, nemusely by být tak škodlivé. Problémem začínají být, když jsou používány jako nástroj vnější motivace, ke které saháme obvykle tehdy, když nejsme schopni udržet motivaci vnitřní. Učení je tak degradováno na pouhý prostředek – ne samo učení a vzdělávání, ale známky jsou důležité.*“ (Česká škola, dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/> [online]).

### **Vynucené respektování formální autority**

Žáci jsou nuceni respektovat učitele v tradiční české škole, neboť pro žáky představuje formální autoritu. Místo, aby si učitelé vybudovali přirozenou autoritu u žáků, uplatňují mnohdy až mocenský přístup. Kvalitní učitel, který nezneužívá svou formální autoritu a snaží se být pro žáky partnerem, si mnohem rychleji vybudoje přirozenou autoritu (Kolář, Raudenská, Frúhaufová, 2001).

Učitel bývá žáky zřídka vnímán kladně, jestliže představuje pro ně pouze formální autoritu a nevnímají ho jako partnera. To rozhodně nepřispívá k pozitivní a uvolněné atmosféře při školní výuce, která je natolik potřebná a důležitá pro efektivní školní výchovu a vzdělávání (Sitná, 2009).

Mezi silné stránky dle mého názoru patří zejména organizace výuky, a jakým způsobem se učitelé připravují na výuku. Dále je to systém hodnocení, zvládnutí velkého množství učiva a především vedení k pečlivosti. Za největší nevýhody tradičního vzdělávání považují pasivní chování žáků v důsledku nedostatečné motivace.



## **4 Alternativní školy v systému primárního vzdělávání**

Název diplomové práce obecně směřuje k možnostem implementace alternativního školství do českého školského systému. Vzhledem k obsažnosti tématu se budeme blíže specifikovat na problematiku Montessori pedagogiky. Zaměříme se na hlavní myšlenky a život Marie Montessori, která je zakladatelkou právě této pedagogiky.

### **4.1 Montessori škola**

Tento typ školy patří mezi klasické reformní alternativní školy. Představuje myšlenky a výchovný systém Marie Montessori. Je zaměřena na dítě a rozvíjení jeho poznatků a dovedností. Cílem je jeho svobodný přirozený vývoj bez direktivních zásahů dospělého, což vyjadřuje heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (Zelina, 2000).

#### **4.1.1 Marie Montessori**

Je zakladatelkou Montessori pedagogiky. Byla ženou, která revolučním způsobem změnila vzdělávání dětí. Transformovala školní výuku po celém světě a stala jednou z nejznámějších odbornic na pedagogiku v historii. Byla jednou z prvních lékařek v Evropě, univerzitní profesorkou a zastávkyní rovnoprávnosti žen. K tomuto úspěchu vedla strastiplná cesta. Za právo na své vzdělání musela bojovat (Průcha, 1996).

##### **4.1.1.1 Život Marie Montessori**

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Itálii. Tehdy to byla konzervativní země, hlavně v postoji k ženám. Byla přímá a sebevědomá a trvala na tom, že chce studovat vědecké obory na technické škole, která byla určena hlavně pro italské chlapce (doménou italských chlapců). Ve dvaceti letech si zajistila místo na římské univerzitě – obor medicína. Byla jednou ze dvou dívek na celé škole. Její studium podporoval pokrokový názor, že ženy jsou stejně schopné studovat jako muži, pokud dostanou příležitost. Navzdory různým překážkám se stala první ženskou lékařkou (do té doby bylo studium přístupné pouze pro muže). Svou

energii zaměřila jiným směrem – na práva žen. Po celé Evropě měly ženy zakázáno volit a kandidovat ve volbách a dokonce vlastnit majetek. Zastávala se pracujících žen. Hned po studiu se začala zabývat problémy výchovy a vzdělávání dětí. Začala učit na lékařské fakultě v Římě. Díky tomu se často setkávala s dětmi z chudých rodin a postupně, dospěla k názoru, že každé dítě se narodí s velkým potenciálem, který se však může rozvinout, jen pokud dospělí poskytnou v prvních letech dítěte dostatečné podněty (Seldin, 2017).

Došla také k přesvědčení, že i duševně nemocné děti je možné vychovat. Začala tuto problematiku usilovně studovat a navrhla pedagogický program pro mentálně postižené děti. Hlavní myšlenkou tohoto programu byl duševní rozvoj dětí pomocí aktivizace smyslů (Ludwig, 2008).

Marie Montessori si v praxi chtěla ověřit své teorie, a tak v roce 1907 začala dohlížet na školku pro děti z dělnických rodin, které byly ještě malé, aby chodily do školy. Z tohoto útulku vznikl první Dům dětí (Casa dei bambini). Školu navštěvovaly děti, které vyrůstaly v otřesných podmínkách a kvůli tomu, že se o ně nikdo z dospělých nezajímal, byly agresivní, netrpělivé či neukázněné. Děti ve věku od tří do sedmi let si hrály ve velké místnosti s volně ponechanými předměty a o tuto činnost jevily zájem a projevíly při ní velkou soustředěnost (Šebestová, Švarcová, 1996).

M. Montessori dospěla k názoru, že *„malé děti kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace, pokud mají možnost podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému předmětu odpovídajícímu jejich stupni vývoje“* (Ludwig, 2008).

M. Montessori nejprve naučila starší děti, jak pomoci s každodenními úkoly. Zjistila, že se tříleté a čtyřleté děti rády učí praktickým dovednostem. Zanedlouho se o celou školku začaly starat děti. Pomáhaly s přípravou a servírováním jídla a snažily se, aby byl všude pořádek. Jejich chování se změnilo a z nevychovaných dětí se staly příkladné a zdvořilé děti (Seldin, 2017).

M. Montessori se při své práci v Domě dětí zabývala hlavně vývojem materiálu, který měl pozitivní vliv na rozvoj dítěte. Zjistila, že prostředí je potřeba nejprve pedagogicky připravit a vybavit pomůckami, podporující zájem dítěte. Materiál měnila do té doby, dokud se děti na činnost plně nesoustředily (Rýdl, 1994).

Od roku 1911 se M. Montessori věnuje především šíření své metody po celém světě. Její metoda se zavedla na italských, švýcarských, anglických a argentinských školách. V New Yorku, Paříži a Bostnu byly zakládány cvičné školy. Na počátku 30. let se situace v Itálii zhoršila a její školy byly rušeny, v této době M. Montessori zavádí pojetí kosmické výchovy. Mezi válkami se myšlenky M. Montessori šířily dále do Anglie, Nizozemí, Rakouska, Belgie,

Německa a Skandinávie. Roku 1939 se vydává do Indie, kde ji zastihl počátek druhé světové války. I přes svůj pokročilý věk stále podnikala mezinárodní cesty, které spojila s přednáškami. Za svou celoživotní práci získala Nobelovu cenu míru. Zemřela dne 6. května 1952 v Nizozemí a byla pochována na zdejším hřbitově (Šebestová, Švarcová, 1996).

Dílo Marie Montessori je dodnes živé. Její systematický přístup lze použít téměř v libovolné situaci a podle potřeby ho přizpůsobit.

#### **4.1.1.2 Myšlenky Montessori a její pojetí výchovy**

##### **Hlavní myšlenky Montessori**

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám!“*

*„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.“*

*„Montessori znamená vědět, co děti potřebují“*

*„Zkouším to jinak.“*

Když se zaměříme na obsažnost těchto myšlenek, tak si můžeme uvědomit, že přesně vystihují filozofii Montessori pedagogiky. Maria Montessori přistoupila k výchově vědeckým způsobem: vytvořila pomůcky a pozorovala děti, jak s nimi pracují.

Zelinková (1997) následně stanovila přehledný výklad vybraných myšlenek:

##### **Dítě je tvůrcem sebe sama**

Dítě se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z kterého čerpá podněty, lidé v jeho blízkém okolí ho ovlivňují, přesto pouze dítě samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

##### **Pomoz mi, abych to dokázal sám**

Dítě se s touto prosbou obrátilo na Marii Montessori. Úkolem dospělých je to, aby dítě vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vrůstalo do světa, který ho obklopuje.

## **Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči.**

Aby dítě pochopilo nové poznatky, je důležité zapojit více smyslů a hlavně vycházet od konkrétního poznání, kterého lze dosáhnout manipulací s věcmi. Důraz je kladen na spojování tělesné a duševní aktivity.

## **Respektování senzitivních (citlivých) období**

Marie Montessori vypořizovala, že se u dětí vyskytují určitá období, během nichž je dítě připraveno přijmout a zvládnout určitou zkušenost nebo dovednost. Není-li takové období využito, senzitivita zaniká.

Marie Montessori obecně označila šest citlivých období, které se objevují po sobě a začínají hned po narození:

Cit pro řád a pořádek → 0-3 roky

Citlivost vnímání → od 6 měsíců

Citlivost pro řeč a jazyk → 0-6 let

Citlivost pro pohyb a chůzi → 1-4 roky

Citlivost pro malé věci → 1,5-2 roky

Citlivost pro včlenění do společnosti → 2 roky a 3 měsíce – 6 let

## **Svobodná volba práce a zodpovědnost**

Při své práci s dětmi si Marie Montessori uvědomila, že není možné děti vzdělávat stejným způsobem a ve stejnou chvíli. V Montessori prostředí si dítě vybírá s čím, kde, s kým a jak dlouho bude pracovat v rámci dohodnutých pravidel. Svobodná volba dává dětem možnost věnovat se tomu, co je v dané chvíli nejvíce přitahuje. Dítě se cítí respektováno a přirozeně přijímá zodpovědnost za svá rozhodnutí a jednání, poznává se a tím i utváří, posiluje vlastní sebedůvěru (Montessori, 2017).

Úkolem pedagoga je připravit optimální prostředí, pomůcky a vysvětlit dítěti, jak s nimi pracovat. Učitel přímo nezasahuje do spontánní činnosti dítěte, pouze ho pozoruje a je kdykoliv připraven mu pomoci, pokud ho samo požádá. Na prvním místě dítěte je volnost a tvořivost, ale všechno má své pevně stanovené pravidla, které je nutno dodržovat.

## **Připravené prostředí**

Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci by měly být uspořádané tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci.

## **Polarizace pozornosti - soustředění**

Polarizace pozornosti je základem pro úspěch ve vzdělávání. Díky polarizaci pozornosti lze účinně podporovat přirozený vývoj dítěte. Děti jsou schopné se intenzivně a dlouhodobě soustředit na práci, která je zaujme. To znamená, se v daném okamžiku celou svou bytostí ztotožnit s tím, co právě děláme. Dítě se nejlépe učí to, o co se nejvíce zajímá. Zájem, který dítě projeví o danou činnost, přichází zcela spontánně a bez zásahu kohokoli z vnějšku. Nikdo jiný nepřiměje dítě k soustředění, mimo něho samotného. Z toho důvodu Montessori průvodci neruší soustředěné dítě, ale připravují mu vhodné prostředí podle vývojových potřeb, kde má možnost se pohybovat, brát si předměty do rukou a vracet je na místo. Průvodce je tím, kdo poskytuje dítěti pouze nepřímou pomoc a pobízí k aktivitě.

## **Celostní učení**

Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se promítá i do procesu učení. Učíme se prožitkem.

## **Řád**

Bez řádu vzniká chaos. Každý z nás potřebuje mít řád kolem sebe i v sobě a u dětí to platí o to víc. Každá pomůcka má v Montessori připraveném prostředí své nezaměnitelné místo. Vnější řád a pravidla dávají dítěti pocit bezpečí a jistoty, který je pak vede k vnitřnímu řádu. Dítě pak dokáže porozumět vlastním prožitkům, smyslovému vnímání i myšlení. Dítě potřebuje řád zažívat i ve vztazích, potřebuje vědět, kdo je malý a kdo velký a přesto přijímat všechny s úctou a respektem.

## **Ticho, klid a mír**

Děti se potřebují pohybovat v prostředí, kde prožívají pohodu, mír, laskavost i harmonii, kde dospělí i děti komunikují k druhému s úctou, v klidu a míru. Ticho a klid jsou předpokladem soustředění. Když se děti hluboce ponoří do nějaké činnosti, dostávají

se do stavu plné pozornosti, a to je obvykle velmi soustředěná chvíle. To vše se pak stává normou a součástí jejich osobnosti. Mír začíná v nás samotných, v našich rodinách, ve školce atd.

### **Partnerský přístup**

Základem partnerského přístupu k dětem vzájemný respekt a úcta. K dítěti se chováme tak, jak si přejeme, aby se chovalo ono k nám. To znamená, abychom nezraňovali jeho důstojnost, ale citlivě ho vedli k respektu a úctě nejen k sobě samému a ke druhým, ale také k prostředí, k živým i neživým věcem, které nás obklopují. Všechny správně fungující vztahy stojí na určitých pravidlech. Pravidla je vhodné vytvářet společně s dětmi, aby se cítily jejich součástí. Děti pak kladně přijmou daná pravidla a především je budou respektovat a dodržovat.

K hlavním myšlenkám Marie Montessori, která je zakladatelkou Montessori pedagogiky, bych zařadila hlavně, že dítě je tvůrcem sebe sama, dále svobodnou volbu práce, samostatnost, připravené prostředí, dodržování řádu, ticha a klidu, partnerský přístup a polarizace prostředí – soustředění, neboť si myslím, že právě tyto myšlenky nejlépe vystihují Montessori pedagogiku.

## 5 Charakteristika Montessori pedagogiky

Montessori svou pedagogiku založila na principu vlastního rozvoje dětí a jejich možností dosáhnout svého nejvyššího potenciálu, jestliže jsou podporovány v prostředí, které je v každé fázi jejich vývoje přizpůsobeno jejich potřebám. Toto prostředí tvoří především didaktický materiál, který dítěti slouží k jeho osobnímu a přirozenému učení (*Žijeme Montessori*, dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/> [online]).

Záměrem kapitoly je popsat základní cíle této pedagogiky jak vychovávat svobodné, samostatné a zodpovědné osobnosti.

Pedagogika Marie Montessori nabízí dětem specifické metodické pomůcky, které jim poskytnou poznávání okolního světa a porozumění dějů v něm. Cílem je normální, tzn. přirozené rozvíjení osobnosti dítěte.

Zakladatelkou této pedagogiky byla italská lékařka a pedagožka Marie Montessori. Celý svůj život zasvětila práci s dětmi, svoji pedagogiku vystavěla na základě svých teoretických znalostí a praktických poznatků z pozorování dětí. Vytvořila specifický materiál, který pomáhá dítěti rozvíjet jeho schopnosti. Její pedagogika je v současné době rozšířena po celém světě. Jde o mezinárodní alternativní pedagogický směr, jehož obsah je stejný kdekoli na světě. Je to ucelený pedagogický systém, kde pro rozvoj dítěte od narození do 24 let je připravena metodika práce s konkrétními didaktickými postupy a teoretickou podporou pro pedagoga. První snahy uplatňovat tuto pedagogiku u nás vznikly už ve 30. letech 20. století. Při budování své výchovné metody vycházela Maria Montessori z přímého pozorování dětí, přesněji řečeno z pozorování jejich chování a jednání při konkrétních činnostech, především z oblasti experimentální psychologie (Zelina, 2000).

Maria Montessori ve svých pracích velmi často zdůrazňuje potřebu soustředit se na osobnost dítěte, ne na výchovnou metodu. Dítě má v sobě zabudovanou schopnost samostatně se rozvíjet a jednat. Je potřeba dětem umožnit co nejlepší předem připravené edukační prostředí. V připraveném prostředí viděla Maria Montessori cestu a prostředek, který pomáhá dítěti při vstupu do skutečného světa. Každé dítě hledá vlastní cestu svého vývoje a v pojetí M. Montessori mu v tom nikdo nebrání. Avšak tato svobodná volba je pouze svobodou v pedagogicky připraveném prostředí. Učitel umožňuje dítěti pracovat v bezpečném a pozitivním prostředí a poskytuje potřebný materiál. Učitel je rádce a rovnocenný partner,

který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování a učení se, projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost k dítěti (Helming, 1996).

V Montessori pedagogice se v první řadě respektuje individualita každého dítěte. „*Svoboda je podle Montessori základní bází všeho, a první krok je uskutečněn tehdy, když individuum může jednat bez pomoci jiných, s vědomím, že je živou integrální bytostí.*“ (Šebestová, Švarcová, 1996).

V Montessori třídách si děti svobodně volí svou práci, přijdou ráno, rozhlédnou se po třídě a sami se rozhodnou, čemu se chtějí věnovat. Pracují tak dlouho, jak potřebují. Maria Montessori během svého pozorování zjistila, že každé dítě má vnitřní potřebou „něčemu se učit“. Dětská mysl se široce otvírá poznatkům, dokáže přijímat, zpracovávat, třídit, zabudovávat do systému vlastních zkušeností a na jejich základě postupuje dál a rozvíjí svou osobnost. Dalším charakteristickým rysem je, že děti nejsou tradičně řazeny do tříd podle věku, ale učí se ve věkově smíšených skupinách. Ve věkově smíšených skupinách se starší či zkušenější pomáhají mladším, čímž si sami ověřují a utužují vlastní znalosti a dovednosti. V takových skupinách při společné práci se u dětí rozvíjí komunikace, empatie a ohleduplnosti. Jednotlivé třídy zahrnují tříletá věková období: Pro MŠ jde o rozmezí 3-6 let, první stupeň ZŠ se většinou dělí na 1. - 3. ročník a 4. - 5. ročník, případně obráceně tedy na 1. - 2. ročník a 3. - 5. ročník (Svobodová, Jůva, 1995).

Montessori pedagogika se zaměřuje na rozvoj osobnosti dítěte zejména prostřednictvím speciálních pomůcek - didaktického materiálu, který se dělí do 5 výukových oblastí:

- smyslový materiál,
- materiály pro praktický život,
- materiál českého jazyka,
- materiál matematiky,
- kosmický materiál.

Každé dítě se rozvíjí individuálně. Didaktický materiál slouží k rozvoji a nezávislému rozpoznání chyby. Po získání zkušeností s pomůckami, jim dávají děti přednost před nákladnými hračkami. Montessori pedagogika vyžaduje spolupráci rodičů a školy. Rodiče musí být seznámeni s principy a pravidly školy, aby je mohli používat i při domácí výchově dětí. Pro výchovu a správný vývoj dítěte je příhodné respektovat tzv. senzitivní fáze, tj. období, ve kterých je dítě připraveno k získávání jednotlivých schopností (Svobodová, Jůva, 1995).



Montessori pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření. V roce 1929 byla založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která šíří toto alternativní hnutí (Průcha, 2012).

## 5.1 Cíle Montessori pedagogiky

Cílem Montessori pedagogiky je v první řadě běžné a přirozené rozvíjené osobnosti dítěte. Úkolem rodičů a vychovatelů je nabízet dítěti podnětné prostředí pro jeho zdravý rozvoj. Toto prostředí představuje především didaktický materiál, který dítěti slouží k jeho osobnímu spontánnímu učení (Singule, 1992).

„*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ je výrok jednoho z žáků Marie Montessori a je hlavním heslem této metody. Důležité je pomoci dítěti, aby mohlo co nejefektivněji rozvíjet svou osobu, přičemž důležitou roli hraje svoboda, samostatnost a vlastní aktivita. Učitel by měl podporovat svobodnou vůli dětí a ohleduplně je vést k tomu, aby si aktivity vybírali sami. Měl by být pro ně oporou a pomocníkem. Důležité je také, aby rozpoznal jednotlivé senzitivní fáze, ve kterých se dítě právě nachází. Dále by měl dbát na připravené prostředí se specifickými výukovými pomůckami, které v dětech podporují přirozenou potřebu se učit.

Mezi další cíle můžeme uvést, že:

- Respektuje individualitu žáka a dosažený stupeň rozvoje a vědomostí,
- respektuje osobnost žáka jako učiteli rovnocenného partnera,
- respektuje zájmy dítěte a podporuje jeho samostatnou práci a aktivitu,
- motivuje žáka zajímavými činnostmi a vlastním tvořivým přínosem,
- nenutí děti sedět v lavicích,
- nestresuje omezováním činnosti délkou hodiny – zvoněním,
- dovoluje individuální přestávky podle potřeb žáka,
- ve třídě podporuje spolupráci a předávání zkušeností a vědomostí ve věkově smíšených skupinách,
- dbá na respektování dohodnutých pravidel,
- používá názorné didaktické pomůcky - od konkrétního k abstraktnímu,
- pomůcky obsahují zpětnou vazbu – žák sám pozná, kdy úkol úspěšně dokončil,

- učí pořádku – pomůcky jsou ve třídě vždy jen v jednom exempláři na určeném místě,
- důraz klade na vše, co obsahují v RVP definované „klíčové kompetence“,
- klade důraz na spolupráci s rodiči a na sjednocení pravidel rodinné a školní výchovy,
- nejlépe se uplatňují „projekty“,
- nestresuje žáky známkováním a srovnáváním mezi sebou – hodnotí se dokončený úkol a podíl práce, který dítě muselo vynaložit,
- dítě samo pozná chybu a snaží se ji překonat,
- žák pracuje, aniž by byl závislý na odměně a pochvale a není vystavován trestům,
- ve škole je vítaným prvkem integrace dětí se speciálními nároky na pedagogickou práci a zdravotně postižených (*ZŠ Prokopa Diviše a MŠ*, dostupné z: <http://www.zsprim.cz/> [online]).

Z výše uvedených cílů je možné extrahovat potenciál pro silné stránky Montessori pedagogiky, které reagují na nedostatky tradičního vzdělávání.

## 6 Montessori strategie vzdělávání – výukové principy v Montessori škole

„*Dítě je tím, kdo ukazuje cestu!*“ (Montessori, dostupné z: <http://montessori-uh.cz/> [online]). V návaznosti na vymezení myšlenek a charakteristiky Montessori pedagogiky se zaměřujeme na výukové strategie, které jsou uplatňovány v rámci tohoto alternativního vzdělávacího systému.

Montessori pomáhá dětem zvládnout praktický život, zkoumat, jak věci fungují, psát příběhy, počítat až do nekonečna a rozumět řádu věcí kolem sebe (Montessori ČR, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]).

Častým opakováním se dítě učí rozlišovat rozdíly u smyslových podnětů. Při práci s materiálem děti přicházejí k důvěře ve vlastní sílu (Šebestová, Švarcová, 1996).

Montessori metoda výuky a výchovy obsahuje nejdůležitější hesla: bezpečnost, samostatnost, spolupráci, ohleduplnost, ticho, klid a lásku. M. Montessori považuje za důležité nejprve dítě pozorovat a poznat. Na základě pozorování a každodenní práce s dětmi popsala své zásadní objevy, které jsou dnes považovány za principy Montessori pedagogiky. Právě těmito základními myšlenkami se budeme věnovat v této podkapitole. Pro svou pedagogiku M. Montessori vytvořila následující principy.

### 6.1 Princip 1: Svoboda a samostatnost

Mezi základní principy Montessori pedagogiky patří právě úcta ke svobodě a spontánním projevům dítěte. Princip svobody se stal jedním z klíčových pojmů pedagogiky M. Montessori. Svoboda znamená volnost, osvobození, nezávislost. Projevuje se ve spontánní lidské činnosti. Svoboda a volnost nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích. Dítě dosáhne svobody, když se může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. Jestliže dospělí poskytují dítěti příliš mnoho podpory, vykonávají za něj veškerou práci, brání mu tím v jeho cestě ke svobodě. Vhodnější, i když pro dospělého náročnější, je vyhovět prosbě dítěte: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ (Zelinková, 1997).

Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte a není vnucována zvenčí. Pedagogická svoboda nespočívá v tom, že dítě bezcílně bloumá po třídě a střídá činnosti nebo nedělá nic. Svobodně si může zvolit úkol,

který ho láká, ale zároveň musí zvolit nějakou činnost. V určitém věku může vést svobodná aktivní činnost k potřebě sociálních kontaktů, kdy chce dítě pracovat s druhým. Přestože jsou děti v Montessori třídách svobodné, musí dodržovat určitý řád, který by měl být propracovanější než v běžných školních zařízeních. Je pouze na dítěti, jaký materiál si vybere, na čem bude pracovat a co se chce učit. Děti jsou sice svobodné, ale musejí respektovat individuální práva (Montessori, 2017).

## 6.2 Princip 2: Připravené prostředí

Připravené prostředí je tou nejdůležitější a nejnaléhavější podmínkou pro vzdělávání dětí. Takové prostředí dovoluje dětem chovat se přirozeně a svobodně. Jedná se o organizovaný prostor s daným řádem a pravidly. To zajišťuje bezproblémový chod, svobodu a bezpečí všech dětí. Pocit bezpečí je základní podmínkou efektivního učení. To znamená vytvořit dětem prostředí s nábytkem, který je přizpůsobený výšce dítěte (plně funkční kuchyňský kout, otevřené policové skřínky), ukládání materiálů na stálá místa v poličkách, kde má každá pomůcka svoje stálé místo. To dítěti pomáhá se orientovat v prostoru a rozvíjí především i jeho potenciál. Tudíž každé dítě narazí na nabídku toho, co ho právě zajímá (Zelinková, 1997).

Součástí připraveného prostředí je i připravený učitel a věkově smíšené skupiny dětí, které jim umožňují rozvoj spolupráce, vyzkoušet si nejrůznější role, učit se toleranci, trpělivosti, empatii a úctě k ostatním (Montessori, dostupné z: <http://montessori-uh.cz/> [online]).

*„Připravené prostředí umožňuje dítěti realizovat svou svobodu a uspokojovat vývojové potřeby. Je to místo, kde dítě zažívá pochopení a radost. Ohromná tvořivá energie dítěte formuje dítě a vede ho k aktivitě. Cílem této aktivity a tvoření je utvořit člověka.“* (Montessori ČR, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]).

### 6.2.1 Montessori třída

V Montessori třídě se uplatňuje princip připraveného prostředí. Prostor bývá uspořádán do koutků. Velikost nábytku je přizpůsobený potřebám dětí a klade se důraz na jeho snadnou manipulaci. Ve třídě se nevyskytují žádné lavice ani stůl pro učitele. Dítě

nemusí nehnutě sedět v lavici a poslouchat výklad učitele. Prostředí třídy by mělo být vytvořené tak, aby odpovídalo potřebám dítěte a jeho aktivitám. Pro snadnější pochopení se učivo řadí od jednoduchého ke složitějšímu. Klade se především důraz na svobodný rozvoj, samostatnost a tvůrčí práci dítěte. V Montessori třídě se dítě může volně pohybovat a věnovat se své činnosti tam, kde je mu to příjemné (Zelinková, 1997).

*„Marie Montessori se domnívá, že optimální počet je 30 – 40 dětí ve třídě, popř. i více. Záleží na schopnostech učitele. Klesá-li počet dětí pod 25, snižuje se úroveň. Při osmi dětech je obtížné dosáhnout dobrých výsledků.“* (Zelinková, 1997, s. 44).

Všechny Montessori třídy mají některé společné znaky. Co bychom měli ve všech třídách spatřit:

- *Řád, čistotu.*
- *Třídy jsou estetické a krásné.*
- *Mají otevřený prostor pro snadný a pohodlný pohyb.*
- *Zdi jsou vymalovány do neutrálních či jemných barev.*
- *Na zdích se nachází několik zajímavých obrázků ze skutečného života, které jsou umístěny ve výšce dětských očí.*
- *Podlaha je hladká a lze ji snadno čistit.*
- *Nízké poličky jsou uspořádány do různých koutků podle zaměření, a jsou dobře viditelné.*
- *Místnost zpravidla mívá i otevřený prostor, kde mohou děti snadno sedět v kruhu či chodit po elipse.*
- *Židle a stolký jsou v dětské velikosti. Jsou lehké a umožňují snadnou manipulaci.*
- *Každé dítě má ve třídě nebo na chodbě skříňku či šuplík pro uchování osobních věcí.*
- *Všechny děti mají zároveň svá místa pro uložení projektů – hotových i rozpracovaných.*
- *Přítomné jsou živé rostliny, někde i zvířátka (Montessori ČR, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]).*

### **6.3 Princip 3: Didaktický materiál**

Marie Montessori vytvořila speciální pomůcky, které umožňují dětem poznávat svět všemi smysly. Díky jeho názornosti děti snadno pochopí i obtížnější látku. Jsou neodmyslitelnou součástí připraveného prostředí. Slouží pro nácvik různých činností a rozvíjení schopností. Tento materiál pomáhá v utváření osobnosti dítěte, manipulací s materiálem se dítě seberealizuje a osamostatňuje (Šebestová, Švarcová, 1996).

Při vytváření vlastního materiálu se Marie Montessori inspirovala dvěma italskými lékaři J. M. G. Itardem a E. Seguinem, kteří vypracovali pomůcky k rozvoji smyslové aktivity u zaostalých dětí. Snažili se pomocí materiálů učit děti základům čtení, psaní a počítání.

M. Montessori místo teorie vycházela z přímého pozorování dětí a vytvořila vhodnější materiál, který odpovídal požadavkům práce dětí (Helming, 1996).

Výhradním výrobcem didaktických pomůcek je firma Nienhuis v Holandsku. Na výrobu pomůcek se kladou vysoké nároky – jsou používány velice kvalitní dřeva, lepidla a barvy, což zaručuje jejich dlouhou životnost. Je důležité respektovat senzitivní období. Jestliže dítě nezvládá nějaký úkol, znamená to, že není dostatečně zralé, aby ho splnil. Dítě musí žít přítomným okamžikem, aby vnímalo činnost, která by odpovídala jeho schopnostem, a umožňovala mu prožívat každý okamžik naplno. Ve výchově je nejtěžší dát dítěti takový materiál, který odpovídá jeho schopnostem a zároveň ho posunuje dopředu (Šebestová, Švarcová, 1996).

Pedagog naváže s dítětem kontakt a pomůže mu vybrat pomůcky. Pedagog se posadí vpravo od něj (u leváků vlevo) a ukáže mu, jak má s materiálem pracovat. Teprve poté si to dítě vyzkouší samo. V průběhu první ukázky se mluví co nejméně. Je důležité, aby úkol i postup byly natolik jasné, že není potřeba nic vysvětlovat. V momentě, kdy dítě začne chápat úkol a soustředí se na něj, pedagog se vzdálí a sleduje dítě zpovzdálí. Jestliže nastane nějaký problém, je možné úkol odložit na pozdější dobu. V případě, že dítě s pomůckou postupuje špatně, nesmí mu pedagog brát odvalu upozorňováním na chyby (Zelinková, 1997).

Montessori pomůcky jsou navrženy tak, aby uspokojily současné dětské potřeby a vedly děti k plnému soustředění a maximálnímu ponoření do činnosti.

Pomůcky dělíme do pěti skupin:

- Cvičení praktického života
- Smyslový materiál
- Řeč a jazyk
- Matematika
- Kosmická výchova (*Montessori*, dostupné z: <http://montessori-uh.cz/> [online]).

## 6.3.1 Didaktická funkce materiálu

### Kontrola chyb

Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení a také jako užitečná součást řešení problémů a bohatý zdroj nových poznatků. Ve všech Montessori pomůckách, se kterými děti pracují, je zabudovaný systém kontroly chyb. Proto ve většině případů není nutné, aby učitel upozorňoval děti na chyby, nebo je dokonce nějak zdůrazňoval. Žáci by za chyby neměli být trestáni nebo záporně hodnoceni, ale mělo by jim být ukazatelem toho, co ještě je třeba procvičit či zopakovat (*Duhovka škola*, dostupné z: <https://www.duhovkaskola.cz/> [online]).

Kontrola chyb pomocí pomůcek nutí dítě k rozumové úvaze a dítě tak rozvíjí své kritické schopnosti i schopnost určit rozdílnost vnímaných jevů a zvyká si opravovat své chyby. Prostředí musí být navrženo tak, aby jasně naznačovalo chyby, které lze jednoduše odstranit (Montessori, 2017).

Někdo chápe svou chybu jako osobní selhání, jiný se z ní snaží poučit. V Montessori prostředí je chyba chápána jako naprosto přirozená věc, ke které dochází v procesu učení. Je důležité ji vnímat jako užitečnou součást řešení problémů a hlavně jako zdroj nových poznatků. Chyby nám ukazují, v jaké míře zvládáme určité věci. Dítě, které dokáže poznat a kontrolovat vlastní chyby, tím získává větší míru nezávislosti a jistoty (Montessori, 2018).

V případě, že dítě udělá chybu, by učitel neměl používat negativní hodnocení, ale nabídnout dítěti znovu stejný materiál, aby mělo možnost si samo všimnout svých chyb a opravit je. Materiály a pomůcky jsou připraveny takovým způsobem, aby si dítě mohlo vždy samo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu - vlastní chyby tak napomáhají při dalším učení (Montessori, 2018).

### Kontrola chyb má i řadu pedagogických funkcí:

- Dítě se učí samo chybu vyhledávat a opravit.
- Kontrola chyb ve smyslu sebekontroly vede k nezávislosti a samostatnosti.
- Dítě pociťuje větší spokojení, jestliže může vědomě „udělat něco dobře“. Kontrola chyb dává dítěti při manipulaci s věcmi konkrétní zpětnou vazbu, že věc byla správně provedena.

## 6.4 Princip 4: Učitel v pedagogice Marie Montessori

M. Montessori dává přednost pojmenování „vedoucí“ před označením „učitel“ nebo „vychovatel“.

Ačkoliv je učitel osoba, která je pro vzdělávací proces naprosto nezbytná a společně s žákem tvoří základní pilíře vzdělávací soustavy, je v pedagogické literatuře velmi těžké najít její definici. Podle všeho je to způsobeno tím, že význam slova učitel se pokládá za zcela jasný a proto není nutné jej blíže vysvětlovat (Montessori, 2017).

Existuje několik výjimek, kde je termín učitel uveden následovně:

Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261).

Učitele lze řadit do kategorií podle funkcí, které zastávají ve škole, např. třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce aj. Dále je můžeme rozdělit podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují (Průcha, 2002b).

Dobrý učitel dokáže poskytnout žákům své znalosti, povede je do života otevřeně a statečně, nepřestane být sám člověkem a nestane se pouhým reproduktorem učebního obsahu. Je schopen samostatně myslet a tvořit, neustále hledá nové cesty, nové metody a nové prostředky (Kárníková, 1969).

Učitel/vychovatel musí plnit tyto funkce:

- diagnostickou (pozoruje a analyzuje činnost dítěte)
- terapeutickou (pomáhá dítěti, požádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost, radí)
- organizační
- motivační a aktivizující
- zprostředkující (objasňující)
- upevňování disciplíny

Všechny tyto funkce vyžadují důkladnou znalost dítěte (Zelinková, 1997, s. 76).

Pomoc dospělého dítěti je definována ve dvou oblastech:

1. příprava vhodného prostředí
2. utváření nového vztahu k dítěti (Zelinková, 1997, s. 71).



M. Montessori se domnívala, že nelze dávat obecné návody, neboť každé dítě má svou individualitu a je schopné sebevýchovy, proto nikdy nenapsala knížku pro dospělé. Odsuzovala všechny dospělé, kteří omezují výchovu dítěte. Dospělí často dětem vnucují své názory, omezují jejich činnost a neresppektují jejich práva na svobodný vývoj. Drží se svých předsudků a vzniká tak boj mezi dětmi a dospělými, který se odehrává téměř všude. Největší chybou je právě představa, že výchovy lze dosáhnout trestáním, napomínáním, přísností a odstraňováním všeho negativního. V dnešní době je pro dospělého čím dál těžší se vzdát úsilí o naplnění svého životního poslání a věnovat se potřebám dítěte. M. Montessori chápe dítě a dospělého spíše jako partnery. Jsou závislí jeden na druhém a každý je pánem v různých činnostech. Dospělí dítě neučí, neboť se dítě učí samo. Jeho úlohou je vést dítě na cestě životem, usměrňovat jeho psychickou a fyzickou aktivitu, zprostředkovávat nové poznatky, odstraňovat překážky a připravit materiál. Pedagog by měl respektovat svobodný rozvoj dítěte, důvěřovat mu a nevnučovat mu své názory (Montessori, 2017).

Aktivity, které vedoucí vykonává, jsou velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte a je tedy důležité, aby měl hluboké znalosti. Musí vědět, jak používat didaktický materiál a znát jeho funkci, aby mohl dětem nabízet pomůcky, které je vyzvou k činnosti. Jeho úkolem je také vyrobit tento materiál. Vedoucí podporuje sociální rozvoj dětí a vytváří pozitivní vzdělávací atmosféru – snaží se o navození partnerských vztahů a odstraňuje vzájemnou konkurenci mezi dětmi. Vedoucí vede děti tak, aby nepocítily jeho přítomnost. Řídí se heslem „čekat a pozorovat“ (Montessori, 2018).

## 6.5 Princip 5: Hodnocení dětí

V Montessori školách se nepoužívají k posuzování výsledků školního vzdělávání žáků známky ani odměny. Využívají se různé typy hodnocení, při kterých mohou žáci porovnávat vlastní výkon s kritérii, které jsou předem stanoveny. K dokončeným úkolům píšou na závěr učitelé slovní komentáře. K hodnocení školních výsledků dětí se přistupuje velice opatrně. Žáci nevidí, jak je učitel hodnotí, ale slyší od něj pouze zpětnou vazbu. Odpovědností žáka je udělat rozhodnutí a nést odpovídající následky. Při učení je důležitá zpětná vazba, nikoli však známka. Zpětná vazba se zaměřuje na průběh celé práce a jejím cílem je dát směr dalšímu snažení, nikoho nezahanbuje, netrestá, ani neodměňuje a je poskytována během činnosti. Děti dostanou známku až po ukončení práce, a to bývá pozdě. Učitel posuzuje vždy osobní výkon dítěte, neporovnává děti mezi sebou, konstatuje současný stav dítěte, ve kterém se nachází.

Známka vede k veřejnému srovnávání dětí ve třídě a v podstatě jimi děti učíme nahlížet na spolužáky jako na potenciální soupeře, ne jako na možné spolupracovníky (Čapek, 2014).

Montessori systém není založen na veřejném srovnávání a děti přesně vědí, ke komu si mohou dojit pro radu. Žáci si v Montessori třídách vedou záznamy a přehledy o svém postupu v učení, dokončené úkoly a do portfolia si zakládají veškerou ostatní školní práci. Učitel popisuje u každého dítěte individuální pokrok ve znalostech, dovednostech, jeho osobní úspěchy a také co se dítěti nepodařilo. V Montessori školách se na vysvědčení používá popisné slovní hodnocení a učitel vychází ze školních prací a svých záznamů o dítěti, které si po celý rok vede. Místo žákovské knížky mají děti záznamy a přehledy o svých pokrocích v učení, do portfolia své školní práce si zakládají dokončené úkoly a školní práci. Učitel je povinen si vést o každém dítěti pedagogické záznamy. Velmi důležité je také sebehodnocení dětí, ať už ústní nebo písemné - samostatně porovnávají svou práci se svým nasazením a možnostmi. V Montessori školách se používají různé typy hodnocení, kde mohou žáci porovnávat svůj vlastní výkon s předem danými kritérii k určité práci nebo označovat svoji úroveň na připravené škále nebo použít bodovací systém. K dokončeným úkolům píšou na závěr učitelé slovní komentáře. Hodnocení směřuje k porovnávání osobního výkonu dítěte, neporovnává děti mezi sebou. Tyto způsoby hodnocení dávají dítěti, rodičům i učiteli obraz o individuálním pokroku dítěte – bez srovnávání s ostatními, kteří mají jiné osobní předpoklady. Dítě by mělo cítit sebeuspokojení z činnosti, kterou provádí, nedělat práci pro uspokojování představ dospělého, pro pochvalu nebo známky. Předškolní děti mají největší radost ze samotné práce, pro školní děti je největší odměnou výsledek. Každé dítě potřebuje, aby si ho někdo všiml a aby mělo radost a cítilo sebeuspokojení ze své práce, potřebuje pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti, ale neustálé kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých omezuje jeho svobodnou volbu činnosti a sebevědomí (Zelinková, 1997), (Montessori, 2017).

V každé škole se učitelé v Montessori třídách spolu domlouvají, jaké povedou přehledy o práci dětí a pedagogické záznamy. Učitelé, kteří spolupracují se Společností Montessori ČR, k některým oborům sestavili a společně vyzkoušeli například „bublínkové záznamové mapy učiva“, které se dobře osvědčily pro nejmladší školáky (dětí v nich vidí, jaká témata budou následovat, mohou si mezi nimi vybírat a za pomoci učitele označují, která témata si už osvojily). Na některých Montessori školách používají učitelé „deníčky“, kam si děti samy zapisují, co každý den dělaly. Učitelé vyzkoušeli zapisovat záznamy o práci dětí každý den na konci vyučování tak, aby šel vidět postup dítěte za celý měsíc. Některé školy používají záznamy učiva, které vycházejí ze ŠVP a ukazují dětem, které pomůcky a materiály

mají při práci k určitému tématu použít, jaké otázky si mají na konci práce zodpovědět, obsahují sebehodnocení dítěte a nakonec zapíše ocenění nebo návrh na vylepšení práce učitel (*Kopretinka*, dostupné z: <https://www.skolkakopretinka.cz/> [online]).

## 6.5.1 Odměny a tresty

Odměna i trest jsou nejznámější a nejpoužívanější kázeňské prostředky. V Montessori školách se nepoužívají běžné odměny ve formě razítek, samolepek nebo bonbónů, ani tresty ve formě černých puntíků apod. Odměny a tresty se používají jako prostředky k udržení kázně a zároveň k motivaci žáků. M. Montessori uvádí, že dětem, které mají vybudované vědomí vlastní důstojnosti, jsou odměny a tresty lhostejné. Děti, které jsou vnímavější, považují odměňování za urážku a často je odmítají. Pedagog by se měl zaměřit pouze na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech a upustit od odměňování a trestání. V dnešní době už učitel nestojí před tabulí a nehrozí rákoskou v ruce, proto je nutné si přiblížit, co tyto dva pojmy znamenají v současném školním prostředí (Montessori, 2012).

### Odměna

Je pozitivní druh školního hodnocení, které motivačně působí na žáka ve škole i doma. Kladný následek toho, že žák dobře splnil zadané požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy. Odměna má alespoň dvě funkce: informační (konstatuje správnost chování, postupu, výsledku) a motivační (navozuje u žáka prožitek úspěchu, radosti, chuti do další práce, zvyšuje možnost, že se žák pokusí tuto činnost zopakovat). Odměna má i třetí funkci a to takovou, že vyjadřuje pozitivní osobní vztah učitele či rodiče k sobě, projevuje osobní důvěru, vyjadřuje perspektivnost vztahu. Odměna může mít různou formu např. pohlazení, souhlas, pochvala, využití a rozvíjení žákovy myšlenky v hodině, dávání ostatním za vzor, poskytnutí volnosti k samostatné volbě další činnosti, písemné ocenění, předání daru či peněžní částky atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), (Čapek, 2014), (Čáp, 2001). Odměna je způsob hodnocení žákovy činnosti či chování. Pokud žák vykoná danou činnost správně, následuje od učitele odměna, která u něj způsobí opakování odměněné činnosti.

## Trest

Je jedna z forem negativního působení žáka ve škole i doma. Jde o záporný následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil zadané požadavky. Trest má nejméně dvě funkce: informační (konstatuje nesprávnost chování, postup, výsledek) a motivační (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace). Má-li být trest účinný, měl by odpovídat nevhodnému chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude udělen, mít adekvátní (přiměřenou) formu - trest fyzický, psychický, zákaz, domýšlet možné reakce žáka na potrestání (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Ve školním prostředí je trest negativním působením na žáka, které u něj může způsobit nelibost, frustraci a vede k omezení některých jeho potřeb. Trest má snižovat pravděpodobnost, že žák bude opakovat své nesprávné chování. Školní tresty můžeme dělit na dvě skupiny: psychické a fyzické. Do první skupiny patří tresty, které mají u žáka vyvolat pocit viny. Tento typ trestů působí na jeho citovou stránku. Kdežto druhá skupina fyzických trestů označuje tresty tělesné. Nejsou to ale tělesné tresty ve smyslu rákosky a jiného bití, které si učitel ve škole nemůže k žákům dovolit, ale jde například o trest, kde žák opisuje školní řád nebo nějaký jiný textový dokument (Čapek, 2014), (Čáp, 2001).

Bendl (2004) člení trestání ve škole do dvanácti kategorií.

- 1) Administrativní tresty – černý puntík, poznámka do žákovské knížky, napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, atd.
- 2) Nadávky, zesměšňování a ironie – výsměch, ironické poznámky, zpěv před celou třídou.
- 3) Omezení volného času – zrušení přestávky, hodina před začátkem školy či po škole.
- 4) Pracovní trest – úkoly navíc, vypracování referátu, 100x opiš.
- 5) Vtipné tresty – neobvyklé kázeňské prostředky jako sepsání básně či epigramu vztahující se k prohřešku studenta.
- 6) Hromadný trest – za jednoho žáka potrestána celá třída.
- 7) Odebírání věcí – zabavení věcí žáka.
- 8) Peněžitý trest – pokuty za nekázeň.
- 9) Vyloučení z kolektivu – přestup do jiné třídy, na jinou školu, posazení žáka odděleně od ostatních.
- 10) Přírozený trest – důsledky vlastního špatného činu.
- 11) Tělesné tresty – oficiálně zakázané, ale v praxi tolerované.
- 12) Ostatní – zhoršená známka z daného předmětu, vypsání jmen nejzlobivějších dětí.

## 6.6 Princip 6: Tvořivost v pedagogice Marie Montessori

Pojem tvořivost je pro pedagogiku Montessori zásadní. Tvořivost je duševní schopnost, která vychází z poznávacích i motivačních procesů, v níž pochopitelně hrají důležitou roli také inspirace, fantazie, intuice. Člověk je přirozeně kreativní a pracuje s tvořivostí spontánně.

Není nutné dětem říkat, co a jak mají dělat, protože ony samy se zapojují do činnosti a to díky své vůli a iniciativě. Tak si vlastně formují svoji osobnost, aniž by o tom věděly nebo se o to vědomě snažily. Jedním z druhů spontánní tvořivosti je postupný přechod od známého k neznámému. Děti zpočátku pracují s konkrétními předměty a dělají takové činnosti, které provádí v běžném životě. Teprve poté přecházejí ke složitějším činnostem, k práci s abstraktními pojmy apod. Dalším druhem je opakování jedné činnosti podle stejného vzoru tak dlouho, dokud není s jejím výsledkem spokojené. Osvojuje si nové dovednosti a snaží se tak o jejich zdokonalování (Čáp, 2001).

Bean (1995) definuje tvořivost jako proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu pomocí určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces poté vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Na druhou stranu tvoření tlumí direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) „*Tvořivost vyžaduje sebevyjadřování. Proto všechno, čím rodiče či ostatní brání dítěti v těchto projevech, se nepříznivě odrazí v základním chápání jeho vlastního já.*“ (Bean, 1995).

Dítě je tvořivé, pokud má dostatek prostoru pro svou svobodnou činnost. Jestliže činnost dítěte jakýmkoliv způsobem omezíme nebo usměrníme, jeho schopnost tvořit se začne vytrácet a může se dokonce projevit odmítání této činnosti nebo pasivita. Marie Montessori předpokládá, že v dítěti je tvořivá energie, na kterou působí vnější svět a tím se utváří vlastní osobní duševní svět dítěte (Montessori, 2018).

Součástí tvořivosti je originalita a přizpůsobivost myšlení, například schopnost smysluplně používat běžné předměty novým způsobem. Chceme-li rozvíjet tvořivost u dětí, musíme zapomenout na běžné postupy při řešení problémů. Nevnučovat jim naše „správné“ představy o tom, jak mají věci vypadat a jakým způsobem dosáhnout výsledku. Rodič i pedagog, který pracuje s tvořivým dítětem, by měl dokázat respektovat zvláštnosti jeho

osobnosti. Oceňovat jeho samostatnost, aktivitu a originalitu, tolerovat případnou menší pečlivost a nepřesnost při práci (Bean, 1995).

Montessori znamená vědět, co děti potřebují. Výukové principy v Montessori škole, které výše popisujeme, navazují na myšlenky Montessori pedagogiky. Mezi základní prvky Montessori pedagogiky bychom zařadili hlavně svobodu a samostatnost, připravené prostředí, hodnocení žáků, didaktický materiál, tvořivost a pedagoga.

## **7 Slabé a silné stránky Montessori pedagogiky**

Vycházíme z předpokladu, že alternativní vzdělávání je výhodou, jež představuje určitou možnost volby jiného způsobu učení. Nicméně i tato forma vzdělávání představuje určitá pro a proti.

### **7.1 Silné stránky Montessori pedagogiky**

#### **Pozitivní a uvolněné prostředí**

Podle Marie Montessori je připravené prostředí tou nejdůležitější podmínkou pro vzdělávání dětí. Takové prostředí je pro děti příjemné nejen svým vzhledem, ale i mezilidskými vztahy a vztahy mezi učitelem a žákem. V takovém prostředí se děti mohou chovat přirozeně a svobodně a zároveň toto prostředí stimuluje jejich zájem o poznání. Jde o organizovaný prostor s jasnými pravidly a řádem. Děti v takovém prostředí nejsou stresované, rády chodí do školy a těší se do školy. Příjemná atmosféra ve škole podněcuje žáky k zájmu o učení. Pozitivním prvkem je činnost, kterou si sami zvolí a volný pohyb dítěte. Součástí připraveného prostředí je i připravený pedagog a věkově smíšené skupiny dětí, které umožňují dětem vzájemnou spolupráci, vyzkoušet si nejrůznější role, učit se toleranci, trpělivosti, empatii a úctě k ostatním (Zelinková, 1997).

#### **Získávání vědomostí vlastní činností**

Pro děti je mnohem efektivnější získávání vědomostí a dovedností vlastní praktickou činností než pasivním přejímáním informací, které sdělí učitel nebo se je děti dočtou v knize. Je vědecky dokázáno, že si člověk pamatuje pouze malou část toho, co četl, viděl nebo slyšel, ale zapamatuje si podstatnou část toho, co sám vykonal. Proto si děti lépe zapamatují dovednosti a vědomosti, které získají vlastní činností. Vědomosti a dovednosti, které děti získají vlastní praktickou činností, vedou u dětí k pocitu uspokojení. Toto uspokojení vede následně ke vzniku vnitřní motivace (Seldin, 2017).

## **Převažující význam vnitřní motivace**

Jedním ze základních cílů výchovy a vzdělávání je u žáků dosažení vnitřní motivace k učení. Pocit uspokojení z nově nabytých vědomostí či dovedností vede ke zvyšování žákovy sebedůvěry a přispívá k dalším úspěchům při učení a rovněž posiluje vnitřní motivaci dítěte. Budování vnitřní motivace dětí k učení převažuje nad vnější motivací. Vnější motivace má v Montessori školách velice malý význam. Děti se neučí kvůli získávání dobrých známek, ale kvůli skutečnému zájmu o získání nových vědomostí a dovedností. Děti se učí, protože chtějí (Čáp, 2001).

## **Trvalejší zapamatování díky svobodně volené činnosti**

Děti v Montessori školách si mohou svobodně zvolit činnosti (v rámci učitelem daných mantinelů). Činnost, kterou si dítě svobodně zvolí v danou chvíli, vychází z jeho aktuálních zájmů a potřeb - není k činnosti nijak donuceno. Dítě tuto zvolenou činnost vykonává rádo a se zájmem. Čím větší má dítě zájem o danou činnost, tím více na ni soustředí svou pozornost. Čím vyšší je koncentrace pozornosti na prováděnou činnost, tím trvaleji si dítě zapamatuje vše, co se během činnosti naučilo. Svobodně zvolená činnost v kombinaci s praktickou činností dítěte je nejlepší cestou k trvalému zapamatování získaných poznatků (Montessori, 2012).

## **Důraz na rozvoj komunikativních kompetencí**

Velký důraz v Montessori školách se klade na rozvoj komunikativních kompetencí. Děti při výuce komunikují nejen se svými vrstevníky, ale i s dětmi mladšími a staršími. Děti často pracují ve skupinách a vzájemně spolupracují na různých projektech apod. Děti se zároveň učí pravidelně vyjadřovat svůj názor, formulovat své myšlenky a sdělovat je ostatním. Každé ráno děti diskutují ve třídách o různých tématech, v některých školách jsou dokonce například každý týden celoškolská setkání, na kterých probíhá taktéž vedená diskuze. Děti se učí vystupovat před početnějším publikem například při prezentování různých projektů. V Montessori školách je kladen velký důraz také na výuku cizích jazyků. V českých Montessori školách se děti učí hlavně angličtinu (Montessori, 2017).



## **Respektování individuality dětí**

Montessori pedagogika poskytuje možnost pro inkluzivní vzdělávání a to díky nízkému počtu dětí ve třídě svobodně volené činnosti. V Montessori školách se mohou vzdělávat společně děti nejen s různými poruchami učení, ale také děti s různými zdravotními problémy. Je respektována individualita každého dítěte, proto děti bez jakýchkoli obtíží mohou pracovat svým vlastním tempem. Inkluzivní vzdělávání s sebou nese mnoho výhod pro celou společnost. Pozitivně ovlivňuje vývoj dětí s různými znevýhodněními. Tyto děti se necítí být vyloučeni ze společnosti zdravých lidí v důsledku vzdělávání ve specializovaných školách.

Pozitivní dopad má inkluzivní vzdělávání rovněž na děti, které nemají žádné zdravotní ani vzdělávací obtíže. Jestliže tyto děti již od raného věku žijí a spolupracují s dětmi, které tyto obtíže mají, jejich společné soužití jim připadá přirozené, a mohou se od těchto dětí také mnohému naučit (Seldin, 2017).

## **7.2 Slabé stránky Montessori pedagogiky**

### **Náročnější příprava učitele**

Vzhledem k tomu, že se v Montessori školách učí děti různého věku v jedné společné třídě, učitel musí současně připravovat prostředí, pomůcky i sám sebe na výuku témat z různých předmětů, které spadají do různých tříd. Tato příprava je pro učitele mnohem náročnější, než kdyby učitel připravoval výuku pouze pro jednu „třidu“. Taková příprava zabere učiteli mnohem více času a je také náročnější ji v praxi zrealizovat a zorganizovat. Žáci si volí v rámci určitého období různá témata ke studiu a učitel musí být tedy připraven po toto období na všechna témata zároveň, aby byl schopen pomoci každému dítěti (Montessori, 2018).

### **Náročnější práce učitele**

Učitel v Montessori škole se velmi liší od učitele v tradiční české škole. Role učitele v Montessori škole spočívá hlavně v sestavování učebního plánu na dané období (zpravidla na týden), připravování materiálů a pomůcek k uskutečnění těchto témat, představování pomůcek a práce s nimi, sledování dětí při práci, následné diagnostice jejich práce a výsledků

apod. Vzhledem k tomu, že si děti v Montessori škole volí konkrétní činnost podle vlastního uvážení, tudíž pracují v jednu chvíli na různých činnostech, ocitá se učitel ve velmi náročné roli pozorovatele všech těchto dětí. Montessori učitel musí zvládat mnoho úkolů a rolí naráz. Požadavky na kvalitního Montessori učitele jsou tedy opravdu velké (Montessori, 2018).

### **Náročnější hodnocení dětí**

Hodnocení výsledků vzdělávání spočívá v důkladné analýze individuálního pokroku dítěte. Hodnocení v Montessori školách je mnohem náročnější než hodnocení zaměřené na pouhé porovnávání výsledků dětí, vyjádřené známkou, které je typické pro tradiční českou pedagogiku. Učitel si dělá podrobný přehled o tom, co všechno se dítě naučilo za určité období, co mu dělalo problémy, jak přistupuje k práci, jaký je jeho vztah k ostatním dětem, apod. Je důležité, aby důkladně sledoval při práci všechny děti, mluvil s nimi v přátelském duchu a sledoval také jejich výsledky v práci. Kromě náročnosti průběhu hodnotící činnosti je také náročná samotná tvorba slovního hodnocení, např. na vysvědčení. Slovní hodnocení má být stručné a zároveň výstižné. Učiteli zabere více času, než jednoduché vyjádření stupně zvládnutí určité problematiky známkou (Zelinková, 1997).

### **Náročnost na vybavení třídy pomůckami**

Podle principů Montessori pedagogiky je k výuce potřeba dostatečné množství Montessori materiálů (učebních pomůcek). Prakticky ke každému tématu existuje v Montessori škole určitá pomůcka, se kterou děti při získávání znalostí a dovedností pracují. Ale získání těchto pomůcek je ovšem relativně finančně nákladné. Všechny tyto materiály musí být v každé třídě někde uloženy (Šebestová, Švarcová, 1996).

Z textu výše vyplývá, že k silným stránkám řadíme především pozitivní, příjemné a uvolněné prostředí, ve kterém děti získávají vědomosti vlastní činností. Mezi slabé stránky patří náročnější příprava a hodnocení učitele.

Je možné v praxi konkrétních škol s prvky Montessori nalézt niance při uplatňování jednotlivých Montessori myšlenek. To může následně ovlivňovat efekty silných a slabých stránek, které v kapitole uvádíme.

## 8 Rozdíly mezi tradiční a Montessori pedagogikou

V předešlých sedmi kapitolách jsme se zaměřili na vymezení, jak tradičního, tak alternativního (Montessori) pojetí vzdělávání. Zde bychom chtěli vymezit vybrané rozdíly těchto dvou přístupů.

Hlavní rozdíl mezi oběma přístupy je, že dítě v Montessori škole získává velmi brzy samostatnost, schopnost postarat se nejen o sebe, ale také o druhé. V Montessori škole je vedeno k samostatnosti, zodpovědnosti a povzbuzováno při vzdělávání přirozenou formou - prožitkem. Na rozdíl od klasické školní třídy, kde všichni žáci najednou probírají stejnou učební látku, si v Montessori třídě děti samy volí oblast, které se chtějí věnovat. Žáci se věnují rozdílným oblastem ve stejný čas. Děti mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupině, ale zvolenou práci musí dokončit. Každé dítě má svůj týdenní a měsíční plán, který je zaměřený na získání určitých znalostí a dovedností. Dítě je zodpovědné za dodržování tohoto plánu. Jestliže dítě zanedbává určitou oblast, je na učiteli, aby dítě správně nasměroval a motivoval. Každý žák se učí svým vlastním tempem. Nadané děti se mohou posunout rychleji a naopak děti s pomalejším pracovním tempem mají více času na upevnování učiva (Šebestová, Švarcová, 1996).

Záměrem tohoto vzdělávání je, aby se dítě stále posunovalo dopředu a nestagnovalo, jestliže určitou dovednost již zvládlo.

Mezi další rozdíly můžeme uvést, že:

- výuka probíhá ve dvou 90minutových blocích, mezi nimiž je dítěti umožněno se podle svých potřeb nasvačit;
- ve třídě nezvoní;
- jeden den v týdnu mají žáci možnost se věnovat svým projektům
- způsob hodnocení probíhá slovní formou. Učitel tak může více vyjádřit, v čem se dítěti daří a co naopak ještě může procvičit a zlepšit;
- žáci nejsou srovnáváni mezi sebou, ale se svými předešlými výkony - jsou vedeni k sebehodnocení;
- v Montessori třídě místo učebnic je k dispozici velké množství výukových pomůcek, které jsou navrženy tak, aby byly zajímavé a aby dítě při poznávání a učení zapojovalo všechny smysly;

- děti nejsou jen pasivními pozorovateli, neboť se speciálními pomůckami pracují přímo děti;
- k pomůckám mají děti volný přístup (každá pomůcka má své místo) a jsou ve třídě uloženy od jednoduchých ke složitějším. Po práci je uloží zpět na své místo;
- jestliže vznikne ve třídě konflikt, učitel vede děti k tomu, aby samy navrhly řešení situace;
- Montessori třídách se dodržuje závazný obsah učiva. Tudíž mají děti při přechodu na 2. stupeň vzdělávání minimálně stejné vědomosti jako děti z klasických tříd (*Mateřská škola a základní škola MONTE*, dostupné z: <http://montessori.aas.cz/> [online]).

## 8.1 Praxe při přechodech žáků z Montessori na tradiční školu nebo obráceně

Školy v rámci autoevaluačních procesů samy ověřují názory od různých činitelů ovlivňujících vzdělávání na jejich škole – učitelé, rodiče, děti.

Níže uvádíme názory sesbírané v rámci ankety jedné tradiční školy, která měla praxi přechodu žáků z Montessori do jejich školy.

„Montessori děti se umí díky dobrému sociálnímu tréninku, dovednostem samostatné i kooperativní práce velmi dobře adaptovat na nové prostředí i podmínky. Noví učitelé děti hodnotí jako sebevědomé, samostatné, nebojící se vyslovit svůj názor a přání.“ (*ZŠ Prokopa Diviše a MŠ*, dostupné z: <http://www.zsprim.cz/> [online]).

Přechod žáků z Montessori školy na tradiční školu je velice individuální. Ve znalostech se vyrovnají svým vrstevníkům z tradičních škol, někdy je i předčí. Nejprve je potřeba říci, že děti jsou velmi adaptabilní. Děti, které odcházejí na střední školy nebo osmileté gymnázium, už jsou dostatečně vyzrálé v tom, co by chtěly a co jsou schopné pro to udělat, umějí komunikovat s dospělými, stále mají zájem poznávat a to jsou kvality, které ocení každý učitel.

Některé děti mají větší problém přejít z běžné základní školy do Montessori než obráceně. Prvním viditelným rozdílem po přechodu na běžnou základní školu jsou lavice ve třídě, kde musí žáci sedět celý den. Učitelé kladou menší nároky na žáky, všechno jim

zjistí a děti nemusí nic zjišťovat. Žáci musí učitelům vykat a nemůžou jim sdělit vše, co jim běží hlavou, protože na to není dostatek času a prostoru.

Co se týče příprav na přijímačky, tak záleží na výběru školy. Hodně dětí podcení matematiku a musí se jí doučovat. Učitelé podporují žáky v tom, co je baví, ale to bohužel na jiných školách není možné. Přestože se v hodinách učitel probírá něco zajímavého, tak kolikrát není prostor na diskuzi a vlastní aktivitu.

Vztahy na běžných školách jsou komplikovanější. Je tam spousta učitelů a s některými se dá mluvit a s jinými ne. Na vztahy ve třídě se moc nedbá. Když se na Montessori škole objevil problém nebo se muselo něco řešit, zastavila se výuka a hned si o tom promluvili a to je problém na běžných školách – není na to čas. Učitelé dost často ve škole působí víc odtazité než např. na školním výletě.

Žáci se na Montessori škole naučili učit a další spoustu věcí, které na střední škole pouze opakují. Tito žáci mají hodně rozvinuté kritické myšlení. Další věcí, kterou se naučili je vystupování před ostatními, prezentovat své práce apod. Naučili se plánovat čas a získali nadšení pro učení. Na střední škole se učí hlavně nazpaměť a chybí jim motivace.

Často děti z Montessori škol mívají hlubší znalosti, protože čas ve škole od počátku využívají efektivněji a učí se s daleko větším zájmem a motivací než spousta dětí na běžných školách (*Rodiče vítáni*, dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/> [online]).

## 8.2 Montessori školy v České republice

I v České republice je pedagogika Marie Montessori čím dál více známá a rodiči vyhledávají takovou alternativu tradičního školství. V současné době funguje v České republice přibližně 115 Montessori zařízení pro děti ve věku od 0 do 6 let, nejvíce jich sídlí v Praze a nejbližším okolí a 62 zařízení pro děti ve věku od 6 do 18 let. Jejich počet se stále rozrůstá. Na některé mateřské školy navazují základní školy, které jsou spojeny v jednu instituci. Před rokem 1989 nebylo v Československu možné uplatňovat alternativní pedagogické pojetí. Počátkem 90. let 20. stol. vznikla první soukromá Montessori mateřská a základní škola, pro které byl zpracován návrh vzdělávacího programu, jenž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu dnes vycházejí současné Montessori školy při tvorbě svých školních vzdělávacích programů (*Montessori ČR*, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]).

Počet Montessori mateřských a základních škol je stále nižší než v ostatních zemích. I když se jejich počet neustále zvyšuje, Montessori školy tvoří pouze 0,2 % ze všech základních škol s 1. stupněm, přičemž v Německu se toto číslo pohybuje okolo 2 %.

Podle údajů v databázi organizace Společnost Montessori, o. s., která poskytuje seznam všech Montessori organizací v ČR, je v České republice celkem 99 mateřských škol a celkem 53 škol základních (některé základní školy však poskytují pouze vzdělání na prvním stupni základní školy). Nejvíce jsou zastoupeny v Praze a dalších velkých městech. Rozvoj Montessori pedagogiky, stejně tak i dalších alternativních směrů, nastal v České republice až na počátku devadesátých let, v podmínkách počínající demokracie. Zásluhou zahraničních vlivů, nadšených pedagogů i tlaku rodičů začaly postupně vznikat první Montessori mateřské školy. Montessori pedagogika se dnes uplatňuje nejvíce právě v mateřských školách (*Montessori ČR*, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]).

V České republice jsou také různá volnočasová a rodinná centra, která se snaží uplatnit některé základní zásady Montessori pedagogiky. Za velký posun v situaci Montessori pedagogiky v České republice se dá považovat skutečnost, že při fakultách některých českých univerzit (například PdF v Pardubicích) vznikají pracoviště, které se zabývají alternativními školami a jejich metodami, což může mít zásadní vliv na další rozvoj Montessori pedagogiky. V Montessori školách musí respektovat Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, dodržuje se závazný obsah učiva tak, aby dítě při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání (2. stupeň ZŠ, gymnázium atd.) mělo minimálně stejné znalosti jako děti z tradičních tříd.

Mezi hlavní rozdíly můžeme zařadit, že dítě v Montessori škole je vedené k samostatnosti, zodpovědnosti a je povzbuzováno při vzdělávání přirozenou formou – prožitkem. Záměrem tohoto vzdělávání je, aby se dítě stále posunovalo dopředu a nestagnovalo, jestliže určitou dovednost již zvládlo.

Na závěr můžeme konstatovat, že aktuální zkušenosti základních škol potvrzují nárůst zájmu o tuto alternativu, a na druhou stranu finanční situace některých Montessori škol jim nedovoluje tento zájem plně využít. Aplikování Montessori metody je poměrně nákladná záležitost, velkou zátěž tvoří hlavně vysoké ceny speciálních ručně vyráběných pomůcek.

Rodiče v poslední době začínají velmi oceňovat, jakým způsobem se v Montessori školách nahlíží na dítě, jeho zájmy, oceňují nestresující prostředí a možnost úzké spolupráce se školou.

## **II Empirická část**

## 9 Design výzkumného šetření

Empirická část této diplomové práce je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření možné implementace prvků Montessori pedagogiky do tradičních škol.

### 9.1 Výzkumný problém

Je možné implementovat prvky Montessori pedagogiky do tradiční školy, případně jak?

### 9.2 Cíle výzkumného šetření

- Popsat názory rodičů a učitelů z tradičních i Montessori škol na vybrané prvky Montessori pedagogiky;
- vybrat prvky Montessori pedagogiky, které by bylo možno implementovat do tradiční základní školy.

### 9.3 Metoda výzkumu

Pro tento druh výzkumu jsme se rozhodli využít kvantitativní výzkumné šetření. Chráska (2016) uvádí, že kvantitativně orientovaný výzkum můžeme vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Jako konkrétní metodu jsme zvolili dotazník. Obecně jsou dotazníky psychodiagnostické metody, které jsou založené na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejích vlastnostech, citech, postojích, názorech, zájmech, způsobu reagování v nejrůznějších situacích atd. Úkolem zkoumané osoby je zatrhnout nebo označit odpovědi jiným způsobem, které podle jeho názoru nejlépe vystihují zkoumaný znak (Svoboda, 2010).

V dotazníku jsou uzavřené (strukturované) položky. Druh výběrových položek jsme zvolili tzv. škálové položky, na které respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále (Chráska, 2016). Po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu resp. nesouhlasu na hodnotící škále, v našem případě na pětibodové. Vzhledem



k ohledu na respondenty byla zvolena tato forma, protože je pro ně dostupnější. Dotazník byl postavený tak, aby z něj na první pohled nebylo patrné přisouzení k Montessori pedagogice. Pro ověření významnosti (signifikanci) dat jsme použili statistickou metodu - test nezávislosti chí-kvadrát. U této kategorie testů se ověřuje, jestli četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze. Test chí-kvadrát začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy. Obecně platí, že nulová hypotéza ( $H_0$ ) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (rozdíl). Alternativní hypotéza ( $H_A$ ) je předpokladem, že mezi sledovanými jevy vztah (rozdíl) existuje. Na základě testování nulové hypotézy rozhodneme, zda přijmeme nebo odmítneme uvedené hypotézy. U testů významnosti se vypočítává tzv. testové kritérium, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat. U testu chí-kvadrát je testovým kritériem hodnota  $X^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$  kde  $X^2$  je testové kritérium chí-kvadrát,  $P$  je tzv. pozorovaná četnost a  $O$  očekávaná četnost. Vždy jsme si k alternativním hypotézám vytvořili hypotézy nulové. Všechna testování byla provedena na hladině významnosti 0,05 (Chráska, 2016).

## 9.4 Výzkumný vzorek

Dotazník byl určen pro rodiče a učitele z tradiční základní školy a Montessori školy. Byl zvolen stratifikovaný výběr, což znamená, že dotazník vyplnilo 25 rodičů a 25 učitelů z tradiční školy a 25 rodičů a 25 učitelů z Montessori školy. Chtěli jsme zachytit názory rodičů i učitelů z tradičních i Montessori škol a porovnat je. Dotazník byl distribuován v lednu 2019 přes webové rozhraní i osobně, tudíž nebyl vymezen regionálně.

# 10 Analýza a interpretace dat

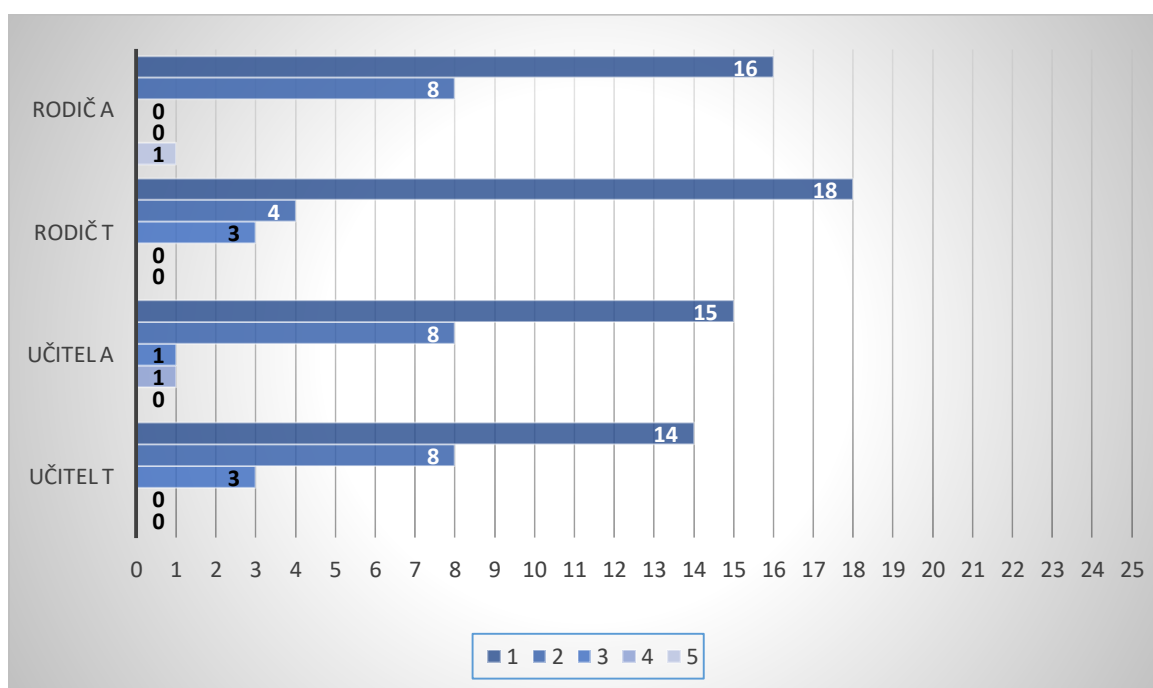
Tato kapitola je zaměřena na vyhodnocení dotazníku, který obsahuje 15 výzkumných otázek, jejichž výsledky jsou níže popsány.

## 10.1 Vyhodnocení dotazníku

### Položka 1:

Učení formou *pokus – omyl*. Učitel by měl pomocí pomůcek navnadit dítě tak, aby při opakovaném nezdaru nevzdalo danou činnost.

**Graf č. 1:** Učení formou *pokus – omyl*. (%)



**Tabulka č. 1:** Učení formou *pokus – omyl*. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	16x	8x			1x
<b>Rodič T</b>	18x	4x	3x		
<b>Učitel A</b>	15x	8x	1x	1x	
<b>Učitel T</b>	14x	8x	3x		

Stanovení statistické hypotézy:

*H0: Četnosti respondentů hodnotících názor na učení formou pokus- omyl jsou stejné.*

*HA: Četnosti respondentů hodnotících názor na učení formou pokus- omyl se liší.*

Interpretace:

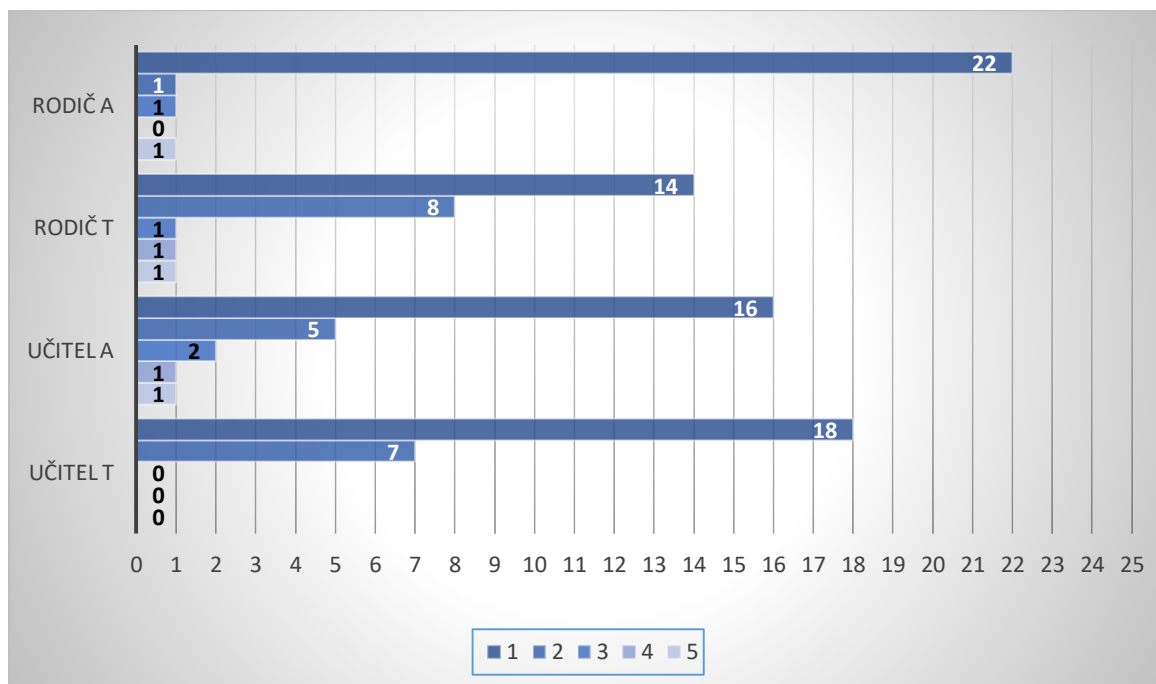
Odborníci uvádějí, že v Montessori prostředí je chyba chápána jako naprosto přirozená věc, ke které dochází v procesu učení. Je důležité ji vnímat jako užitečnou součást řešení problémů a hlavně jako zdroj nových poznatků. Chyby nám ukazují, v jaké míře zvládáme určité věci. Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí s touto položkou - učení formou *pokus - omyl*. Jestliže se dítěti něco nepovede, mělo by se poučit z vlastních chyb a to ho posune dopředu.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 140, 2, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názory respondentů na učení formou pokus – omyl se liší. Z grafu č. 1 můžeme vidět, že všechny skupiny respondentů převážně s touto položkou souhlasili a žádná skupina nebyla vyloženě proti. Nejvíce s touto položkou souhlasili rodiče z tradiční školy a následně rodiče z alternativní školy. Z grafu můžeme také vyčíst, že větší odchylky se projevují ve škále 2 a 3, tedy s danou položkou nesouhlasili.

## Položka 2:

Materiál a metody, které učitel používá ve výuce, musí odpovídat věkové úrovni dítěte, ale zároveň ho i podněcovat k dosažení vyšší úrovně.

**Graf č. 2:** Materiál a metody dle věkové úrovně dětí. (%)



**Tabulka č. 2:** Materiál a metody dle věkové úrovně dětí. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	22x	1x	1x		1x
<b>Rodič T</b>	14x	8x	1x	1x	1x
<b>Učitel A</b>	16x	5x	2x	1x	1x
<b>Učitel T</b>	18x	7x			

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na použití materiálu a metod dle věkové úrovně dětí jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na použití materiálu a metod dle věkové úrovně dětí se liší.*

## Interpretace:

Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí, aby materiál a metody odpovídali věkové úrovni dítěte.

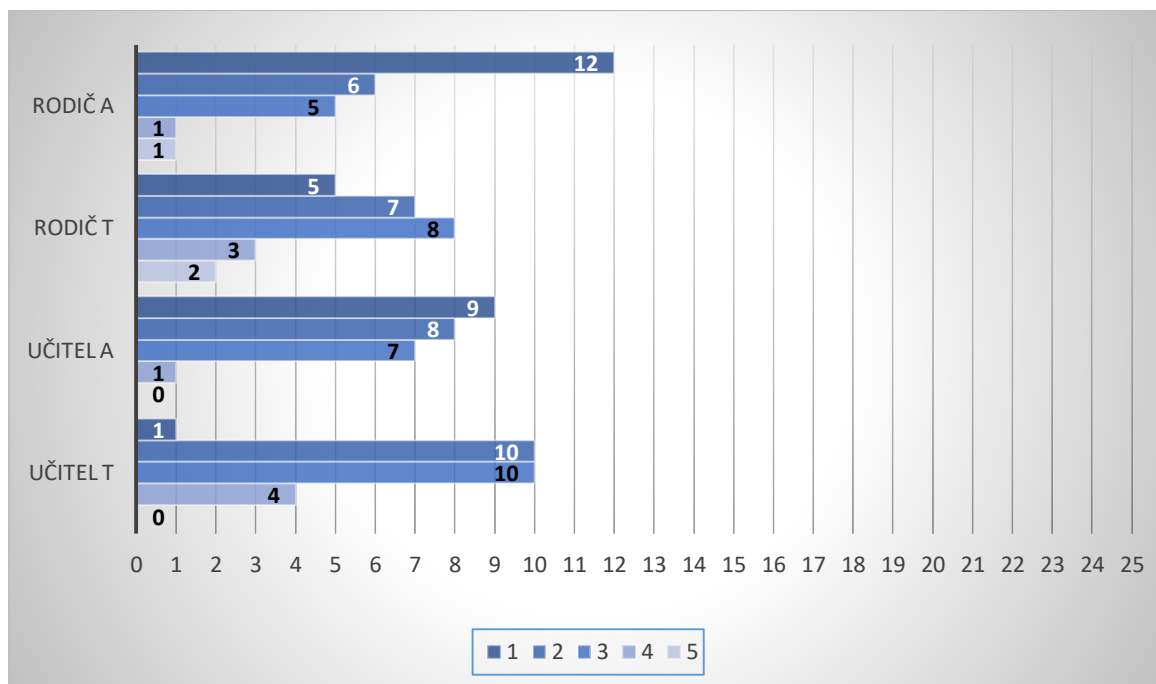
Vypočítaná hodnota testového kritéria je 168, 5, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názory respondentů na použití materiálu a metod dle věkové úrovně dětí se liší. Na první pohled z grafu č. 2, můžeme zjistit, že s touto položkou nejvíce souhlasili rodiče z alternativní školy a nejméně rodiče z tradiční školy.

Převážná většina všech respondentů odpověděla kladně, od škály 3 a víc jsou nepatrné rozdíly. Předpokládali jsme, že to bude kladné, neboť odborníci uvádějí, že pokud dítě nezvládá nějaký úkol, znamená to, že není dostatečně zralé, aby ho splnil. Ve výchově je nejtěžší dát dítěti takový materiál, aby odpovídal jeho schopnostem a zároveň ho posunul dopředu.

### Položka 3:

Učitel by měl pouze vést žáka k činnosti, která se od něj očekává. Žák si může svobodně zvolit úkol, na kterém chce pracovat a který ho zajímá.

Graf č. 3: Svobodná volba činnosti žáka. (%)



Tabulka č. 3: Svobodná volba činnosti žáka. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	12x	6x	5x	1x	1x
<b>Rodič T</b>	5x	7x	8x	3x	2x
<b>Učitel A</b>	9x	8x	7x	1x	
<b>Učitel T</b>	1x	10x	10x	4x	

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na svobodnou volbu činnosti žáka jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na svobodnou volbu činnosti žáka se liší.*

Interpretace:

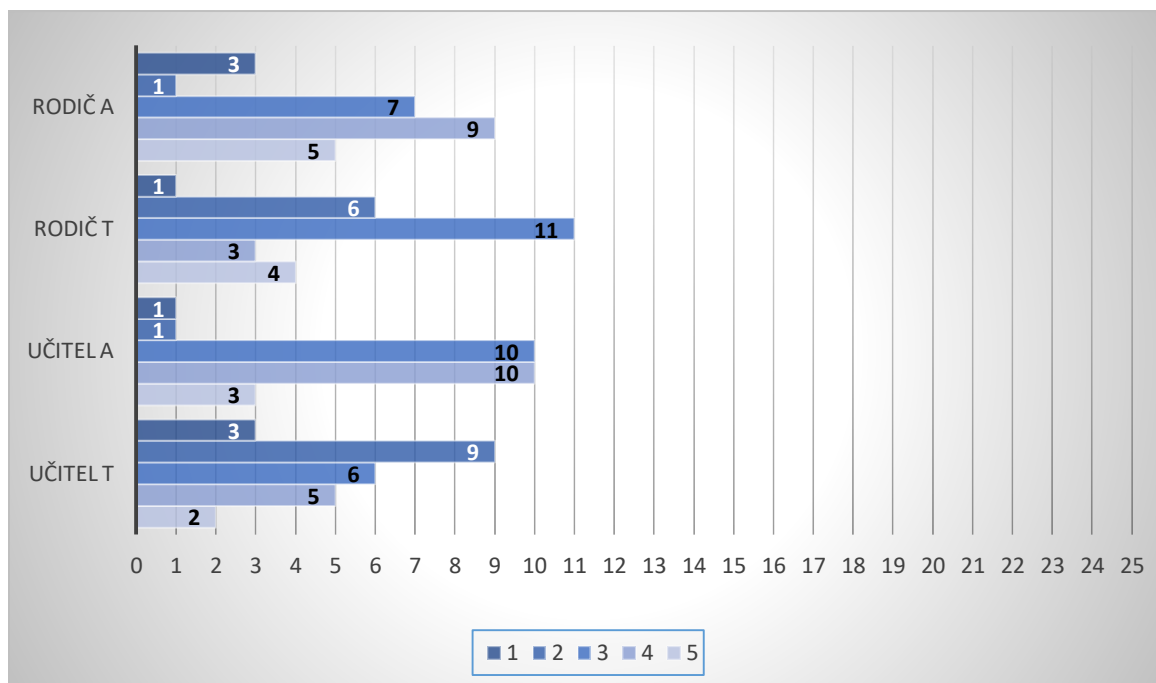
Odborníci prezentují, že dítě musí žít přítomným okamžikem, aby vnímalo činnost, která by odpovídala jeho schopnostem a umožňovala mu prožívat každý okamžik naplno. Svobodná volba dává dětem možnost věnovat se tomu, co je v dané chvíli nejvíce přitahuje. Ptali jsme se rodičů i učitelů z alternativních a tradičních škol, zda by měl učitel vést žáky pouze k činnostem, které se od nich očekávají, a zda si žáci mohou svobodně zvolit úkol, na kterém chtějí pracovat a který je zajímavý.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 34, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názory respondentů na svobodnou volbu činnosti žáka se liší. Z grafu č. 3 vyplývá, že respondenti, kteří nejvíce souhlasili s touto položkou, byli rodiče z alternativní školy a následně učitelé z alternativní školy. Z grafu můžeme také vidět, že respondenti z alternativní školy odpovídali přibližně stejně a respondenti z tradiční školy se svými odpověďmi lišili. U této položky není na první pohled patrné přisouzení k Montessori pedagogice a přesto se rodiče a učitelé z alternativní školy s touto položkou ztotožnili.

#### Položka 4:

Učitel by měl limitovat žáky při plnění úkolů, aby si žáci zvykali na určité pracovní tempo.

**Graf č. 4:** Limitování žáků učitelem při pracovním tempu. (%)



**Tabulka č. 4:** Limitování žáků učitelem při pracovním tempu. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	3x	1x	7x	9x	5x
<b>Rodič T</b>	1x	6x	11x	3x	4x
<b>Učitel A</b>	1x	1x	10x	10x	3x
<b>Učitel T</b>	3x	9x	6x	5x	2x

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na limitování žáků učitelem při pracovním tempu jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na limitování žáků učitelem při pracovním tempu se liší.*



Interpretace:

Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí, aby učitel limitoval žáky při plnění úkolů.

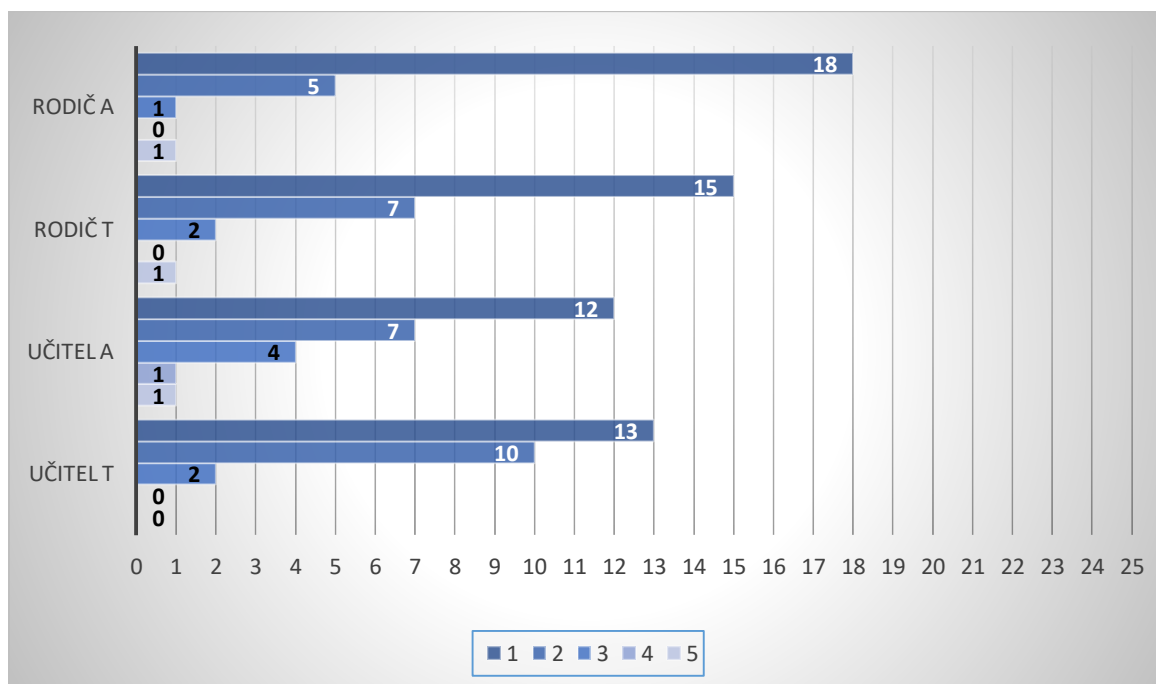
Vypočítaná hodnota testového kritéria je 21, 7, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názory respondentů na limitování žáků učitelem při pracovním tempu se liší. Na základě výše uvedených výsledků v podobě grafu č. 4, který znázorňuje, zda by měl učitel limitovat žáky při plnění úkolů, můžeme vidět, že rodiče i učitelé z alternativní školy mají jiný pohled na limitování žáků při práci než učitelé a rodiče z tradiční školy. Z grafu vyplývá, že rodiče i učitelé z alternativní školy spíše nesouhlasili s limitováním žáků při plnění úkolů, avšak respondenti z tradiční školy mají opačný názor. Pravděpodobně si neuvědomují, jaký vliv na žáky může mít limitování při práci.

Ani u této položky není na první pohled patrné přisouzení k Montessori pedagogice a přesto se rodiče i učitelé z alternativní školy s touto položkou ztotožnili, protože ví, že každé dítě potřebuje čas na prozkoumání určitého jevu. Jestliže učitel limituje žáky při práci, může to mít na ně negativní dopad. Žáci ze stresu, že nestihnou zadanou práci včas, dostanou špatnou známku a tím jejich motivace poklesne.

### Položka 5:

Důležité je připravit prostředí tak, aby zaujalo dítě a vzbudilo jeho aktivitu. Jde především o didaktický materiál - speciální pomůcky, které slouží k nácvičce různých činností, rozvíjení schopností dítěte a cvičení smyslů. Manipulací s ním se dítě osamostatňuje a seberealizuje.

Graf č. 5: Připravené prostředí. (%)



Tabulka č. 5: Připravené prostředí. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	18x	5x	1x		1x
<b>Rodič T</b>	15x	7x	2x		1x
<b>Učitel A</b>	12x	7x	4x	1x	1x
<b>Učitel T</b>	13x	10x	2x		

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na připravené prostředí jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na připravené prostředí se liší.*

## Interpretace:

U této položky jsme předpokládali, že výsledná hodnota bude kladná, neboť odborníci uvádějí, že připravené prostředí je tou nejdůležitější podmínkou pro vzdělávání dětí. V takovém prostředí se děti mohou chovat přirozeně a svobodně. Touto položkou jsme chtěli zjistit, jestli rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí s touto položkou připraveného prostředí, kde je stěžejní položkou didaktický materiál.

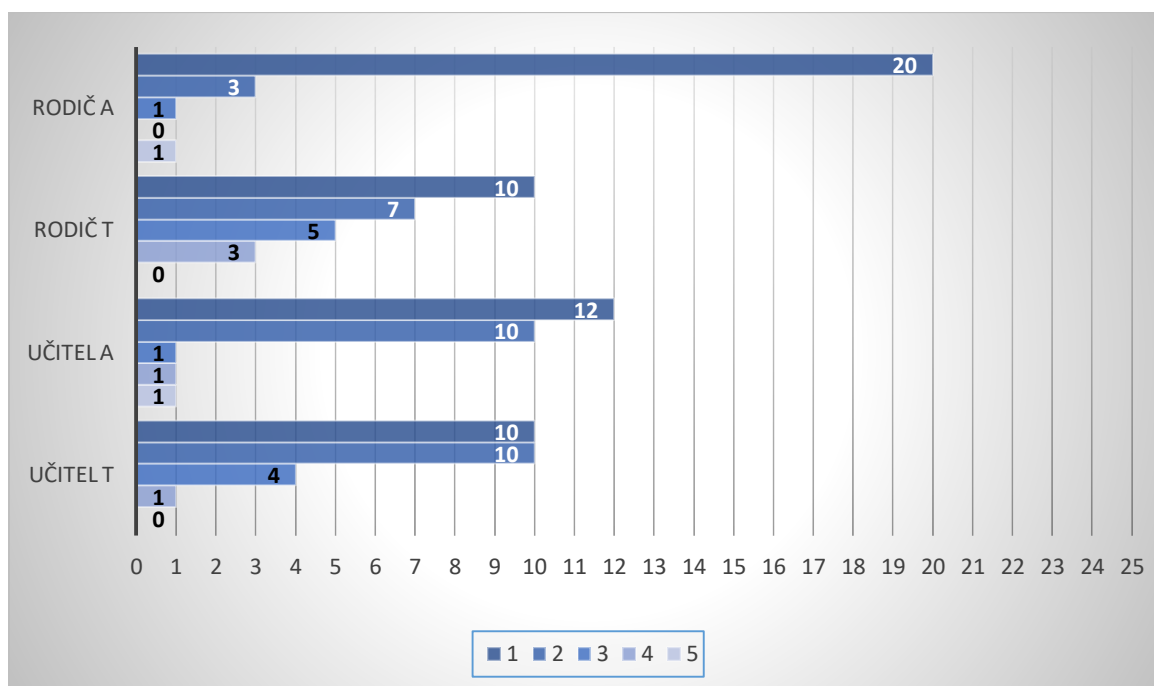
Vypočítaná hodnota testového kritéria je 114, 8, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názory respondentů na připravené prostředí se liší. Na základě výsledků prezentovaných v grafu č. 5 můžeme vidět, že všechny skupiny respondentů převážně s touto položkou souhlasili a žádná skupina nebyla vyloženě proti. Nejvíce s touto položkou souhlasili rodiče z alternativní školy a následně rodiče z tradiční školy.

Didaktický materiál patří mezi základní prvky v Montessori vzdělávání. Marie Montessori vytvořila speciální pomůcky, které umožňují dětem poznávat svět všemi smysly.

### Položka 6:

Součástí vybavení třídy by měl být i koberec, na kterém dítě pracuje. Dítě má v takovém prostředí možnost vykonávat činnosti samostatně, bez zásahu dospělých.

Graf č. 6: Vybava třídy. (%)



Tabulka č. 6: Vybava třídy. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	20x	3x	1x		1x
<b>Rodič T</b>	10x	7x	5x	3x	
<b>Učitel A</b>	12x	10x	1x	1x	1x
<b>Učitel T</b>	10x	10x	4x	1x	

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na vybavu třídy jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na vybavu třídy se liší.*

## Interpretace:

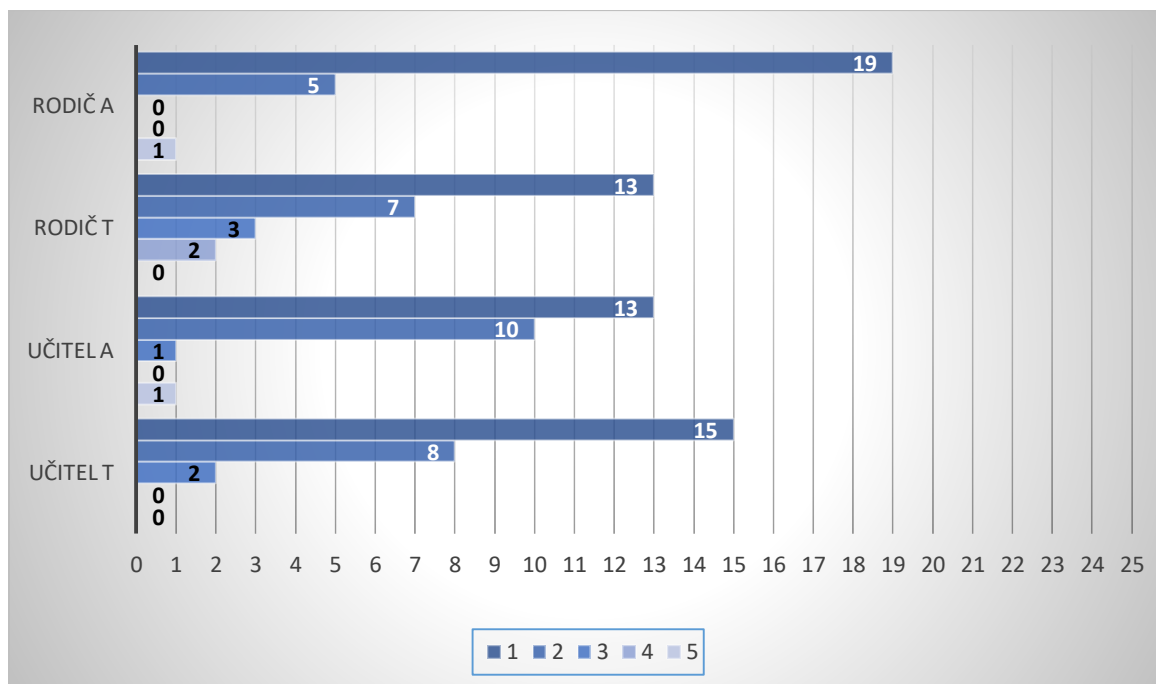
Odborníci uvádějí, že prostředí třídy by mělo být vytvořené tak, aby odpovídalo potřebám dítěte a jeho aktivitám. Pro snadnější pochopení se učivo řadí od jednoduchého ke složitějšímu. Klade se především důraz na svobodný rozvoj, samostatnost a tvůrčí práci dítěte. V Montessori třídě se dítě může volně pohybovat a věnovat se své činnosti tam, kde je mu to příjemné. Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče i učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí, aby součástí vybavení třídy byl i koberec

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 87, 7, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na vybavu třídy se liší. Na základě výše uvedených výsledků v podobě grafu č. 6, vyplývá, že s touto položkou nejvíce souhlasili rodiče z alternativních škol. Z grafu lze také vyčíst, že ostatní respondenti na to mají jiný názor. Pravděpodobně si neuvědomují, jaké výhody můžou aktivity na koberci přinést. U této položky není na první pohled patrné přisouzení k Montessori pedagogice a přesto rodiče z alternativní školy se s touto položkou ztotožnili.

### Položka 7:

Jedním ze základních způsobů hodnocení je práce s chybou a pochvalou. Žák by měl být schopný sám vyhledat chybu a opravit ji.

Graf č. 7: Práce s chybou. (%)



Tabulka č. 7: Práce s chybou. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	19x	5x			1x
<b>Rodič T</b>	13x	7x	3x	2x	
<b>Učitel A</b>	13x	10x	1x		1x
<b>Učitel T</b>	15x	8x	2x		

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na práci s chybou jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na práci s chybou se liší.*

## Interpretace:

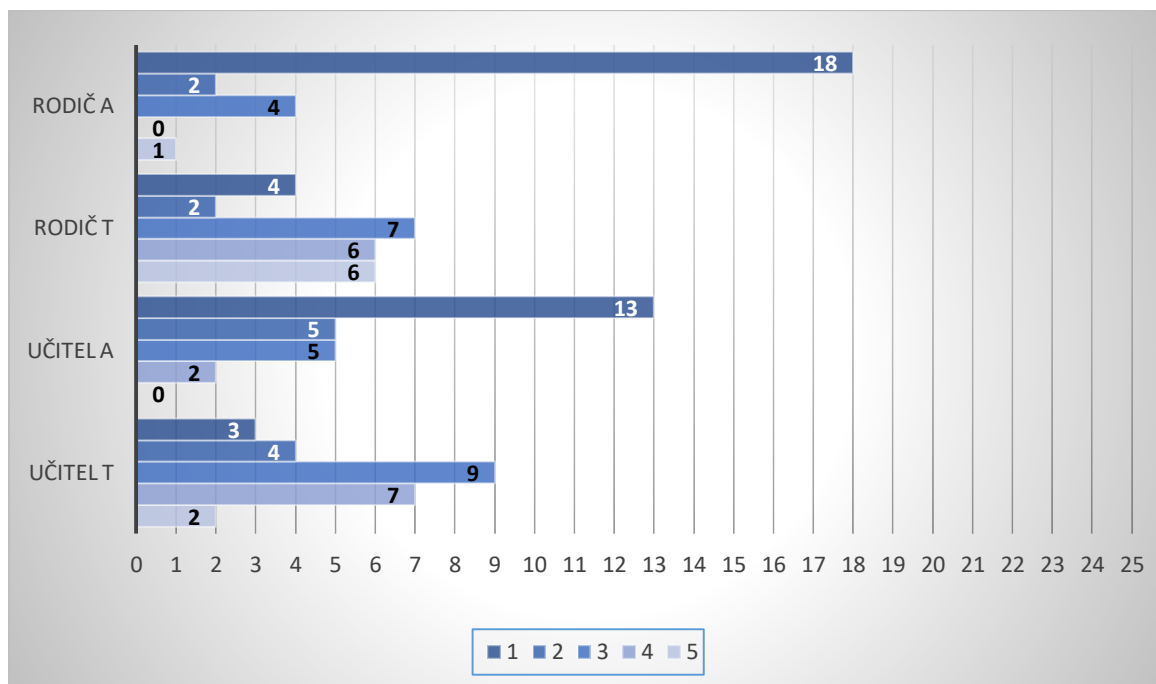
Odborníci uvádějí, že chyba je chápána jako běžný, přirozený projev procesu učení a také jako užitečná součást řešení problémů a bohatý zdroj nových poznatků. V případě, že dítě udělá chybu, by učitel neměl používat negativní hodnocení, ale nabídnout dítěti znovu stejný materiál, aby mělo možnost si samo všimnout svých chyb a opravit je. Materiály a pomůcky jsou připraveny takovým způsobem, aby si dítě mohlo vždy samo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu - vlastní chyby tak napomáhají při dalším učení. Ptali jsme se rodičů a učitelů z alternativních a tradičních škol, jestli souhlasí s názorem na práci s chybou a pochvalou, kde by měl žák být schopný sám najít a opravit chybu.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 127, 2, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na práci s chybou se liší. Z grafu č. 7 je patrné, že s touto položkou nejvíce souhlasili rodiče z alternativní školy a poté učitelé z tradiční školy. Z grafu lze také vyčíst, že většina respondentů ze všech skupin převážně souhlasili s touto položkou. Rodiče a učitelé z alternativní školy mají nepatrný rozdíl ve škále 4 a 5, to znamená, že s danou položkou nesouhlasili.

### Položka 8:

Žáci by neměli být klasifikováni známkami. Vysvědčení by měli dostávat formou slovního hodnocení.

**Graf č. 8:** Klasifikace formou známek. (%)



**Tabulka č. 8:** Klasifikace formou známek. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	18x	2x	4x		1x
<b>Rodič T</b>	4x	2x	7x	6x	6x
<b>Učitel A</b>	13x	5x	5x	2x	
<b>Učitel T</b>	3x	4x	9x	7x	2x

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na klasifikaci formou známek jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na klasifikaci formou známek se liší.*



Interpretace:

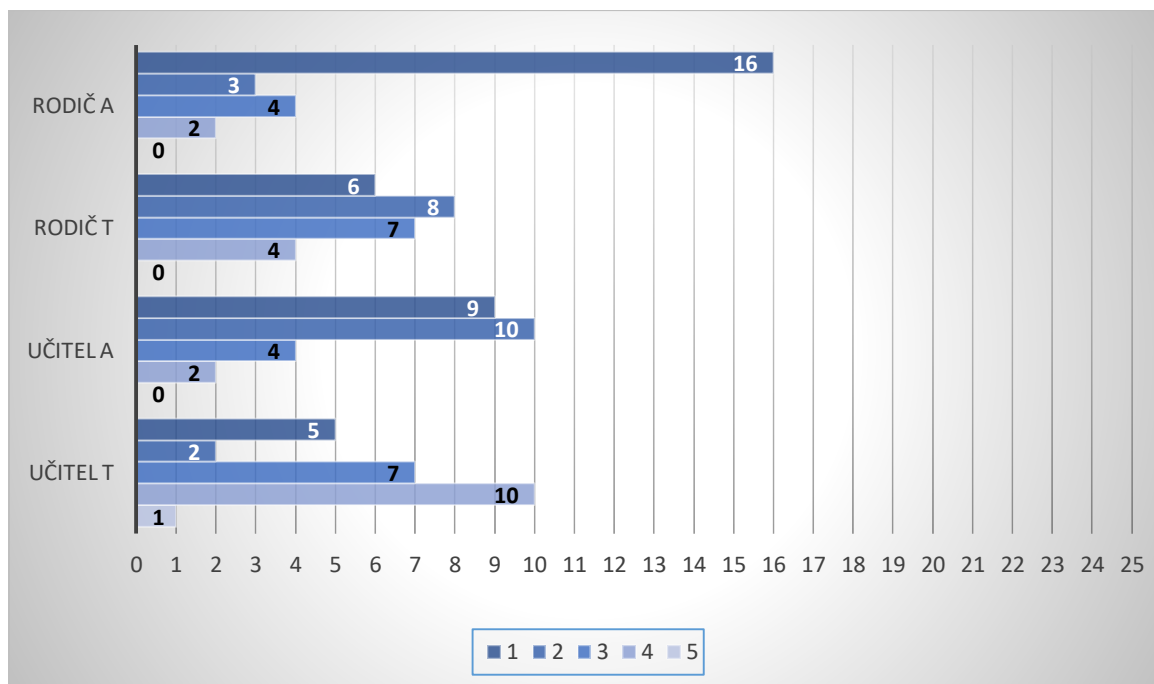
V Montessori školách se na vysvědčení používá popisné slovní hodnocení a učitel vychází ze školních prací a svých záznamů o dítěti, které si po celý rok vede. Nevýhodou tohoto hodnocení je náročnost pro učitele, avšak je to nejlepší způsob zpětné vazby pro rodiče. Jednodušší způsob hodnocení je formou známek, ale nevýhoda známek je, že nedokáže popsat, jak žák v hodině pracuje a jak se připravuje na vyučování. Ptali jsme se rodičů a učitelů z alternativních a tradičních škol, jestli souhlasí s názorem, aby žáci byli klasifikováni formou slovního hodnocení.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 168, 5, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na klasifikaci formou známek se liší, což je viditelné z grafu č. 8, který prezentuje klasifikování formou známek. Můžeme z něj také vyčíst, že s touto položkou nejvíce souhlasili rodiče z alternativní školy a nejméně učitelé z tradiční školy. U této položky můžeme vidět, že odpovědi respondentů se rozdělily podle typu školy. Rodiče a učitelé z tradiční školy spíše nesouhlasili s touto položkou, za to rodiče a učitelé z alternativních škola na to mají jiný názor. U této položky není na první pohled patrné prisouzení k Montessori pedagogice a přesto rodiče a učitelé z alternativní školy se s touto položkou ztotožnili.

### Položka 9:

Při práci s dětmi by se neměly používat odměny a tresty. Učitelé by se měli zaměřit pouze na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech.

**Graf č. 9:** Ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech. (%)



**Tabulka č. 9:** Ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	16x	3x	4x	2x	
<b>Rodič T</b>	6x	8x	7x	4x	
<b>Učitel A</b>	9x	10x	4x	2x	
<b>Učitel T</b>	5x	2x	7x	10x	1x

Stanovení statistické hypotézy:

*H0: Četnosti respondentů hodnotících názor na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech jsou stejné.*

*HA: Četnosti respondentů hodnotících názor na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech se liší.*

## Interpretace:

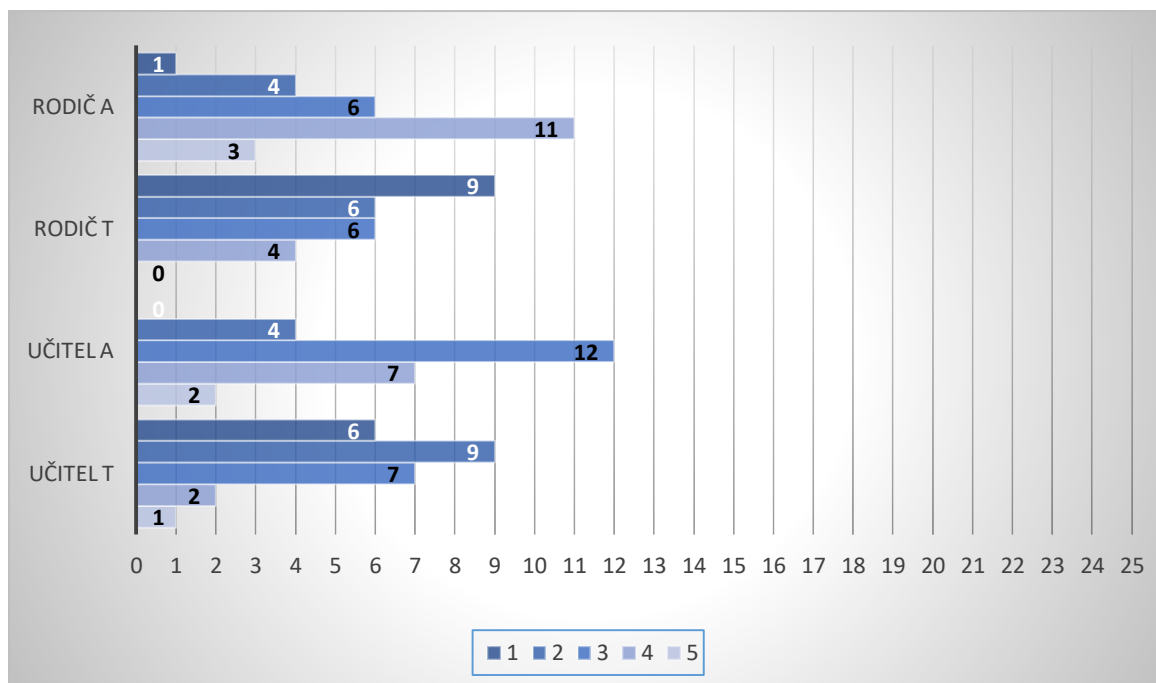
Odborníci uvádějí, že odměna i trest jsou nejznámějšími a nejpoužívanějšími kázeňskými prostředky. V Montessori školách se nepoužívají běžné odměny ve formě razítek, samolepek nebo bonbónů, ani tresty ve formě černých puntíků apod. Dětem, které mají vybudované vědomí vlastní důstojnosti, jsou odměny a tresty lhostejné. Děti, které jsou vnímavější, považují odměňování za urážku a často je odmítají. Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí s tím, aby se nepoužívaly odměny a tresty a aby se učitelé zaměřili pouze na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 31, 7, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech se liší. Z grafu č. 9 je patrné, že se k tomu nejvíce přikláněli rodiče z alternativní školy a nejméně učitelé z tradiční školy. Učitelé z tradiční školy pravděpodobně odměny používají k pozitivní motivaci žáků a trest jako formu negativní motivace.

### Položka 10:

Vyhledávání a oprava chyby patří mezi základní činnosti učitele v procesu učení žáka.

Graf č. 10: Vyhledávání a oprava chyby učitelem. (%)



Tabulka č. 10: Vyhledávání a oprava chyby učitelem. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	1x	4x	6x	11x	3x
<b>Rodič T</b>	9x	6x	6x	4x	
<b>Učitel A</b>		4x	12x	7x	2x
<b>Učitel T</b>	6x	9x	7x	2x	1x

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na vyhledávání a opravu chyby učitelem jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na vyhledávání a opravu chyby učitelem se liší.*

## Interpretace:

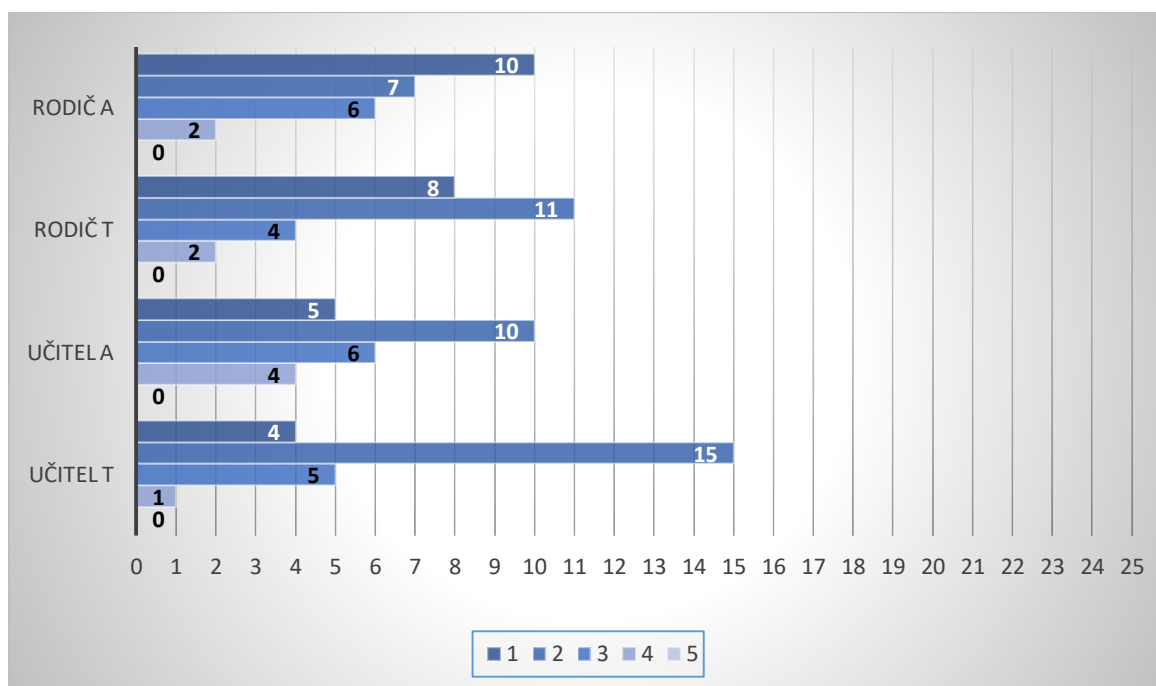
Ptali jsme se rodičů a učitelů, zda souhlasí s názorem na vyhledávání a opravu chyb učitelem. Vypočítaná hodnota testového kritéria je 18, 4, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na vyhledávání a opravu chyby učitelem se liší. Z grafu č. 10 je zjevné, že učitelé i rodiče z alternativní školy spíše nesouhlasili, ale naproti tomu rodiče a učitelé z tradiční školy odpovídali kladně. Opět se nám odpovědi rozdělily podle typu škol. Tradiční učitelé a rodiče spíše souhlasili s tím, aby učitel žákům vyhledával a opravoval chyby. Žáci, ale tímto přicházejí o možnost si na správné řešení přijít sami a to vede k tomu, že se budou čím dál více spoléhat na učitele.

Předpokládali jsme, že převážená většina rodičů a učitelů z alternativní školy odpoví negativně, což se nám u této položky potvrdilo. Dítě, které dokáže poznat a kontrolovat vlastní chyby, tím získává větší míru nezávislosti a jistoty. Vyhledávání a oprava chyby patří mezi základní činnosti žáka. Žáci by za chyby neměli být trestáni nebo záporně hodnoceni, ale mělo by jim být ukazatelem toho, co ještě je třeba procvičit či zopakovat.

### Položka 11:

Pro rozvoj samostatnosti je důležitá samostatná práce. Žák by měl být schopný najít problém a přijít na možná řešení. S úkolem by si měl poradit sám.

Graf č. 11: Samostatná práce. (%)



Tabulka č. 11: Samostatná práce. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	10x	7x	6x	2x	
<b>Rodič T</b>	8x	11x	4x	2x	
<b>Učitel A</b>	5x	10x	6x	4x	
<b>Učitel T</b>	4x	15x	5x	1x	

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na samostatnou práci jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na samostatnou práci se liší.*

## Interpretace:

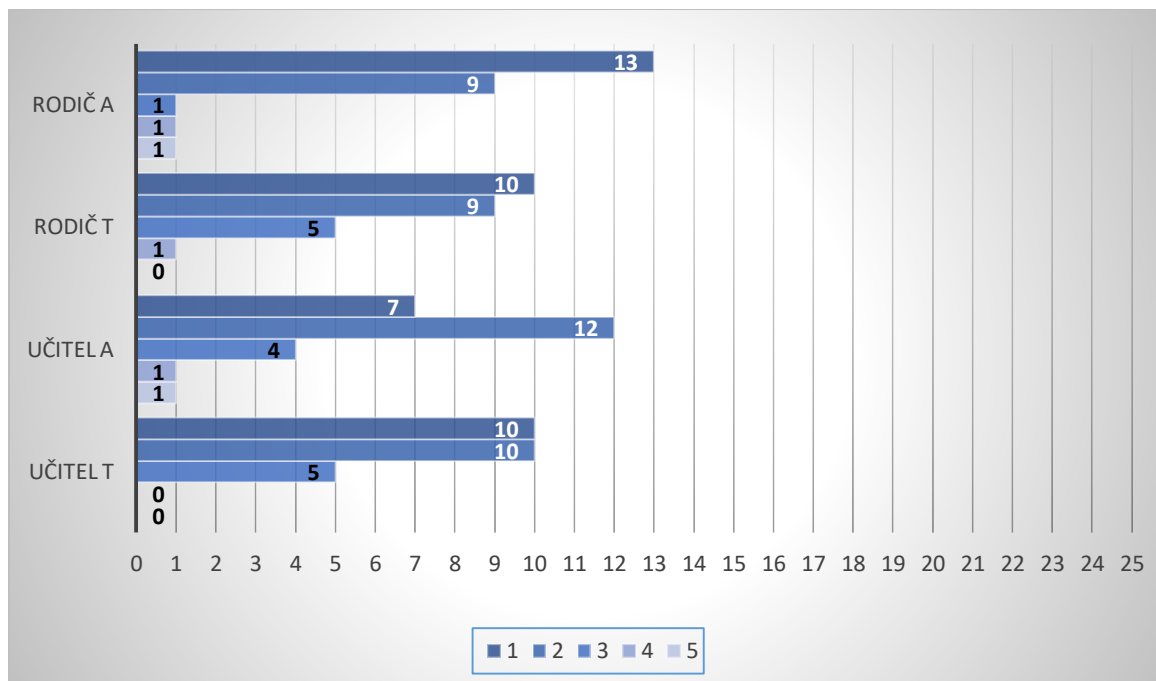
V tradiční škole převládá hromadná organizační forma, neboť je pro učitele jednodušší probírat učivo v jeden moment se všemi žáky naráz. V Montessori pedagogice převládá naopak organizační forma individuální, popř. skupinová. Touto položkou jsme chtěli zjistit, jestli rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí s tím, že samostatná práce je důležitá pro rozvoj samostatnosti.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 55, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na samostatnou práci se liší. Takovou reakci jsme předpokládali, neboť samostatná práce je základem rozvoje žáka v Montessori pedagogice. Z grafu č. 11, můžeme vyzorovat, že většina odpovědí je až na pár výjimek kladná. Učitelé z tradiční školy převážně volili možnost 2 na škále od 1 do 5. Za to 10 odpovědí ze skupiny respondentů rodiče z alternativní školy, volili možnost 1 na škále od 1 do 5, což znamená, že rozhodně souhlasí s touto položkou. Další v pořadí jsou rodiče z tradiční školy a jako poslední jsou učitelé z alternativní školy.

### Položka 12:

Učitel by měl průběžně pozorovat žáky a na základě toho stanovit úkoly a následně hodnotit.

**Graf č. 12:** Průběžné pozorování žáků učitelem. (%)



**Tabulka č. 12:** Průběžné pozorování žáků učitelem. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	13x	9x	1x	1x	1x
<b>Rodič T</b>	10x	9x	5x	1x	
<b>Učitel A</b>	7x	12x	4x	1x	1x
<b>Učitel T</b>	10x	10x	5x		

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na průběžné pozorování žáků učitelem jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na průběžné pozorování žáků učitelem se liší.*



## Interpretace:

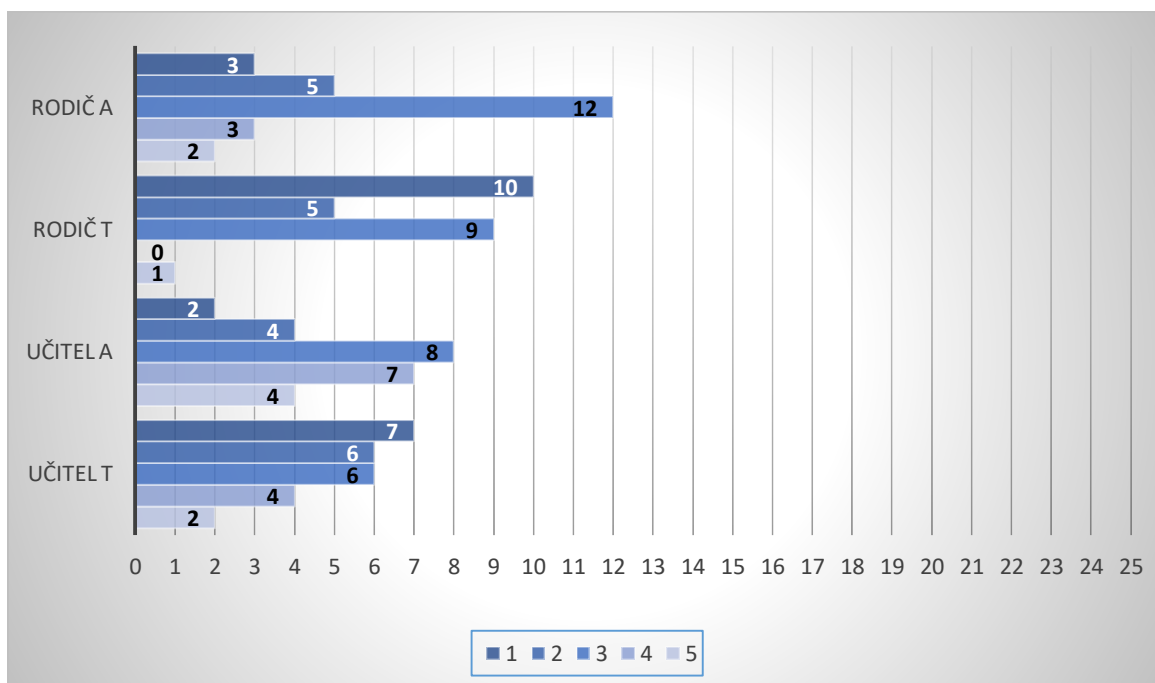
Odborníci uvádějí, že učitel by se měl stáhnout do pozadí a dostat se spíše role pozorovatele. Učitel vede děti tak, aby nepocítily jeho přítomnost. Řídí se heslem „čekat a pozorovat“. Učitel pouze nabídne dítěti činnost a ono samo si vybere, dle svého zájmu a potřeby. Hlavní princip přístupu učitele k dítěti je tzv. dělená odpovědnost. Učitel dává dětem možnost svobodné volby při výběru práce. Zároveň mu ale pomáhá zvolit takovou činnost, pro kterou se nedokáže samo rozhodnout. Musí jej dostatečně motivovat. Dává svobodu dítěti tam, kde je schopné převzít zodpovědnost. Učitel zasahuje v případě, kdy se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost, nebo kde jsou porušována pravidla. Dále podporuje a pomáhá dětem, které pomoc potřebují. Napomáhá dítěti dostat se do stádia vlastní odpovědnosti. Touto položkou jsme se chtěli zeptat rodičů a učitelů z alternativních a tradičních škol, jestli souhlasí s průběžným pozorováním žáků učitelem.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 71, 9, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na průběžné pozorování žáků učitelem se liší. Z grafu č. 12 je patrné, že na tuto položku respondenti odpovídali převážně kladně. Při sečtení škály 1 a 2 u všech skupin respondentů jsou výsledky + - stejné. Od škály 3 a výše se odpovědi liší, hlavně tedy u rodičů z alternativní školy. Podle grafu nejvíce s touto položkou souhlasili rodiče z alternativní školy.

### Položka 13:

Ve škole je kladen důraz na aktivitu učitele.

Graf č. 13: Aktivita učitele. (%)



Tabulka č. 13: Aktivita učitele. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	3x	5x	12x	3x	2x
<b>Rodič T</b>	10x	5x	9x		1x
<b>Učitel A</b>	2x	4x	8x	7x	4x
<b>Učitel T</b>	7x	6x	6x	4x	2x

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na aktivitu učitele jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na aktivitu učitele se liší.*

Interpretace:

Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí s tím, že je kladen důraz spíše na aktivitu učitele než na žáka.

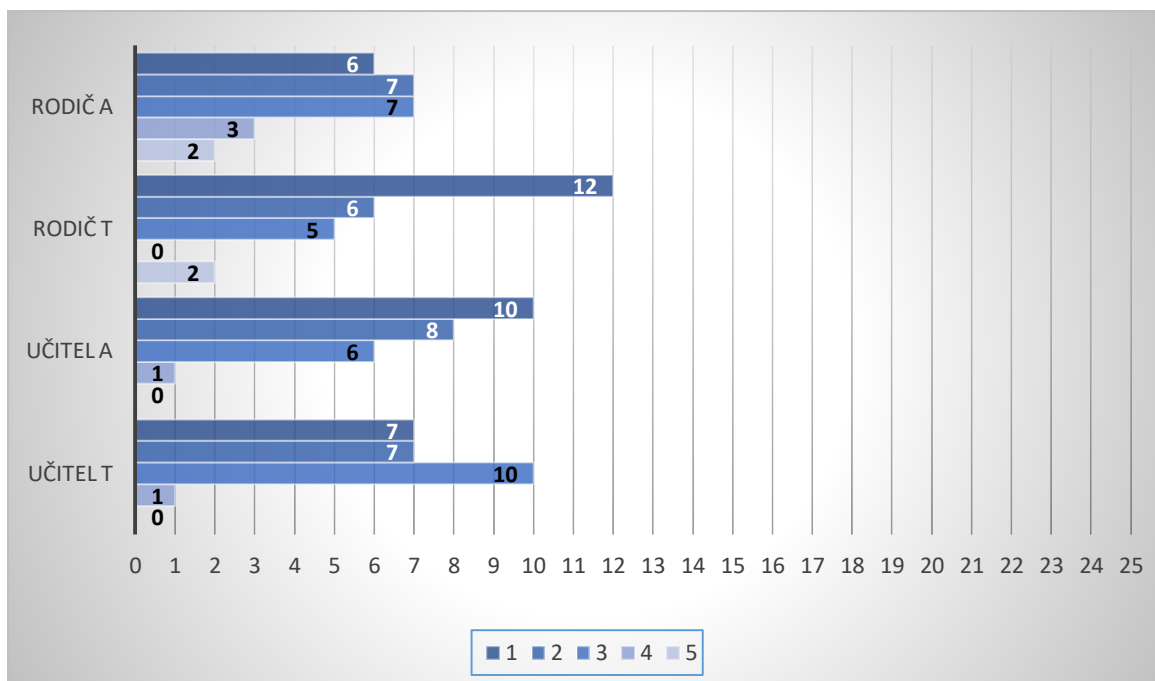
Vypočítaná hodnota testového kritéria je 19, 3, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na aktivitu učitele ve škole se liší. Z grafu č. 13 vyplývá, že s touto položkou nejvíce souhlasí rodiče a učitelé z tradiční školy a následně učitelé z tradiční školy. Odpovědi všech respondentů se rozdělily podle typu školy. Rodiče a učitelé z tradiční školy jsou toho názoru, že ve škole se klade důraz hlavně na aktivitu učitele. Rodiče a učitelé z alternativní školy jsou opačného názoru, neboť v Montessori pedagogice je kladen důraz na aktivitu žáka. U této položky není na první pohled patrné přiřazení k Montessori pedagogice a přesto rodiče a učitelé z alternativní školy se s touto položkou ztotožnili.

M. Montessori chápe dítě a dospělého spíše jako partnery. Jsou závislí jeden na druhém a každý je pánem v různých činnostech. Dospělí dítě neučí, neboť se dítě učí samo. Jeho úlohou je vést dítě na cestě životem, usměrňovat jeho psychickou a fyzickou aktivitu, zprostředkovávat nové poznatky, odstraňovat překážky a připravit materiál. Pedagog by měl respektovat svobodný rozvoj dítěte, důvěřovat mu a nevnučovat mu své názory. Na to navazuje položka číslo 14.

#### Položka 14:

Je důležité, aby dospělí - učitelé i rodiče, dítěti předkládali své názory.

**Graf č. 14:** Uvádění názorů dospělých žákovi. (%)



**Tabulka č. 14:** Uvádění názorů dospělých žákovi. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	6x	7x	7x	3x	2x
<b>Rodič T</b>	12x	6x	5x		2x
<b>Učitel A</b>	10x	8x	6x	1x	
<b>Učitel T</b>	7x	7x	10x	1x	

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na uvádění názorů dospělých žákovi jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na uvádění názorů dospělých žákovi se liší.*

## Interpretace:

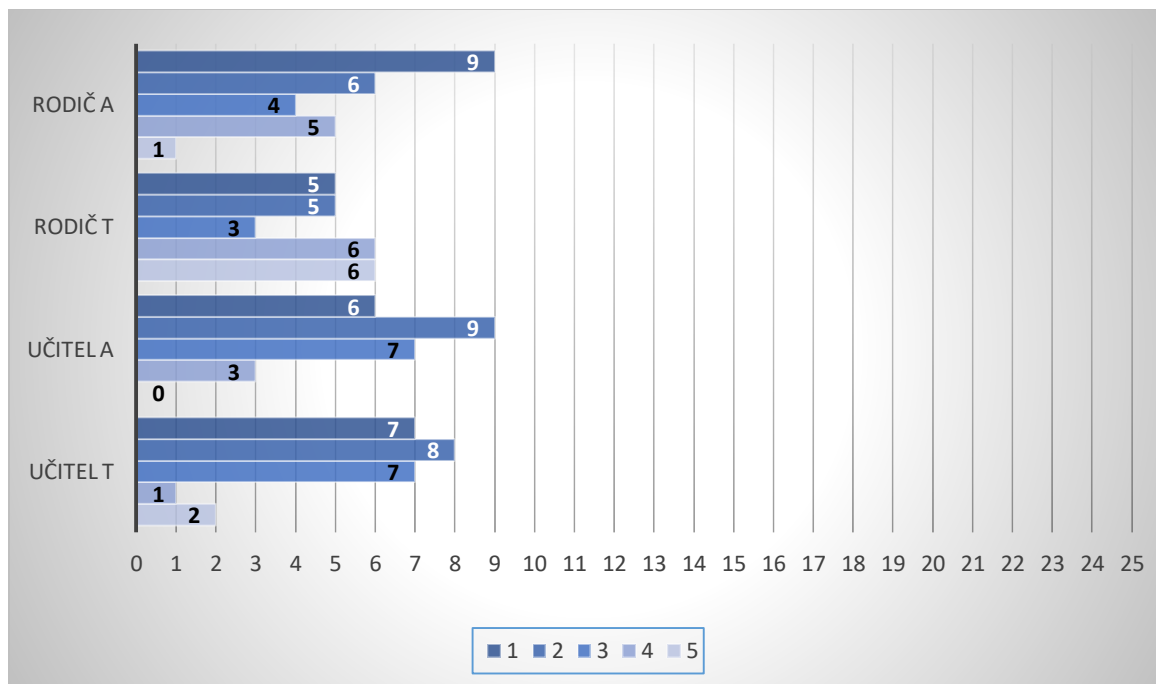
Dospělí dětem často vnucují své názory, omezují jejich činnost a nerespektují jejich práva na svobodný vývoj. Drží se svých předsudků a vzniká tak boj mezi dětmi a dospělými, který se odehrává téměř všude. Největší chybou je právě představa, že výchovy lze dosáhnout trestáním, napomináním, přísností a odstraňováním všeho negativního. V dnešní době je pro dospělého čím dál těžší se vzdát úsilí o naplnění svého životního poslání a věnovat se potřebám dítěte. Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda rodiče a učitelé z alternativních a tradičních škol souhlasí, aby dospělí předkládali dětem své názory.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 41, 7, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na uvádění názorů dospělých žákovi se liší. Na základě výše uvedených výsledků v podobě grafu č. 14 můžeme říci, že s touto položkou nejvíce souhlasili rodiče z tradiční školy a následně učitelé z alternativní školy. Z tohoto grafu můžeme, také vyčíst, že většina respondentů je toho názoru, že by dospělí měli dětem předkládat své názory.

### Položka 15:

Vyučování by mělo probíhat v delších časových úsecích (např. dvouhodinových). Daná látka je intenzivněji probírána a žáci se dokáží více ponořit do tématu.

**Graf č. 15:** Delší časová dotace pro výuku. (%)



**Tabulka č. 15:** Delší časová dotace pro výuku. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	9x	6x	4x	5x	1x
<b>Rodič T</b>	5x	5x	3x	6x	6x
<b>Učitel A</b>	6x	9x	7x	3x	
<b>Učitel T</b>	7x	8x	7x	1x	2x

Stanovení statistické hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na delší časovou dotaci pro výuku jsou stejné.*

*H<sub>A</sub>: Četnosti respondentů hodnotících názor na delší časovou dotaci pro výuku se liší.*

## Interpretace:

Ptali jsme se rodičů a učitelů, zda souhlasí s názorem na delší časovou dotaci pro výuku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je 13, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu. To znamená, že názor respondentů na delší časovou dotaci pro výuku se liší. Z grafu č. 15 můžeme vidět, že odpovědi respondentů nejsou jednoznačné.

Tato položka je velmi diskutabilní z toho důvodu, že větší polovina respondentů souhlasila a ostatní stejný názor nesdíleli. Dvuhodinovka má svá pro a proti. Výhodou je, že látka je intenzivněji probírána a žáci se dokáží více ponořit do tématu. Učitel nestresuje žáky omezováním činnosti délkou hodiny – zvoněním, což patří mezi další výhody. Pro některé respondenty je tento časový úsek na výuku příliš dlouhý, jelikož dítě neudrží pozornost na tak dlouhou dobu a jsou nakloněni častějšímu odpočinku dítěte.

Výhody i nevýhody této položky jsou irelevantní, pokud učitel dokáže zaujmout žáky daným výkladem a látkou, která se probírá.

# 11 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuse

V této kapitole se zaměříme na výsledky výzkumného šetření a odpovíme na výzkumný problém.

## 11.1 Výsledky šetření

Empirické šetření proběhlo formou strukturovaného dotazníku 15 výzkumných otázek. Hlavním cílem výzkumného problému bylo zjištění, zda můžeme implementovat prvky Montessori pedagogiky do tradiční školy.

V následujícím odstavci stručně shrneme názory rodičů a učitelů z tradičních a alternativních škol na výzkumné otázky.

U položky číslo 1 – učení formou pokus – omyl se názory rodičů a učitelů z tradičních škol výrazně neliší od rodičů a učitelů z alternativních škol. Obě skupiny respondentů, jak z tradičních, tak z alternativních škol mají kladný názor k této položce. A z toho vyplývá, že tento prvek učení formou pokus - omyl, můžeme implementovat do tradičního vzdělávání. Tento prvek můžeme implementovat například tak, že učitel se bude snažit pomocí různých didaktických pomůcek a materiálů dítě motivovat natolik, aby při svém nezdaru nevzdalo danou činnost.

U položky číslo 2, která se zabývá materiálem a metodami dle věkové úrovně dětí, se až na malé výjimky všechny skupiny respondentů vyjádřily kladně. Z toho vyplývá, že tento prvek taktéž můžeme implementovat do tradičního vzdělávání. Učitel musí zvolit takový materiál, aby vzbudil u žáka zájem s možností posunout se dopředu.

Položka číslo 3 vyjadřuje možnost zvolit činnost, která žáka zajímá a na které chce pracovat. Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, že respondenti z alternativní školy volili převážně možnosti na škále 1, 2 a respondenti z tradiční školy volili možnosti na škále 2 a 3. Z toho můžeme usoudit, že polovina respondentů by souhlasila se zařazením tohoto prvku do tradičního vzdělávání, avšak druhá polovina respondentů si uvědomuje, že v dnešní době na to není čas ani prostor, aby si žák volil svobodně činnosti, které ho zajímají. U této položky nejsme schopni posoudit, zda je možné tento prvek implementovat do tradičního vzdělávání.

V položce číslo 4 – limitování žáků učitelem při plnění úkolů je zřetelné, že jak rodiče, tak učitelé z alternativních škol se přiklánějí spíše k názoru, aby učitel žáky nelimitoval



při plnění úkolů. Respondenti z tradičních škol jsou opačného názoru, tedy aby učitel limitoval žáky při plnění úkolů. Z toho můžeme usoudit, že učitelé z tradičních škol souhlasí s limitováním žáků při plnění úkolů, neboť si uvědomují tlak při plnění tematického plánu. Tato položka je diskutabilní na základě názorů, které se u respondentů rozcházejí.

Položka číslo 5 se zabývá tím, jak důležité je připravit prostředí a didaktický materiál tak, aby to dítě zaujalo a vzbudilo jeho zájem. Graf č. 5 na první pohled ukazuje, že respondenti z tradičních i alternativních škol s touto položkou souhlasí. Respondenti vybírali možnosti odpovědí ze škály 1 a 2, což nám ukazuje, že je možné tento prvek implementovat do tradičního vzdělávání. Učitel by si do připraveného prostředí měl obstarat didaktický materiál, který slouží k nácviku různých činností, rozvíjení schopností dítěte a cvičení smyslů. Manipulací s ním se dítě osamostatňuje a seberealizuje.

Položka číslo 6 měla zjistit, zda by rodiče i učitelé souhlasili s možností, aby součástí vybavení ve třídě byl koberec. Z grafu č. 6 jasně vyplývá, že s touto položkou souhlasily všechny skupiny respondentů, tudíž tento prvek by bylo možné implementovat do tradičního vzdělávání. Jestliže je třída dostatečně velká, bylo by vhodné zadní prostor využít k aktivitám na koberci.

U položky číslo 7 – práce s chybou a pochvalou se názory rodičů i učitelů jak z tradiční tak alternativní převážně shodují. Všechny skupiny respondentů souhlasí s tím, aby si žák byl schopen sám vyhledat svou chybu a opravit ji. Z grafu č. 7 jasně vyplývá, že nejčastěji volená byla právě škála 1, z čehož můžeme usoudit, že tento prvek lze implementovat do tradičního vzdělávání. Každý učitel si svojí výuku vede svým způsobem, a proto tedy záleží právě na něm, aby si zvolil svůj vlastní způsob implementace tohoto prvku.

V následující položce číslo 8 jsme se ptali na otázku, zda by žáci měli být hodnoceni formou slovního hodnocení nebo známkami. Odpovědi všech respondentů se zde rozcházejí především na hranici tradičního a alternativního vzdělávání. Z grafu č. 8 je tedy zřejmé, že rodiče i učitelé z alternativních škol, jsou nakloněni pro slovní hodnocení, avšak rodiče a učitelé z tradičních škol jsou spíše pro klasifikování známkami. Z toho vyplývá, že tento prvek nelze implementovat do tradičního vzdělávání.

Položka číslo 9 měla zjistit, zda je vhodné používat odměny a tresty ve vzdělávání. Z grafu č. 9 je vidět, že rodiče a učitelé z alternativních škol nesouhlasí s tímto názorem, za to rodiče z tradičních škol jsou tomu nakloněni. Názory učitelů z tradičních škol se nejvíce rozcházejí pravděpodobně proto, že každý učitel si vede výuku svým vlastním způsobem. Z toho plyne, že tento prvek nelze implementovat do tradičního vzdělávání.

Položka číslo 10 měla zjistit, zda vyhledávání a oprava chyby učitelem patří mezi jeho základní činnosti. Z grafu č. 10 můžeme vidět, že respondenti z tradičních škol převážně s touto položkou souhlasí, avšak respondenti alternativního vzdělávání nesouhlasí. Na základě tohoto tvrzení, můžeme říci, že daný prvek nelze implementovat do tradičního vzdělávání.

U položky číslo 11 jsme se ptali učitelů a rodičů z alternativních a tradičních škol, jestli je pro ně důležitá samostatná práce žáka. Z grafu č. 11 můžeme vidět rozdělení respondentů do dvou skupin. Jedna skupina jsou rodiče z alternativních a tradičních škol, kteří souhlasí s danou položkou. Druhá skupina jsou právě učitelé z alternativních a tradičních škol, kteří jsou spíše opačného názoru. U této položky nejsme schopni posoudit, zda je možné tento prvek implementovat do tradičního vzdělávání, jelikož se respondenti v názorech rozcházejí.

Položka číslo 12 vyjadřuje průběžné pozorování žáků učitelem. Z grafu č. 12 na první pohled vyplývá, že všechny skupiny respondentů jak z tradičních, tak z alternativních škol s danou položkou souhlasí. Na základě toho můžeme stanovit, že tento prvek lze implementovat do tradičního vzdělávání. Učitel by měl vést žáky tak, aby nepocítili jeho přítomnost. Ale v momentě, kdy si žáci neví rady s daným úkolem, se mohli obrátit na učitele.

Položka číslo 13 prezentuje, zda je ve škole kladen důraz na aktivitu učitele. Z grafu č. 13 vyplývá, že s touto položkou souhlasí rodiče z alternativních škol a učitelé i rodiče z tradičních škol. Učitelé z alternativních škol jsou proti, neboť ví, že je kladen důraz především na aktivitu dítěte, jelikož učitel má být pouze nestranným pozorovatelem. Z toho vyplývá, že tento prvek nelze implementovat do tradičního vzdělávání.

Položkou číslo 14 jsme se ptali rodičů i učitelů z alternativních a tradičních škol, jestli je důležité, aby dospělí předkládali své názory dětem. Z grafu č. 14 jdou vidět kladné odpovědi všech respondentů na danou položku. Lze tedy s jistotou říci, že tento prvek lze implementovat do tradičního vzdělávání, avšak dospělí by se měli chovat tak, aby byli pro děti vzorem a neměli by jim vnucovat své názory.

Položka číslo 15 se zaměřuje na delší časovou dotaci pro výuku. Z grafu č. 15 můžeme vyčíst, že odpovědi všech respondentů, jak z tradičních, tak alternativních škol jsou převážně kladné. Jediná skupina, která s danou položkou nesouhlasí, jsou rodiče z tradičního vzdělávání. Pravděpodobně je pro ně tento časový úsek na výuku příliš dlouhý a zastávají názor kratšího úseku na výuku. Nicméně můžeme říci, že tento prvek můžeme implementovat do tradičního vzdělávání. Tento prvek nemůže do tradičního vzdělávání implementovat učitel, nýbrž škola.

Z výše uvedených názorů můžeme zařadit do tradičního vzdělávání následující prvky: položka číslo 1 – učení formou pokus – omyl, položka číslo 2 – materiál a metody dle věkové úrovně dětí, položka číslo 5 – připravené prostředí a didaktický materiál, položka číslo 6 - vybava třídy – koberec, položka číslo 7 – práce s chybou, položka číslo 12 – průběžné pozorování žáků učitelem, položka číslo 14 – uvádění názorů dospělých žákovi, položka číslo 15 – delší časová dotace pro výuku.

## Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali hlavními rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Základním cílem primárního vzdělávání je připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit ho určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a vzdělávání. Hlavním cílem Montessori pedagogiky je vychovávat svobodné, samostatné a zodpovědné osobnosti s vlastním názorem. Montessori děti dokážou sami řešit problém, jsou tolerantní a pracují na zadaném úkolu, aniž by byly závislé na odměně nebo pochvale. Dalším cílem je připravené prostředí se specifickými výukovými pomůckami, které v dětech vyvolávají přirozenou potřebu se učit.

Cílem teoretické části bylo popsat rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Tento cíl jsme naplnili v kapitole 3, 7 a 8. Kapitola 3 popisuje silné a slabé stránky tradičního vzdělávání, jinými slovy popisuje výhody a nevýhody. Mezi výhody řadíme organizaci výuky, a jakým způsobem se učitelé připravují na výuku. Mezi nevýhody řadíme pasivní přístup žáků v důsledku nedostatečné motivace. Kapitola 7 popisuje silné a slabé stránky Montessori pedagogiky. Alternativní vzdělávání představuje určitou možnost volby jiného způsobu učení, tudíž mezi silné stránky řadíme pozitivní přístup, příjemné a uvolněné prostředí, ve kterém děti získávají vědomosti vlastní činností. K slabým stránkám řadíme náročnější přípravu a hodnocení učitele. V 8 kapitole jsou popsány hlavní rozdíly mezi tradiční a Montessori pedagogikou. Hlavním rozdílem mezi oběma přístupy je, že dítě v Montessori škole brzy získává samostatnost, schopnost postarat se o sebe, ale i o druhé.

Cílem výzkumného šetření v empirické části bylo popsat názory rodičů a učitelů z tradičních i Montessori škol na vybrané prvky Montessori pedagogiky a vybrat prvky Montessori pedagogiky, které by bylo možné implementovat do tradiční základní školy. Položky, s kterými respondenti souhlasí, jsou 1, 2, 5, 6, 7, 12, 14 a 15. U těchto položek volili respondenti převážně kladné odpovědi. Položky, u kterých se názory respondentů rozcházejí, a tudíž je nemůžeme implementovat do tradičního vzdělávání, jsou 8, 9, 10 a 13. U položky č. 8 se názory respondentů rozcházejí na základě tradičního a alternativního vzdělávání. U položky č. 9 jsou rodiče i učitelé z alternativních škol opačného názoru, než rodiče a učitelé z tradičních škol. To znamená, že respondenti z tradičních škol jsou toho názoru, aby se ve výuce používaly odměny a tresty. U položky č. 10 respondenti z tradičních škol převážně souhlasí, aby vyhledávání a opravu chyb prováděl učitel a respondenti z alternativních škol jsou proti. U položky č. 13 jako jediní nesouhlasí učitelé z alternativních škol, jinak ostatní

respondenti jsou toho názoru, že ve škole je kladen důraz na aktivitu učitele. U položek č. 3, 4 a 11 nejsme schopni posoudit, zda by bylo možné tyto prvky implementovat do tradičního vzdělávání, neboť odpovědi se pohybovaly na škále od 1 do 5 různě.

Dotazník byl postavený tak, aby z něj na první pohled nebylo patrné přisouzení k Montessori pedagogice a v tom případě rodiče a učitelé z tradičních škol vítali tyto prvky: učení formou pokus – omyl, materiál a metody dle věkové úrovně dětí, připravené prostředí a didaktický materiál, vybavení třídy - konkrétně koberec, práci s chybou, průběžné pozorování žáků učitelem, uvádění názorů dospělých žákovi a delší časovou dotaci na výuku.

Přínosem této diplomové práce pro pedagogiku je hlavně inspirace pro rodiče i učitele z tradičních škol, neboť si můžou vyzkoušet jiný styl vzdělávání, který funguje na alternativních školách – konkrétně Montessori. Pro mne byl hlavní přínos prohloubení znalosti o Montessori vzdělávání, jak do osobního, tak profesního života. Sama jsem se inspirovala těmito prvky a v budoucnu bych je chtěla zařadit do svého stylu učení.

## Seznam použité literatury

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 8086642143.

BERG, Gunnar, POL, Milan, ed. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

*Česká škola*, dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/> [online]

*Duhovka škola*, dostupné z: <https://www.duhovkaskola.cz/> [online]

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

EAGLETON, Terry. *Idea kultury*. Brno: Host, 2001. Studium (Host). ISBN 8072940260.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha, 1969.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků. 2.*, dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, Věra RAUDENSKÁ a Věra FRÜHAUFOVÁ. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001. ISBN 8070443618.

*Kopretinka*, dostupné z: <https://www.skolkakopretinka.cz/> [online]

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce).* Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

MALACH, Josef. *Základy didaktiky: studijní obor: Informační technologie ve vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

*Mateřská škola a základní škola MONTE*, dostupné z: <http://montessori.aas.cz/> [online]

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, dostupné z: <http://www.msmt.cz/> [online]

*Montessori ČR*, dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/> [online]

*Montessori*, dostupné z: <http://montessori-uh.cz/> [online]

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let.* Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte.* Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství.* Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

POL, Milan. *Škola v proměnách.* Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s.

*Reforma školství v České republice*. [online]. Praha, 2006

*Rodiče vítáni*, dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/> [online]

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

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 8004261604.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.



SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jena ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996.

URBANOVSÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-80-244-2561-0.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

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

*ZŠ Prokopa Diviše a MŠ*, dostupné z: <http://www.zsprim.cz/> [online]

*Žijeme Montessori*, dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/> [online]

# Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Pro účely diplomové práce si Vás dovoluujeme požádat o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a zabere Vám pouze 5 minut. Je pro nás velmi důležité znát Váš názor.

Pokud jste rodič i učitel, odpovídejte z pozice učitele 1. stupně.

**Jste:**

- a) rodič
- b) učitel

**Na jakém typu školy vyučujete:**

- a) tradiční
- b) alternativní

**Jakou školu navštěvuje Vaše dítě:**

- a) tradiční
- b) alternativní

**Instrukce k vyplnění**

Prosím, uveďte stupeň Vašeho souhlasu nebo nesouhlasu s označením jedné z možností na následující škále.

1. Učení formou *pokus – omyl*. Učitel by měl pomocí pomůcek navnadit dítě tak, aby při opakovaném nezdaru nevzdalo danou činnost.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

2. Materiál a metody, které učitel používá ve výuce, musí odpovídat věkové úrovni dítěte, ale zároveň ho i podněcovat k dosažení vyšší úrovně.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

3. Učitel by měl pouze vést žáka k činnosti, která se od něj očekává. Žák si může svobodně zvolit úkol, na kterém chce pracovat a který ho zajímá.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

4. Učitel by měl limitovat žáky při plnění úkolů, aby si žáci zvykali na určité pracovní tempo.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

5. Důležité je připravit prostředí tak, aby zaujalo dítě a vzbudilo jeho aktivitu. Jde především o didaktický materiál - speciální pomůcky, které slouží k nácviku různých činností, rozvíjení schopností dítěte a cvičení smyslů. Manipulací s ním se dítě osamostatňuje a seberealizuje.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

6. Součástí vybavení třídy by měl být i koberec, na kterém dítě pracuje. Dítě má v takovém prostředí možnost vykonávat činnosti samostatně, bez zásahu dospělých.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

7. Jedním ze základních způsobů hodnocení je práce s chybou a pochvalou. Žák by měl být schopný sám vyhledat chybu a opravit ji.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

8. Žáci by neměli být klasifikováni známkami. Vysvědčení by měli dostávat formou slovního hodnocení.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

9. Při práci s dětmi by se neměly používat odměny a tresty. Učitelé by se měli zaměřit pouze na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

10. Vyhledávání a oprava chyby patří mezi základní činnosti učitele v procesu učení žáka.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

11. Pro rozvoj samostatnosti je důležitá samostatná práce. Žák by měl být schopný najít problém a přijít na možná řešení. S úkolem by si měl poradit sám.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

12. Učitel by měl průběžně pozorovat žáky a na základě toho stanovit úkoly a následně hodnotit.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

13. Ve škole je kladen důraz na aktivitu učitele.

Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

14. Je důležité, aby dospělí - učitelé i rodiče, dítěti předkládali své názory.

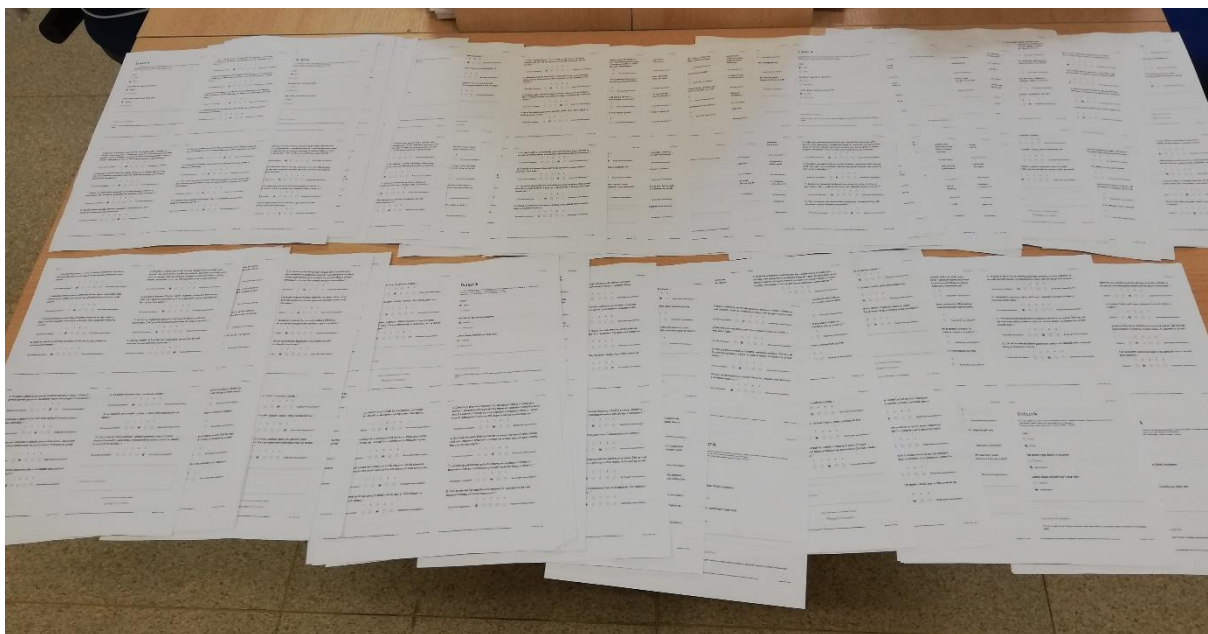
Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

15. Vyučování by mělo probíhat v delších časových úsecích (např. dvouhodinovkách). Daná látka je intenzivněji probírána a žáci se dokáží více ponořit do tématu.

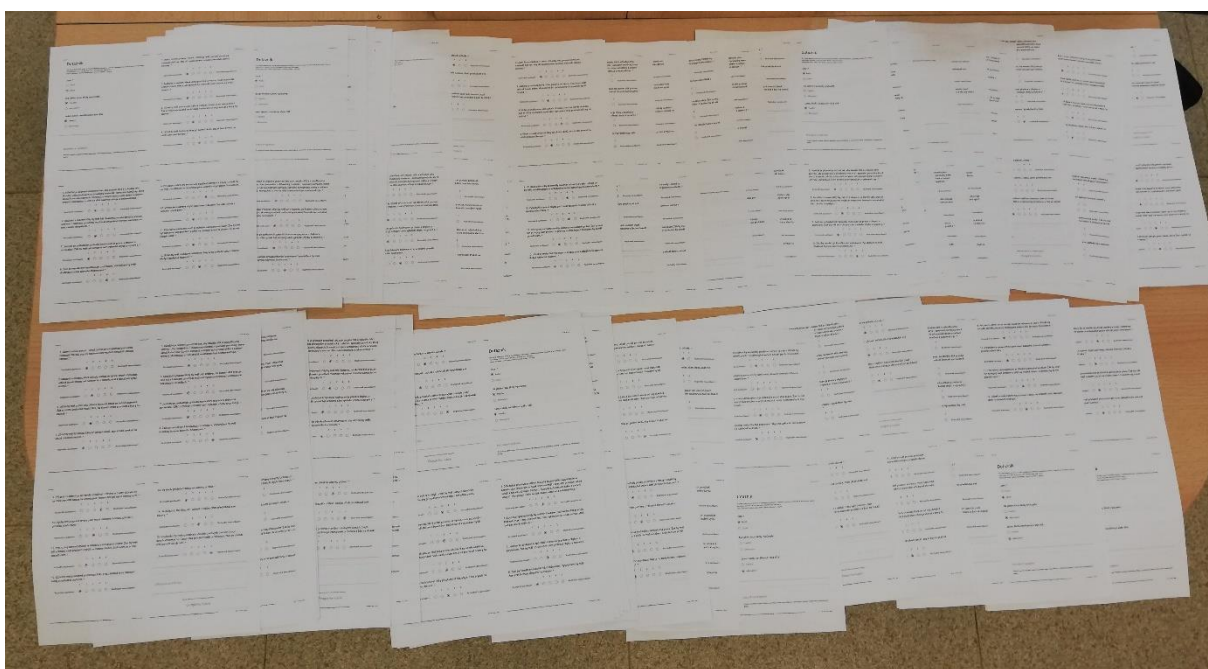
Rozhodně souhlasím    1            2            3            4            5            Rozhodně nesouhlasím

**Děkujeme za Váš čas.**

## Příloha č. 2: Vyplněné dotazníky



Obrázek 1 - Vyplněné dotazníky (zdroj vlastní)



Obrázek 2 - Vyplněné dotazníky (zdroj vlastní)

Příloha č. 3: Příklad testového kritéria chí-kvadrát

**Položka 1:**

Učení formou *pokus – omyl*. Učitel by měl pomocí pomůcek navnadit dítě tak, aby při opakovaném nezdaru nevzdalo danou činnost.

*H0: Četnosti respondentů hodnotících názor na učení formou pokus- omyl jsou stejné.*

*HA: Četnosti respondentů hodnotících názor na učení formou pokus- omyl se liší.*

**Tabulka č. 1:** Učení formou *pokus – omyl*. (četnosti)

	1	2	3	4	5
<b>Rodič A</b>	16x	8x			1x
<b>Rodič T</b>	18x	4x	3x		
<b>Učitel A</b>	15x	8x	1x	1x	
<b>Učitel T</b>	14x	8x	3x		

**Tabulka: Příklad testového kritéria chí-kvadrát (Položka 1)**

Škála	Pozorovaná četnost <b>P</b> (=skutečné zjištění)	Očekávaná četnost <b>O</b>	<b>P - O</b>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1	63	20	43	1 849	92,45
2	28	20	8	64	3,2
3	7	20	-13	169	8,45
4	1	20	-19	361	18,05
5	1	20	-19	361	18,05
<b>Σ</b>	100	100	0	2 804	<b>140,2</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria je 140, 2, která je vyšší než kritická hodnota a z toho vyplývá, že respondenti skutečně přijímají alternativní hypotézu.

## II KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

Obrázek 3 - Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráska, 2008, s. 234)

# Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Henešová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019
<b>Název práce:</b>	Prvky Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání v České republice
<b>Název v angličtině:</b>	Elements of Montessori Pedagogy in Primary Education in the Czech Republic
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce „Prvky Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání v České republice“ se zabývá hlavními rozdíly mezi tradiční základní školou a Montessori školou v České republice. Práce se dělí na dvě části - teoretickou a empirickou. Teoretická část je tvořena osmi kapitolami a zabývá se dvěma tématy. Témata popisují současné pojetí primárního vzdělávání, jeho funkce a cíle a alternativní formu vzdělávání, konkrétně Montessori pedagogiku a výukové principy v Montessori škole. Empirická část je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření a cílem je zjistit, zda je možné implementovat prvky Montessori pedagogiky do tradiční školy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Montessori pedagogika, primární vzdělávání, rodiče, učitelé, tradiční škola, alternativní škola, výzkumné šetření
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The diploma thesis “Elements of Montessori pedagogy in primary education in the Czech Republic” deals with the main differences between the traditional primary school and the Montessori school in the Czech Republic. The thesis is divided into two parts - theoretical and empirical. The theoretical part consists of eight chapters and deals with two topics. The topics describe the current concept of primary</p>



	education, its function and goals, and the alternative form of education, namely Montessori pedagogy and teaching principles at Montessori school. The empirical part is focused on quantitative research and the aim is to find out whether it is possible to implement elements of Montessori pedagogy into traditional school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Montessori pedagogy, primary education, parents, teachers, traditional school, alternative school, research investigation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	CD
<b>Rozsah práce:</b>	92 normostran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk