UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ VÝCHOVY

Pavlína Novosádová

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

INOVATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE SE ZAMĚŘENÍM NA MONTESSORI PEDAGOGIKU

Diplomová práce

OLOMOUC 2020 Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Inovativní přístupy ve vzdělávání na primární škole se zaměřením na Montessori pedagogiku vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne 14. 5. 2020 ……..

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěl bych poděkovat paní PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

Obsah

Úvod 5
1 Teoretická východiska 7
1.1 Vznik reformní pedagogiky 7
1.2 Přístupy 10
1.3 Tradice Montessori 14
2 Montessori pedagogika 17
2.1 Maria Montessori 17
2.2 Principy 18
2.3 Zásady 21
3 Inovativní přístupy Montessori pedagogiky 28
3.1 Začít spolu 28
3.2 Daltonský plán 33
4 Výzkum 38
4.1 Metodologie, cíl výzkumu a výzkumné otázky 38
4.2 Výzkumný vzorek 42
4.3 Interpretace a analýza výsledků 43
4.4 Shrnutí výzkumných otázek 56
Závěr 58
Použité zdroje 60
Seznam příloh 64

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na alternativní pedagogický proud Marie Montessori vznikající koncem 19. století v Itálii na základě nespokojenosti s tehdejším způsobem výuky na školách. Cílem diplomové práce je popsat myšlenky Marie Montessori, obeznámit s přístupy a metodami, které se využívají na Montessori základních školách. Popsat další alternativní pedagogické proudy, které čerpají ze vzdělávacího systému Montessori. Cílem empirické části je popsat přístupy a zkušenosti pedagogů, kteří vyučují na Montessori základních školách.

První kapitola se věnuje příčinám vzniku reformního hnutí a dopadům na vývoj především evropského školství. Je zmiňována i studentská vzpoura, která proběhla v roce 1968 ve vyspělých zemích Evropy. Vzpoura byla žádoucí podnětem, který zapříčil, že se o nedostatcích ve školství začalo veřejně mluvit a více se jím zabývat. Jsou popsány principy a směry reformního hnutí, které vycházely především z pragmatické pedagogiky. Velký rozvoj zaznamenala projektová metoda, která se začala hojně využívat ve výuce. Důležitou část tvoří i pokusné školy, především školy ve Zlíně, které se proslavily v Evropě a taky listopadové události v roce 1989, které přály rozvoji školství. Na konci první kapitoly je charakterizována tradice Marie Montessori a její instituce – Domy dětí. Domy dětí byly zřizovány především pro děti, které žily v chudobě. V instituci dětem byla podávána kvalitnější strava a byly zde vzdělávány.

V druhé kapitole je popsán život Marie Montessori. Dále jsou detailně popsány zásady a principy pedagogického systému Marie Montessori. Mezi hlavní principy a zásady patří například princip ticha, důraz na svobodu dítěte, využívání Montessori pomůcek, které jsou vyrobeny z dřevěného materiálu, jsou velmi názorné a pro žáky lákavé. Dále je popisována důležitost přípravného prostředí, které závisí na zodpovědnosti, přípravě a dostatku vědomostí pedagoga.

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce charakterizuje alternativní pedagogické směry, které vycházely z myšlenek Marie Montessori. Je zde popsán program Začít spolu, který vznikl v 90. letech ve Spojených státech amerických a Daltonský plán, který vznikl Helen Parkhurstovou, taktéž v USA ve 20. letech. V kapitole jsou popisovány společné rysy zmíněných alternativních pedagogických směrů, např. způsob hodnocení, spolupráce s rodinou, rozvoj samostatnosti atd.

V empirické části diplomové práce jsou popsány využívané přístupy a zkušenosti pedagogů, které uplatňují ve výchovně vzdělávacím procesu na školách, na kterých vyučují.

Ke sběru dat byl využit polostrukturovaný dotazník, následně byly rozhovory formou doslovné transkripce přepsány do písemného projevu. A text byl dále zpracován metodou otevřeného kódování.

1 Teoretická východiska

1.1 Vznik reformní pedagogiky

Ke konci 19. a začátkem 20. století přichází reformní hnutí. Pedagogický slovník uvádí, že tento pojem je vyznačován jako: *„Souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy. Reformní pedagogika byla rozvíjena zvl. v 1. polovině 20. století J. Deweyem, M. Montessori, C. Freinetem, P. Peresenem aj. a realizována v pokusech o činnou školu, daltonskou školu, jenskou školu a jiné reformní školy, jež se porůznu zaváděly i v Československu. Dnes je reformní pedagogika považována za historickou záležitost a v jejích intencích pokračují soudobé inovativní koncepce vzdělávání a inovativní školy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 243).

Dvacáté století zasáhla vlna událostí a změn, jak pozitivních, tak negativních. Jedná se o nebývalý rozvoj techniky, vědy a kultury, ale také bylo toto století negativně ovlivněno dvěma světovými válkami, společně s lokálními a občanskými konflikty. Po velkolepém rozvoji ekonomiky, přichází ekonomická krize, která sebou přináší nezaměstnanost a občanské nepokoje. Události dvacátého století poznamenaly i rozvoj geopolitiky, kdy došlo k osvobození Evropy, ale také ke vzniku nových států. Politické dění ve světě bylo viditelně rozděleno. V kontrastu se vyskytovalo totalitní smýšlení s demokratickým. (Blatný, 1996)

Tím, jak se vyvíjela společnost se také měnily požadavky na výchovu a vzdělávání dětí, důsledkem toho docházelo k úsilí o změnu výchovně vzdělávacích institucí. Období bylo spojováno s významným rozvojem věd. Nově objevené poznatky biologické, psychologické a sociologické vytvořily teoretické základy pedagogickému reformnímu hnutí po celém světě. (Grecmanová, 2010)

Zásah reformní pedagogiky do dějin představuje jedno z nejvýznamnějších a nejzásadnějších období, pro rozvoj výchovy a vzdělávání. Události z pedagogického světa, které se staly v letech 1880-1940 v Evropě a ve Spojených státech amerických nemají obdoby. Především v různorodosti navrhovaných variant řešení, množství zapojených postav a viditelnému dopadu ve vyučovací praxi. (Rýdl, 1994)

Progresivní výchovou je toto hnutí označováno v zemích anglosaského typ, v Itálii hnutí známe pod pojmem aktivismus a ve Francii pak jako nová výchova. (Grecmanová, 2010)

Reformní pedagogické hnutí nemělo jednotnou teoretickou pedagogickou koncepci, i přes to, že hnutí probíhalo v zemích Evropy i mimo ni v současnou dobu. (Kasper, Kasperová 2008)

1.1.1 Kritika školy

Za příčinu vzniku reformního hnutí považujeme kulturně kritický rozchod se školou. Tehdejší škola byla označovaná jako tradiční. Škola, která preferuje dominantu učitele a intelektualismus. Požadavky na změnu ve své podstatě směřovaly k reformě společnosti. Záměrem bylo pomocí nové výchovy vychovat mladé lidi, kteří by tvořili novou společnost, v niž jsou občané vychováváni ve smyslu Emila Rousseaova. Z toho plyne, že některé myšlenky a východiska hnutí vycházely z koncepce Rousseauvy přirozené výchovy, z Tolstého volné školy a jako další inspirace byla idea Spencra a Deweye a jejich praktického vzdělávání pro život. (Rýdl, 1994)

Představitelé hnutí kritizovali tehdejší způsob vzdělávání, především tedy herbartovský způsob výuky. Ve školách se prosazoval způsob frontální výuky, která nevedla k aktivitě žáků. Mimo jiné byl také kladen důraz na memorování, což mohlo vést při větším množství učiva k přetěžování žáků. Nedostatečné propojení školy se životem, dále nebyl brán dostatečný zřetel na individualitu, zájmy a potřeby dítěte. Hlavním znakem tradiční školy byla i role učitele a jeho dominantní působení na žáka. Tato výuka je charakterizovaná především memorováním, drilem a poslušností.

Pro zvídavost dětí a jejich zájmy nebyl ve třídě prostor. Pozornost žáků byla vynucena, často pod hrozbou trestů. Touto autoritativní metodou si stará škola vytvářela pořádek ve třídě. Žáci si zároveň osvojovali mlčenlivost a pasivní pozornost i za cenu toho, že byly plně potlačeny potřeby dětí. Zastánci reformního hnutí aspirovali o školu, která bude pro děti zajímavá a přitažlivá.

Z obecných požadavků na reformu školství se postupně začaly vytvářet konkrétnější a ucelenější návrhy pro změnu koncepce vzdělávání. Změny se lišily natolik od dosavadního vzdělávání, že byly označovány jako reformní – alternativní. (Pecháčková, 2004)

V prvních třiceti letech 20. století vzniklo v Evropě několik škol, které nepřijaly vyučovací postupy tradičních škol a vytvořily koncepce nové. Mezi nové alternativní vzdělávací instituce se zařazuje například systém italské pedagožky Marie Montessori, tzv. moderní škola francouzského učitele Celestina Freineta, waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera. (Svobodová, 1996)

1.1.2 Studentská revolta 1968

Jako důležitý bod v dějinách pedagogiky považujeme také studentskou revoltu, která přišla roku 1968 ve vyspělých zemích Evropy. Studenti vysokých škol se zaměřovali i mimo jiné na tehdejší systém vzdělávání a metody práce, které se ve škole využívaly. Zvýšil se počet škol, které se hlásily k určité alternativní koncepci. Tyto školy podporovaly přípravu učitelů, mimo jiné se snažily rozvíjet i vzájemné kontakty mezi učiteli. Začalo se využívat několik didaktických prvků, které vyzdvihávala reformní pedagogika. Systém tradičního vzdělávání, který pochází z 18. a 19. století úplně nezanikl, ale byl výrazně potlačen. (Pohnětalová, 2014)

Právě díky studentskému hnutí se odborníci i široká veřejnost začali více zajímat o stávající systém vzdělávání. Významné školské reformy se rozšířily i na ostatní stupně škol. Až po upravení právních předpisů se alternativní školy začlenily do státního školského systému. Díky tomu, se alternativní školy výrazněji rozšířily v západní Evropě a v Americe. (Singule, 1992)

Současně se rozvíjely i jiné koncepce škol, které měly snahu najít nové přístupy ve vzdělávání. Například A. S. Neill jako zastánce antiautoritativního hnutí, se svým konceptem demokratické školy Summerhill. Setkáváme se s různými typy škol s odlišnými koncepcemi. Školy se od sebe odlišovaly organizací výuky, obsahem, výukovými metodami ale i svými názvy. Reformní školy se vyvíjely podle svých přesně daných koncepcí, zatímco nové školy, které vznikaly koncem 20. století byly méně dogmatické. (Pohnětalová, 2014)

Rozvoj alternativních škol byl však postupně přibrzděn, a to hned několika událostmi. Evropu zasáhlo několik totalitních režimů jako fašistický, nacionálně socialistický nebo komunistický. Tyto politické směry nepřály rozvoji alternativních škol. Jako další faktor, který negativně zasáhl rozvoj alternativních škol v Evropě je druhá světová válka. Proto se s rozvojem alternativních škol setkáváme až ve druhé polovině dvacátého století. Rozvíjely se již známé a osvědčené koncepce škol, jako montessoriovská, waldorfská nebo jenská. Klade se větší důraz na sociálně pedagogický aspekt, škola spolupracuje s rodinou, prohlubuju a propojuje vztahy se společností a kulturními institucemi. (Svobodová, 1996)

1.2 Přístupy

1.2.1 Směry a principy reformního hnutí

Reformisté vycházeli především z pragmatické pedagogiky. Za zakladatele pragmatické pedagogiky je považován Charles Sanders Peirce. Tato pedagogika vychází z filozofické teorie pragmatismu. Rozvoj zaznamenala především v meziválečném období. (Šmahelová, 2008)

„Pragmatická pedagogika pokládá za základ výchovy čin (pragma). Výchova se neřídí vnějším cílem, nýbrž má cíl sama v sobě, v získávání zkušeností konáním a jejich rekonstrukcí – restrukturalizováním. V tomto smyslu nemají pojmy, teorie a celé poznání nějakou vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale pouze jako instrumenty, jejichž pomocí žák řeší problémové situace, které jej zajímají (pedagogický instrumentalismus).“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 118)

Další směr, jenž byl blízký pedagogickému reformismu je experimentální pedagogika. Tento směr je založen na přesných měřeních vzdělávacího procesu. Tato měření jsou prováděna na základě testů. Představitelem je například Francouz Afred Binet, který na začátku 20. století zaváděl inteligenční testy do praxe. Tyto testy zkoumaly tzv. inteligenční kvocient.

Hlavní znak reformního hnutí spatřujeme ve změně přístupu k dítěti. Autoritativní výchova se dostává do pozadí a nahrazuje ji nový přístup – pedocentrismus. Dítě a jeho zájmy se dostávají do popředí. Výchova má pomoct žákovi k rozvoji jeho individuálních zájmů. Z potřeb, přání a zájmů dítěte se vymezuje výchovný cíl, obsah a formy vzdělávání a výchovné metody. Učitel mění svou řídící roli ve vyučování, stává se partnerem a organizátorem ve výchovně vzdělávacím procesu. (Šmahelová, 2008)

Dále se vyzdvihuje přirozený vývoj dítěte. Podstatou je, že pedagog nezasahuje do vývoje dítěte, jeho vývoj pedagog respektuje a podporuje.

Výchova se přizpůsobuje zájmům, a předpokladům žáka – tzv. zásada přiměřenosti. To byl důvod, proč se upřednostňovaly individuální výchovné cíle. Některé školy ve svých koncepcích zdůrazňovaly aspekt sociální. Proto často ve výuce byl realizovaný diferenciovaný a individualizovaný styl výuky. Bylo vytvořeno několik rozmanitých metod a koncepcí individualizovaného vyučování jako například daltonský plán.

Zásada globalismu vychází z obsahu vzdělávání, které má více vycházet ze života dítěte a má odpovídat jeho zkušenostem. Vychází se z toho, že dítě je nejlépe rozvíjeno,

pokud se poznatky budují komplexně, v souvislostech a přirozených celcích. V důsledku toho následně dochází k maximálnímu propojení předmětů.

Důležité je zmínit, že dochází k hlubší spolupráci mezi školou, rodinou a širší veřejností. (Grecmanová, 2010)

Využívá se také zásada koncentrace ve výchovně vzdělávacím procesu. Dochází k tomu, že vyučovací předměty jsou spojeny do delších časových celků, což umožňuje intenzivnější zabývání určitou vyučovací látkou.

1.2.2 Projektová metoda

Velký rozvoj zaznamenala projektová metoda. Vyučování jednotlivých předmětů klasickým způsobem se dostává do pozadí. Žáci řeší problémovou situaci, která se vztahuje k určitému tématu. (Kasper, Kasperová 2008)

Jak již bylo zmíněno výše, došlo k rozvoji projektové metody. Za jejího zakladatele je považován John Dewey, k rozvoji pak následně přispěli jeho žáci, např. William Kilpatrick. V této metodě žáci pracují v různých prostředí jako je kuchyň, dílna nebo laboratoř. V pracovním procesu se dřív nebo později nachází určitý problém, který žáci musejí vyřešit a následně se z něj poučit. Pokud byli žáci dostatečně poučeni o daném problému, tak na základě svých teoretických znalostí praktický úkol úspěšně dokončili. (Jůva, 2003)

Důležité je vyzdvihnout, že oproti tradičnímu přístupu od teorie k praxi, zde nalézáme větší potřebu žáky lépe motivovat, zakladatelé si taky uvědomují důležitost propojení teorie s praxí. Vyučovací předměty a hodiny se ruší, žáci si poznatky osvojují nahodilým způsobem, podle toho, s jakým problémem se ve výuce setkají. Role učitele ve výchovně vzdělávacím procesu se často omezuje jen na organizátora prostředí. (Grecmanová, 2010)

1.2.3 Ellen Key

Mezi hlavní představitele patří například pedagožka, spisovatelka a zastánkyně pedocentrismu Ellen Keyová pocházející ze Švédska. Představitelka je autorkou spisu Století dítěte, který se stal manifestem hnutí. Spis nebyl obohacen zcela novými myšlenkami. Byly to myšlenky Jeana Jacquese Rousseaue, které Keyová adaptovala podmínkám přicházejícího století. Keyová nevytvořila novou koncepci alternativního výchovného

systému jako například Montessoriová nebo Steiner, ale pouze apelovala na nové pojetí výchovy, které vycházelo od dítěte z jeho osobních vlastností a zálib.

Kniha Století dítěte byla vydána na začátku 20. století a brzy přeložena do několika evropských jazyků. Keyová využívá základní myšlenky Rousseua a v jeho duchu vyzývá, aby pedagog nechal volnou cestu přirozenosti dítěte a nezasahoval do jeho vývoje. Vychovatel má dítě pouze podporovat a vytvořit dítěti podmínky, které budou pro jeho rozvoj nejvhodnější. Vychovatel má dítěti ponechat svobodu, neseznamovat a nevnucovat mu zvyky ze života dospělých. (Jůva, 2003)

Podle Keyové by se každá škola měla řídit již zmiňovanými zásadami. Učební obsah by měl vycházet z konkrétních dispozic dítěte. Učení se soustřeďuje kolem jednoho tématu. Děti pracovaly ve výuce především samostatně. Keyová vyzdvihávala také důležitost propojení školy se životem. Učení mělo být založeno na běžných životních tématech, dále žáci měli řešit konkrétní a reálné úkoly. Ve výuce neměly být používány umělé čítanky, ale skutečné knihy, které měly tvořit základ výuky. Keyová podtrhla také důležitost tělesné výchovy, zpěvu, tance a ručních prací, které jsou pro výuku důležité. Výuka měla probíhat v méně početnějších skupinách žáků a ti, měli mít možnost volby předmětů. (Kasper, Kasperová 2008)

1.2.4 České pokusné školy 30. let

Za zastánce o školskou reformu v Československu považujeme především J. Uhra a V. Příhodu. Jejich koncepce byly založeny na podobných přístupech, především na změně přístupu k dítěti a jeho osobnosti. Návrh J. Uhra nepožadoval radikální změny na rozdíl od V. Příhody.

Právě Václav Příhoda vypracoval koncept školy jednotné, diferencované, pracovní a společenské v roce 1928. Po zveřejnění tohoto návrhu došlo k vytvoření programu práce těchto škol pod názvem „Organizační a učební plán reformních škol“, dokument byl také znát pod pojmem „modrá kniha“. Přestože plán v tiskové podobě vyšel až v roce 1930, předpokládá se, že pokusné školy již od září 1929 začaly podle něj pracovat. Plán byl pečlivě a detailně připravený, obsahoval zásady a organizaci práci, byly zde zaznamenány i změny v osnovách předmětů. Plán obsahoval základní myšlenky školské reformy a pokusných škol.

Z historických srovnání byly nejlépe hodnoceny pokusné školy ve Zlíně. „*První pokusná škola ve Zlíně byla otevřena v září 1929. Žáci byli především na základě přání*

rodičů a dosavadního prospěchu zařazeni do čtyř prvních tříd jednotné školy, rozdělené do čtyř větví:

A. – větev humanitní, moderní (středoškolská)

B. – větev průmyslová

C. – větev obchodně živnostenská

D. – *větev zkrácená (dvouletý kurs)*“ (Urbanovská, 2010, s. 129)

„Potěšilo nás mnoho věcí i v obecných školách, poznali jsme při práci hodně kolegů a kolegyň učitelskému kolektivu dobře známých, všude jsme viděli snahu, aby ze zlínských škol vycházeli lidé samostatnější, ukázněnější, sobě více důvěřující, rozumově pro život připravenější a sebevědomější. Ale o tom všem psát nelze. Měli jsme ovšem také námitky proti tomu i onomu, ale nemohli jsme nevidět, že Zlín hledá novou cestu.“ (Pluhař, 1936, s.13)

Zlínské pokusné školy se ve světě proslavily a mezi pokusnými školami měly své zvláštní postavení. Pokusným školám ve Zlíně v té době přála situace města. Zlín se rozvíjel a prosperoval. Velkou podporu získaly i od majitelů firmy Baťa, kteří myšlenku pokusných škol chápali jako prostředek k výchově lepšího člověka. Jejich podpora se odrazila především ve finančních darech, které umožňovaly zvyšovat kvalitu škol. (Grecmanová, 2010)

1.2.5 Školství po roce 1989 v České republice

Listopadové události roku 1989 umožnily vytvořit nové a příznivější podmínky, které byly podstatné pro rozvoj pedagogické teorie, postavené na základě demokracie a pluralismu. Pedagogická teorie na našem území se začala vracet ke svým základům jako je husitský odkaz, odkaz Komenského, k Masarykovi a zvyklostem, které byly rozvíjené za předmnichovské republiky. Oživují se kontakty s pedagogikou západního směru, zvyšuje se zájem o alternativní školy. Začínají se řešit základní problémy vzdělávacího procesu v moderním světě. Následuje období, kdy se pedagogická věda vyrovnává s uplynulým obdobím a vytvářejí se teoretické základy liberální výchovy přizpůsobených v podmínkách pluralitní demokracie.

Razantní změny proběhly v rozvoji u všech stupňů škol. Vznikají školy soukromé a církevní. Cíle, obsahy, formy a metody výchovně vzdělávacího procesu se stávají uvolněnější, jejich začlenění měly obstarat modelová kurikula a standardy, především proto,

aby se zajistila určitá míra obtížnosti a studijní profil. Mimo jiné se začíná objevovat i aspekt komerční a v důsledku toho, dochází k hledání nejvhodnějšího propojení se zřetely pedagogickými a profesními. (Blatný, 1996)

V roce 1998 dochází k přípravě Národního programu pro rozvoj vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha. Právě na Bílou knihu, jejíž schválení dalo podnět k vytvoření systému státního programu vzdělávání.

Česká pedagogika procházela obdobím plných změn. Přístup pluralistický otevíral cestu novým možnostem. V některých etapách minulého období se kreativně pokračuje, kontakt s odborníky ze zahraničí je pro mnoho pedagogů běžnou věcí. (Kasper, Kasperová, 2008)

1.3 Tradice Montessori

Lékařka a pedagožka Maria Montessoriová se svou pedagogickou činností významně podílela na reformním pedagogickém hnutí. Dílo Montessoriové zasáhlo několik vln zájmů, ale i zatracení již od svého počátku ve 20. století. I přes občasné neúspěchy z výchovného systému Motessoriové, který byl založen na senzomotorickém učení dětí předškolního věku, vycházely reformní snahy. Již zmíněné reformní snahy našly své využití i na základních školách. Její dílo zasáhlo nejen italskou, ale i celosvětovou pedagogiku, díky níž vznikla Mezinárodní asociace Montessori, která dnes seskupuje několik desítek organizací různých zemí světa. Pod vedením organizace vznikaly nejen mateřské školy, ale i základního školy a gymnázia tohoto typu. Mimo jiné vznikly i výchovně vzdělávací ústavy s léčebnou péčí pro děti mentálně postižené. (Svobodová, 1996)

Důvod, proč systém italské pedagožky Marie Montessoriové byl úspěšný je především kvůli tomu, že jako lékařka vnímala a respektovala možnosti a potřeby dětí. Dostupné dne 17.5.2020: http://www.montessori-namta.org/PDF/rathundeframework.pdf.

Metody, které uplatňovala Montessoriová, měly pozitivní dopad na rozvoj výchovy předškolních děti i na rozvoj základních škol prvního stupně. Ovlivnila také výchovu a vzdělávání tělesně i mentálně postižených v soukromých edukačních institucích v oblasti západní Evropy, ale i jiných zemí. I přes možné nedostatky ve výchovně vzdělávacím systému Montessoriové, není pochyb, že obohatila a rozšířila názory a pohled na výchovu a vzdělávání dětí.

Méně se Montessoriová věnovala žákům staršího věku. Její snahou bylo, aby se dospívající žáci účastnili společenského života a aby našli propojení práce s vzděláváním.

Měli se zaměřovat především na práci zemědělskou a řemeslnou. Žáci se také rozvíjeli v dovednostech obchodníka. Dále se vzdělávali v uměleckých oborech jako je hudba, rétorické dovednosti, ale učili se i cizím jazykům, astronomii, botanice, anatomii apod. (Svobodová, 1996)

Montessoriová si uvědomila, že každé dítě je odlišné. Každé dítě má odlišnou úroveň nadání a schopností. Proto každé dítě může postupovat různým tempem a využít odlišné pomůcky než jeho vrstevníci, aby dosáhlo stejného cíle. Vzdělávací systém Marie Montessoriové je vytvořen proto tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Maria Montessoriová vnímá dítě jako aktivního jedince, který je schopen koncentrace, který si sám vytváří svůj charakter osobnosti, ale to pouze za podmínky, jestli se dítě vyskytuje v pedagogicky připraveném prostředí. Ve výchovně vzdělávacím systému má svoji roli vychovatel, ten vnímá dítě jako součást lidské společnosti, kterému náleží jistá důstojnost a úcta. Vychovatel proniká do světa a kultury dítěte a snaží se jedinci pomoci v dosažení jeho osobní nezávislosti. (Svobodová, Jůva, 1996)

1.3.1 Dům dětí

Dům dětí byl otevřen roku 1907 v Římě. Instituce byla vybudovaná pro asi padesát dětí, které pocházely z chudých rodin především ze čtvrti San Lorenzo. Dům dětí můžeme vnímat jako přístav laskavosti a vlídnosti pro děti, které žily v bídě velkoměsta. Montessoriová chtěla snížit bídu tím, že se v domě naučí děti určité pravidelnosti a řádu. V domě byla dětem podávaná lepší výživa, děti měly možnost dostatečné tělesné hygieny a poskytování případné lékařská péče. Samozřejmostí byla celodenní výchova a vzdělávání. V projevu Montessoriové, který proběhl při příležitosti otevření domu, vyjádřila nesouhlas s morálně upadající společností a materiální bídou. Dožadovala se sociální pomoci dětem nejen zdravým, ale i mentálně nebo fyzicky postiženým. Myslela i na dospělé, kteří jsou chudí nebo méně vzdělaní. Výsledků, kterých se Montessoriové dostavilo po dvouroční práci s dětmi v domě, byly známy po celém světě. (Šmahelová, 2008)

V domě s dětmi pracovala učitelka, která se řídila pokyny Marie Montessoriové. Pracovní náplň učitelky byla aktivizace dětí. Při své práci používala různé didaktické pomůcky, děti byly také cvičeny v praktických úkolech denního života, kdy utíraly prach, zalévaly květiny nebo přišívaly knoflíky. Hlavní vyučovací pomůckou byl tzv. „didaktický

materiál“, pomocí něhož si děti procvičovaly smysly, svaly a sloužil také k hodinám psaní, čtení, počítání a měření.

Montessoriová viděla pozitivní vliv ve spontánnosti dítěte, přičemž počítala s jejich samostatností, s přirozenou aktivitu dítěte, jejich sebevýchovou a seberozvojem. Byla toho názoru, že každé dítě má svůj vlastní plán, podle kterého se rozvíjí. Do toho plánu však často zasahují rodiče ve snaze dítěti pomoct, ale ve skutečnosti je plán zničen. Dětské snahy a zájmy by měly být dospělým pochopeny a podporovány. Děti dosahují nebývalých výsledků díky didaktickým materiálům a pomůckám, které rozvíjí samostatnost a učení na základě jejich dětské aktivity a spontánnosti. (Svobodová, Jůva, 1996)

2 Montessori pedagogika

2.1 Maria Montessori

Maria Montessoriová se narodila v italském městě Ancony. V rodině, ve které byl otec vojenským důstojníkem a především matka byla ta, která ji plně podporovala v jejich tehdy odvážných plánech. Maria byla neobvyklá svými matematickými sklony i svým snem stát se inženýrkou, proto studovala technický obor, který byl typický pro muže. Později vyměnila techniku za biologii a stala se první ženou v Itálii, která vystudovala doktorát z medicíny. (Svobodová, Jůva, 1996)

Maria počala svou lékařskou praxi jako asistentka na psychiatrické klinice v Římě. Pečovala zde o děti, které byly duševně postižené a následně hospitalizované na klinice. Právě pozornost, kterou věnovala problematice těchto dětí ji dovedla k otázce vychovatelnosti postižených dětí. Chtěla pro tyto děti pedagogickou péči, která bude mnohem více intenzivní. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V roce 1898 se zúčastnila pedagogického sjezdu, který probíhal v Turíně. Právě zde, svou přednáškou o slabomyslných dětech, zaujala a otevřela si tak cestu do Evropy. Na základě svých přednášek o výchově postižených dětí, vznikla v Římě instituce, která o tyto děti pečovala.

Na svých cestách v Londýně a v Paříži byla obohacena nejen poznatky o praktické péči postižených dětech, ale měla možnost prostudovat práce lékařů, psychiatrů i speciálních pedagogů.

V roce 1904 ukončila studium v Římě a stala se profesorkou antropologie. I přesto svůj čas více a více trávila na školách pro postižené děti a domnívala se, že její výchovné metody by byly efektivnější v prostředí, ve kterém by byly aplikovány mezi zdravými dětmi. Proto využila nabídku, které se ji naskytla v roce 1906 a vybudovala dětské útulky, které se nacházely v chudých čtvrtích San Lorenzo. Hlavním smyslem těchto domů byla pomoc matkám, které svěřily své děti vychovatelkám, pracujícím s nimi během dne. (Zelinková, 1997)

Díky svým poznatkům, které získala během své praxe v Itálie ale i v jiných zemích a na základě odborné literatury z pedagogiky, psychologie a medicíny vytvořila ojedinělý výchovný systém, který popsala v několika publikacích. Publikace získaly velký ohlas veřejnosti a v krátké době byly přeloženy do mnoha jazyků. Maria Montessoriová uskutečnila v roce 1913 první mezinárodní kurz vzdělávání. Ve stejném roce se vydala na

svou první studijní cestu do USA. Montessoriová zde svými myšlenkami o výchově zaujala a o rok později vydala svou druhou knihu v angličtině. Maria Montessoriová se stala významnou součástí americké pedagogiky a právě zde, byly založeny první montessoriovské instituce.

I přes zvyšující věk Marie Montessoriové dále neúnavně pracovala a dále podnikala studijní cesty. Jednou z posledních cest byla cesta do Indie, ve které se v této době nacházeli silní zastánci Montessori pedagogiky.

V roce 1950 byla Maria Montessoriová oceněna za svou celoživotní práci Nobelovou cenou za mír. O dva roky později zemřela ve svém domě nedaleko Amsterodamu. (Rýdl, 1994)

I po smrti Marie Montessori se její vzdělávací systém a metody staly průkopnické, i když si plynoucí doba žádala mírné změny, tak nejdůležitější prvky Montessori pedagogiky vstoupily do moderní pedagogiky. (Kramer, 1987)

2.2 Principy

2.2.1 Svoboda dítěte

Základ pro Montessori pedagogiku tvoří premise svobody dítěte a podporování rozvoje schopností a dovedností dítěte. Montessoriová se domnívá, že pokud se pro dítě vytvoří vhodné výchovné prostředí a je mu poskytnuto speciální tzv. didaktický materiál, je možné, aby dítě díky své aktivitě, dosáhlo maximálního rozvoje. Dospělý má dítěti vytvořit dostatek situací, ve kterých se dítě může aktivně rozvíjet. (Kasper, Kasperová,2008)

Svobodná volba při výběru činnosti dítěte má velký vliv na soustředění dítěte při hře nebo práci. Působení učitele a jeho vedení žáka ve výchovně vzdělávacím procesu je značně sníženo, právě ve prospěch svobodné volby činnosti dítěte. Volný výběr činnosti, podle Montessoriové hraje rozhodující roli při dosahování pedagogických cílů. O tom, že svobodná volba může být využita, aniž by vznikl nepořádek, ale svým způsobem je základem pro pořádek a disciplínu se můžeme přesvědčit v Domech dětí po celém světě. U dětí mizí nervozita, jsou šťastné a snaživé, škola se pro děti stává místem, kde pociťují rodinnou atmosféru. (Helmingová, 1996)

Svoboda při výběru činností je mimo jiné chápána i jako vlastní svobodný vývoj, při kterém dítě posiluje sebekontrolu, sebedisciplínu a vnitřní kázeň. Podle Montessoriové, dítě, které se pouze podřizuje pokynům dospělého a neodporuje, je nesvobodné. Dítě je totiž bez zájmu, není zvídané, neptá se a je pasivní. V tomhle případě není tedy svoboda bezcílná.

Svoboda dítěte do určité míry učí samostatnosti, kterou děti získávají postupně. Dítě ve vzdělávacím systému Montessoriové není podněcováno pouze za pomoci vnější motivace, dítě si nevybírá činnosti, kvůli tomu, aby splnilo určité očekávání a bylo pochváleno. Dítě se rozhoduje na základně vlastního chtění. Pro správné plnění zásady svobody a samostatnosti je podstatné, aby dítě mělo možnost se aktivně utvářet v běžných pracovních činnostech. Díky těmto činnostem je dítě vedeno k pracovní vytrvalosti a schopnosti se soustředit. (Kasper, Kasperová, 2008)

Svoboda ve volbě činnosti je podstatná i proto, že vývoj všech lidských bytostí je rozdílný. I přesto, že v základní vývojové rovině jsou všem dány stejné základní schopnosti, tak si nikdy dva jedinci nebudou rovni. Pokud je bráněno individuálnímu rozvoji dítěte je zároveň bráněno i normálnímu vývinu dítěte. (Helmingová, 1996)

Podle Montessoriové se svobodný člověk pozná tím, že sám sebe ovládá a koriguje, ví, po čem touží, když zná své silné a slabé stránky a umí s nimi pracovat. Ke svobodě musí člověk dospět. Montessoriová přikládá velký důraz na individualizaci dítěte, která vede k celkovému rozvoji osobnosti, ale zároveň je základem i podpora sociálního cítění a socializace člověka. (Kasper, Kasperová, 2008)

2.2.2 Polarizace pozornosti

Základním prvkem pro Montessori pedagogiku je princip polarizace pozornosti. Tento jev Montessoriová zpozorovala, když tříletá holčička opakovala činnost s dřevěnými vláčky již po 44té. (Rýdl, 1994)

Podle Montessoriové, když dítě přestalo s činností samo od sebe, holčička se vrátila vnitřně uspokojená a s příjemnou náladou. Domnívá se, že i dítě velmi nízkého věku je schopno vysoké a dlouhodobé koncentrace, pokud se dostanou k takovému předmětu, který je dostatečně podněcuje a nutí k dalšímu opakování činnosti**.** Montessoriová si polarizaci pozornosti prakticky otestovala. Vyzdvihuje tento jev jako důležitou složku pro rozvoj člověka a vzdělávacího procesu. (Svobodová, Jůva, 1996)

Proces polarizace pozornosti probíhá v třístupňovém cyklu. První stupeň nazýváme stupněm přípravným. Tento stupeň je typický neklidem, hledáním a očekáváním dítěte. Dítě chce předměty objevovat, vytvořit si k nim vztah a detailně si je prohlížet. Vyhledává předměty, které ho zaujmou. Můžeme je rozdělit do dvou úrovní. Pro první úroveň podnětů jsou typické atraktivní vnější znaky, které zaujmou pozornost dítěte. Mluvíme tedy o barvě, váze, tvaru nebo rozměru. Podněty z druhé úrovně si dítě vybírá podle svých vědomostí

a toho, co již zažil. I když dojde ke změně na vyšší úroveň, neznamená to, že se dítě už neřídí při hledání vnějšími znaky. Vnější znaky nás doprovází při rozhodování po celý život. Pedagog v téhle fázi plní spíše roli pomocníka. Upozorňuje na předměty, podporuje aktivitu dítěte a především má za úkol připravit prostředí, které je pro žáky podnětné. Nesmí zasahovat do výběru předmětu dítěte, musí ho nechat svobodně se pohybovat a rozhodovat o své činnosti. První fáze probíhá v kratším časovém úseku než fáze druhá.

Druhá fáze je nazývaná jako stupeň velké práce. Tato fáze je charakteristická velkým soustředěním dítěte na novou aktivitu. Ponoří se do práce a nevnímá své okolí. Dítě opakuje činnost, dokud není uspokojené. V průběhu práce zvládá dítě řešit problémy spojené s činností. V procesu taky dochází k osvojování vědomostí, které jsou trvalé dle toho, jakou úroveň soustředění mělo dítě. Vědomosti, které si dítě samostatně osvojí si déle pamatuje a umí je následně lépe uplatnit. Každý den musí dítě dostat příležitost k činnosti, která by ho zaujala a umožnila mu dosáhnout takové koncentrace pozornosti, kterou potřebuje.

V poslední fázi procesu polarizace pozornosti jde o zklidnění dítěte. Samostatná činnost je již ukončena. Dítě zpracovává své poznatky. Je psychicky uspokojené a má ze své práce radost. Dítě na konci fáze, musí uklidit pomůcky či hračky, se kterými pracoval zpátky na původní místo. (Zelinková, 1997)

2.2.3 Princip ticha

V Montessori výchovném systému je podporován princip ticha. Ticho prohlubuje úroveň koncentrace a dává možnost se více vcítit do života svého nebo druhých. Dítě by mělo pracovat v tichosti a v klidu při svých činnostech a soustředit se na určitou věc. Při výuce může hrát potichu klidná hudba a děti mohou ve dvojicích tiše diskutovat při práci. (Lillard, 2017)

Maria Montessori vnímá ticho jinak než na klasických školách. Zde tento příkaz znamená, aby byla ukončena veškerá hlučná aktivita. Maria Montessoriová na příkaz ticha pohlíží odlišně. Uvědomuje si, že aby ve třídě nastalo absolutní ticho je potřeba utlumit všechny projevy života. Je třeba ukončit i fyzickou činnost. Pokud chceme docílit ticha ve třídě, je potřeba s dětmi provádět nácvik ticha. Při těchto cvičeních se děti učí ukáznit sebe samy. Pedagog je zde iniciátorem. Pedagog se ztiší a zaujme nějakou zajímavou pozici, ve které zůstane nehnutě. I dýchání by mělo být nezřetelné. Následně pedagog vybídne některé z dětí, které ho má napodobit. Jakýkoliv pohyb dítěte může způsobit zvuk. Postupně

se učí ovládat i svůj dech, aby byl tichý a nepatrný. V průběhu praktických cvičení jsou děti fascinovány zvuky, kterých si nikdy nevšimly. (Montessori, 2017)

Nácvik ticha ukončí až vychovatel. Pedagog stojí na chodbě, nebo na druhé straně místnosti, postupně si děti volá k sobě. Šeptá, ale dbá na výraznou artikulaci. Pokud dítě chce slyšet své jméno, musí být v klidu, tiché a soustředit se. Když je dítě vyvolané, pomalu vstane, aniž by rušilo ostatní a potichu hledá cestu k pedagogovi. Hlavní cíl těchto cvičení vidí Maria Montessoriová v zahájení procesu koncentrace. Dále to má také význam pro rozvoj sociálního a morálního cítění. Pokud děti dosáhnou opravdu hlubokého mlčení a ticha můžeme tuto činnost srovnávat s meditací. (Zelinková, 1997)

2.2.4 Kosmická výchova

Ve výchovně vzdělávacím systému má své místo i kosmická výchova. Kosmem chápeme okolní svět. Věci, které se vyskytují v kosmu, v přírodě nebo v našem okolí se odehrávají v určitých souvislostech. Všechno má svůj smysl a svůj řád. Člověk nemá právo určitý řád nedodržovat. Naopak má plnit roli, ve které je součástí celku. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Člověk má v kosmickém řádu zajímavé postavení, především díky své inteligenci a svobodě. Cílem harmonie vesmíru je to, aby byl vytvořen kulturní svět, kde se člověk může realizovat.

„*Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství.*“ (Zelinková, 1997, s. 39)

Právě první světová válka, která Marii Montessori silně zasáhla, dala podnět k nové myšlence. Hlavní myšlenkou byla výchova k přátelství. To, že ve světě zavládne mír, znamenalo, že dojde k určité harmonii. I přesto, že vládla ve světě ideologie, Maria Montessoriová doufala v jeden národ. Zdůrazňovala potřebu předávat dětem hlavní poslání kosmické výchovy. Domnívala se, že pokud dojde k odstranění konfliktu mezi dospělými a dětmi, půjde o základní bod pro nastolení míru. (Zelinková, 1997)

2.3 Zásady

2.3.1 Senzitivní fáze

„*Má-li být vzdělávání založeno na tom, co víme o malých dětech, musíme nejprve porozumět jejich vývoji.*“ (Montessori, 2019, str. 45)

V Montessori pedagogice je využíváno tzv. senzitivních období v rozvoji dítěte. Je to určité specifikum dětského věku, které se týká vnímavosti dětí. Senzitivní fáze pomáhají k dosažení určitých schopností. Jejich délka trvá jen určitou chvíli, možnost využití dané senzitivní fáze je ukončena, a to i v případě, že nebyla využita. V daném věku a využití správné senzitivní fáze se člověk určité schopnosti naučí nejsnadněji. S přicházejícím věkem a nevyužitím správných senzitivních fází se určité schopnosti učí člověku hůř. Dospělý člověk nemůže ovlivnit senzitivní fáze. Může jen pozorovat dítě a dát mu dostatek pomůcek a připravit dítěti vhodné prostředí, které zrovna potřebuje pro rozvoj své senzitivní fáze. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V každém období je rozvíjena jiná oblast dítěte. Dítě ve věku od 6 do 12 let je rozvíjeno morální senzitivitou. Dítě se učí rozpoznat dobro a zlo. Zvyšuje úroveň svých sociálních zkušeností v širším okolí. Pokud jsou sociální vztahy dítěte chudé, může to vést ke zpomalení dalšího vývoje. V tomto období se mimo jiné rozvíjí i myšlení, které od konkrétního přechází k abstraktnímu. Dítě ve věku 12 až 18 let se rozvíjí v samostatnosti a v sociálních vztazích, kdy se mění v dospělého. Vytváří si také nový obraz o sobě samém. (Kasper, Kasperová, 2008)

Pro žáky prvního stupně základních škol je typická druhá senzitivní fáze od 6 do 12 let. V tomto období je dítě celkem klidné a stabilní. Doteď dítěti stačil prostor, ve kterém se pohyboval. Nyní má potřebu přejít hranice svého prostoru, ocitnout se v prostoru novém a získat nové sociální vztahy. Pokud budeme bránit dítěti v překročení svých hranic a v sociálních vztazích, bude jeho vývoj značně zpomalen.

Jak již bylo zmíněno, v tomto období dochází ke změně myšlení. Na začátku období si dítě všímá zajímavých detailů a konkrétních věcí, ve druhé části tohoto období dochází k myšlení abstraktnímu. Pro toto období je základním principem manipulace s předměty a vnímání detailů, díky tomu lépe chápe celek.

U dítěte poprvé vzniká morální vědomí. Dítě začíná mít potřebu chránit slabší a pociťuje důležitost své vlastní morální úrovně.

Dítě si samo od sebe vybírá činnost, které se věnuje a která odpovídá momentální potřebám. Dítě musí mít kolem sebe dostatek podnětů, které budou odpovídat stupni vývoje dítěte. Pokud je nabídka podnětů určitým způsobem omezená nebo nedostačující, dochází pak ke ztrátě zájmu a je tak jeho vývoj zpomalen. Činnosti, které probíhají na základě zásady senzitivních fází, dávají dítěti pocit úspěchu z úspěšně dokončené práce a taky k posílení sebevědomí.

Díky uvědomění si senzitivních fází u dítěte, Maria Montessoriá vytvořila vhodné výchovné principy. Maria Montessoriová měla na mysli svůj cíl, kdy člověk získá takové vědomosti, dovednosti a kvality, díky kterým bude schopný a odhodlaný jít v životě cestou, která podle něho bude správná. Proto ve svém výchovně vzdělávacím systému propojuje vzdělávání se sociálním životem dětí. (Zelinková, 1997)

Maria Montessori na Londýnských přednáškách uvádí že: *„To vše naznačuje, že s dětmi v různých obdobích nemůžeme zacházet stejně. Nepotřebují tutéž péči, stejné prostředí, stejný cíl nebo stejné metody.“* (Montessori, 2019, str. 46)

2.3.2 Přípravné prostředí a pomůcky

Za jednu z nejdůležitějších zásad považujeme vhodně připravené prostředí pro dítě. Jak bylo již mnohokrát zmíněno, aby mohlo dojít ke zdravému a svobodnému rozvoji dítěte, je potřeba mu poskytnout připravené prostředí s podněty, které budou napomáhat v jeho rozvoji. Podle Montessoriové je takové prostředí tvořeno pomůckami nebo materiálem. K tomuto prostředí je potřeba i učitelů, kteří jsou připravení v takovém prostředí pracovat a vytvářet podnětné prostředí a taky kteří, mají poznatky o senzitivních fázích dítěte, aby s nimi mohli efektivně pracovat. (Kasper, Kasperová, 2008)

Dítě se samo pomalu dostává do kulturního a společenského prostředí, které poskytuje nespočet příležitostí, ale také je velice složité. Proto má dítě k dispozici na výběr z velkého množství pracovního materiálu a pomůcek, se kterými může experimentovat. Pokud se dítě pohybuje v podnětném prostředí s pedagogy, kteří ví, jak dítěti správě pomoct v jeho rozvoji, naučí se díky tomu dítě dobrovolně v Montessori škole stejný obsah učiva jako žáci, kteří se stejný obsah učiva naučit musí. (Zelinková, 1997)

Montessoriová upozorňuje na upořádání pracovního prostředí. Například rozložení pracovního stolu by nemělo být chaotické a přeplněné. Při přeplnění pracovního stolu může dojít u dítěte ke ztrátě koncentrace. Proto na pracovním stole má jen jedinou pomůcku, kterou používá. Až dokončí svou činnost, uklidí didaktickou pomůcku, se kterou pracoval a může si vzít pomůcku jinou.

Pro pomůcky je typická jednoduchost, estetičnost ale i podnětnost předmětů. Důležité je, aby dítě s pomůckou mohlo samo manipulovat bez pomoci dospělého. (Kasper, Kasperová, 2008)

Estetičnost pomůcek je důležitá především pro zaujetí dítěte. Pomůcky musí dítě vybídnout k manipulaci a zaujmout jeho pozornost, například barvou nebo leskem. Pokud

má dítě možnost svobodně pracovat s předmětem, který ho zaujal a v poklidu s ním pracuje nebo si s ním hraje, tak si dítě tvoří k dané věci určitý vztah. Z toho základního stavu se formuje základ k odpovědnosti za věc. Postupně dochází u dítěte k rozvoji zodpovědného chování. Jestliže má dítě na výběr z více předmětů, které jsou pro něj přitažlivé, ale může si zvolit jen jeden, tak se ocitá v situaci, kdy se musí rozhodnout. Což je předpoklad pro jeho svobodné jednání. (Zelinková, 1997)

Základním rysem pro pomůcky Montessori pedagogiky je i kontrola chyb. Didaktické pomůcky jsou utvořeny především tak, aby v samotném procesu bylo dítě schopno si svoji aktivitu zkontrolovat. Montessoriová úplně neodstraňuje z výchovného procesu kontrolu chyb učitelem. Ale poukazuje na to, že by činnost učitele při opravě chyb neměla být přeceňována. Oprava chyb je možná i ze strany spolužáků. (Kasper,Kasperová, 2008)

Pokud dítě pracuje s pomůckou jinak, než jak je určeno, aby se dosáhlo výsledků nebo pokud dítě nemůže dosáhnout správného výsledků, pedagog by měl na chybu upozornit. Pedagog by měl vždy zasahovat do činnosti dítěte vlídně a laskavě. Jestliže dítě projeví nějaký znak nevhodné reakce, učitel projeví svou autoritu, která ale musí být přirozená a přitom vlídná. Nevhodná reakce dítěte je projevem ztráty jeho sebekontroly. V tuto chvíli pedagog musí zakročit a být žákovi silnou oporou.

Při práci s pomůckou rozlišujeme obvykle dva druhy chyb, kterých se děti nejčastěji dopouští. První druh chyby je ten, na který upozorní sama pomůcka tím, že nelze dospět k žádnému výsledku. Počet těchto chyb u dítěte je závislý na vyzrálosti dítěte a také na tom, jak často s pomůckou dítě pracuje.

Jako druhý typ chyb považujeme ty chyby, které vznikají na základě špatné manipulace ze strany dítěte nebo pedagoga. Dítě může pomůcky různě tahat po zemi, chodit po nich atd. Při špatném využívání pomůcek vzniká chaos. To často vede k neklidu a k řevu dětí, ve kterém stav dítěte neumožňuje se dítěti soustředit, a umožnit mu tak další rozvoj. Maria Montessoriová tvrdí: **„***Toto plýtvání energii lze přirovnat ke krvácení, kdy z těla uniká krev, kterou by potřebovalo srdce, aby udrželo tělo při životě.***“** (Montessori, 2017, str. 159) V takových případech musí pedagog zakročit a využít svou autoritu. (Montessori, 2017)

Role učitele spočívá i v tom, že ví, jak postupovat, když dítě pracuje s didaktickým materiálem. Na úplném začátku je potřeba, aby se dítě cítilo příjemně, proto nejprve pedagog vytvoří klidnou a důvěrnou atmosféru. Po navození atmosféry naváže pedagog s dítětem kontakt a pomůže mu při výběru materiálu. Pedagog zaujme pozici napravo od dítěte, pokud je levák, tak nalevo od něj. Pracovat mohou děti na stole i na koberci, podmínkou je,

že v těsné blízkosti nesmí být žádné jiné předměty, které můžou vést k narušení jeho koncentrace. V prvním kole práce s pomůckou se co nejméně mluví. Zadaný úkol i postup, jak dojít k řešení by měl být jasný a pro dítě srozumitelný, aniž by bylo potřeba cokoliv vysvětlovat. Zprvu pedagog plní funkci pomocníka. Když se dítě dostane do fáze, kdy úkol začne chápat a plně se soustředí, role učitele se mění v pozorovatele. Z pracovního místa dítěte odchází a dítě při činnosti pozoruje zpovzdálí. Dítě s činností může přestat a odložit ji na později, pokud se dítě potýká s problémem, nebo chybou. (Zelinková, 1997)

2.3.3 Pomůcky pro smyslový rozvoj

Vlastní skupinu pomůcek tvoří pomůcky, které napomáhají v rozvoji smyslů. Už při výrobě pomůcek se z určité části vycházelo ze zkušeností a poznatků Itarda a Seguina. Tyto zkušenosti získali při práci s handicapovanými dětmi.

Po zavedení pomůcek pro smyslový rozvoj v Montessori pedagogice se strhala vlna kritiky z řad veřejnosti. Pokud ale rozvíjíme smysly, prohlubuje se tak i pevný základ pro rozvoj intelektu. Ten se rozvíjí díky konkrétním představám a bezprostřednímu kontaktu dítěte s prostředím a jeho zkoumáním. Na základě toho se abstraktnímu myšlení dostává inspirace. (Montessori, 2017)

Proto je důležité rozvíjet smyslové vnímání, než se začne do popředí dostávat rozumové poznání. (Zelinková, 1997)

Právě smyslové vnímání tvoří základ pro další rozvoj, a to v oblasti matematické a jazykové. (Anderlink, 2019)

Důležité při rozvoji smyslů je vzájemně od sebe izolovat. Pokud se zaměříme na rozvoj jednoho smyslu, tak se vnímání prohlubuje. Vědomě se mysl koncentruje na určitý smysl. Mysl ale stálé vnímá vjemy ostatními smysly. Pokud dojde k narušení funkce určitého smyslu, tak se funkce ostatních smyslů zdokonalují. (Montessori, 2019)

Pomůcky pro rozvoj smyslů jsou tvořeny předměty, které se třídí do skupiny podle vlastností předmětů. Pomůcky se řadí do sad například podle zvuku, barev, tvarů, velikostí, hmotností atd. Každá skupina pomůcek se zaměřuje na rozvoj stejné vlastnosti. Rozdíl je jen v náročnosti pomůcek.

Všechny pomůcky, se kterými se pracuje při rozvoji smyslů, musí mít stejné vlastnosti až na jednu jedinou, která je proměnlivá. Pokud se zaměříme na sluch a využijeme sadu zvonečků, tak zvonečky jsou stejného vzhledu, velikosti a upevněny na stejných

podstavcích. Jestliže udeříme dřevěnou paličkou do zvonečku, tak zvuk bude odlišný. Různorodost tonů je jediný odlišný znak, díky kterému ho naše smysly mohou rozlišit.

V běžných školách používají např. malé hudební nástroje, které jsou často sestaveny z trubek různých délek, a navíc se odlišují pestrou škálou barev, a proto nejsou vhodnými pomůckami pro rozvoj sluchu. Děti si při práci s nimi pomáhají očima, zatímco by měly pro odlišení využívat jen sluch. (Zelinková, 1997)

2.3.4 Praktické cvičení

Mezi zásady také patří zařazování praktických cvičení z běžného života. Podle Marie Montessori se cvičení řadí do dalších podskupin:

a) *„cvičení samoobsluhy (čistota, oblékání, stravování),*

b) *cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování, mluvení s lidmi),*

c) *cvičení zaměřená na péči o prostředí (květiny, snadné úklidové práce).“* (Zelinková, 1997, str. 48)

Některé práce zvládají děti již od tří let. Pedagog děti při plnění úkolů pozoruje a analyzuje v případě problémů. Na základě úspěšnosti při plnění úkolů je možné upravit prostředí nebo zadávat další úkoly. Trénování dovedností pozitivně podporuje rozvoj jedince. Je důležité dávat dítěti dostatek prostoru a možností k manipulaci s věcmi, aby se mohlo svobodně pohybovat bez neustálého napomínání. Jestliže dojde k poškození, nebo rozbití věci, se kterou dítě pracuje při praktickém cvičení, tak pedagog dítěti v žádném případě nesmí vynadat. (Zelinková, 1997)

Praktické cvičení děti rozvíjí koncentraci, zlepšuje se jejich hrubá i jemná motorika, vedou k samostatnosti a sebeovládání. V Montessori systému se využívají především přírodní materiály, umělé hmoty naopak nepodporují. Žáci pečují o zahradu, čistí si boty, projdou procesem od přepírání prádla až po jeho žehlení. Připravují si své pracovní místo a pak ho také uklidí. (Montessori, 2017)

Děti o praktické cvičení projevily velký zájem. To lze dokázat tím, že si z domu nosily předměty, které chtěly očistit. Velmi je bavilo řezat, stříhat nebo třeba šít. Byly to především činnosti, ke kterým se doma děti nedostaly, protože si rodiče mysleli,

že k plnění těchto činností jsou děti malé a může to být pro ně nebezpečné. Úzkost a strach vede rodiče k nejistotě, zda dětem do rukou patří nůžky, nože nebo třeba jehla. Právě Montessori systém podporuje využití těchto předmětů pro rozvoj dítěte, protože dítě je šťastné, že pracuje jako dospělý. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Při práci, nebo plnění úkolů, můžeme pozorovat tři stupně práce. V prvním stupni dítě činnost stále opakuje dokud nedosáhne jisté dokonalosti. Poté následuje druhý stupeň, kdy si dítě procvičuje činnost prakticky (obleče se samo). Poslední stupeň je charakteristický úplným osvojením činnosti a může své dovednosti předat dál a pomoct tak druhým. Zde si dítě uvědomuje důležitost sounáležitosti ve skupině, ale taky svou vlastní soběstačnost a samostatnost ve skupině. (Zelinková, 1997)

Nábytek v Montessori třídách je uzpůsoben dětem, aby samy mohly provádět praktické činnosti ze života bez pomoci dospělých. Stoly jsou lehké tak, aby s nimi děti mohly samy pohybovat a přesouvat je. Výška nábytků je taková, aby na něm děti mohly utírat prach. Kliky jsou umístěny ve výšce, na kterou děti snadno dosáhnou. Ve třídách jsou tabule dostatečně nízko, aby je děti mohly využívat i bez pomoci pedagoga. (Svobodová, 1996)

3 Inovativní přístupy Montessori pedagogiky

3.1 Začít spolu

3.1.1 Teoretické poznatky

Vzdělávací program Začít spolu tvoří velmi otevřený způsob výuky, který umožňuje žákům předávat znalosti a kompetence, které jsou pro člověka ve 21. století důležité. Dále umožňuje se přizpůsobit dané kultuře a její zvyklostem. Program vyzdvihuje využití demokratických principů ve výuce, požaduje respektování osobnosti žáka. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

„Program oceňuje a podněcuje rozvoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné. Patří k nim zejména:

- *schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;*
- *schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;*
- *schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;*
- *představivost a tvořivost;*
- *zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.*“ (Krejčová, Kargerová, 2003, str.13)

Výukový program začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) byl zaveden ve Spojených státech amerických v 90. letech. Na vzniku se podílela nadace Open Society Foundations v čele se zakladatelem Georgem Sorosem. George Soros je maďarského původu, významný filantrop a finančník. Finančně podpořil myšlenku vzdělávání, které je založeno na demokratickém způsobu výuky. Byla zde snaha podpořit země východního bloku. Program, který byl původně určen pro děti předškolního věku vychází z tehdy nových poznatků v oblasti psychologie a pedagogiky. Využívá ale i osvědčené poznatky a postupy především z evropské pedagogiky, proto se v programu mohou objevit myšlenky Marie Montessoriové nebo Jana Ámose Komenského. Dostupné dne 2.4.2020: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/.

Výukový program je v mezinárodním měřítku zaštiťován nevládní organizací International Step by Step Association (ISSA). Ta podporuje výuku, která staví

na demokratických principech a zapojuje rodiče do procesu vzdělávání jejich dětí ve věku od 3 do 11 let. (Krejčová, Kargerová, 2003)

V České republice je jediným držitelem licence a práv organizace Step by Step ČR, o.p.s, která umožňuje šířit a podporovat výukový program Začít spolu. Dostupné dne 2.4.2020: https://www.zacitspolu.eu/o-nas/step-by-step-cr/.

Program Začít spolu na základních školách byl realizován na našem území v roku 1996 s vydáním souhlasu MŠMT ČR. (Pohnětalová, Václavík, 2014)

V prvním roce se do programu Začít spolu zapojilo šest tříd. Postupem let se zájem o tento program zvyšoval. Na začátku tisíciletí začalo realizovat program 33 škol se s 159 třídami. (Lukavská, 2003)

V dnešní době program Začít spolu v ČR realizuje více než 70 základních škol. Úspěch získal také v předškolním vzdělávání, kde program uplatňuje přes 100 mateřských škol. (Kargerová, 2019)

3.1.2 Spolupráce s rodinou

V začátku zavádění výukového programu se zde objevil poměrně nový prvek, který napomáhal ke zlepšení výchovně vzdělávacího procesu v mateřských školách. Jednalo se o asistenty, kteří napomáhali výuce. Asistent pracoval i jako prostředník mezi školou a rodinou. Podílel se na aktivním zapojení rodiny do chodu školky i mimo ni, spolupracoval s okolní komunitou. Dostupné dne 2.4.2020: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/.

Spolupráce s rodinou v programu Začít spolu je založena především na myšlence otevřenosti školy veřejnosti, především rodinám žákům. Výsledkem je jednodušší komunikace s rodinnými příslušníky žáka. V rámci otevřenosti školy je nabídnuto rodičům několik možností, jak hlouběji proniknout do programu Začít spolu.

Rodič se může zapojit jako asistent a vypomáhat ve třídě, a to na delší dobu, nebo se pomáhá učiteli při krátkodobé aktivitě případně projektu. Dále rodič může využít role pozorovatele nebo se podílí na plánování akcí pro třídu nebo mimoškolních akcí. (Lukavská, 2003)

Důležitým faktorem programu Začít spolu je zapojování rodiny do výchovy a vzdělávání jejich dětí a podílení se na výchovně vzdělávacím procesu. Fungování vztahů mezi školou a rodinou vytváří pozitivní vliv na děti a jejich rozvoj, protože právě rodinou a rodinným zázemím je dítě nejvíce ovlivněno. Škola spolu s učiteli má za úkol vytvořit

takové podmínky, které umožní efektivní komunikaci s rodinou žáka a pravidelný kontakt s rodinou. Učitel nabízí i možnost rodinám se podílet na spolurozhodování, které se týká třídy nebo školy.

Individualizovaný přístup je poskytován nejen žákům, ale také jeho rodině. Tím, že je rodině nabízen takový typ spolupráce, který vyhovuje potřebám, možnostem a životnímu stylu rodině. Dostupné dne 2.4.2020: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf.

Spolupráce s rodiči a jejich vzájemná komunikace s učitelem je důležitá i při hodnocení dosažených výsledků. Jedním z prvků, který se často vyskytuje v alternativních vzdělávacích systémech je uskutečňování tzv. triád. Jedná se o konzultace, na kterých se podílí učitel, rodič i žák. Cílem konzultace je rozvoj dítěte po stránce intelektuální i sociální, proto se dítě účastní konzultace a samo navrhuje možnosti, jak své dovednosti a vědomosti zlepšit nebo více rozvíjet, také se zapojuje do hledání řešení výchovných problémů. (Kargerová, 2019)

3.1.3 Podnětné prostředí

Prostředí, ve kterém probíhá výchovně vzdělávací proces má velký vliv na rozvoj žáka po stránce sociální, kognitivní a emocionální. Pedagog vytváří a uzpůsobuje dětem takové prostředí, které vede k optimálnímu rozvoji. Vhodně volí a využívá pomůcky, materiály a vytváří různorodé situace a úkoly pro efektivní výchovně vzdělávací proces. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Pedagog dává dostatek prostoru a možností k rozvoji kreativity a zvídavosti dětí. Využívá úkoly s otevřeným koncem, kde děti hledají mnoho různých variant řešení daného úkolu. Žákům jsou nabízeny netradiční úkoly, které rozvíjí jejich zvídavost, vnitřní motivaci a zájem rozvíjet jejich vědomosti a dovednosti. Žáci také často využívají neformální zdroje k získání informací. Zde patří třeba místní odborníci na danou problematiku, rodiče nebo prarodiče. Dostupné dne 2.4.202: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf

Vzdělávací proces programu Začít spolu probíhá především pomocí tzv. centrech aktivit. Tato centra nabízí pestrou nabídku aktivit pro rozvoj dítěte.

„Nejběžnějšími centry aktivity na 1.Stupni ZŠ jsou centra:

- *čtení,*

- *psaní,*
- *počítačů,*
- *matematiky a manipulativy,*
- *ateliéru,*
- *pokusů a objevů (vědy),*
- *kostek (především v nižších ročnících),*
- *koutek pro relaxaci.*“ (Kargerová, Maňourová, 2013, str.33)

Žáci se po ranním kruhu přesouvají do center aktivit a začínají pracovat. Aktivity si děti nejčastěji píšou předem do tabulky, což vytváří určitý rozpis práce a učitel má možnost sledovat práci všech žáků. Každý žák musí projít minimálně povinnými úkoly, jejichž vzdělávací látka je v souladu s RVP ZV. V daném centru jsou většinou i další nadstavbové, nebo doplňující úkoly. (Kargerová, Maňourová, 2013)

Program Začít spolu nevyzdvihuje pouze vybavenost materiální, ale také se soustřeďuje na podnětné sociální prostředí. Žáci si společně vytvoří pravidla třídy, tzv. třídní úmluvu. Očekává se, že se žáci budou podílet na rozhodnutích a ponesou za své činy zodpovědnost. Vzhledem k tomu, že si děti tvořily pravidla samy, tak jsou mnohem více motivováni je dodržovat a respektovat. Pomáhá tomu i to, že jim rozumí a uvědomují si jejich důležitost. Pokud dojde k porušení některého pravidla, děti ve většině případů jsou schopny problémy vyřešit mezi sebou bez pomoci učitele. Pravidla třídy mají pomoct ke snížení nekázně a dát prostor pro rozvoj jejich sebekontroly.

Důležité je pracovat s třídní úmluvou během celého školního roku. Děti mají možnost vyjádřit se a ohodnotit své chování především v ranním kruhu. (Krejčová, Kargerová, 2003)

3.1.4 Hodnocení

Hodnocení je jednou z nejobtížnějších činností učitele. Nejprve je důležité si uvědomit záměr hodnocení. Pedagog zakládá všechny práce dětí, které musí obsahovat podpis a datum vypracování např. do portfolia, které je kdykoliv k dispozici rodičům i dítěti. Tyto dokumenty slouží pedagogovi ke sledování rozvoje dítěte a plnění jeho cílů vzhledem ke kurikulárním dokumentům. Své pozorování analyzuje a upravuje následné vzdělávací postupy, aby bylo dosaženo maximálního rozvoje dítěte. Dále zaujímá roli pozorovatele a všímá si, jak se dítě zapojuje do činností, zda ho daná aktivita zaujala, nebo se naopak

nudí. Pokud je potřeba snaží se dítě co nejlépe motivovat k práci. Pedagog by měl okamžitě informovat dítě po splnění jeho práce o jeho výsledcích. Pedagog vyzdvihuje především to, co se žákovi povedlo, v čem se zlepšil atd. Hodnotí nejen výsledek, ale i pokrok dítěte. Dává dítěti dostatek času, prostoru a možností, aby se mohl zdokonalovat. Dostupné dne 2.4.202: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf.

Program Začít spolu využívá hodnocení jako zpětnou vazbu, která podává zprávu žákovi i jeho rodičům o plnění jeho studijních povinností, rozvoji a chování dítěte. Hodnocení hraje velkou roli i jako motivace pro další práci dítěte a pomáhá vytvářet pozitivní vztah ke školní práci. Úkol učitele spočívá v tom, aby mohl každé dítě pozitivně ohodnotit. Nemusí to být pouze školní výsledky, ale pedagog může dítě pochválit za snahu, chování nebo spolupráci. Hodnocení slouží také jako proces, při kterém dochází k získávání informací, které se uchovávají a umožňují následně upravovat vzdělávací postupy, které napomáhají dítěti se dále rozvíjet. (Krejčová, Kargerová, 2003)

„V našich třídách jsme využívali následujících možností, jak slovně hodnotit v písemné podobě:

- *vysvědčení vypracované učitelem,*
- *vysvědčení vypracované žákem,*
- *různé podoby sebehodnocení,*
- *žákovské smlouvy.“* (Lukavská, 2003, str.130)

Vysvědčení psané učitelem vždy obsahuje oslovení žáka, v dalším odstavci pedagog popisuje kvality žáka, jako je třeba zodpovědnost, trpělivost, dodržování pravidel atd. Jde tedy o vyjádření se ke kvalitám, které se skrývají na vysvědčení v části „chování“. Následně pokračuje popis práce žáků na projektech nebo tématech, na kterých se podíleli. Předposlední část tvoří výpis toho, čeho žáci v jednotlivých předmětech dosáhli a na čem je potřeba dále zapracovat. V posledním bodě vysvědčení je pedagogem žákovi popřáno úspěchu jak ve školní práci, tak i mimoškolní činnosti.

Než dítě začne psát své vlastní vysvědčení, věnují dvě hodiny tomu, aby společně zrekapitulovali, co ve škole probírali a na čem se podíleli. Žáci nedostávají žádnou strukturu, podle které by vysvědčení měli psát. Sebehodnotící materiály jsou všechny dokumenty, na kterých se žáci vyjadřovali ke svému prospěchu a klimatu třídy. Žákovské smlouvy jsou

tzv. individuálními plány. Příprava plánu probíhá pomoci konzultací učitele, žáka a rodiče. Vytváření plánů a pravidelná kontrola pěstuje v žákovi zodpovědnost za svou samostatnou práci. (Lukásková, 2003)

3.2 Daltonský plán

3.2.1 Historie

Přestože byl daltonský plán zaveden v roce 1920 ve zkušební verzi ve městě Dalton, jeho historie sahá až do roku 1911, kdy americká pedagožka Helen Parkhurstová byla ovlivněna novými poznatky o výchově člověka a taky četbou knihy od autora E. J. Swifta. (Rýdl, 2003)

Daltonský plán byl oceněn více evropskými státy než v USA. Do pěti let od vydání knihy Vyučování podle daltonského plánu, jejíž autorkou je zakladatelka Helen Purkhurstová, byla kniha vydána v 17 jazycích. Na našem území byl tento pedagogický koncept uplatněn v meziválečném období na pražské pokusné škole. (Cipro, 2002)

Parkhurstová pracovala na venkovských školách, a právě v roce 1911 měla možnost si ve své třídě vyzkoušet metody vzdělávání, které se lišily od těch dosavadních. Svými názory se prosadila o změnu v rozvrhu hodin, který byl částečně zrušený a také se prosadila o zřízeních odborných učeben ve škole i s odborným pedagogem na každý předmět.

V roce 1914 odjela na pracovní cestu do Itálie, kde poznávala novinku ve vzdělávacím systému škol, a to metodu Marie Montessori. O rok později se s Marii Montessori potkaly v USA, kde ji Purkhurstová provázela na jejich cestách. V té době již Purkhurstová ve své třídě úplně zrušila rozvrh hodin a žáci pracovali v oddělených skupinách. (Rýdl, 2003)

Parkhustrová věřila, že cíl vzdělávání má být široký. Chtěla vychovávat a vzdělávat děti a mládež po morální, kulturní a intelektové stránce. Snažila se o to, aby se z dětí staly zodpovědné společenské bytosti, kteří jsou připraveni na život i práci. K tomu je potřeba rozvoj určitých znalostí, ctností, návyků a zájmů o společenské dobro. (Parkhustrová, 1926)

Daltonský plán netvoří přesně specifikovaný vzdělávací systém. Je to pouze vytvořený koncept vzdělávání, který se formuje až na základě využití v praxi. Je důležité, aby se stanové cíle měnily a přizpůsobovaly se neustále měnící se společnosti. Koncept vytvořený Purkhustrovou přináší optimální přístupy a metody, které podporují pozitivní pedagogické klima a zvyšují tak přirozenou zvídavost u dětí a podporují jejich aktivní zapojení do výuky. (Röhner, Wenke, 2003)

Pro výuku ve stylu daltonského plánu je typické využití různých forem výuky. Je zde snaha o vyváženost mezi prací skupinovou, individuální a práci hromadnou.

I dnes mají daltonské školy ve skupině alternativních škol méně charakterizovaný profil než školy ostatní. (Průcha, 1996)

Koncept daltonské školy se šířil z USA do Anglie a dále do Nizozemí. V Nizozemí dnes mají nejpočetnější zastoupení daltonských škol. V České republice jsou školy, které taky realizují výuku podle daltonského plánu. (Průcha, 2012)

Vzhledem k tomu, že se poznala a spolupracovala s Marii Montessori, tak převzala i několik myšlenek a podnětů z její pedagogiky. (Zelina,1993)

Trojici zásad, které jsou pro dalton typické představil P. Bakker:

- „*Učit se zacházet se svobodou (být svobodný).*
- *Učit se samostatně pracovat.*
- *Učit se spolupracovat*.“ (Wenke,Röhner, 2000, str. 19)

3.2.2 Samostatnost

V první řadě je důležité postavení učitele při samostatné práci žáka. Mění se zde jeho role, jeho role je vedlejší. Pomáhá žákovi dosáhnout jeho výsledků, ale nijak do jeho samostatné práce nezasahuje. Z přirozenosti dítěte vychází i potřeba dělat věci sám, bez dohledu a pomoci dospělého člověka. Jestliže dojde k častému zasahování pedagoga do samostatné práce žáka, může dojít ke ztrátě motivace žáka. (Röhner, Wenke, 2003)

Zakladatelka toho směru byla toho názoru, že vzdělávání v té době je neefektivní z toho důvodu, že hlavním činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu je učitel. Daltonův plán mění postavení učitele a jeho roli ve edukačním procesu. (Parkhustrová, 1926)

Se samostatnou prací žáka úzce souvisí i prostředí třídy. Lavice by měly být uspořádány tak, aby žáci měli dostatek volného prostoru, aby byly dostatečné mezery v uličkách. Pomůcky nemění své místo, jsou stále na svém místě. Pro samostatnou práci je také důležité příjemné klima a nabídka různých pomůcek.

Při výuce je řazen princip tzv. odložená pozornost. Což je základ pro samostatnost. Pokud se učitel věnuje jiné skupině dětí, dává určité znamení nebo symbol. Na základní škole to může být stojan, do kterého žáci vloží své dotazy. Žáci ví, že pedagog se jim bude věnovat později a že zodpoví jejich otázky. Mezitím žák může pokračovat v práci, požádat o pomoc spolužáka nebo přejít k jiné aktivitě. (Röhner, Wenke, 2003)

3.2.3 Svoboda

Svoboda není jen pro žáky, ale taky pro pedagogy. Pokud pedagog dodržuje zásady a principy daltonského plánu, tak má téměř volnost v tom, jak budou zaznamenávat již úspěšně splněné práce, jak bude probíhat sebehodnocení, jakým způsobem bude probíhat ověření získaných vědomostí a jaká pravidla si společně vytvoří. Dostupné dne: 4.4.2020 http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/.

Svoboda v daltonské výuce je reakcí na dosavadní dril a donucování. Pokud dáme dítěti svobodu, tlak, který byl dosud na rodičích a učitelích je přenášen na děti samotné. Učitel není ve škole od toho, aby nutil žáky k získávání vědomostí. Naopak učitel je rádcem a pomocníkem při výchově a vzdělávání žáků. (Rýdl, 2003)

Svoboda v daltonské výuce se především spojuje s pensem. Žák se svobodně rozhoduje, jak s pensem bude pracovat:

- *„S kterými částmi pensa chce začít? (buď s tím nejzajímavějším nebo nejméně zajímavým.)*
- *Zda bude pracovat samostatně (individuálně) nebo ve skupině a s kým?*
- *Kde bude pracovat?*
- *Jaké pomůcky si zvolí?*
- *Kolik času bude potřebovat na zvládnutí daných částí pensa?“* (Rýdl, 1998, str. 21)

Pokud se dítě bude svobodně rozhodovat o svém plnění práce, tak se učí i zodpovědnosti a samostatnosti. Což jsou další body, které zakladatelka prosazovala. Dále je dítěti umožněno pracovat podle svého tempa v rámci svých sil. Ve třídě vznikne více atraktivních aktivit, které probíhají současně a zároveň respektují odlišné vzdělávací potřeby všech dětí. Dostupné dne: 4.4.2020 http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/.

Pokud žáci pracují svobodně, svým tempem a z vlastního zájmu, tvoří to v dítěti silnější zážitek a hlubší prožitek. Jinak řečeno, svoboda vede k zážitkům, a právě zážitky navozují učení.

Svoboda je důležitá nejen při vzdělávání ale taky po sociální stránce. Pokud se odkloníme od tehdy běžných pravidel školy a její organizace a dáme žákům prostor pro neomezenou komunikaci s pedagogy a možnost spolupracovat s pedagogy i spolužáky a poskytneme dostatek vyučovacích podnětů, pomůcek, možnost volby pracovního místa,

tak to vede k vyšší motivaci, aktivnější diskuzi, silnějšímu vnímání problému nebo daného učiva apod. Z toho opět vyplývá, že zkušenost přináší učení.

3.2.4 Výuka

Jednu z hlavních myšlenek bylo zrušení tříd a rozvrhu hodin. Žáci vzdělávání podle daltonkého plánu pracují individuálně, podle pracovního tempa, které jim nejvíce vyhovuje. Pracují podle smlouvy, která se uzavírá na měsíc s učitelem. Výuka probíhá v odborných učebnách. Pedagogův úkol je především v sestavování úkolů pro žáky a současně má roli rádce. (Janiš, 2003)

Měsíční smlouvy žák plní samostatně ve specializovaných učebnách a s odbornými učiteli, kteří svými odbornými znalostmi zvyšují kvalitu daného předmětu. Smlouvy zde plní i roli motivační. Žák si uvědomuje svoji odpovědnost za své chování.

Pro rozvoj mluveného projevu byla zavedená zasedání, kde žáci řešili aktuální témata.

Učivo bylo rozděleno na 10 částí a na každý měsíc byl stanoven jeden úkol. Díky smlouvě se žák zavázal ke splnění úkolu k danému termínu. Později vyplynuly problémy při nedostačující kontrole žákem.

Výuka v rámci daltonského plánu využívá rovněž tzv. centra aktivit. Jejich uskutečňování probíhá odlišně než v programu Začít spolu nebo na Montessori základních školách. (Kargerová, Maňourová, 2013)

Ve výuce prvních a druhých tříd se často využívá tzv. kruhový model. *„Koncepce kruhového modelu čerpá ze základních bodů různých novátorských vzdělávacích systému, odpovídá proto také daltonskému konceptu:*

- *Počítá s individuálními rozdíly dětí.*
- *Stimuluje spolupráci.*
- *Dává možnosti evolučnímu učení.*
- *Učí děti chovat se zodpovědně.“* (Wenke, Röhner, 2000, str. 59)

Žáci na začátku výuky se posadí do kruhu. Rozhovor je spontánní a v průběhu povídaní panuje vzájemný respekt. Pedagog zhodnotí práci žáků z předchozího dne. Některé žáky ocení a představuje úkoly na daný den. Než žáci začnou pracovat dostanou krátké instrukce. Žáci si vyberou jedno z center aktivit, ve kterém budou pracovat. Pedagog pracuje

v centru, ve kterém je jeho pomoc nezbytná např. centrum čtení. (Kargerová, Maňourová, 2013)

Další pomůckou při výuce je pracovní tabule. Pro žáky prvních tříd je to forma denního plánu. Denní plán je složen i z volitelného předmětu, který si žáci volí sami. Tabule je tvořena s jmenovkami dětí a činnostmi pro určitý den. Pokud tabule zároveň neobsahuje i zadání k úkolů, je potřeba se domluvit a dávat instrukce pokaždé na stejné místo. (Röhner,Wenke, 2003)

4 Výzkum

V empirické části diplomové práce se zaměřujeme na učitele a na jejich vlastní zkušenosti během praktikované výuky na Montessori školách, kde probíhá jejich výuka, na vztah s rodiči a dětmi, které se výuky účastní. V dané části jsme ke sběru dat využili polostrukturovaný rozhovor, v němž jsou pokládány předem připravené otázky a respondent, který odpovídá může být v průběhu vyzýván k doplňujícím odpovědím. Polostrukturovaný rozhovor jsme následně zpracovali formou doslovné transkripce, která zapříčinila autentičnost daného rozhovoru s respondenty. Díky doslovnému přepisu rozhovorů, jsme využili metodu otevřeného kódování. Pro vyšší přehlednost diplomové práce jsme kódy zpracovali do tabulek, pod kterými jsme následně uvedli analýzy výzkumných otázek.

4.1 Metodologie, cíl výzkumu a výzkumné otázky

4.1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je popsat přístupy a zkušenosti pedagogů prvního stupně základních škol Montessori.

Stanovili jsme čtyři výzkumné otázky.

VO1: Jaká je role učitele v Montessori škole?

První výzkumná otázka popisuje vztahy a komunikaci mezi pedagogem a žákem a roli pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu.

VO2: Jaké jsou nejdůležitější přístupy a metody ve výuce Montessori školy?

Tato výzkumná otázka se věnuje přístupům, které dotazovaní pedagogové považují za nejdůležitější a které ve svých hodinách často využívají. Dále se věnuje vlastnostem, které tyto přístupy rozvíjí.

VO3: Jakým způsobem a formou jsou žáci hodnoceni?

Třetí výzkumná otázka popisuje způsoby a frekvenci hodnocení žáků.

VO4: Jak probíhá spolupráce s rodiči?

Ve čtvrté výzkumné otázce jsou popsány školní akce, účast rodičů na nich a komunikace rodičů s pedagogy.

4.1.2 Kvalitativní výzkum

„Obecně pojmem kvalitativní výzkum rozumíme každý výzkum, který nevychází ze statistických zhodnocení, přesněji řečeno nepoužívá ke svým výstupům kvantifikační postupy. Jde o výzkum, který svou zaměřeností se soustřeďuje na oblast lidských příběhů, postojů, vztahů, společenských hnutí a organizací, přičemž ke svým výstupům jako demonstrační příklad používá kvantitativních ukazatelů a jejich zhodnocení, analýza je kvalitativní.“ (Pána, Somr, 2007, str. 52)

Kvalitativní výzkum, tedy lze přirovnat k činnosti detektiva, kdy na začátku výzkumu zvolí výzkumník téma a stanoví si výzkumné otázky, ke kterým chce v průběhu zkoumání dospět. Tento druh výzkumu lze považovat za pružný, nebo-li výzkumné otázky lze v průběhu šetření libovolně měnit či doplňovat dle potřeby výzkumníka. Výzkumník může v průběhu šetření vyhledávat a prošetřovat stále nové a nové informace, spějící k dosažení odpovědi na výzkumné otázky. Nové informace stále a průběžně vyhodnocuje a analyzuje. Sběr informací a jejich analýza tedy probíhá současně. Výzkum zpravidla probíhá v delším časovém intervalu, většinou se nejedná o krátkodobý časový úsek. (Hendl, 2012)

Důležitou vlastností výzkumníka je systematické a precizní zkoumání, jasné vyjadřování, verifikovanost, kritika k vlastním závěrům a předpokladům. Výzkumník se snaží poskytnou svou prací hodnotnou neutralitu. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumění sami aktéři. Tento pohled je chápán jako pohled z perspektivy subjektu.

Některé publikace odlišují kvalitativní výzkum od kvantitativního podle využitých metod. Myšleno tak, že pro kvantitativní přístup je nástrojem např. rozhovor. Zatímco u kvantitativního je nástrojem dotazník. Ovšem i rozhovor lze využít i v přístupu kvalitativním. Vždy záleží, za jakým cílem rozhovor vedeme a v jaké podobě je zpracován. Cílem hloubkového rozhovoru je detailní a kompletní sběr dat.

Logika kvalitativního přístupu je induktivní, v první fázi je potřeba nasbírat dostatek informací a dat, až následně výzkumník v hledá pravidelnosti, které se v souboru dat vyskytují.

4.1.3 Hloubkový rozhovor

Nástrojem, který je oblíbený při sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu je rozhovor. Mluvíme o nestandardizovaném dotazování jednoho respondenta na základě otevřených otázek za účasti jednoho badatele. (Švaříček, 2014)

Správné vedení rozhovoru je velkým uměním. Od tazatele se očekává určitá dovednost, empatie, citlivost a soustředění. Důležité je věnovat pozornost úvodu rozhovoru i konci. Před zahájením dotazů je potřeba prolomit určité bariéry mezi tazatelem a dotazovaným, aby byla navozena příjemná atmosféra a dotazovaný se mohl uvolnit a odpovídat přirozeně. A na konci rozhovoru by badatel měl dát prostor dotazovanému, kdyby chtěl ještě něco dodat k tématu. (Hendl, 2016)

Hloubkový rozhovor dává možnost získat informace v přirozené podobě a na základně určité autenticity, což je jedna z hlavních zásad kvalitativního přístupu. (Švaříček, 2014)

Důležitý prvek, který rozhoduje o tom, jak bude respondent odpovídat je otázka. Otázka v hloubkovém rozhovoru by měla být neutrální, dát možnost odpovědět podle respondenta samotného, citlivá a jasné. Tazatel se musí vyvarovat určitému vnucování odpovědí na základě formulace otázky.

Důležitou roli při navození příjemné atmosféry hraje i vztah mezi tazatelem a respondentem. Ten by měl být vždy partnerský a dokázat, že v rozhovoru jde o rovnocennou komunikaci.

Úkolem tazatele je neustále podněcovat zájem respondenta při odpovídání. Nesmí však na obsah, který respondent sdělí reagovat pozitivně nebo negativně. Tazatel si zachovává neutrální postoj, který dává najevo tím, že si uvědomuje možnost různých odpovědí, jak negativních, tak pozitivních, neustále však motivuje dotazovaného. Dává respondentovi najevo, že se jeví jako zajímavá osoba a jeho odpovědi jsou mu velmi prospěšné. (Hendl, 2016)

4.1.4 Doslovná transkripce

Hloubkový rozhovor byl dále zpracovaný formou doslovné transkripce. Jde o proces doslovného přepisu diskuze nebo rozhovoru. Forma mluveného slova může být zachována nebo upravena do spisovného jazyk a očištěna od jazykového dialektu. V přepisu mohou být podtrhaná důležitá slova nebo přidán komentář na kraji strany. (Hendl, 2012)

4.1.5 Vlastní rozhovor

Během rozhovoru byly dodržovány základní etické zásady pro vedení rozhovorů. Respondenti byli seznámeni s účelem společného rozhovoru. Dále byli informováni, že jejich odpovědi budou zaznamenané v empirické části diplomové práce. Všichni dotazovaní byli obeznámeni s nahráváním audiozáznamu s poskytli souhlas k nahrávání rozhovoru.

Rozhovory proběhly na základě osobního setkání, nebo prostřednictvím videochatu na komunikační platformě Skype. Délka rozhovoru byla založena na možnostech respondenta a jeho potřebě se k dané otázce vyjádřit. Nejkratší rozhovor trval přes 20 minut, nejdelší přes hodinu.

Na začátku každého rozhovoru se tazatel představil pro navození důvěrnějšího vztahu. Na konci rozhovoru dostal každý respondent prostor ke svému osobnímu vyjádření v případě, že by se chtěl vyjádřit k některému tématu nebo otázce, která nebyla zmíněna. Každý respondent byl ujištěn o zachování jeho anonymity, zákazu zneužití uvedených informací a dat a možnosti do práce kdykoliv nahlédnout.

4.1.6 Otevřené kódování

U otevřeného kódování se jedná o část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia získaných údajů. Metoda otevřeného kódování rozebírá podrobně údaje na samostatné části, které následně detailněji rozebírá, a to tak, že se snaží zjistit jejich vzájemné podobnosti a rozdíly. Během výzkumu může výzkumník najít nespočet pojmů, tyto pojmy musí následně kategorizovat do navzájem podobných skupin. Jev prezentovaný určitou kategorizací (vybranou skupinou) dostává příslušné pojmové označení, toto označení je obecnější, tedy zpravidla pojmům nadřazené. Kategorie tak vytyčuje určitý pojmový rozsah, tedy skupinu pojmů, které pod danou kategorii lze podřadit. Kategorizaci může mít různá pojetí, užitím kteréhokoliv druhu kategorie bychom však měli dospět ke stejnému výsledku. Výzkumník si stanovuje pojmenování kategorií sám, pokud stanoví na začátku název kategorie, není problém ho v průběhu prováděného kódování změnit. Jelikož vybrané pojmenování by mělo co nejvíce logicky souviset s informacemi, resp. pojmy, které zastupuje a mělo by na ně výzkumníka přímo navádět. Výzkumník si pojmy nemusí vymýšlet sám, může se inspirovat z literatury a jejich odborných termínů. To se však může stát výzkumníkovou nevýhodou, jelikož odborné termíny mohou přinášet všeobecné asociace a stigmata široké veřejnosti. (Hendl, 2016)

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zvolen podle jediného kritéria. Každý výzkumný vzorek musel splňovat minimálně roční praxi jako pedagogický pracovník v Montessori třídě. Kvůli slíbené anonymitě respondentů není zmíněna škola ani kraj, ve kterém pracují.

Respondent 1 je čtyřicetiletá žena, která pracuje jako pedagog v Montessori škole již šestým rokem. O Montessori pedagogiku se zajímá už sedmnáct let. Z toho patnáct let docházela jako externí pracovník kroužku anglického jazyka. Po prvním roku, kdy vedle kroužek anglického jazyka, zde přihlásila i své dítě, začala v komunitě figurovat jako rodič a později i jako pedagog na plný úvazek.

Druhým respondentem je pětačtyřicetiletá žena, která vyučuje pátým rokem. První zájem o vzdělávací systém Montessori pedagogiky byl již při studiu na vysoké škole. Druhá vlna zájmu přišla, když respondentka rozhodovala o základní škole svého dítěte.

Třetím respondentem je čtyřicetiletá žena, které pracovala ve speciální třídě před dvanácti lety a hledala různé způsoby, jak respektovat potřeby dětí a co nejefektivněji je rozvíjet. V tu chvíli se začala zajímat o Montessori pedagogiku. Momentálně pracuje již desátým rokem v Montessori základní škole.

Čtvrtý respondent je padesátiletá žena, která se zajímá o Montessori pedagogiku jíž osmnáct let a to především kvůli svým dětem, kterým chtěla nabídnout to nejlepší, podle svého vlastního uvážení. V jednom z krajských měst založila Montessori základní a mateřskou školu a v tom to odvětví se pohybuje již šestnáct let.

Pátým respondentem je jednatřicetiletá žena, která se danou pedagogikou zabývá již pět let, kdy v Irsku prošla kurzem Montessori pedagogiky. A necelé dva roky vyučuje na základní škole, předtím pracovala jako pedagog v Montessori mateřské škole.

Dílčí kategorie	Respondenti				
	R1	**R2**	**R3**	**R4**	**R5**
Pohlaví	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena
Věk	40 let	45 let	40 let	50 let	31 let
Praxe	6 let	5 let	10 let	16 let	2 roky

Tabulka č. 1

4.3 Interpretace a analýza výsledků

VO1: Jaká je role učitele v Montessori škole?

První výzkumná otázka je zaměřená na pedagoga. Zaměřuji se především na komunikaci s dítětem, jaké je jeho působení ve výchovně vzdělávacím procesu a jakou roli v něm hraje.

„Snažíme se o velmi partnerský vztah(1), když tam občas přijde někdo se podívat, tak je unešený z té komunikace. Děti nám tykají(2). V podstatě je v edukačním procesu prostor, aby s čímkoliv, když potřebují, tak přišly. Vztah je velmi partnerský, občas se naskytne situace, kdy je potřeba řešit konflikt. Většina mých kolegů k tomu přistupuje tak, že vyslechne jednu stranu a pak druhou stranu. Děti dostávají dostatek prostoru na to, aby si konflikt vyřešily samy mezi sebou, v tu chvíli jsem tam mediátorem(3). Vztah máme na takové bázi, že já i žák máme svoji práci a za svou práci neseme určitou zodpovědnost. Pokud budeš pracovat v rámci svého prostoru zodpovědně, tak je vše v pořádku. Zde se řídíme heslem - kolik svobody uneseš, tolik svobody dostaneš(1). Pokud jsou děti, které z domova nejsou zvyklé na dodržování určitých pravidel a neunesou tolik svobody, tak je vztah taky partnerský, vlídný, ale jedná se s nimi přísněji. Učitel zde figuruje jako průvodce(3). V tom směru, že veliká část vzdělávacího procesu je právě v tom duchu, aby dítě bylo kompetentní a dokázalo si svůj život řídit. Myslím si, že někoho by to mohlo dost šokovat. I na středních školách je to na hony vzdálené, co já zažívám v každodenní praxi. Myšleno tak, že tam běžně je učitel jako autorita, který všechno ví, není tady prostor, aby si děti mohly samy určit, kdy práci přesně odevzdají, kdy dané úkoly budou plnit. Na běžných školách to v praxi partnerské opravdu nebývá. Vím, že i s velmi malými dětmi, z první nebo druhé třídy jde na partnerské bázi fungovat, není to žádná iluze nebo ideál vyčtený z knihy.“ R1

„S dětmi si tykáme(2), vztah je trochu jiný než s učiteli na běžných školách. Dalo by se říct, že vztah je respektující(1). Na spoustě rozhodnutí se děti podílejí, třeba když vyděláme něco na jarmarku, tak se pak společně rozhodujeme, jak s penězi naložíme. Opravdu často stojím v pozadí, ne vždycky děti úplně vedu. Nechám je i pohádat, ať si to zažijí se vším všudy. Až když mě požádají o pomoc, ve chvíli, když už je situace hodně vypjatá, tak teprve pak do toho vstoupím.“ R2

„Řekla bych, že vztah je hodně kooperativní(1) a taky dále svobodný(1). Myslím to tak, že vztah je více kooperativní než direktivní. Ale tím nechci říct, že se učitel zříká zodpovědnosti, ale mnohem více respektujeme potřeby daného žáka, ale zároveň vyžadujeme taky po žákovi, aby respektoval nejen mě, jako učitele, ale taky ostatní spolužáky(1).

Ta svoboda hodně spočívá v tom respektovat a být respektován. Tykání má každý učitel nastavený podle sebe. Já to mám tak, že dětem tykám a říkám jim jménem. Mně děti vykají a říkají mi jménem(2). Tím rozdělujeme tu roli školáka od role předškoláka. On je teď v oficiálním pracovním prostředí, to vyjadřujeme tím vykáním. Osobně nejsem proti tykání, když mi dítě tyká, tak ho neupozorňuji. Ale vzhledem k tomu, že jsme v budově s učiteli z běžných tříd, tak pro ně by bylo nepřijatelné, aby jim děti tykaly." R3

„Dítě je partner, tak se k němu chovám. Vztah je tedy partnerský(1). Učitel v Montessori škole není učitel, ale je průvodce(2). Neučí, ten jen nabízí a ťuká, aby dítě samostatně poznávalo. Samozřejmě je dítě partner, ale učitel má vždy právo veta. To znamená, pokud má dítě zodpovědnost, tak se k němu učitel může chovat partnersky(1). Pokud je dítě nevychované, neumí se chovat nebo nemá zodpovědnost, tak ta autorita z pohledu učitele musí určitým způsobem přijít. Protože dítě chodí do školy a vzdělává se, protože chce, nedostává známky. Ale ta radost je z toho, že se něco dozví samy, ale učitel je k tomu nenutí." R4

„Vztah mezi učitelem a žákem je partnerský(1). To pro nás znamená, že jsme oba na stejné úrovni. Pokud přijde k nějakému konfliktu, je potřeba ho vykomunikovat. Určitě ne křičet. V naší škole si například s žáky tykáme(2). Věříme na přirozenou úctu k dospělému. Rodič, pedagog, dospělý se stává pomocníkem a spolupracovníkem(3)." R5

Dílčí kategorie	Respondenti				
	R1	**R2**	**R3**	**R4**	**R5**
1. Vztah mezi učitelem a žákem	Partnerský Svobodný	Respektující	Kooperativní Svobodný Respektující	Partnerský	Partnerský Uctivý
2. Komunikace mezi učitelem a žákem	Tykání	Tykání	Oslovení křestním jménem, ale vykání	Tykání	Tykání
3. Role učitele v hodině	Mediátor Průvodce	Průvodce	X	Průvodce	Pomocník

Tabulka č. 2

Většina dotazovaných respondentů se shodla, že jejich vztah s žáky je na bázi partnerské komunikace, kdy je důležitou součástí i jejich vzájemný respekt. R1 zmiňuje

i svobodu, která s sebou přináší jistou zodpovědnost pro dítě, zatímco R3 má vztah se žáky spíše kooperativní. R4 komunikuje přísněji pouze tehdy, pokud dítě nemá dané hranice z domova a není zvyklé na určitou míru zodpovědnosti. Podle R5 je potřeba konflikt vždy vyřešit v klidu a nekřičet na žáka a věří na přirozenou úctu mezi pedagogem a žákem. R2 dává možnost žákům se podílet na různých rozhodnutí,

Komunikace u R1, R2, R4 a R5 je založena na vzájemném tykání s žáky. R3 dodává, že je důležitý vzájemný respekt v komunikaci, nejen mezi pedagogem a žákem, ale mezi žáky obecně. Pouze u R3 probíhá komunikace odlišně, kdy žáci pedagoga osloví křestním jménem, ale v běžné komunikaci učiteli vykají. R3 si myslí, že vykaní ze strany dětí k pedagogům je stěžejní pro oddělení role předškoláka a školáka, kdy dítě, které nastupuje na základní školu se začíná pohybovat v oficiálnějším prostředí, které se blíží tomu pracovnímu.

R1, R2 a R3 vystupují ve výchovně vzdělávacím procesu jako průvodci, přičemž R1 navíc vystupuje jako mediátor při řešení konfliktů mezi dětmi. Při konfliktu často čeká, dokud si žáci neřeknou o pomoc. R1 vysvětluje roli průvodce tak, že učí děti si vést činnosti a život sám. Pedagog zde nepůsobí jako autorita, které říká, kdy a co se bude přesně dělat, ale nabízí různé možnosti, jak dále postupovat.

Všichni respondenti se shodli, že vztah učitele a žáka je na bázi partnerské. Dva respondenti se dále shodli v tom, že mimo partnerský vztah se jedná zde i o vztah svobodný. Až na jednoho respondenta se všichni ostatní shodli, že komunikace mezi žákem a učitelem je formou tykání. Tři z pěti respondentů uvedli, že jejich role ve výchovně vzdělávacím procesu je založena na roli průvodce.

VO2: Jaké jsou nejdůležitější přístupy a metody ve výuce Montessori školy?

Ve druhé výzkumné otázce jsem se zaměřila na přístupy a metody využívající v Montessori pedagogice, které se respondentům zdají nejdůležitější a které nejvíce uplatňují své výuce.

„Často nabízíme CLIL metodu, např. dějepis s angličtinou(2). Dopoledne děti mají teda kombinovanou nabídku a ve druhém bloku po přestávce je volná práce, kdy dětí nosí ukázat hotovou práci a probíhají individuální konzultace.(3) Děláme s dětmi formálnější konzultace, vypíšu jim časy, na které se mohou zapsat. Striktně nemáme určené, v které dny se jaký předmět učíme. Často to vyplyne přirozeně. Žáci mají přístup k systému knih, který mohou využívat i doma. Na pomůcky jsou děti zvyklé už od školky, já sama jsem velký zastánce Montessori pomůcek(1), protože čím víc názornosti(1) dětem poskytnete, tím líp.

Do matematiky používáme pomůcky vymyšlené Marii Montessori, do českého jazyka zdejší paní učitelka udělala celistvý koncept, do cizích jazyků jsou pomůcky a materiály vytvořeny společně s učiteli těchto předmětů. Sama nevyužívám často pracovní listy, ale spíše používám obrázky a kartičky. Učebnici v anglickém jazyce používáme zhruba z 20%. Partnerský přístup, princip ticha – kdy se dětí učí pracovat potichu a sám a nerušit ostatní. Další princip je smysluplnost aktivit(2), dítě musí chápat, proč danou věc dělá. Dále propojení předmětů(2), když se bavíme o baroku, tak děláme matematiku i český jazyk týkající se baroka. Přípravné prostředí(1), kdy dětí mají k dispozici pomůcky, kdy dítě může samostatně pracovat(3) i bez učitele. Nezáleží na nabídce, kterou v daný den učitel poskytne. Všechny pomůcky a materiály jsou logicky seřazeny(1) a děti mohou samostatně(3) pracovat s automatickou kontrolou a dále se učí pracovat chybou(2). Dále svobodu(3) a zodpovědnost(3), volný pohyb(2) v tom smyslu, že si může zvolit místo na kterém bude pracovat. Dále již zmiňovaná role učitele, který je průvodce ve výchovně vzdělávacím procesu. Dále se snažíme o to, aby žáci nebyli závislí na pochvale, aby u nich zůstala vnitřní motivace a nedělali to proto, aby byl spokojený pedagog. Klademe důraz na přirozený dopad důsledků, není myšleno, že špatně napíše test, ale že se špatně zachová nebo něco nedodrží. Proto je důležité tady ty dopady využít a pomoct dítěti pochopit, že jeho chování nebo přístup nebyl vhodný(3). Dále je důležité bezpečné klima, když jsou ve třídě vztahové problémy, tak to má vždy přednost před výukou. Snažíme se u dětí podporovat i sebedůvěru(3). Individuální přístup(3), což ve 30 dětech, je velmi náročné ale máme maximální snahu. Vidím velkou sílu v tom, že pokud má dítě pracovní morálku, tak postupuje velmi rychle. Je důležité naučit dítě pracovní morálce a pak už dokáže samostatně vzdělávat se a posouvat se dál." R1

„Děti pracují samostatně, jsou aktivní a chtějí pracovat, nijak se tomu nevyhýbají. Často žáci pracují často ve dvojicích(2). Velmi ráda používám matematické pomůcky(1) Montessori pedagogiky, protože tam se hodně odlišujeme od běžných tříd. Velmi brzo začínají chápat zlomky, mocniny a odmocniny. Jen to neumí vysvětlit, tak jak si představuje běžná populace, že dostanou papír a napíšou to. S pomůckami manipulují a chápou, co počítají. Velmi se mi líbí i pomůcky do kosmické výchovy(1), kde se používá spousta obrázku. V českém jazyce je výuka hodně o kartičkách, skládání a děti hledají často samy pravidla pro psaní pravopisu. Dětem se pomůcky líbí, jsou pro ně zajímavé(1). Důležité je, aby děti měly vše systematické nachystané(1) a mohly si z čeho vybrat. Komunikace a vztah je odlišný, jak jsem již říkala, tak je partnerský. Ve škole jsme vázáni ŠVP, tak nemůžeme nechat dítě, dělat co chce, ale vnímáme co dítě dělat chce, ale musí dělat i to, co dělat nechce. Může si naplánovat co v ten den bude dělat(3), ale musí splnit to(3), co jsme si domluvili a

naplánovali. Jako negativum vidím, když dítě není v rodině, která spolupracuje a zdělávání pak je ve velké míře jen na dítěti. Rodiče, které nechají děti jen tak a nevedou je k zodpovědnosti, tak to mají následně těžké. Já pak musím mnohem více udávat pravidla dítěti a ten dopad ve výchovně vzdělávacím procesu není takový, protože musím dítěti mnohem více diktovat, co mají dělat.“ R2

„Používáme pracovní sešity v českém jazyce i v matematice, ale práce s pomůckou(1) jim vždy předchází. Montessori pomůcky mají mnoho pozitivum – názornost(1) a práce s chybou(1). Děti nevnímají chybu jako něco fatálního ale naopak, se snaží přijít, proč je to špatně a dojít ke správné odpovědi, tím se i učí problém vyřešit. Snaha o samostatnost(3) a svobodu(3) v tom, že já připravím vhodné prostředí(1) a dítě se samo zmocňuje procesu(3). Klade se velká zodpovědnost(3) na dítě, ale i na učitele a jeho přípravu, která musí být vždy velmi promyšlená.“ R3

„Pomůcky(1) jsou pro děti velmi lákavé(1), naučí se s pomůckou pracovat a pak si dítě samotné přijde na dané pravidlo pravopisu nebo matematiky. Principů je v Montessori pedagogice spousta, je to soubor, když něco nefunguje, tak pak nefunguje celý proces.“ R4

„Hlavním bodem je to, že má žák možnost volby práce(2). Ta však musí být smysluplná(2). Také je k dispozici spousta názorných pomůcek(1), se kterými se žáci učí pracovat. Další věcí jsou smíšené třídy (trojročí). Dále taky volba pracovního místa(2). Možnost volby práce mi přijde jako velké pozitivum, protože nejlépe se člověk naučí tomu, co ho zajímá. Také je to vede k větší zodpovědnosti(3) a uvědomělosti(3). Co se týká pomůcek, většina je velice názorná(1), takže si žáci mohou daný jev „ochytat“ a představit, což má velký vliv na pochopení učiva. Hodně se chodí ven, aby žáci viděli, jak vše funguje v reálném světě a v přírodě. Smíšené třídy mají výhodu v tom, že se mladší mohou učit od starších, ti jim mohou učivo vysvětlit „jejich jazykem“. Když k nám přestupovali žáci z jiných škol (většinou z klasických škol), neuměli pracovat s možností volby a volností, kterou měli. Měli pocit, že tedy nemusí dělat nic, že mají přece možnost si vybrat. Bylo těžké je motivovat k práci, protože najednou jim nikdo nediktoval, co mají dělat a oni se teprve museli naučit převzít tuto zodpovědnost. Mluvím tu hlavně o žácích třetího a čtvrtého ročníku. Osobně si myslím, že chyba mohla být třeba v tom, že sami žáci vlastně nevěděli, v čem spočívá Montessori metoda. Toto téma mi v osnovách docela chybělo. Podle mě je důležité, aby se žáci seznámili s tím, kdo byla paní Montessori a jaké jsou hlavní principy a smysl tohoto směru vzdělávání.“ R5

Dílčí kategorie	Respondenti				
	R1	**R2**	**R3**	**R4**	**R5**
1. **Pomůcky**	Montessori pomůcky Logicky seřazeny Důležitost přípravného prostředí	Montessori pomůcky Logicky seřazeny	Montessori pomůcky Názornost pomůcek Důležitost přípravného prostředí Pracovní sešity a listy	Montessori pomůcky	Montessori pomůcky Názornost pomůcek
2. **Výuka**	Propojení předmětů Smysluplnost aktivit Volný pohyb po třídě Princip ticha Práce s chybou	Častá práce ve dvojicích	Práce s chybou	X	Smysluplnost aktivit Volný pohyb po třídě Volba práce
3. **Vlastnosti**	Zodpovědnost Sebedůvěra Individuální přístup Samostatnost Přirozený dopad důsledků	Zodpovědnost	Zodpovědnost Svoboda Samostatnost	X	Zodpovědnost Svoboda Uvědomělost

Tabulka č. 3

Jak je výše uvedeno, rozdělila jsem dílčí kategorie do tří oblastí. První oblastí jsou pomůcky, jejich vlastnosti a důležitost. Druhou kategorií tvoří kódy, které se týkají určitým způsobem výuky, jako je například styl práce apod. Třetí oblast se zabývá vlastnostmi, na které se klade důraz při rozvoji dítěte.

Všichni dotazovaní, tedy R1, R2, R3, R4 a R5 využívají pomůcky, vytvořené Marii Montessori především do matematiky. R2 a R4 se shodují, že Montessori pomůcky jsou pro děti lákavé a zajímavé. R5 dodává, že pomůcky jsou většinou velmi názorné, což vede k lepšímu pochopení učiva. Podstatu názornosti pomůcek vyzdvihuje i R1 a R3. R1 a R2 vyzdvihují důležitost při uspořádání pomůcek podle logického systému. Protože podle R1 mohou děti pak pracovat samostatně. Důležitost přípravného prostředí zmiňuje R1 a R3, kdy děti mají dostatek pomůcek a materiálu začít edukační proces samostatně bez asistence pedagoga.

V oblasti výuky se R1 a R5 se shodují v důležitosti smysluplnosti aktivit. Pokud dítě chápe, proč danou aktivitu dělá a jaký je její cíl, tak následuje lepší pochopení a upevnění učiva. R1 a R3 zmiňují práci s chybou jako důležitou součást vzdělávání. R3 to dále rozvíjí,

že je potřeba děti vést k tomu, že chyba není něco špatného, ale je potřeba této chyby využít a poučit se z ní. R1 a R5 zmiňují svobodu pohybu, kdy si žáci mohou vybrat místo, kde budou pracovat. R2 často ve svých hodinách využívá práci ve dvojicích. R5 dále vyzdvihuje jako velké plus volbu práce, protože žák se naučí nejlíp to, o co má zájem. Propojování předmětů jako důležité považuje R1, která i využívá metodu CLIL ve vyučování, kde dochází k propojování předmětu s anglickým jazykem. Dále taky R1 s žáky nacvičují princip ticha, který vede ke klidu ve třídě a soustředění na práci.

Hlavní vlastností, která se rozvíjí u žáku v Montessori školách je zodpovědnost. Právě na zodpovědnosti se shodují R1, R2, R3 a R4, ve většině odpovědí je to myšleno tak, že pokud žák něco slíbí, tak to musí dodržet. R1 to dále rozvíjí, že je důležité klást důraz na přirozený dopad důsledků, pomoct dítěti pochopit důsledky svého nezodpovědného nebo nevhodného chování. Podle R5 vede žáky k zodpovědnosti především možnost volby práce. R3 zmiňuje, že zodpovědnost musí být ze strany nejen dítěte, ale taky pedagoga, který se zodpovědně připravuje na vyučování. R3 a R5 se shodují v důležitosti rozvoje svobody dítěte především v tom smyslu, že pedagog připraví vhodné prostředí ke vzdělávání a na dítěti záleží, jak proces sebevzdělávání uchopí a s tím souvisí i samostatnost žáků. R1 posiluje sebedůvěru žáků a snaží se o to, aby žáci nepracovali jen kvůli pochvale od učitele, ale kvůli sobě.

Všichni respondenti se shodli ve využívání pomůcek dané Montessori systémem. Velké plus vidí v názornosti pomůcek, což pomáhá k lepšímu pochopení učiva. Dále se dva respondenti shodují ve volném pohybu po třídě, možnosti volby práce a práci s chybou. Dva z pěti respondentů uvádí důležitost smysluplnosti aktivit. Čtyři z pěti respondentů uvádí rozvoj zodpovědnosti dítěte, kdy žák má určené úkoly a termín, co má do určité doby splnit a pokud to nesplní, dojde k určitému následku.

VO3: Jakým způsobem a formou jsou hodnoceni žáci?

Třetí výzkumná otázka je věnovaná hodnocení žáků. Jakým způsobem pedagogové hodnotí a taky jak často.

„Záleží, ve kterém ročníku se dítě nachází. Rodiče v pravidelné týdenní frekvenci dostávají týdenní novinky(5), kde rodiče vidí, které události nebo exkurze proběhly. Novinky informují i o tom, co se žáci v daném týdnu učili. Je to rozepsané po určitých oblastech. Neznamená to, že každé dítě absolvovalo všechno, co je v novinkách napsáno. Dále je popsán vzdělávací plán na následující týden, to si rodiče mohou prohlédnout. Novinky jsou posílány elektronickou formou. Novinky jsou charakteristické především pro třetí trojročí.

Prvních dvou trojročních nejsou noviny posílány každý týden. Dále jsou pravidelné konzultace v tripartitách (2), ty bývají ve čtvrtletí a ve třetím čtvrtletí. Trvají asi 20 minut. Většinou to probíhá tak, že dítě vypráví a ukazuje rodiči různé pomůcky, pedagog dítě většinou jen doplňuje. Hlavním informačním kanálem je index. Třídní schůzky(4) pro všechny rodiče jsou jednou až dvakrát za školní rok. Na třídních schůzkách řešíme především organizační věci. Dítě, které chodí do čtvrté třídy a výš mají index(1), což je předtištěný sešitek, kde jsou různé kolonky. Pokud má dítě domluvené konzultace, tak se do indexu píše záznam. Žák si odškrtává hlavní témata, která již splnil. Pak je tam stránka, kde se píšou knihy, které přečetl a prezentoval. Dále zapisuje prezentace, které udělal k daným projektům nebo tématům. Občas se pořádají setkání nad indexem(1), pokud rodiče chtějí ještě něco objasnit. Mladší děti si vedou deník(3), což je nepopsaný sešit, kam si děti každý den zapisují záznam aktivit. I žáci nejnižších ročníku mají schůzky v tripartitách(2).“ R1

„Žáci mají své deníky(3), kam si zapisují, co dělají, takže rodiče vidí během týdne, co zvládli jaké téma se plánuje. Pokud píšeme test, tak ho děti nosí domů ukázat rodičům. Pokud je nějaký problém, voláme rodičům. Dále se scházíme v tripartitách(2), schůzky máme jednou maximálně dvakrát za školní rok. Bavíme se o tom, jak se daří doma, jak ve škole, jak se komu co jeví, jestli byly splněné očekávání. Když vedu tripartitu, žák začíná mluvit jako první, mluví o škole, co ho baví ve škole, co může ukázat, na jakém projektu pracuje, může si dále vybrat pomůcku, kterou má nejraději a chce ji rodičům ukázat. Pak mluví rodič o domácí přípravě, jak to probíhá, jestli mají problémy v nějaké látce. A pak mluvím já, ze svého úhlu, co se mu daří a co ne, co je potřeba zlepšit. Je důležité, aby to slyšelo i dítě, aby vědělo, na čem je potřeba zapracovat a neřešilo se to pouze za jeho zády.“ R2

„Přestože jsme alternativní škola, tak si vedeme žákovské knížky(6), nepíšeme do nich vyloženě každý den, ale pokud mají děti samostatnou práci, tak si tam píšeme procentuální výsledek, pravidelně tam píšeme písemné hodnocení(7), nic dlouhého, na pár řádků, to je takovou oficiální cestou. Hodnocení píšeme jednou měsíčně. Dále máme konzultace s rodiči(2), na které mohou vzít i své dítě. Pokud chceme probrat nějaký běžný pokrok v práci dítěte nebo naopak mají určité obavy o dítě, nebo chtějí oznámit změnu v rodinné situaci a chtějí to probrat soukromě bez dítěte, mohou přijít. Není podmínkou, že se děti musí zúčastnit schůzel. Letos rodiče chodí většinou bez dětí.“ R3

„Děti mají své plány(8), kde je jasně napsané, co dělají a co je čeká. Dřív jsme psali měsíční výstupy, které ale zabraly spoustu času a efekt byl nulový. Mají povinné dvě schůzky v tripartitách(2). Mohou se kdykoliv ozvat a přijít, ale nepíšeme žádné jiné výstupy.“ R4

„Rodiče dostávají pravidelné informace o výsledcích. Na třídních schůzkách, kterým říkáme „trojlístek“(2). Sejde se učitel-dítě-rodič, co čtrnáct dní jsou vypsané termíny od 14:00 do 16:00, kde se rodiče mohou zapsat, a společně probereme pokroky dětí, jejich vize a připomínky. Jinak mají rodiče možnost kdykoliv nahlédnout do týdenního plánu(8), kam si děti každý den zapisují a vkládají vykonanou práci.“ R5

Dílčí kategorie	Respondenti				
	R1	**R2**	**R3**	**R4**	**R5**
1. **Index**	Od čtvrté třídy Pořádají se setkání nad indexem	X	X	X	X
2. **Tripartity**	2x ročně	Minimálně 1x ročně	Není podmínkou, že se musí účastnit i žák	2x ročně	Možnost 1x za 14 dní
3. **Deník**	Do třetí třídy	Využíván ve všech ročnících	X	X	X
4. **Třídní schůzky**	1x až 2x ročně	X	X	X	X
5. **Noviny**	1x týdně Elektronicky	X	X	X	X
6. **Žákovská knížka**	X	X	Ano	X	X
7. **Písemné hodnocení**	X	X	1x za měsíc	X	X
8. **Plány**	X	X	X	Ano	Ano

Tabulka č. 4

Pouze R1 uvádí, že vypracovávají týdenní elektronické noviny, které informují rodiče žáků o událostech jako jsou exkurze, které již proběhly. Dále poskytují informace o vzdělávacím obsahu daného týdne i o týdnu následujícím. Noviny jsou typické především pro třetí trojročí, v prvních dvou trojročí noviny nejsou vydávány tak často.

Ve škole, kde vyučuje R1 se k hodnocení využívají indexy, což je podle R1 nejvíce využívaný způsob hodnocení. Indexy jsou předtištěné archy. Žák si zde zapisuje termíny konzultací s pedagogem, odškrtává splněná témata, zapisuje knihy, které přečetl nebo

prezentace, které vypracoval. Pokud je potřeba může se uskutečnit schůzka s rodiči, kde se vysvětlují rodičům nejasnosti.

R1 a R2 se shodují ve využívání deníku. Ve škole R1 využívají deník především žáci nižších ročníků, kdy deník je prázdný a nepředtištěný a zapisují si zde aktivity, které splnili. Zatím co ve škole, kde pracuje R2 pracují s deníky žáci všech ročníků, deníky si berou každý den domů a rodiče tedy do deníku mohou kdykoliv nahlédnout.

Všichni respondenti se shodli v uskutečňování tripartit jako zdroj hodnocení, liší se především ve frekvenci schůzek. R1 a R4 pořádají povinné tripartity dvakrát ročně. R1 dále uvádí, že jejich schůzka trvá asi dvacet minut. Žák vypráví o škole a ukáže rodičům třeba neoblíbenější pomůcku, R1 žáka pouze doplňuje. Zatím co R2 uskutečňuje tripartity minimálně jednou ročně dále dodává, že si povídají i tom, jak to funguje doma. Jestli byly splněny očekávání a zda je v domácí přípravě nějaký problém. Každý z účastněných se vyjadřuje ke vzdělávání, úspěchů a nedostatkům ze svého úhlu pohledu. R2 taky vyzdvihuje cíl tripartit, které vede k tomu, že se o nedostatcích dítěte mluví před ním a sám žák ví, na čem by měl dále pracovat a v čem se zlepšovat. R3 uvádí, že není podmínkou, aby na schůzku přišli rodiče se žákem. Zmiňuje i to, že rodiče chodí spíše bez dětí. Zde tedy není splněn cíl tripartit. R5 vypisuje termíny v daném čase jednou za čtrnáct dní, není zmíněno kolikrát se rodiče musí minimálně na tripartitu dostavit.

Jenom R3 zodpověděl, že k hodnocení využívají žákovské knížky. Žákovské knížky nevyužívají často, pouze pokud mají žáci samostatnou práci, tak výsledek zapisují v procentuální úspěšnosti. Žákovská knížka také slouží k záznamu písemného hodnocení dítěte, které se píše jednou za měsíc v pár větách. R3 je jediný, který uvedl, že píší pravidelné písemné hodnocení. Zatímco R4 dodává, že písemné hodnocení vypracovávali každý měsíc, ale vzhledem k tomu, že tvoření písemných hodnocení bylo časově náročné a efekt nebyl dostatečně znát. Proto měsíční výstupy žáků byly zrušeny.

R4 a R5 se shodli ve využívání plánu, ve kterém je zaznačen vzdělávací obsah, který již byl splněn a taky učivo, které bude následovat.

Ve třetí výzkumné otázce se respondenti příliš neshodli. Všichni zúčastnění respondenti se shodli pouze na pořádání pravidelných tripartit. Jeden respondent však zmínil, že přítomnost dítěte není povinná.

VO4: Jaké probíhá spolupráce s rodiči?

V této výzkumné otázce jsem zabývala spolupráci mezi pedagogy a učiteli, jejich aktivitou na školních akcích, taky jsem se zaměřila na pořádání oblíbených akcí školy a

v neposlední řadě jsem zkoumala komunikaci mezi pedagogy a rodiči, na jaké bázi komunikace probíhá a v jaké míře komunikují s pedagogy.

„Povinné školní akce nejsou žádné, doporučené jsou brigáda na školní zahradě(1), kde zvelebujeme zahradu. V září děláme adaptační víkend(1) pro rodiče s dětmi. Které se týkají prvních dvou trojročí. Kde spolu děti s rodiči dělají různé aktivity. Večer je setkání a místo pro dotazy rodičů. Děti představují rodiče, rodiče představují své děti. Ve třetím trojročí je komunikace pravidelnější. Pořádají se rodičovské kavárny(1), konají se jednou za měsíc. Je vybrané jedno téma, např. výuka matematiky prof. Hejným, kde na dané téma diskutujeme. Další akce je setkání absolventů(1). Akce se účastní i rodiče, vytvoří se skupinky absolventů, kteří jsou ze stejného typu středních škol a povídají si o tom, jaké je to na střední škole, co je pro ně náročné, co naopak není. Dále pořádáme Monte večery(1). Kdy rodiče přijdou se seznámit s Montessori pomůckou. Někdy pomůcku představuje pedagog, jindy zase děti. V třetím trojročí prezentují žáci své absolventské práce rodičům. Velkou událostí je jarmark před Vánocemi(1), žáci osmých a devátých tříd pečou a vaří, připravují občerstvení pro rodiče. Ostatní žáci vyrábějí výrobky k prodeji. Pak pořádáme ještě zahradní slavnost(1) na konci roku, což je stejně velká akce jako jarmark. Kde se slavnostně vyřazují deváťáci a přijímají budoucí prvňáci.

Řekla bych, že aktivních rodičů je asi 20%, 60% rodičů přijdou(3), pokud jsou vyzváni a zbylých 20% na školní akce nepřijdou nikdy. Vedeme již několik let diskuzi, zda zavést smlouvy s rodiči, že každý měsíc musí společně odpracovat nebo se zúčastnit školních akcí. Takové smlouvy mají například školy soukromé v Bavorsku. U nás je problém, že jsme státní škola a jestli je možné, takhle někoho nutit.

S rodiči komunikujeme, když je nějaký problém nebo dítě nepracuje tak se jim posílají emaily(2) nebo se rovnou telefonuje(2). Někteří rodiče komunikují aktivně jiné zase méně. Skupinu na Facebooku s rodiči nemáme, ani nekomunikujeme přes WhatsApp.“ R1

„Povinné akce žádné nemáme. Třeba cyklovýlety(1) nemohu pořádat sama, takže se rodiče přihlásí a pomůžou, vždycky se přihlásí více rodičů než je potřeba. Často pořádáme výlety(1), kde na domluvené místo přichází i rodiče. Např. jdeme na výlet do lesa, kde čekají rodiče a my pro ně máme nachystanou nějakou hru.

Nejčastěji komunikuji emailem(2) či telefonicky(2). Záleží, co potřebuji probrat. Na delší jednání se scházíme ve škole. A termín si většinou pošleme přes SMS. Mladí rodiče jsou velmi aktivní(3). Větší část rodičů se aktivně podílí.“ R2

„Žádné povinné akce nemáme. Pořádáme dvě velké celoroční akce. První akce se koná v první adventní sobotu(1). Každá třída má svůj stánek, kde prodávají své výrobky. V tu

stejnou dobu, podle určitého rozpisu má každá třída své vystoupení. Rodiče dostanou rozpis představení a mohou jít na jakékoliv podívat. Máme pro ně i připravenou kavárnu(1), kde žáci osmých a devátých tříd obsluhují. Na konci školního roku pořádáme zahradní slavnost(1). Máme jedno společné představení, které trvá zhruba dvě hodiny a každé dítě je v představení zapojeno. Po představení jsou zde opět stánky s občerstvením, které dobrovolně připravují rodiče. Ti si pak stánky projdou, povykládají si s jinými rodiči. Adventní sobotu máme i s klasickou školní odvětví, zahradní slavnosti se účastní jen Montessori větev.

Rodiče jsou velmi aktivní(3), sami nabízí třeba prezentaci svého zaměstnaní, které pak zapojujeme do projektových dnů. Velmi aktivně komunikujeme telefonicky(2) nebo přes emaily(2).“ R3

„Povinné školní akce nemáme. Pořádáme například zahradní slavnost(1). Třetina rodičů je velmi aktivní(2). Skupinu na Facebooku nemáme, ale rodiče našich dětí skupinu mají. My komunikujeme telefonicky(2), emaily(2), ale preferujeme komunikaci především osobní(2).“ R4

„Pořádáme asi tak šest akcí za rok jako jsou zahradní slavnosti(1), den Země(1), zvelebování zahrady a školy(1) apod. Školní akce nejsou povinné, ale účast rodičů je vždy velmi vysoká(3). Mezi rodiči a učiteli jsou velmi blízké a přátelské vztahy. S rodiči komunikujeme osobně především(2). Rodiče mohou přijít do kanceláře cokoliv probrat. A jinak dále komunikujeme přes systém Edookit(2), přes který pravidelně posíláme hromadné i soukromé emaily.“ R5

Dílčí Kategorie	Respondenti				
	R1	**R2**	**R3**	**R4**	**R5**
1. **Oblíbené akce školy**	Adaptační víkend Brigáda na zahradě Rodičovská kavárna Monte večer Vánoční jarmark Setkání absolventu Zahradní slavnost	Cyklovýlet Táborák Akademie	Vánoční jarmark Zahradní slavnost	Zahradní slavnost	Zahradní slavnosti Den Země Brigáda na zahradě

2. **Komunikace**	Email Telefonicky	Email Telefonicky	Email Telefonicky	Především osobně Telefonicky emailem	Především osobně Systém Edookit
3. **Zapojení rodičů**	60% rodičů jsou průměrně aktivní	Větší část se aktivně podílí	Velmi aktivní	Třetina aktivních rodičů	Skoro většina rodičů jsou aktivní

Tabulka č. 5

První dílčí kategorie je věnovaná akcím, které škola pořádá, jak často a jak probíhají.

Zahradní slavnost pořádají ve škole, kde pracují R1, R3 a R5. Všichni tři respondenti se shodují, že je to jedna z největších školních akcí. R3 uvádí, že mají připraveno jedno představení, které trvá přibližně dvě hodiny a je zapojený každý žák. Po představení rodiče obstarávají dobrovolně občerstvení a povídají si s ostatními rodiči. Zatím co R1 jen zmiňuje, že se slavnostně vyřazují žáci devátých tříd a pasují se budoucí žáci prvních tříd.

Vánoční jarmark pořádají respondenti R1 a R3, přičemž R1 dodává, že na občerstvení se podílí žáci osmých a devátých tříd, kteří pečou a vaří. Žáci ostatních tříd mají na starosti vytváření výrobků na prodej.

R2 pořádají především výlety nebo akce, které spočívají v tom, že je na místě čekají rodiče např. s občerstvením a děti si pro ně u táboráku připraví vystoupení. Mimo jiné pořádají i akademii na konci roku.

R1 a R5 pořádají brigádu na zahradě, kdy jde o zvelebování okolí školy a zahrady.

R1 je co se týče akcí velmi aktivní, pořádají Monte večery, kdy rodiče přichází do školy za cílem seznámit se s určitou Montessori pomůckou, kterou představují učitelé nebo samotní žáci. Dále jednou za měsíc pořádají rodičovskou kavárnu, tato akce spočívá v tom, že je zvoleno jedno téma např. vyučování matematiky podle prof. Hejného a o daném tématu učitelé i rodiče diskutují a dotazují se na nejasnosti. Další zajímavou akcí je setkání absolventů, kdy základní školu navštíví bývalí žáci devátých tříd a udělají skupiny podle typu škol, které momentálně studují. Vypráví o tom, co jim přijde těžké nebo naopak co bylo jednoduché. V prvních dvou trojročí se pořádají adaptační víkendy, kdy rodiče představují děti a děti zase své rodiče. Večer u ohně se rodiče sbližují mezi sebou a s pedagogem daného trojročí.

Ve druhé oblasti je shrnuta komunikace mezi učitelem a pedagogem.

Na aktivní komunikaci přes emaily a telefonáty se shodli R1, R2 a R3. Uzavřenou skupinu na sociální síti Facebook nebo komunikační platformu WhatsApp nevyužívají. Při problémech dětí nebo důležitých věcech samozřejmě uplatňují respondenti osobní setkání.

Osobní komunikaci preferují R4 a R5, přičemž samozřejmě komunikují i podle potřeby rodičů telefonicky nebo emailem. R5 zmínil, že komunikují na platformě Edookit, což je systém na hromadné i soukromé odesílání emailů.

Ve třetí dílčí kategorii popisujeme aktivitu rodičů na školních akcích.

R1, R2, R3 a R5 se shodují že větší část rodičů se aktivně účastní na školních akcí, pokud jsou vyzváni. R1 se zmiňuje, že již několik let přemýšlí nad zavedením smlouvy, které mají i školy v Bavorsku. Tato smlouva zavazuje rodiče k určitému počtu hodin, kterými vypomáhají škole nebo se účastní školních akcí. Ve škole, kde vyučuje R3 jsou rodiče velmi aktivní a nabízejí prezentaci svého zaměstnání. Jen R4 se zmiňuje, že aktivních rodičů je zhruba 30%.

Ve čtvrté výzkumné otázce, lze vidět, že akce konající se na základních školách jsou odlišné. Čtyři z pěti respondentů se shodli v pořádání zahradních slavností na konci roku, R3 uvedl, že pořádají školní akademii na konci roku. Všichni respondenti se shodli, že ke komunikaci využívají emaily nebo komunikují telefonicky. Pouze dva respondenti uvedli, že preferují osobní setkání. Tři z pěti respondentů uvádí, že větší část rodičů se aktivně zapojují a dobrovolně pomáhají na akcích pořádané školou. Jeden respondent uvedl, že aktivních rodičů je pouze třetina.

Hlavní cíl diplomové práce byl splněn.

4.4 Shrnutí výzkumných otázek

Výsledky výzkumného šetření se v některých otázkách shodovaly, jinde se odpovědi respondentů odlišovaly.

V první výzkumné otázce jsme se zaměřili na učitele a jeho působení ve výchovně vzdělávacím procesu. Všichni respondenti se shodli, že pedagog působí jako partner dítěte, jejich vztah je založený na vzájemném respektu. Očekává se úcta i ve vztahu a komunikaci mezi dětmi navzájem. Učitel je pro žáky průvodce, který jim poskytuje prostředí a na žákovi už je samostatný proces vzdělávání. Pedagog nemá na žáka křičet, ale má žákovi pomoct pochopit, proč jeho chování je nevhodné a nežádoucí.

Odpovědi v druhé výzkumné otázce nám poskytují informace o přístupech a metodách, které jsou respondenty nejčastěji využívány a co tyto metody u žáků dále rozvíjí. Zde byly nejčastěji zmiňované pomůcky vytvořené Marii Montessori, jejich názornost a možnost okamžité kontroly. Často byla zmiňována zodpovědnost, která je u dětí rozvíjena a

podporována. Dále respondenti zmiňují volbu práce, která vede k tomu, že si žáci vyberou z nabídky to, co je nejvíce zajímá a učivo si lépe upevní.

Třetí otázka byla zaměřená na hodnocení žáků, jakým způsobem a jak často jsou žáci hodnocení. Pouze v uskutečňování tripartit se respondenti shodli. Zde se ukázala různorodost v hodnocení, zatímco na některé škole učitele vytváří školní noviny, které informují o proběhlých exkurzích, obsahují týdenní vzdělávací plány jinde na škole se využívá pouze týdenního plánu a tripartit. Jiný respondent uvedl, že kvůli náročnosti vypracovávání písemných hodnocení je zrušili. V rozhovorech bylo zmíněno, že jedna škola využívá i žákovské knížky, žáci nejsou hodnoceni známkou, ale rodiče jsou informování o výsledcích svých děti v procentuální úspěšnosti.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývá aktivitou rodičů na školních akcích. Větší část rodičů je aktivních. Většina respondentů uvedla, že je malá skupina rodičů, kteří jsou velmi aktivní a nabízejí svou pomoc dobrovolně. Shodli se však na tom, že pokud jsou rodiče vyzváni, aby se na některé z akcí podíleli, tak ve většině případů rodiče neodmítnou. Jeden z respondentů uvedl, že dlouhodoběji přemýšlí o zavedení smluv s rodiči, kde by se zavazovali k určitému počtu hodin měsíčně, kdy budou pomáhat ve škole a na akcích školou pořádané.

Závěr

V úvodu diplomové práce byly popsány teoretické poznatky týkající se historie reformní pedagogiky, dopady a příznivé události, které pomohly k rozvoji školství. Dále jsme se zabývali detailní charakteristice pedagogickému systému vytvořený Marií Montessori. Ve třetí kapitole jsou charakterizované rysy vzdělávacího programu Začít spolu a daltonského plánu, které se inspirovaly Marií Montessori.

Hlavním cílem empirické části bylo popsat přístupy a různorodé zkušenosti pedagogů prvního stupně na Montessori základních školách.

Z hlavního cíle byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, které popisují vztahy respondentů s žáky, vzájemnou komunikaci, využívané formy ve výuce, spolupráce rodičů se školou a jakým způsobem jsou žáčci hodnoceni.

Praktická část je tvořena polostrukturovaným dotazníkem, který sloužil k základnímu sběru dat. Otázky byly předem přichystané a dle potřeby byly kladeny otázky doplňující. Rozhovory byly uskutečňovány za osobního setkání nebo přes komunikační platformu Skype. Mezi dotazované patřili jak začínající učitelé, tak učitelé s dlouholetou praxí.

K přepsání rozhovoru bylo využito metody doslovné transkripce, která byla časově zdlouhavá, ale zachovala autentičnost a přirozený projev respondenta. Metodou otevřeného kódování byly data dále zpracovány a analyzovány.

Hlavní cíl diplomové práce byl splněn. V práci jsou popsané přístupy a zkušenosti pedagogů, jejich vztah k žákům, komunikace založena na tykání a role učitele jako průvodce v edukačním procesu. Dále se zabývá přístupy a metodami, které daní respondenti využívají ve výuce a popisují je. Práce charakterizuje, jak způsob, tak formy hodnocení žáků a jejich frekvenci. V neposlední řadě se věnujeme rodičům, kteří tvoří velkou roli ve vzdělávání svých dětí systémem Montessori. Jsou zde pospány školní akce, kterých se respondenti účastní a popisují aktivitu rodičů dětí. Jeden z respondentů uvedl, že vedení školy přemýšlí již několik let nad zavedením smluv, ve kterých se rodiče při zahájeni školní docházky musí zavázat k určitému počtu hodin při pomoci ve škole.

Často se respondenti shodovali. Odlišné odpovědi byly především ve třetí výzkumné otázce, která popisovala způsob hodnoceni žáků.

Diplomová práce může být přínosná pro pedagogy, kteří si mohou rozšířit své poznatky o inovativní přístupy, které se využívají v alternativním školství. Ale dále může probudit zájem u rodičů, kteří jsou nespokojení nebo jim z určitého důvodu nevyhovuje

vzdělávaní jejich dětí v běžných školách. Mohou se seznámit s možnostmi alternativního školství, které je v České republice dostupné.

Použité zdroje

Literatura

ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny!: život s Montessori : Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Montessori ČR, 2019. ISBN 978-80-906627-5-9

BLATNÝ, Ladislav a Vladimír JŮVA. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1

GRECMANOVÁ, HELENA a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II.* Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6

JANIŠ, Kamil. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-365-4

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X

KARGEROVÁ, Jana a Zuzana MAŇOUROVÁ. *Individualizace ve výchově a vzdělávání.* Praha: Step by Step ČR, o.p.s., 2013)

KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4

KRAMER, Rita. Maria Montessori: A Biography. New York: Da Capo Press Inc, 1987. ISBN 0201092271

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0

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

LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X

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

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4

PÁNA, Lubomír a Miroslav SOMR. *Metodologie a metody výzkumu*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2007. ISBN 978-80-86708-52-2

PARKHURST, Helen. *Education on the Dalton plan*. 4th. print. New York: E.P. Dutton & Co., 1926

PLUHAŘ, Bohumil. Rostou noví lidé, in: *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně*. Zlín: vl. n. 1936, Roč. 7, 1935-1936

POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

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: Portal, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 0-7178-072-3

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7

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

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: Agentura Strom, 1998. Škola 21. ISBN 80-86106-03-9

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1

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

WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Interlingua, 1993. Tvorivá škola. ISBN 80-901405-0-5

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

Internetové zdroje

Akreditace. Začít spolu [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2020 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/o-nas/step-by-step-cr/

Daltonský plan. Czech Dalton [online]. Brno: Czech Dalton, 2020 [cit. 2020-04-04]. http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/

Historie. Začít spolu [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2020 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/

O programu. Začít spolu [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2020 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/

O programu. Czech Dalton [online]. Brno: Czech Dalton, 2020 [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/

Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2011 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf

Rathunde, Kevin. Montessori Education and Optimal Experience: A Framework for New Research [online]. The NAMTA Journal: vyd. 26., č. 1., únor 2001, s. 11-43, [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: http://www.montessori-namta.org/PDF/rathundeframework.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1 – seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 1

Pohlaví:

Věk:

1. Bylo pro Vaše přijetí nutné absolvování Montessori kurzu?
2. Jak dlouho se zajímáte o Montessori pedagogiku?
3. Jak dlouho pracujete v Montessori škole/ třídě?
4. Co Vás vedlo věnovat se Montessori pedagogice?
5. Proč myslíte, že v České republice roste zájem o Montessori školy?
6. Jak probíhá výuka na Vaší škole/třídě?
7. V čem spatřujete největší rozdíl mezi vzdělávacím systémem Montessori a vzdělávacím systémem klasických škol.
8. Jak je Vaše třída věkově strukturovaná? Jaké to má pozitiva a negativa?
9. Jaké pomůcky při výuce používáte? Jak se Vám a dětem s pomůckami pracuje?
10. Jak vypadají vaše třídy?
11. Které přístupy nebo metody typické pro Montessori pedagogiku využíváte ve výuce nejčastěji?
12. Jaký je vztah mezi učitelem a žákem?
13. Dostávají rodiče pravidelné informace o výsledcích svých dětí? Jakou formou?
14. Jakou formou komunikujete s rodiči? Jsou rodiče aktivní v komunikaci s Vámi?
15. Uskutečňujete školní nebo třídní akce, na kterých se rodiče musí podílet? Jaké? Jak probíhají? A jak často?
16. Jak rodiče reagují na tyto školní akce?

Anotace

Jméno a příjmení:	Pavlína Novosádová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Inovativní přístupy ve vzdělávání na primární škole se zaměřením na Montessori pedagogiku
Název závěrečné práce v angličtině:	Innovative approaches in primary school education with focus on Montessori Method of education
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá formou alternativního školství se zaměřením na Montessori pedagogiku a inovativními prvky ve vzdělávání. Konkrétně pracujeme s tématy vzdělávání žáků podle systému vytvořeného Marií Montessori. Dále jsou popisovány inovativní prvky, které vyplývají z Montessori pedagogiky, a ze kterých dále čerpá vzdělávací program Začít spolu nebo Daltonský plán. Výzkumná část popisuje přístupy a metody ve vzdělávání, komunikaci a vztazích pěti respondentů vykonávajících edukační proces na Montessori základních školách. Cíl byl uskutečněn a splněn za pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl následně doslovně přepsán a metodou otevřeného kódování zpracován.
Klíčová slova:	Vzdělávání, reformní pedagogika, alternativní, Maria Montessori, Montessori škola, základní škola, program Začít spolu, daltonský plán.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with alternative education focused on Montessori pedagogy and innovative elements in

	education. Especially, we work with the topics of pupil's education according to the system created by Maria Montessori. Furthermore, the innovative elements which result from Montessori pedagogy are described and from which the educational program Step by Step or the Dalton Plan draws. The research part describes the approaches and methods in education, communication and relationships of five respondents performing the educational process at Montessori elementary schools. The goal was realized and fulfilled by means of a semi-structured interview, which was further literally rewritten and processed by the method of open coding.
Klíčová slova v angličtině:	Education, reform pedagogy, alternative, Maria Montessori, Montessori school, elementary school, program Step by Step, Dalton plan.
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	Český