

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Kateřina Janečková

Přechod žáků z 1. stupně Montessori základní školy
na 2. stupeň tradiční základní školy

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 29. 6. 2021

Kateřina Janečková

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Aleně Jůvové, PhD. za její rady, ochotu a podněty, které mi v průběhu vypracování bakalářské práce poskytla.

Děkuji také žákům a jejich rodičům, kteří se ochotně a s nadšením zapojili do výzkumu, a bez kterých by výzkum nebyl možný.

Děkuji i své rodině za neustálou podporu a pochopení.

Obsah

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Reformní a alternativní pedagogika	9
1.1 Reformní pedagogika	9
1.2 Alternativní pedagogické koncepce a školy	11
1.2.1 Vznik alternativních škol.....	13
1.2.2 Význam a funkce alternativních škol.....	14
1.2.3 Odlišnosti alternativní a tradiční školy	14
1.2.4 Rozdělení alternativních škol.....	16
2 Typy alternativních škol.....	18
2.1 Freinetovská škola	18
2.2 Waldorfská škola	19
2.3 Škola Jenského plánu	21
2.4 Daltonská škola	23
3 Marie Montessori a její pedagogika.....	24
3.1 Základní pilíře a principy Montessori pedagogiky.....	26
3.1.1 Připravené prostředí	26
3.1.2 Materiál.....	27
3.1.3 Svoboda a možnost volby	27
3.1.4 Věková heterogenita	28
3.1.5 Polarizace pozornosti	29
3.2 Učitel a jeho role	29
3.3 Vývojové fáze a senzitivní období	30
3.3.1 Vývojové období od 6 do 12 let.....	32
3.4 Specifické vlastnosti a potřeby dětí ve věku od 6 do 12 let	32
3.4.1 Potřeba prostředí mimo třídu	33
3.4.2 Abstraktní myšlení a představivost.....	33
3.4.3 Učení v souvislostech	34
3.4.4 Mravní výchova	35
3.4.5 Skauting jako mimoškolní činnost.....	35
4 Podoba vyučování na 1. stupni Montessori školy.....	36
4.1 Volná práce.....	36

4.2 Kosmická výchova	38
4.3 Technologie v Montessori třídě.....	39
5 Přechodové období mezi 1. a 2. stupněm základní školy	41
5.1 Typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm základní školy	41
5.2 Výzkum přechodu žáků z Montessori do tradiční školy	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	45
6 Výzkumný problém.....	46
6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	46
6.2 Sběr dat.....	46
6.3 Výzkumný vzorek	47
6.3.1 Charakteristika účastníků.....	47
6.4 Analýza získaných dat.....	48
6.5 Prezentace zjištění	49
6.5.1 Kategorie 1: Změna v hlavní roli.....	49
6.5.2 Kategorie 2: Noví učitelé a rodiče	51
6.5.3 Kategorie 3: Hodnocení a jeho vliv na motivaci a stres	54
6.5.4 Kategorie 4: Příprava na normální třídu a další studia	55
6.5.5 Kategorie 5: Organizace výuky a práce.....	57
6.5.6 Kategorie 6: Nově příchozí.....	59
6.5.7 Kategorie 7: Ohlédnutí za Montessori a přechodem celkově.....	61
6.6 Diskuze výsledků	63
Závěr	67
Seznam použité literatury.....	69
PŘÍLOHA 1: Rozhovorové otázky	73
PŘÍLOHA 2: Přepisy rozhovorů.....	74
Rozhovor 1 – Tomáš, 11, 6. třída, běžná ZŠ bez zaměření.....	74
Rozhovor 2 – Marek, 12, 6. třída, běžná ZŠ bez zaměření	81
Rozhovor 3 – Adam, 13, 7. třída, osmileté gymnázium.....	88
Rozhovor 4 – Martin, 14, 7. třída, běžná ZŠ bez zaměření.....	94
Rozhovor 5 – Adéla, 12, 6. třída, osmileté gymnázium.....	98
Rozhovor 6 – Kryštof, 12, 6. třída, matematická třída.....	101
Rozhovor 7 – Eliška, 14, 8. třída, osmileté gymnázium	105

Úvod

Tématem bakalářské práce je přechod žáků z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň školy tradičního, běžného typu. Mnoho rodičů chce pro své děti vzdělání, které je kvalitní, odlišné od běžného vzdělávacího systému, a v harmonii s jejich hodnotami a postoji, a proto volí pro své děti některou z alternativních koncepcí, a to často už od mateřské školy. Těch je u nás v porovnání s alternativními základními školami mnoho, a tato relativně široká nabídka tak vytváří prostor pro výběr té nejvhodnější školky pro danou rodinu a dítě. Děti pak většinou, pokud mají ve svém okolí tu možnost, nastupují do první třídy alternativní základní školy, kde pokračují alespoň do páté třídy. Aktuálně u nás funguje 64 základních škol se zaměřením na Montessori pedagogiku, které nabízejí vzdělávání pro žáky ve věku 6–12 let, a pouze 13 základních škol, které zajišťují vzdělávání na 2. stupni pro věkovou skupinu označenou jako 12–18. Možností pokračovat ve vzdělávání podle Marie Montessori i na 2. stupni už tedy v našich podmínkách tolik není, a celá řada žáků je tak nucena přejít do klasické školy, která se svými metodami a způsoby výuky značně liší od toho, na co byli žáci do té doby zvyklí. Přechod může být pro žáky bezproblémový, ale také pro ně může představovat obrovskou výzvu. Pro některé mohou být zkušenosti z Montessori třídy výhodou a další studium spíše ulehčí, naopak pro jiné mohou být nedostatečnou přípravou na tradiční školský systém.

Existuje několik výzkumů a studií, které se pokoušejí problematiku a zvládnání tohoto přechodu osvětlit. Některé zachycují příběhy žáků a jejich zkušenost s přechodem, jiné se soustředí na porovnávání akademických výsledků žáků v Montessori škole a žáků ve škole tradiční, a některé se zase zaměřují na pohled učitelů. Vždy se ale jedná o individuální vnímání a zvládnání této problematiky a velmi záleží na osobnosti žáka, jeho vztahu ke škole a učení, podpory rodiny apod.

K výběru tohoto tématu mě motivovala touha po hlubším poznání Montessori pedagogiky a jejího využití na základní škole. Prvotní inspirací, která ve mně zájem o Montessori probudila, byla moje mamka, která je učitelkou v Montessori mateřské škole. I když se svým studiem připravuji na budoucí povolání učitelky na 2. stupni základní školy, myšlenky Marie Montessori jsou pro mě něčím velmi

inspirativním, a ráda bych si prvky její pedagogiky odnesla i do svého pedagogického působení na 2. stupni. Možné propojení vidím jak v hodinách zeměpisu, kde je možné využít Velké příběhy z kosmické výchovy, tak v angličtině, kde by bylo zajímavé uplatnit Montessori jazykové pomůcky, například k lepšímu pochopení správné výslovnosti.

Ve společnosti se názory na Montessori školy různí a mnoho argumentů proti směřuje právě směrem k přechodu do běžného, masového školského systému. Slýcháme, že děti z Montessori škol jsou po přechodu nepřipravené zvládat organizaci, úkoly, nebo tempo klasické školy, nebo že jsou odtrženi od reality, a i proto jsem se chtěla v rámci výzkumu seznámit s příběhy a zkušenostmi žáků, kteří si tím sami prošli a dokumentovat, jak to ve skutečnosti je.

Cílem teoretické části práce je popsat působení Marie Montessori, základní principy a myšlenky její pedagogiky v širším kontextu reformní a alternativní pedagogiky. Dále popsat vývojové období od 6 do 12 let a tomu odpovídající požadavky na výchovu a vzdělávání z pohledu Marie Montessori, a přiblížit základní pilíře fungování 1. stupně Montessori školy. S ohledem na zaměření výzkumu je cílem také definovat pojmy přechod a přechodné období.

Cílem praktické části je popsat zkušenosti žáků při přechodu z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy, a také získat představu o možných obtížích, překážkách, nebo naopak výhodách při přechodu na jiný typ školy. Pomocí rozhovorů se žáky, kteří mají osobní zkušenost s tímto přechodem, a následnou analýzou jejich výpovědí pomocí metody otevřeného kódování se pokusím odpovědět na následující výzkumné otázky: Jak prožívali žáci přechod z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy? Jaké znalosti a dovednosti získané během navštěvování Montessori třídy žákům pomohly při přechodu do tradiční třídy? Jsou žáci z Montessori školy připraveni zvládat odlišné fungování tradiční školy, na kterou přecházejí na 2. stupeň? Jaké možné překážky nebo obtíže mohou nastat při přechodu z Montessori školy na školu tradiční?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Reformní a alternativní pedagogika

Úvodní kapitola se bude zabývat základními pojmy, vznikem a vývojem reformní a alternativní pedagogiky.

Škola je vždy neodlučitelnou částí organizace společnosti, a se změnami ve společnosti dochází i k potřebě měnit a upravovat fungování školy, aby odpovídalo potřebám společnosti v dané době i v budoucnu. Soulad mezi podobou fungování školy a potřebami společnosti zajišťují *školské reformy*, které jsou především záležitostí politickou. Odvíjí se od politické, ekonomické, sociální, a kulturní tradice určitého státu a společnosti, a mohou být prováděny s různými záměry a cíli. *Reformní praxe školy* označuje neustálý proces působení pedagogů v rámci vnitřního fungování školy, kdy se snaží o navrhování, zkoušení, a posuzování nových idejí, které by mohly být případně zavedeny do běžné praxe školy (Rýdl, 1994, s. 10).

Společnost v první polovině 20. století hledala řešení pro negativní aspekty tradiční školy té doby, a preferovala tak změny vnitřního života školy. Po druhé světové válce bylo na druhou stranu nutné změnit vnější strukturu celého školského systému, zejména pod vlivem rozmachu v oblasti vědy a techniky, a potřeby demokratizovat vzdělání (Rýdl, 1994, s. 10). V devadesátých letech 20. století se rozvíjí koncepce inovující se školy, kdy si každá škola podle vlastních specifik a potřeb tvoří program pedagogicko-školních inovací. Jedná se o neustálý proces obnovy a rozvoj školy (Kasper, 2008, s. 114).

1.1 Reformní pedagogika

Pojem reformní pedagogika „...označuje velmi různorodé pedagogické koncepce, které na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století stály oproti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice a zasazovaly se o návrhy na reformu školy a výchovy“ (Kasper, 2008, s. 111).

Podle Pedagogického slovníku je pak reformní pedagogika „...souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 243–244).

Reformní pedagogové reagovali na kritiku tradičního způsobu vzdělávání, a usilovali o přehodnocení některých aspektů školského systému a zavedení změn, které by odpovídaly potřebám a poznání měnící se společnosti té doby. Vycházejí zejména z myšlenek pedocentrismu, přirozeného vývoje, a respektování potřeb a zájmů dětí. Podnětem pro změnu byla kritika tradičního herbartovského pojetí školy, kterému byla vyčítána charakteristická uniformita, frontální výuka, pasivita žáků, dominantní a autoritativní role učitele, a důraz na pamětní učení a dril. (Pecháčková, 2014, s. 8–9).

Například Ellen Key ve své knize „Století dítěte“ (1900) volá po reformě školského systému a doufá v přetvoření vzdělávání s ohledem k přirozenosti dítěte. Tvrdí, že vychovatel by měl vytvářet vhodné podmínky pro přirozený rozvoj dítěte, a neměl by do něj zasahovat, pouze dítě podporovat a směřovat. Výuka by měla respektovat specifické požadavky dětského období a vytvářet takové prostředí, ve kterém je možná koncentrace, trénování reálných situací a úkolů ze života, a propojení se smyslovou stránkou osobnosti. Spis se stal programem hnutí nové výchovy (Kasper, 2008, s. 111–112).

Další významnou osobností reformní pedagogiky byl John Dewey, představitel pragmatické pedagogiky, která byla nejrozšířenější od konce 19. století do 50. let 20. století v USA. Dewey vybudoval tzv. činnou školu, ve které uplatňoval projektové učení, a proces učení stavěl hlavně na osobní zkušenosti žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 215). Vypracoval koncepci progresivní pedagogiky, která je založena na společném řešení problémů žáky, což přispívá k socializaci ve třídě. Tradiční předměty slouží jen jako instrumenty, díky nimž mohou žáci řešit problémy, které je zajímají (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 225–226). Představitelem pragmatické pedagogiky u nás byl Václav Příhoda.

Profesor Karel Rýdl (1994, s. 16) mluví o reformní pedagogice, o období mezi lety 1880–1940, jako o „...pedagogicky nejpłodnějším období dějin výchovy a vzdělání“. Vyzdvihuje zejména významný dopad na pedagogickou praxi, různorodost a originalitu návrhů řešení aktuálních nedostatků ve vzdělávání i výchově, a množství osobností, které svým dílem k reformě přispěly. Je zastáncem názoru, že reformní pedagogika byla pedagogickým hnutím, jelikož se vyznačovala vnitřní dynamikou a jednotnými cíli.

Reformní hnutí probíhalo v mezinárodním měřítku, a jednalo se o reformu řízenou zdola, jelikož nové koncepce představovali a zkoušeli v praxi přímo pedagogové (Pecháčková, 2014, s. 10). Reformní pedagogika je označována za permanentní hnutí, jelikož její vliv můžeme pozorovat i v pozdějších letech (Rýdl, 1994, s. 18).

V první polovině 20. století vznikají nové přelomové koncepce škol, které jsou rozvíjeny dodnes (Pecháčková, 2014, s. 10). Školy reformního charakteru existující v současném světě „*dokazují životnost reformně pedagogických koncepcí a jejich schopnost adaptace na měnící se historické poměry a také představují stále přitažlivou praxi originálních pedagogických idejí v různých modelech pedagogických zařízení*“ (Rýdl, 1994, s. 20).

Reformní pedagogika je v současnosti „*považována za historickou záležitost a v jejích intencích pokračují soudobé inovativní koncepce vzdělávání a inovativní školy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 243–244). Dnešní alternativní školy označuje Kučerová (1995) jako „*výhonky reformní pedagogiky*“, jelikož právě reformní hnutí přelomu 19. a 20. století otevřelo dveře novým pedagogickým myšlenkám a směrům, které jsou součástí vzdělávacího systému dodnes.

1.2 Alternativní pedagogické koncepce a školy

Současná pedagogika čerpá inspiraci z nejrůznějších zdrojů, a snaží se začleňovat jednotlivé poznatky do dnešního vzdělávání. A to jak za účelem zajištění plurality a rozmanitosti, tak i k vytvoření takové pedagogické kultury, která by se odvíjela od potřeb moderního člověka a společnosti. Inspirací mohou být nové poznatky vědy a výzkumu, dosud nevyužité myšlenky pedagogických klasiků, prvky pedagogických koncepcí, které vznikly během 20. století, nebo současné alternativní pedagogické koncepce (Hrdličková, 1995, s. 86).

„*Slovo alternativní (z lat. alterno, are, avi, atum = jedno po druhém konati, střídati, měniti) znamená v našich současných kulturních podmínkách volitelný způsob ze dvou nebo několika možných, který, byť byl odlišný od dosud uznávaných a praktikovaných způsobů, umožňuje rovněž dosáhnout žádoucího cíle*“ (Kučerová, 1995, s. 95).

Alternativní pedagogické koncepce mají často základ v myšlenkách reformní pedagogiky počátku minulého století. „*Představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradičního, běžného a převažujícího typu*“ (Hrdličková, 1995, s. 86).

Pojem alternativní škola označuje všechny školy, jak soukromé, tak i církevní a státní, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností (Průcha, 2004, s. 21). Alternativní škola mění tradiční paradigmaty výchovy, a působí často i v rámci širších společenských změn. Existuje jako alternativa, tedy jiná možnost, vedle „*oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází*“ (Hrdličková, 1995, s. 86).

Jednotlivé druhy alternativ mají společné základní charakteristiky, jako je všestranné a komplexní výchovné působení, intenzivní propojenost života školy s okolní komunitou, perfektní znalost dítěte a jeho vývoje a potřeb, individuální přístup, nebo respektující vzájemný vztah žáka a učitele. V didaktické rovině jsou to pak například věkově smíšené skupiny, důraz na pozitivní motivaci, manuální činnosti, či odklon od klasického třídně hodinového systému vyučování (Hrdličková, 1995, s. 91).

Skalková (1999, s. 72) o alternativních školách píše: „*Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově.*“ Jsou jedním z možných zdrojů inspirace, inovace a modernizace v souvislosti s hledáním řešení aktuálních problémů tradičního školství. Tato tendence je charakteristická pro vyspělé státy, kdy se řadě z nich daří začleňovat prvky alternativních koncepcí do běžných škol, nebo hladce integrovat alternativní školy do školského systému. Například v Nizozemí, které patří mezi státy s nejrozvinutější oblastí školství vůbec, dosáhly školy pracující podle jenského plánu velmi vysoké úrovně, a staly se nedílnou součástí nizozemského vzdělávacího systému (Kasper, 2007).

Se vznikem a existencí alternativních škol je často spojeno očekávání, že tyto školy umožňují svým studentům, v porovnání se standardními školami, vyšší kvalitu vzdělávání, přívětivější podmínky k učení a rozvoji, a s tím spojené lepší studijní výsledky žáků (Průcha, 2004, s. 22).

V současnosti u nás stále převládá tradiční model škol a alternativní pedagogické směry tento systém pouze doplňují a zajišťují možnost volby a větší diverzitu.

Neustále rostoucí počet alternativních škol, nebo škol, které se snaží propojit a přejímat některé principy alternativních koncepcí jsou ale důkazem, že i alternativy mají významné místo ve školském systému. „*Nejde o žádný okrajový jev nebo krátkodobou módní vlnu, ale o široce rozvinuté úsilí a vůli pracovat jiným způsobem, s odlišnou hodnotovou orientací, organizací života školy a přístupy v ní, v určitém slova smyslu i s jinými výsledky než tradiční škola*“ (Hrdličková, 1995, s. 90).

1.2.1 Vznik alternativních škol

Za jednu z prvních alternativ ve vzdělávání je považován tzv. Dům radosti, který vybudoval na přelomu 14. a 15. století Vittorino da Feltre. Škola kladla důraz na harmonický rozvoj žáků, pobyt v přírodě, odklon od trestání, a také zavádí žákovskou samosprávu. Dalšími představiteli, kteří se prosadili svými alternativními myšlenkami v oblasti pedagogiky, jsou například Jan Amos Komenský (17. století) se svou pansofickou školou a názorným vyučováním, a Jean Jacques Rousseau (18. století), který prosazoval volnou a přirozenou výchovu. V 19. století působil v Rusku Lev Nikolajevič Tolstoj, který se jako pedagog zasloužil o založení školy pro vesnické děti, ve které usiloval o svobodnou výchovu a praktičnost vzdělávání (Historie alternativ, 2021).

Nejrozšířenějšími typy alternativních škol jsou ale ty, které mají své počátky na přelomu 19. a 20. století, a vznikaly v rámci reformně pedagogického hnutí. Mnoho alternativních škol vychází z podobných myšlenek jako tyto klasické reformní školy, ale řada z nich, zejména pak moderní školy zakládané v posledních letech, se opírají o nejrůznější myšlenkové proudy, hnutí, a psychologické teorie (Průcha, 2004, s. 48).

Vznik alternativních škol v evropském prostředí byl také inspirován hnutím svobodných škol v USA, kde bylo cílem navrhnout školu odpovídající modernímu, a do jisté míry často i alternativnímu životnímu stylu té doby (Skalková, 1999, s. 72). Svobodné demokratické školy jsou charakteristické vzdělávacím a výchovným minimalismem, velkou svobodou, a důrazem na demokracii už od raného věku. Každé dítě je zodpovědné za své učení, podílí se na chodu demokratické školy, a jeho hlas má stejnou hodnotu jako hlas dospělého. Inspirací pro svobodné školy se

stala britská internátní škola Summerhill, která byla založena ve 20. letech minulého století A. S. Neillem, a která si na demokratickém prvku ve školním prostředí zakládá. Jednou ze škol, které na principech demokracie a svobody postavily své vzdělávání je Sudbury Valley School, založená v 60. letech 20. století, podle které vzniklo několik desítek dalších škol, které přímo používají název Sudbury, nebo které převzaly model původní školy. I v České republice je několik škol, které se inspirovaly některými prvky svobodných škol (Kraemer, 2018).

1.2.2 Význam a funkce alternativních škol

Alternativní školy plní funkci kompenzační, diverzifikační a inovační. V rámci funkce kompenzační vyplňují mezery a nabízejí to, co části různorodé společnosti může chybět v systému státních škol. Na základě svých hodnot a postojů mohou někteří lidé vyhledávat alternativu ke státní škole, kde by byl například kladen větší důraz na určité vlastnosti, nebo kde by vzdělávání jejich dětí probíhalo v odlišných podmínkách, než je jen klasické prostředí školní třídy. V rámci funkce diverzifikační zajišťují potřebnou rozmanitost školského systému, a umožňují možnost volby při výběru typu školy. Inovační funkce spočívá ve vytváření škol, které umožňují experimentování s nestandardními metodami, principy, či postupy ve vyučování, a také v zavádění inovací do vzdělávacího procesu, nebo obsahu vzdělávání (Průcha, 2004, s. 32–35).

Současný význam a postavení alternativních koncepcí se odráží v charakteristických rysech školství vyspělých států. Patří mezi ně pluralismus, demokratičnost, humanistická orientace, hledání nových koncepcí a řešení ke zdokonalení školského systému (Hrdličková, 1995, s. 88).

1.2.3 Odlišnosti alternativní a tradiční školy

Pojem alternativní škola je již vysvětlen v části 1.2, ale je nutné jej uvést do souvislosti s pojmem tradiční (také standardní, nebo běžná) škola.

Tradiční či standardní školy jsou charakteristické tím, že jsou převládajícím typem škol ve školském systému daného státu, a stanovují tak určitý standard, od kterého se prostřednictvím odlišností a specifik vymezují školy alternativní (Průcha, 2004, s. 21).

Tradiční školou je chápána „*koncepce výchovy s autoritativním postavením učitele, založená na třídně hodinovém systému vyučování, s relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro sociální rozvoj dítěte*“ (Hrdličková, 1995, s. 86–87).

Rozdíly je možné najít v mnoha aspektech, zejména pak v organizaci a metodách výuky, vzdělávacích programech, prostředí, ve kterém se výuka uskutečňuje, pozici učitele a vztahu mezi ním a žáky, nebo také ve způsobech hodnocení. (Průcha, 2004, s. 20–21).

Tab. 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním způsobem vzdělávání (Rýdl, 2016)

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

1.2.4 Rozdělení alternativních škol

Průcha (2004, s. 37) rozlišuje tři základní skupiny alternativních škol:

1. Klasické reformní školy, které přímo vycházejí z reformně pedagogického hnutí. Mezi ně patří i Montessori školy.
2. Církevní školy, které také představují alternativu ke standardním veřejným školám. Liší se od nich nejen zřizovatelem, ale i specifiky ve výuce, jako například zaváděním předmětů jako latina a náboženství, promítnutím náboženských principů výchovy a pedagogiky ve fungování školy, nebo specializovaným profesním zaměřením studentů (Průcha, 2004, s. 45–47).
3. Moderní alternativní školy, jak jsou souhrnně označovány současné typy alternativních škol, které přímo nevycházejí z klasických reformních škol a nejedná se ani o školy církevní. Existuje množství jednotlivých typů moderních alternativních škol, a zároveň jsou neustále zakládány nové. Mezi moderní alternativní školy pocházející z prostředí České republiky patří jmenovitě například projekt Zdravá škola, Otevřená škola, Komunitní škola a vzdělávání, nebo projekt Začít spolu. Ze zahraničních škol to jsou pak například Školy s volnou architekturou, Cestující školy, Školy bez ročníků, Integrované jednotné školy, nebo Nezávislé školy (Průcha, 2004, s. 48–49).

Jedním z nejnovějších modelů moderní inovativní školy jsou tzv. Steve Jobs Schools. Maurice de Hond, specialista v oblasti technologií, založil tuto inovativní metodu vyučování v roce 2013, a pojmenoval ji na památku Steva Jobse, zakladatele firmy Apple. Školy jsou specifické tím, že využívají k učení moderní technologie, zejména tablety. Ty slouží nejen k učení, ale také k plánování individuálního programu žáků, hraní, práci na projektech a prezentacích, komunikaci se spolužáky, nebo například umožňují učitelům pozorovat práci žáků a jejich pokroky. Školy Steva Jobse kladou důraz na samostatnost, rozvoj talentů, zájmů a dovedností žáků, týmovou spolupráci, ale také vidí důležitost v seznámení žáků se světem technologií, které v dnešním světě hrají důležitou roli (Steve Jobs School, 2021). V Nizozemí, kde jsou školy podporovány a zakládány, bylo v roce 2014 celkem 22 těchto škol. Hond i učitelé vidí úspěch v učení založeném na práci s tablety a výukovými

aplikacemi, a pozorují, že žáci jsou schopni se déle a snadněji soustředit, a pracovat samostatně (Marsh, 2014).

2 Typy alternativních škol

Následující část se věnuje představení čtyř typů klasických reformních škol, které spolu s pedagogikou Marie Montessori patří k nejrozšířenějším alternativním koncepcím, a vycházejí z myšlenek reformní pedagogiky přelomu 19. a 20. století. Jedná se o školu freinetovskou, waldorfskou, školu pracující podle jenského plánu, a školu pracující podle daltonského plánu.

2.1 Freinetovská škola

Francouzský pedagog, Celestin Freinet toužil po vytvoření moderní francouzské školy a působil i v čele tzv. Hnutí moderních škol. Na základě vlastního pozorování žáků venkovské školy hledal nové způsoby výuky, které by umožnily aktivizaci žáků, jejich samostatnost, a poskytovaly prostor pro rozvoj praktických nebo třeba jazykových dovedností. Freinet prosazuje koncept tzv. pracovní školy, kde klade důraz na manuální činnosti a její přínos v rozvoji myšlení i tělesných schopností. To se promítlo i do architektonické podoby freinetovských škol, které se liší od těch tradičních. Byly rozčleněny do pracovních koutků a ateliérů, vybaveny flexibilním nábytkem, doplněny také čtecími koutky s knihovnou a kartotékou, klidovými zónami pro samostatnou práci, ale i společným prostorem auly a diskusní místnosti (Kasper, 2008, s. 146–149).

Svoboda slova a právo na vyjádření sebe sama je velmi důležitou součástí života ve freinetovské škole. Během ranní úvodní diskuze má každý žák prostor mluvit o svých aktuálních zájmech, řešených úkolech nebo problémech, a podle toho se pak i odvíjí jeho individuální plán na daný den. Žáci mají také možnost vyjadřovat své postoje a názory pomocí kresby, malby, psaní tzv. volných textů, básní či článků, které jsou poté zařazeny do třídní knihovny, nebo vyvěšeny na nástěnce ve třídě (Eichelberger, b. r.). Volný text ve Freinetově pojetí se podobá konceptu tvůrčího psaní, jak jej známe z evropského a amerického prostředí. Tyto žáky vytvořené texty pak sloužily ke společnému výběru témat a učiva podle zájmů skupiny, které učitel po hlasování zakomponoval do výuky (Sárközi, 2021).

Rozvíjí metodu, která využívá školní tiskárnu a tiskařský stroj, pomocí nichž si mohou žáci vytvářet texty podle svých zájmů a schopností. Tvorba je také spojena s vydáváním školního časopisu a vytvářením vlastních pracovních postupů a učebních materiálů. Jeho cílem bylo nahradit klasické učebnice pracovními listy, na jejichž výrobě a tvorbě by se podíleli jak učitelé, tak žáci. Pracovní listy spolu s nákresy, návody, statistikami tvořili tzv. kartotéku, která umožňovala propojení předmětů a vytvoření uceleného pohledu na svět (Kasper, 2008, s. 149–150).

Freinet představil týdenní vyučovací plán, který byl vždy navržen žákem na začátku týdne, prodiskutován s učitelem, a spočíval ve stanovení vlastních cílů a úkolů, a následném vlastním vyhodnocení na konci týdne. Také podporuje třídní demokracii, která funguje pomocí nástěnek, na které mohou žáci sdílet jak pochvaly a návrhy, tak i kritiku či jiné komentáře, které jsou řešeny v rámci třídní samosprávy (Kasper, 2008, s. 150).

Škola, která by fungovala jako celek podle Freinetovy pedagogiky je dnes spíše ojedinělá, mnohem častěji se můžeme setkat s uplatňováním Freinetovy pedagogické koncepce například v několika třídách v rámci běžné školy (Eichelberger, b. r.). V České republice žádná freinetovská škola nefunguje. Jsou ale rozšířeny v Belgii, Nizozemí, a Francii.

2.2 Waldorfská škola

Zakladatelem školy waldorfské byl Rudolf Steiner, který vytvořil koncepci zvanou antroposofie, ve které spojil pedagogiku s filozofií. Antroposofie je vnímána jako nauka o člověku, a Steinerovy antroposofické úvahy se staly základem pro návrh nové organizace výchovy a vzdělávání (Rýdl, 1994, s. 129). Jméno je odvozeno z názvu města Waldorf u Stuttgartu, kde v roce 1919 vznikla, s podporou majitele místní továrny na tabákové výrobky, první škola tohoto typu, a to zejména pro děti jeho zaměstnanců (Pecháčková, 2014, s. 25).

Plánování výuky je ve waldorfské škole nastaveno tak, že se na něm podílí jak učitel, tak i samotní žáci a rodiče, a neřídí se osnovami, jak je tomu u běžných škol. To dává učiteli svobodu organizovat výuku podle potřeb skupiny a zároveň přispívá k rozvoji spolupráce mezi žáky (Průcha, 2004, s. 37–39).

Učitel ve waldorfské škole musí absolvovat specializovaný kurz, který ho připraví na vedení dětí ve všech ročnících školy, a plánování vyučování svobodně a kreativně, bez podpory striktně daného rámce (Pecháčková, 2014, s. 28).

Základem úspěšného učitele je schopnost umět hlouběji poznat děti, které učí, a porozumět jim. Proto Steiner vypracoval pozorovací metody, které často vycházely z psychoanalytických metod, a pomohl tak učitelům poznávat své žáky individuálně (Rýdl, 1994, s. 144).

Organizace dne se odvíjí od denního rytmu žáků, kdy se dítě v ranních hodinách věnuje hlavním předmětům, které vyžadují vyšší koncentraci a přemýšlení. Poté následují předměty vyžadující zapojení rytmického opakování, eurytmie (umělecké ztvárnění pohybu a vyjádření pocitů pohybem, které rozvíjí např. představivost dětí), fyzického pohybu jako tanec nebo cvičení, nebo také hudby a náboženství. V pozdějších hodinách je pak prostor pro pracovní činnosti, pokusy, práci na zahraně nebo ruční práce. Výuka probíhá v epochách, které jsou i několik týdnů dlouhé, a soustředí se na větší mezipředmětové tematické celky učiva, což umožňuje větší prostor pro procvičení, zapamatování a propojení více úhlů pohledu. Epochové vyučování také podporuje samostatnost žáků, kteří si vedou tzv. epochové sešity, využívají encyklopedie a odborné knihy k zapisování poznatků z výuky (Pecháčková, 2014, s. 26–27).

„Zpravidla je epocha tvořena dvěma hodinami denně na začátku vyučování po dobu čtyř týdnů, a to hlavně v předmětech: mateřský jazyk, počítání, zeměpis, fyzika, chemie, dějepis apod.“ (Rýdl, 1994, s. 140).

Z architektonického hlediska se v ideálním případě budovy waldorfských škol významně liší od uniformních standardních škol. Velký důraz je kladen na barevnost, otevřenost a prosvětlenost prostoru. Často mají budovy nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, se společnou aulou ve středu, která slouží jako kulturní centrum, divadlo, nebo kino. Každá třída je laděna do jiné barvy, a celý prostor je prakticky využit s ohledem na zájmy a potřeby dětí (Rýdl, 1994, s. 134).

„Waldorfská škola je označována jako škola jednotná, laskavá, svobodná, volná, mnohostranná a tvořivá. Podporuje individuální nadání jednotlivých dětí a probouzí tvořivý duchovní život“ (Pecháčková, 2014, s. 29).

Podle webové stránky Asociace waldorfských škol České republiky je v České republice v současnosti 18 základních škol, které fungují buď jako komplexní waldorfské školy, nebo jde o běžné základní školy, které nabízejí možnost třídy s waldorfským zaměřením (Waldorfské školy, c2008).

2.3 Škola Jenského plánu

Zakladatelem byl jeden z představitelů Hnutí nové výchovy, Peter Petersen. Od roku 1923 vedl pokusnou pracovní školu při univerzitě v Jeně v Německu, podle které svou pedagogickou koncepci nazval. Na základě svých dlouholetých výzkumů představil návrh reformní školy, která podle něj doplňuje nedostatky školy tradiční.

Jenské školy kladou důraz na pospolitost života ve škole. Prostředí i atmosféra škol má rodinný charakter, a spolupráce s rodiči, přáteli školy i veřejností je základem fungování školní obce (Rýdl, 1994, s. 234).

V Jenské škole nejsou žáci rozdělení do jednotlivých tříd, ale základní jednotkou se stává kmenová skupina – věkově smíšená skupina. Ve skupině se dodržují tzv. zákon skupiny, což jsou předem domluvená pravidla, se kterými všichni souhlasili. Vyučování probíhá buď individuálně, nebo ve formě volné práce v menších skupinkách, které jsou rozděleny podle aktuálního úkolu, používaného materiálu, nebo výběru dítěte (Rýdl, 1994, s. 235–236).

Vzhled budovy a uspořádání vnitřního prostoru školy je navrženo tak, aby podporovalo vnitřní koncentraci a motivaci žáků. Vyučování probíhá v tzv. obytné místnosti, která je spíše pohodlným pokojem podobným domovu než běžnou školní třídou. Důležitým aspektem při zařizování je spolupráce dětí, které se podílejí na uspořádání nábytku, pomůcek, i na výzdobě prostoru (Rýdl, 1994, s. 236). Prostor třídy je rozdělen do několika opticky oddělených částí, jako jsou pracovní místa, studijní koutky s knihami, nebo část v centru třídy vyhrazená pro sdílené aktivity (Kasper, 2007).

Důraz je také kladen na vlastní odpovědnost a svobodu dětí ve vztahu ke vzdělávání. *„Činnost učitele se tak neomezuje jen na vyučování ve smyslu předávání vědomostí a poznatků, ale více se soustřeďuje na uvědomování“* (Rýdl,

1994, s. 237). Uvědomování nejen sebe sama a vlastní odpovědnosti, světa okolo, a ostatních lidí, ale také uvědomování si vztahů mezi nimi.

Týdenní plán práce nahrazuje náhodně uspořádaný rozvrh běžných škol, a je založen na střídání pedagogických situací, které umožňují rozvoj praktických znalostí a dovedností, a vzájemných vztahů ve skupině. Základními aktivitami žáků a učitele jsou rozhovor, hra, slavnost, a práce. Rozhovor je veden v kruhu, což vytváří nejpřívětivější prostředí pro veřejné sebevyjádření žáků, nebo komunikaci mezi sebou navzájem. Hra, ať už to volná, vyučovací, didaktická či vizuální v podobě divadelního představení, je také nedílnou součástí školního programu, a probíhá ve specificky vybavené místnosti. Slavnosti jsou oslavy spojované například se začátkem dne, koncem týdne, Vánocemi, Velikonocemi, příchodem nových žáků, nebo narozenin, a děti se do organizace těchto slavností aktivně zapojují (Rýdl, 1994, s. 137–140). Slavnosti mají nejen zábavnou, ale i estetickou hodnotu. Žáci jsou vedeni ke hře na hudební nástroj, rozvoji kreativity, a tvořivosti (Kasper, 2008, s. 196). Učení v jenské škole je založeno na pracovním charakteru, což znamená, že žáci rozvíjejí klíčové kompetence, znalosti, a schopnosti aktivní práce, řešením úkolů a problémů. Některé pracovní aktivity vyžadují společnou práci skupiny, jiné zase individuální řešení. Práce je rozdělena do bloků, které zpravidla následují po ranním úvodním rozhovoru, a v rámci kterých žáci pracují na plnění úkolů a cílů, které si vytyčili společně s učitelem na začátku týdne (Kasper, 2007).

Rýdl (1994, s. 233) ve své knize výstižně popisuje celkovou atmosféru školy: „*Petersenova škola neměla být školou slova a mluvení, jako tradiční verbální škola, ale spíše školou mlčení a klidu.*“

Školy pracující podle jenského plánu dnes chápou Petersonovy myšlenky spíše jako výchozí bod, ze kterého vycházejí a přizpůsobují jednotlivé aspekty jeho koncepce specifické situaci žáků, učitelů a rodičů, a prostředí, ve kterém škola vzniká. Každá škola se tak snaží najít takovou formu vyučování, která by odpovídala místním podmínkám, ale zároveň byla v souladu s nápady a myšlenkami původního jenského plánu (Eichelberger, b. r.). V současnosti se v České republice jenským plánem inspirují pouze tři základní školy – ZŠ Hučák, ZŠ Křišťál, a ZŠ Kairos.

2.4 Daltonská škola

Název daltonský plán či daltonská škola vznikl podle první experimentální školy Helen Parkhurst v Daltonu, USA, která byla založena v roce 1920 (Průcha, 2004, s. 44). Ve své pedagogice prosazuje Parkhurst spojení individualizovaného učení se zásadou spolupráce, které vytváří podmínky, ve kterých se může rozvíjet a učit každé dítě, bez ohledu na nadání. Učivo školního roku je rozděleno do tzv. měsíčních programů, které obsahují jak učivo a úkoly, tak i instrukce a to, s jakými pomůckami má dítě pracovat, nebo z jakých zdrojů při vypracovávání plánu čerpat. Plán je podrobněji rozdělen do týdenních sekcí, a je zcela přizpůsoben individuálním zájmům a možnostem daného žáka. Samostatná práce probíhá v dopoledních hodinách, a odpoledne je vyčleněno na hromadnou výuku, takže dochází k vzájemnému vyvážení činností individuálních a těch, které vyžadují práci ve skupině a spolupráci (Kasper, 2008, s. 128).

Školy jsou označovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“. Cílem tohoto volného režimu je naučit děti zacházet se svobodou, přijímat odpovědnost, a zvýšit zájem i aktivitu žáků. Proces učení je velmi vázán na aktivitu, snahu a vůli žáka (Pecháčková, 2014, s. 45–46). Helen Parkhurst také úzce spolupracovala s Marií Montessori.

3 Marie Montessori a její pedagogika

Osobnost, které vděčíme za vypracování jedné z nejrozšířenějších alternativních pedagogických koncepcí, byla nejen italskou vystudovanou pedagožkou, ale také lékařkou. Po studiu na přírodovědecko-technicky orientované střední škole se rozhodla studovat matematiku, biologii a medicínu na římské univerzitě, kterou dokončila jako první žena v Itálii. Pracovala jako asistentka na psychiatrické klinice, kde se poprvé setkala s dětmi s postižením, které tam byly v té době zavírány (Ludwig, 2008, s. 7).

Během působení na klinice a v ústavu pro choromyslné v Římě získávala Montessori čím dál více důkazů, zejména při pozorování dětské hry, že intenzivnějším pedagogickým působením může dojít k rozvoji a výchově dětí s postižením (Rýdl, 1994, s. 82).

Rozhodla se proto vypracovat pedagogicko-psychologický program, který by pomáhal s výchovou a rozvojem dětí s mentálním postižením. Při zpracovávání vycházela ze studia děl francouzských lékařů Maria Itarda a Eduarda Séguina, a své myšlenky představovala na přednáškách. Montessori dostala možnost řídit institut pro učitele speciálních škol a cvičnou školu v Římě, kde v praxi dokázala, že její poznatky o výchově dětí s postižením opravdu mají pozitivní vliv na rozvoj duševního potenciálu těchto dětí (Ludwig, 2008, s. 7–8).

Své úspěšné metody chtěla přizpůsobit tak, aby je bylo možné využívat i ve vzdělávání zdravých dětí, u kterých by mohly mít ještě větší úspěch, a i proto zahajuje studium antropologie, rozsáhlá pozorování a výzkumy ve školách a každodenní práci s dětmi (Ludwig, 2008, s. 8). V roce 1907 otevírá první tzv. Dům dětí neboli Casa dei bambini, pro děti ze sociálně slabších vrstev dělnické čtvrti San Lorenzo v Římě, kde se setkává s dalším úspěchem (Kasper, 2008, s. 130). „*První Dům dětí byl spíše než školou jen jakýmsi měřicím zařízením, jehož význam v té době nebyl ještě znám*“ (Montessori, 2012, s. 100)

Po vzoru prvního dětského útulku, jak toto výchovné zařízení Maria Montessori nazývá, začaly vznikat další po celé Itálii i za hranicemi. Smyslem těchto zařízení bylo hlídání dětí pracujících matek, ale zejména také péče a působení vychovatelek a učitelů. Maria Montessori v tomto prostředí rozvíjela svoji

metodu, předkládala dětem materiály a didaktické předměty stimulující smysly, sledovala jejich reakce, rostoucí nadšení a zájem (Rýdl, 1994, s. 82–83).

V dalších letech se věnuje zejména výzkumu dítěte, přednáškám a propagačním cestám do zahraničí, aby šířila své myšlenky, vedla výcviky učitelů a pracovala na sepisování své pedagogické koncepce. Neustále rozvíjela své dílo a vše řádně odzkoušela v praxi; také pracovala na tvorbě plánů výchovy a vzdělávání pro další věkové kategorie. Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori (Association Montessori Internationale), která pod známou zkratkou AMI dodnes školí a vede učitele z celého světa (Kasper, 2008, s. 131; Ludwig, 2008, s. 9).

Několik let působila také ve Španělsku, Indii, a Holandsku, kde pomáhala rozvíjet koncepci Montessori škol. V roce 1950 získala Nobelovu cenu míru za celoživotní přínos a zásluhy v oblasti pedagogiky (Kasper, 2008, s. 131). O dva roky později, při přípravách na cestu do Ghany, umírá v holandském městě Noordwijk-aan-Zee po boku syna Maria, který se stal jejím spolupracovníkem a po její smrti dál pokračoval v šíření jejích principů a myšlenek (Ludwig, 2008, s. 9). Její náhrobek připomíná poselství Marie Montessori slovy: „*Prosím milé děti, které všechno umí, aby společně se mnou pracovaly na stavění míru mezi lidmi a ve světě*“ (Svobodová, 2007, s. 149).

Maria Montessori své celoživotní pozorování a myšlenky sepsala v řadě publikací, které byly přeloženy do množství světových jazyků a slouží učitelům a rodičům dodnes. Alternativní školy podle Marie Montessori se rozšířili zejména v Itálii, USA, Anglii, Holandsku, Belgii, Rakousku, Španělsku a Skandinávii (Rýdl, 1994, s. 84). I v České republice má tento směr hojné zastoupení a je jedním z nejrozšířenějších alternativních typů škol u nás.

3.1 Základní pilíře a principy Montessori pedagogiky

Montessori prosazuje jednotu školství a sama vytváří jednotný, na sebe navazující systém tří úrovní vzdělávání, který zabezpečuje komplexní a ucelené vzdělání pro žáky od 3 až do 18 let, tedy do dospělosti. Systém vzdělávání rozděluje Montessori do tří úrovní, kdy každá úroveň odpovídá určité vývojové fázi v životě dítěte.

První úroveň vzdělání odpovídá období od narození do 7 let. Druhé úrovně vzdělání, zhruba odpovídající v tradičním pojetí 1. stupni ZŠ, se nám dostává ve věku od 7 do 12 let. Třetí úroveň vzdělání se vztahuje k období puberty a dospívání, tedy období od 12 do 18 let, které je v původním pojetí Marie Montessori velmi specifické a odlišné od standardního modelu škol. Zásady a metody využívané v jednom období často není možné aplikovat v období druhém (Montessori, 2011, s. 15–16). Tato práce se dále blíže zaměřuje na druhou úroveň vzdělání a její specifika.

Na základě vlastního pozorování staví Montessori své metody na několika základních myšlenkách, jakýchsi podmínkách, které jsou základem pro harmonický a zdravý rozvoj dětí, a jsou využívány ve všech úrovních vzdělání.

3.1.1 Připravené prostředí

Připravené prostředí je jedním z klíčových předpokladů fungování Montessori třídy. Spočívá zejména v nabídce materiálů a pomůcek, které mají vždy své místo a napomáhají tak vytvořit okolí založené na řádu a pořádku. Celkové okolí je příjemné, jasně strukturované a jednoduché. Zároveň respektuje potřeby dětí, aby mohly svobodně pracovat a pohybovat se po třídě (Ludwig, 2008, s. 26). Nábytek je svou velikostí přizpůsoben dětem, police jsou otevřené, a všechny materiály by měly být uloženy na dosah dítěte. Toto prostředí nabízí dětem nejvhodnější podmínky pro rozvoj (Elsner, 2008, s. 60).

Heslem Montessori pedagogiky se stal výrok dítěte „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, který výstižně vyjadřuje, jak dítě přemýšlí a chce pracovat – s pomocí připraveného prostředí a učitele v roli průvodce a pomocníka získává dítě

potřebnou svobodu, volnost a možnost volby, které také patří mezi základní principy koncepce Marie Montessori (Rýdl, 1994, s. 89).

Do připraveného okolí patří i zkušenější část třídy, tedy starší žáci smíšené skupiny, kteří také pomáhají mladším (Everhardtová, 2008, s. 42).

3.1.2 Materiál

Montessori vypracovala kompletní soubor didaktického materiálu, který postupně, na základě malých učebních pokroků, zvyšuje nároky na dítě (Ludwig, 2008, s. 17). Pro jednotlivá období vývoje dítěte byl vytvořen odpovídající materiál, který se soustředí na různé schopnosti a dovednosti. Je možné jej dělit do několika skupin, jako je například materiál na nácvik praktického života, pohybový materiál, smyslový materiál atd. (Zelinková, 1997, s. 47). Všechny pomůcky jsou rozvíjícím materiálem, nikoli jen názorným nebo cvičným (Amelunxenová, 2008, s. 54).

Při práci je u dětí rozvíjen smysl pro pořádek a řád, jelikož vše v Montessori třídě má své místo. Děti pracují vždy pouze s jednou pomůckou a po ukončení činnosti ji vrací na své místo. Samostatná práce je možná i díky zabudované tzv. kontrole chyb, která se dítěti při nesprávném postupu ukáže a dítě s touto chybou nadále pracuje. Stejně tak můžou pomoci spolužáci, zejména při práci ve skupinkách (Kasper, 2008, s. 137–138). Každá pomůcka se ve třídě nachází v jednom vyhotovení, a tak jsou děti podporovány v trénování trpělivosti, čekání a domlouvání se s ostatními. „*Tento čas v sobě nese novou zkušenost a nové zážitky*“ (Elsner, 2008, s. 62).

Je nutné, aby učitel v Montessori škole či třídě znal principy Montessori pedagogiky, a měl odpovídající znalosti týkající se pomůcek a jejich použití. „*Pokoušíme se pomocí odpovídajících materiálů Marie Montessoriové předat dětem klíč k objevům tohoto světa. Děti pak v běžných situacích všedního dne používají tyto naučené činnosti*“ (Amelunxenová, 2008, s. 48).

3.1.3 Svoboda a možnost volby

Marie Montessori říká: „*Život je založen na volbě, a tak se učí se samostatně rozhodovat*“ (2019, s. 296). Děti se rozhodují, jakou činnost si vyberou, jestli na ní

budou pracovat i s někým dalším, a jak dlouho se jí budou věnovat. Hranice svobody jsou dány požadovaným řádem v prostředí, tedy určenými pravidly třídy, ale také zájmy společenství, jako je respekt k činnosti druhého (Onkenová, 2008, s. 27).

Učitel vytváří připravené prostředí a nabízí žákům nejrůznější předměty a materiály, ale nechává je pracovat samostatně. Dítě vlastním úsilím získává pocit nezávislosti, ve kterém už od raného věku nachází největší uspokojení (Montessori, 2011, s. 105).

Marie Montessori ve svých přednáškách (2019, s. 283) říká: *„Když mluvíme o svobodě ve vzdělávání, máme na mysli svobodu k tvůrčí energii. Tvůrčí energie je puze života k normálnímu vývoji jednotlivce.“*

Vysoká míra volnosti ve třídě je často spojována s obavou, že není možné dosáhnout kázně. Montessori ale vysvětluje, že pojetí třídní kázně v jejích školách je odlišné od škol tradičního školství. Ve třídě se snaží dosáhnout tzv. uvědomělé kázně, a tvrdí, že ukázněný žák je ten, který je schopen sám sebe ovládat a kontrolovat. *„Nevěříme, že je ukázněný ten, kdo mlčí a nehýbá se“* (Montessori, 2017, s. 53). Tato uvědomělá kázeň je možná i díky organizovanému prostředí a řádu, který v něm panuje. Žáci jsou s požadavky a pravidly prostředí obeznámeni, a pracují v souladu s nimi (Montessori, 2017, s. 155–156).

3.1.4 Věková heterogenita

Princip věkově heterogenních skupin je založen na spojování ročníků, tedy žáků různých věkových skupin, a to vždy v rámci jednoho vývojového stupně. Obvyklé je vytváření skupin ze dvou, nebo tří ročníků do tzv. dvojročí a trojročí.

Největší výhody tohoto uspořádání viděla Montessori ve vzájemné pomoci a kooperaci mezi dětmi, kdy se mladší můžou učit a inspirovat od starších, a ti starší můžou naopak pomáhat mladším. Věkově smíšené třídy také dětem poskytují nabídku materiálů na několika úrovních, a každý si může vybírat aktivitu podle individuálního stupně vývoje. Děti ale pracují také ve skupinkách se stejně starými dětmi, aby mohly pozorovat úroveň svých vrstevníků, což napomáhá sebedůvěře (Kasper, 2008, s. 133).

Ruší se klasické rozdělení do ročníků podle věku, a prosazuje se přirozené zařazení dítěte do různorodé skupiny, které poskytuje vhodnější podmínky pro rozvoj, zejména pak rozvoj sociálních dovedností (Elsner, 2008, s. 60).

3.1.5 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je fenomén objevený a pojmenovaný Marií Montessori, a označuje hlubokou koncentraci dětí při činnostech, které dosáhnou ve vhodných podmínkách – připravené prostředí, svobodný výběr činnosti, osobnost učitele. Je charakteristická opakovaným jednáním z vlastní vůle, vytrvalostí, ponořením se do činnosti, nebo ztrátou pojmu o čase (Onkenová, 2008, s. 25).

Děti jsou schopny absolutního soustředění, stavu flow, kdy jsou zcela pohlceny určitou činností a podněty okolního prostředí je nevyruší. Tento jev spojuje Montessori s činnostmi, při kterých děti pracují rukama (Montessori, 2019, s. 197–198).

Pokud se dítě plně soustředí na určitou činnost, je tak absorbováno svou prací, že zlobení ustupuje stranou. Prostřednictvím vlastní aktivity dochází k pokroku a k rozvoji osobnosti (Montessori, 2019, s. 275). Úkolem učitele je umět rozpoznat první okamžik soustředění žáka a nenarušit ho, jinak by byl zájem přerušen (Montessori, 2019, s. 286).

3.2 Učitel a jeho role

Do již zmíněného připraveného prostředí patří nejen nábytek a materiály, ale také učitel, který je poučen o senzitivních fázích vývoje dítěte, a dokáže vytvořit klidné a podnětné pracovní prostředí. Role učitele v Montessori třídě se liší od té v běžné třídě. Je tím, kdo nabízí aktivity, předvádí práci s materiály, motivuje a radí v případě, že je dítětem požádán o pomoc. Stává se průvodcem a pomocníkem v učení a výchově, nikoli osobností na vyšší úrovni, která zadává úkoly a nařizuje činnosti (Kasper, 2008, s. 137).

Liší se i způsob zvyšování sebedůvěry dětí, kdy nedochází ke zbytečnému chválení, nebo vnější motivaci v podobě známek. Sebedůvěru žáci rozvíjejí samostatnou prací a vědomím, že dokáží sami splnit nejrůznější úkoly, a neustále

se posunovat vpřed. Úspěch je možný díky respektování senzitivních období a věku dětí, a i práci na přiměřeně složitých činnostech. Učitel spíše žáka vede k uvědomění si vlastního úspěchu a pokroku (Kasper, 2008, s. 139).

Od učitele se očekává vnitřní sebekázeň, uvážlivost a trpělivost, tedy co nejmenší zasahování do činností žáků, ale zároveň připravenost kdykoliv žákům pomoci. Důraz je kladen na aktivitu dítěte. I pomůcky ve třídě jsou pomocníkem dítěte, nikoliv učitele. „*Je hlavním spojovacím článkem mezi ním (dítětem) a pomůckou.*“ (Montessori, 2017, s. 154).

Úlohou výchovy je vyvolat hluboký zájem o činnosti, díky kterým může žák postupně objevovat realitu. Zároveň učitel poskytuje dítěti volnost a nezávislost, a jeho povinností je mluvit málo a uvědomovat si své omezení (Montessori, 2011, s. 25). „*Dospělý potřebuje dostatek trpělivosti, musí umět čekat a neustále důvěřovat v dětské tvořivé síly, které dítě rozvíjí*“ (Onkenová, 2008, s. 27). Vedle pedagogického a výchovného působení, je úkolem učitele také rozvíjet a podporovat faktory jako radost, uvědomování si vlastní hodnoty, uznání a láska druhých, a pocit, že je člověk užitečný a schopný něco vytvářet (Montessori, 2011, s. 105). Učitel musí mít nejprve rád svět a chápat jej, musí se připravovat a pracovat na sobě, a teprve potom může dítě seznámit se světem a zaujmout ho. Musí být připraven být jeho rádcem a průvodcem (Montessori, 2011, s. 34).

Příprava učitele podle Montessori nespočívá pouze ve studiu a ukončeném vzdělání. „*Nejdůležitějším požadavkem na učitele je správná skladba jeho vnitřních dispozic*“ (Montessori, 2012, s. 125). Jeho přístup k dítěti, láska, péče, laskavost, vyrovnanost, ale také uvědomění si vlastních schopností a nedostatků, a práce s nimi.

3.3 Vývojové fáze a senzitivní období

Montessori pracuje se třemi významnými vývojovými obdobími, která jsou stejně dlouhá a dále se mohou dělit do kratších úseků tří let. První trvá od narození do 6 let, druhé od 6 do 12 let, a třetí od 12 do 18 let. Jednotlivá období se od ostatních výrazně liší z hlediska tělesného a duševního vývoje. První a třetí období jsou časy velkých změn, zatímco druhé období je považováno spíše za období klidu.

Každé vývojové období také vyžaduje odlišnou péči, prostředí, nebo formy vzdělávání (Montessori, 2019, s. 45–48).

Děti v určitých obdobích vykazují větší citlivost a připravenost rozvíjet konkrétní oblasti učení odpovídající věkovému stupni. Během těchto období se snadno učí, pokud jsou jim dospělými poskytovány vhodné podněty a předměty v připraveném prostředí (Onkenová, 2008, s. 23). Tato období zvýšené vnímavosti označuje Marie Montessori jako senzitivní období, či senzitivní fáze. Mluví o nich zejména ve spojitosti s obdobím od 3 do 6 let, kdy jsou děti schopny vstřebávat obrovské množství poznání, a učení je pro ně jednodušší než v pozdějším věku. Je to například senzitivní období pro učení se psaní a čtení, a rozvoj řeči, a i proto je Montessori toho názoru, že by děti měly začínat školní docházku v dřívějším věku (Montessori, 2019, s. 49).

O obdobích zvýšené citlivosti píše Montessori (2012, s. 41) takto: „*Je to jakási zvláštní síla, která umožňuje dítěti, aby navázalo kontakt s okolním světem obzvláště intenzivním způsobem.*“ a „*V době jejího působení je všechno snadné, vše se děje s přirozeným nadšením.*“

Další senzitivní období, vhodná pro rozvoj odlišných dovedností, můžeme pozorovat ve všech vývojových obdobích.

První senzitivní období vymezila Montessori od narození do 3 let. Dítě je připraveno rozvíjet manuální zručnost, chůzi a běh, a je zejména citlivé v oblasti řeči. Druhé již zmíněné období od 3 do 6 let je také významné z hlediska sebeuvědomění dítěte a jeho existence jako součást skupiny. Třetím obdobím je věk 6–12 let, kdy se rozvíjí morální senzitivita, sociální vztahy, abstraktní myšlení, a touha po poznání světa kolem. Čtvrtým obdobím je věk 12–18 let, zde je u dospívajících rozvíjena samostatnost, sebevědomí a sociální dovednosti (Kasper, 2008, s. 132).

Další část se blíže zaměřuje na děti ve věku od 6 do 12 let, což odpovídá věku žáků na 1. stupni základní školy.

3.3.1 Vývojové období od 6 do 12 let

Období od 6 do 12 let je klidným obdobím, ve kterém nedochází k tak obrovským změnám jako v předchozím období. Je to „...*období klidného růstu, období stability a mentální síly*“ (Montessori, 2019, s. 46).

Tato doba je vhodná pro práci a uplatnění mentálních schopností získaných během prvního období. Marie Montessori (2019, s. 47) tvrdí, že „*první období je příprava na druhé, či naopak, druhé období je dokončením toho prvního.*“

„*Každá předešlá fáze připravuje tu, která následuje, utváří její základ, dodává energii, jež podněcuje k následujícímu období života*“ (Montessori, 2011, s. 102).

Toto období nazývá Montessori „*věkem učení*“ nebo také „*věkem studia*“, a věří, že jsou děti připraveny se seznámit se všemi předměty, a to i s těmi, které se běžně vyučují až v pozdějším věku (Montessori, 2019, s. 50).

Montessori tvrdí, že „...*základní znalosti z přírodních věd by děti měly získávat ve věku od 6 do 12 let*“ a že v tomto období „*by se mělo všechno zasít*“. Přirovnává toto období k poli, na které je potřeba zasít vše, co chceme vidět v budoucnu vzkvétat. (Montessori, 2011, s. 103).

Převažuje jiné sociální uspořádání než v předchozím období, kdy spolu malé děti vycházely. Teď děti potřebují vůdce, který je vede, organizuje a nabádá (Montessori, 2019, s. 297).

Děti v tomto období se ocitají v senzitivní fázi pro abstraktní myšlení, představivost, socializaci, spravedlnost, a osvojují si základní morální zásady.

3.4 Specifické vlastnosti a potřeby dětí ve věku od 6 do 12 let

Základem schématu druhého období vzdělávání jsou specifické vlastnosti a potřeby dětí v období od 6 do 12 let, které odpovídají vývojovému a senzitivnímu období, ve kterém se dítě zrovna nachází. Role učitele i prostředí musí být v harmonii s těmito specifiky. V tomto věku potřebuje dítě objevovat svět kolem sebe, svět mimo třídu; také je připraveno poznávat abstraktní pojmy, morální zásady, a veškeré učení mu musí být zprostředkováno v souvislostech. Montessori

také v tomto období vidí důležitost ve správném využití volného času, a nejvíce doporučuje návštěvu skautského oddílu, nebo obdobných mimoškolních kroužků.

3.4.1 Potřeba prostředí mimo třídu

Dítě potřebuje uniknout z uzavřeného prostředí, aby mohl pokračovat jeho zdravý vývoj. Děti v období 7–12 let potřebují větší pole působnosti a rozšířené hranice přesahující původní prostředí třídy. Uzavřené prostředí děti demotivuje, neuspokojuje jejich měnící se potřeby, a může mít za následek ztrátu zájmu a nadšení pro učení a objevování (Montessori, 2011, s. 17–18).

„To, co škola potřebuje, je více svobody, a nikoli připoutání k lavici“ (Montessori, 2017, s. 20).

Děti v druhém období potřebují navazovat společenské vztahy i mimo uzavřený okruh školy a rozšiřovat své zkušenosti se společností a reálným světem. Maria Montessori vidí obrovskou důležitost v čase stráveném v přírodě, a celkově v prostředí mimo vyučovací třídu. V názvu jedné z kapitol své knihy píše: *„vycházky, klíč ke vzdělanosti“* (Montessori, 2011, s. 31) a tím přímo označuje procházky a výlety za nástroj důležitého poznání a získávání množství znalostí. *„Jakmile totiž vyjde z budovy, svět se mu otvírá sám od sebe“* (Montessori, 2011, s. 32). Okolní svět, zažitý na vlastní kůži, umocňuje vědomosti nabyté ve škole, přivádí je k životu (Montessori, 2011, s. 33).

3.4.2 Abstraktní myšlení a představivost

S přechodem do druhé úrovně vzdělání je také spojen přechod od smyslového a materiálního vnímání k myšlení abstraktnímu. Do 7 let dítě informace ze světa vnímá, třídí a určuje vztahy mezi předměty, zejména s pomocí smyslového materiálu v Montessori třídách. V tomto věku se ale začíná projevovat potřeba rozumové činnosti, abstrakce a hledání příčin a následků (Montessori, 2011, s. 19–24). *„Staly se z nich silné osobnosti, které vstupují do nového, abstraktního světa“*, píše Montessori (2011, s. 24).

Konkrétní myšlení, znalost reality a vlastní získané zkušenosti jsou základem pro rozvoj abstraktního myšlení, kterému jsou děti schopny porozumět kolem

desátého roku. Abstraktní myšlení je spojeno s porozuměním pojmům, které se neváží jen k fyzickým předmětům a přítomnému okamžiku, se schopností plánovat, a analyzovat, nebo s používáním abstraktních slov a metafor. Myšlení v abstraktní rovině poskytuje prostor pro rozvoj logického a kritického uvažování, a napomáhá lidem dívat se na situace z více úhlů (Hoekstra-de Roos, 2016, s. 5–9).

Abstraktní konstrukce jsou založeny na znalosti hmotných, hmatatelných podnětů, které děti v tomto věku už dobře znají a jsou připraveny zamýšlet se nad věcmi, které fyzicky neexistují. Abstrakce jsou v Montessori třídě představovány v podobě předmětů, smyslových pomůcek zvaných zhmotnělé abstrakce, které pomáhají dětem uchopit abstraktní svět (Montessori, 2019, s. 245–247).

Významnou roli v poznávání světa hraje představivost. Vyučování dětí v tomto věku se musí opírat o představivost – na rozdíl od učení v prvním období, kde je smyslové vnímání a práce se smyslovým materiálem dostačující (Montessori, 2011, s. 30–34). Představivost je to, co naši inteligenci odlišuje od inteligence zvířat. „*Představivost je skutečná podoba lidské inteligence*“ (Montessori, 2019, s. 220).

3.4.3 Učení v souvislostech

Celý svět funguje v souvislostech a je třeba, aby se dítě orientovalo ve všech vědních oborech a mělo komplexní obraz o světě. Učitel vždy představuje detaily a podrobnosti jako součásti celku, jako části větších systémů. „*Zkoumání jednotlivosti rozpoutává studium celku*“ (Montessori, 2011, s. 37) – děti v tomto věku pátrají po příčinách a důsledcích, a „*každá podrobnost udržuje zájem dítěte, protože je úzce propojena s ostatními*.“ Všechno je součástí celku, a probuzení zájmu dítěte o jeden detail se stává východiskem pro studium celého celku (Montessori, 2011, s. 37). Za hlavní považovala Marie Montessori zásadu, že „*učit podrobnosti znamená vnášet zmatek; určovat vztahy mezi věcmi znamená předávat vědomosti*“ (Montessori, 2011, s. 76).

Po tom, co je v dítěti probuzen zájem o dané téma, můžou do učení vstoupit přesné definice. Přesnost je pro popis vnějšího světa důležitá, upřesňuje představy a nejasné souvislosti (Montessori, 2011, s. 35). Systém Marie Montessori vede k poznávání světa ve vztazích a souvislostech, k učení systematického myšlení (Ludwig, 2008, s. 20).

3.4.4 Mravní výchova

Začíná se utvářet smysl pro morálku a dítě začíná objevovat mravní stránku života. Začínají se zamýšlet nad otázkami dobra a zla, a tvoří se také první představy o spravedlnosti, důsledcích jejich chování a potřebách druhých. Rozvíjí se zájem o druhé a ochota pomoci slabším a nemocným. (Montessori, 2011, s. 19–24). Citlivý přístup učitele by se měl na úroveň morálky zaměřovat. „*Je na učiteli, aby zajistil, že ze sociálních zkušeností vyplyne mravní poučení*“ (Montessori, 2011, s. 27).

3.4.5 Skauting jako mimoškolní činnost

Pro celkový rozvoj osobnosti dítěte považuje Marie Montessori za ideální mimoškolní činnost skauting. Navštěvování skautu, nebo jiných obdobných oddílů, je přínosem pro duševní i tělesné zdraví dětí. Vyzdvihuje jej zejména v souvislosti s rozvojem mravních hodnot, jako je například oddanost jedince skupině. Pravidla, dodržování dohodnutých zásad, pomoc slabším a mladším, ale i přísný režim podporují důstojné chování. Děti si budují odolnost, vytrvalost, získávají sociální zkušenosti ve skupině, a zároveň tráví čas v přírodě (Montessori, 2011, s. 22).

4 Podoba vyučování na 1. stupni Montessori školy

Výuka je většinou během dne rozdělena do několika bloků volné práce, a je založena hlavně na práci jednotlivce, nebo menších skupin. S nástupem obtížnějšího učiva roste i význam role učitele, který ale stále působí jako průvodce a rádce (Rýdl, 1994, s. 97).

4.1 Volná práce

Marie Montessori vnímá, stejně jako řada dalších reformních pedagogů, výchovu a vyučování jako individuální proces, který nachází nejlepší podmínky v heterogenní, tedy různorodé, skupině žáků. V heterogenním prostředí je pak nutné využívat jiné, než jen frontální formy vyučování.

Za základní považuje Montessori formu volné práce, kdy si žák může sám zvolit, na čem bude zrovna pracovat, a jak dlouho se jedné činnosti bude věnovat. Během samostatné práce se může žák volně pohybovat po třídě a spolupracovat s ostatními, to vše však pouze za předpokladu, že respektuje samostatnou práci ostatních, a svůj úkol či činnost dokončí. Volná práce poskytuje každému dítěti tolik prostoru na učení a opakování, kolik samo potřebuje. Každý pracuje vlastním tempem a úkoly si plní v individuálním pořadí, což dětem umožňuje učit se jak nakládat s časem, jak nejlépe organizovat svou práci, a jak činit rozhodnutí. (Ludwig, 2008, s. 15–17). K organizaci splněných úkolů, nebo úkolů, které musí žák teprve splnit, se mohou využívat deníky, plány, nebo rozvrhy práce.

Blok samostatné nerušené práce je zařazován zpravidla v dopoledních hodinách a ideálně by měl trvat tři hodiny, aby poskytl žákům dostatek času se do práce zabrat a dosáhnout hluboké koncentrace. Setkání v kruhu a aktivity, které jsou orientovány na celou třídu, by měly probíhat před začátkem, nebo po ukončení bloku volné práce. Během několikahodinového bloku pracují žáci samostatně, nejsou vyrušováni učitelem – ten je jim vždy k dispozici, pokud si neví rady, nebo chtějí něco vysvětlit. Učitel může také představovat Montessori materiály nebo aktivity jednotlivým žákům, nebo skupinkám žáků, kteří o ně projeví zájem (Bhatia, 2016).

Forma volné práce nabízí prostor a příležitosti pro budování osobního vztahu mezi učitelem a žákem. Žák se na učitele obrací, když si neví rady s úkolem, nebo by ocenil pomoc a nasměrování správným směrem, a jelikož ostatní spolužáci také pracují samostatně, má učitel dost času věnovat se těm, kteří jej potřebují. Žáci nejsou brzděni nebo naopak přetěžováni tzv. průměrnými žáky, jejichž schopnostem často učitel v běžné třídě přizpůsobuje režim a tempo výuky (Ludwig, 2008, s. 15–17).

Marie Montessori pozoruje opakované chování dětí během dopoledního bloku volné práce. Na začátku pracovního bloku si děti vybírají známé a snadnější úkoly, u kterých ale nezůstávají příliš dlouho. Poté se přesunou k obtížnějším úkolům, kterým se věnují déle a intenzivně se na práci soustředí. Tuto delší pracovní aktivitu opouští dítě odpočínuté, uspokojené a povznešené. Mezi dvěma aktivitami Montessori pozorovala u dětí jakousi falešnou únavu (*false fatigue*), kdy dítě nečinně chodí po třídě, může působit rozrušeně, či znuřeně. V takovém okamžiku ale zkušený učitel ví, že dítě nesmí vyrušit, protože si vybírá tu nejvhodnější práci, které by se chtělo zrovna intenzivně věnovat a připravuje se na ni (Montessori, 1967, s. 97–99).

Volná práce a svoboda při výběru činnosti podporuje vnitřní motivaci žáků, protože si mohou zvolit činnost podle svého aktuálního zájmu. Pro udržení vnitřní motivace je důležité znát dítě a jeho schopnosti, a předkládat mu na výběr jen úkoly a činnosti, které jsou pro něj z hlediska obtížnosti vhodné (Ludwig, 2008, s. 17).

Volná práce ale neupozadňuje rozvoj sociálních dovedností a mezilidských vztahů u dítěte. „*Soustředěná práce dítěte se projevuje pozitivně na jeho celkové osobnosti a také na emocionální a etické sociální dimenzi osobnosti*“ (Ludwig, 2008, s. 18). Věkově různorodé třídy vytvářejí prostředí, ve kterém dochází k přirozené touze pomáhat mladším, spolupracovat, a podporovat se navzájem. Během vyučování jsou také střídány formy práce dětí – od práce jednotlivce, dvojic, až po různě se měnící větší skupiny, které nabízejí dětem sociální zkušenosti v různých uskupeních (Ludwig, 2008, s. 18).

4.2 Kosmická výchova

Děti v tomto období touží po zkoumání celého světa a vesmíru, a hledají odpovědi na nejrůznější otázky ze všech oblastí poznání. Právě proto se kosmická výchova stává základem učení v druhé úrovni vzdělávání. Je založena na myšlence, že člověk je součástí jednotného kosmického plánu, a musí jednat v harmonii s tímto plánem, zejména pak s přírodou. Kosmická výchova zprostředkovává dětem pohled na svět v širších souvislostech, dává jednotlivé části do souvislostí a tvoří z nich celek. Montessori materiály zaměřené na rozvoj vědomostí z oblasti zeměpisu, dějepisu, geologie, chemie, fyziky, biologie nebo sociologie ukazují žákům vztahy a souvislosti na mezipředmětové úrovni. Původní kosmická teorie Marie Montessori je úzce provázána s náboženstvím, a staví na jeho základních principech, jako je například pomoc bližnímu, ohleduplnost, láska a vděčnost (Rýdl, 1994, s. 105).

Nástrojem kosmické výchovy jsou tzv. Velké příběhy, které barvitě popisují propojenost všech dějů a věcí kolem nás. Pracuje se s několika hlavními Velkými příběhy, které jsou doplněny příběhy menšími. „*První Velký příběh vypráví o stvoření vesmíru a základních fyzikálních zákonech. Druhý Velký příběh pojednává o vzniku a vývoji života na Zemi. Třetí Velký příběh povídá o člověku a jeho darech, které jako jediný z živočichů získal. Další příběhy např. popisují vznik a vývoj písma a čísel.*“ Příběhy vyvolávají v dětech údiv, vděčnost, pokoru a úctu, a podněcují další otázky a hlubší zájem (Montessori ČR, 2021).

Velké příběhy provázejí žáky celým studiem, a několikrát se k nim vrací a rozvíjí témata do větších detailů. S každým příběhem jsou spojeny určité oblasti učiva, které jsou na něj navázány. Například s prvním příběhem o stvoření vesmíru přichází i učení o astrologii, chemii, geologii, fyzice, nebo geografii; a druhý příběh o vzniku života na Zemi je spojen zejména s biologií a studiem živočišné a rostlinné říše (Ledendecker, 2021).

Marie Montessori přiznává, že učitel má nelehký úkol uspokojit dětskou touhu po poznání, a musí disponovat obrovskými znalostmi. Vyzdvihuje ale fakt, že není limitován vzdělávacími programy a plány, nemusí výuku přizpůsobovat

45minutovým hodinám a odděleným předmětům, a přizpůsobuje tak výuku potřebám a zájmům žáků (Montessori, 2007, s. 8–9).

Cílem je podnítit zájem o historii, planetu a společnost, a poskytnout žákům ucelený náhled na svět, ve kterém existují. Pomáhá dětem pochopit krásu světa a ocenit i to, co často lidé pokládají za samozřejmost.

4.3 Technologie v Montessori třídě

Následující podkapitola se krátce zabývá tématem zapojení moderních technologií do výuky v Montessori třídě. Jedná se o téma aktuální, ale ve spojitosti s alternativními školami ne až tak často diskutované, jelikož se může zdát, že do Montessori třídy nepatří.

V dnešní době jsou do výuky čím dál více integrovány moderní digitální technologie, jako například chytré telefony, tablety, nebo notebooky, a výjimkou nejsou ani školy s Montessori zaměřením. Jelikož metoda Marie Montessori ale vznikla v době, kdy ještě tato zařízení neexistovala, původní koncepce s myšlenkou začlenění technologií do výuky nepracují.

Mark Powell (2016) píše o Marii Montessori jako o revoluční myslitelce, která vítala nové technologie své doby s nadšením, a chápala důležitost technologického pokroku pro lidskou společnost. Fascinoval ji například vynález 16mm filmu, který dokázal zachytit pohyblivé obrázky, a zachovat tak historické momenty pro další generace. Montessori si jej údajně dokázala představit i ve výuce ve svých školách.

I když by tedy technologické inovace podporovala, vždy se řídila zásadou, že každý materiál ve třídě musí být materiálem rozvíjejícím a musí odpovídat vývojovému stupni žáků. Učitelé v Montessori třídách dnes sami posuzují, do jaké míry začlenění technologie do výuky, nebo zdali vůbec. Powell ve svém článku podporuje využívání digitálních technologií ve výuce, jelikož ve 21. století je jakási digitální gramotnost jedním ze základních předpokladů ukončeného vzdělání. Zdůrazňuje ale, že práce s nimi musí být v souladu s hodnotami a principy Montessori pedagogiky, a že by jejich využití mělo pouze doplňovat, nikoliv nahrazovat, klasický Montessoriovský materiál. Velký potenciál technologií vidí

při práci na prezentacích, individuálních výzkumech, nebo skupinových projektech, jelikož otevírají dětem obrovský svět poznání a informací, který by jinak zůstal skryt. Autor také uvádí řadu dalších možných využití v Montessori třídě – video sloužící k přiblížení těžko uchopitelných témat, aplikace k plánování a zvyšování produktivity, digitální fotografii, komunikační platformy jako například e-mail k propojování žáků se světem a představení pravidel pro bezpečné používání internetu, a v neposlední řadě uvádí programování a stavbu robotů jako úvod do pokročilejších znalostí v oblasti technologií (Powell, 2016).

5 Přejchodové období mezi 1. a 2. stupněm základní školy

S přechodem z jedné úrovně vzdělávání do další se dítě setká hned několikrát během svých školních let. První přechodné období prožívá dítě při přestupu z mateřské školy na 1. stupeň základní školy. Druhým významným přechodem je postup žáka na 2. stupeň základní školy, případně na osmileté gymnázium. Další přechodná období pak zažívají studenti při přechodu na střední školu, vysokou školu, nebo i v dospělosti na trh práce.

Tato poslední kapitola teoretické části práce se orientuje na objasnění pojmů přechod a přechodové období, a zmiňuje typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání.

Když mluvíme o přechodu mezi stupni, nejedná se o jednorázovou změnu, ale spíše dlouhodobější proces, kdy na člověka působí nejrůznější faktory spojené se změnou. Proto pojmem přechod myslíme spíše přechodové období (Walker, 2009, s. 8). Mezi působící faktory při zvládnání změny patří zájem o školu, zvyknutí si na nová pravidla, organizaci školy a odlišné výukové metody, navazování nových kamarádských vztahů, návaznost učiva, nebo také podpora ze strany nových učitelů a školy (Walker, 2009, s. 16).

Žáky mohou doprovázet obavy, které se týkají právě navazování nových vztahů se spolužáky, nebo jiné organizace výuky. Tyto obavy jsou často brzy překonány, na rozdíl od možných dlouhodobějších problémů spojených s obsahy vzdělávání a zvyšujícími se nároky na žáky. Nedostatečná spolupráce učitelů obou stupňů, nebo nevhodný přístup učitelů na 2. stupni může vést ke stagnaci či poklesu znalostí žáků a k vytvoření negativního postoje k učení celkově (Dvořák, 2011, s. 58).

5.1 Typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm základní školy

Přejchody mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání lze rozdělit podle návaznosti a organizačního řešení těchto dvou úrovní vzdělávání. Prvním typem přechodu je „skrytý“ přechod na 2. stupeň v rámci jedné školy. Tomuto typu přechodu není často věnována potřebná pozornost, protože se může zdát, že dítě jen pokračuje ve studiu na stejné škole a nic se pro něj nemění (Walterová, 2011, s. 65).

I tento skrytý přechod ale představuje pro žáky významnou změnu, která přichází v období rané adolescence. V tomto období dochází k důležitým změnám ve fyzickém i emocionálním vývoji, a v rozvoji myšlení a sociálních dovedností a každá změna představuje pro žáky potenciální stresové situace (Walterová, 2011, s. 9).

Druhým typem je přechod z nutnosti, vynucený, kdy dochází k přestupu z neúplné školy, tedy školy bez 2. stupně, na školu úplnou. Mnoho škol, zejména v menších obcích, poskytuje pouze vzdělávání na 1. stupni základní školy, a žáci poté nemají jinou možnost než pokračovat na jiné škole, často i v jiném městě.

A třetím typem je dobrovolný, nevynucený přechod z důvodu změny bydliště, přechodu na osmileté gymnázium, či nespokojenosti se současnou školou. Dobrovolný přechod na 2. stupeň jiné školy může být zvolen i s cílem hledání takové školy, která nabízí určité speciální zaměření – například sportovní školy, nebo školy s výukou určitého cizího (Walterová, 2011, s. 65).

Přechod z 1. stupně Montessori školy na 2. stupeň běžné školy je často vynucený, tedy přechod z nutnosti, jelikož v České republice nejsou 2. stupně základní školy pracující podle Montessori rozšířeny tak jako stupně první. Aktuálně u nás podle webové stránky Montessori ČR funguje 64 základních škol, které nabízejí vzdělávání s využitím metod Marie Montessori pro žáky ve věku 6–12 let; a 13 základních škol zajišťujících i vzdělávání na 2. stupni pro věkovou skupinu označenou jako 12–18, jelikož jednou ze škol je i víceleté Montessori gymnázium v Praze. Školy poskytující ucelené vzdělávání pro oba stupně se nacházejí například v Mostě, Jihlavě, Polné, Prachaticích, Třebosicích, Brně, Kladně, a několik v Praze (Montessori ČR, c2021).

5.2 Výzkum přechodu žáků z Montessori do tradiční školy

Neexistuje mnoho zveřejněných výzkumů, které by se přímo problematice přechodu věnovaly. Za zmínku ale určitě stojí narativní studie z amerického prostředí nazvaná *Montessori Middle School and the Transition to High School: Student Narratives* (2020), ve které Elizabeth Lapon interpretuje zkušenosti pěti studentů s přechodem z Montessori školy do vyššího stupně běžné školy kolem věku 13–14 let. Žáci uvádějí, že absolvování Montessori vzdělání jim napomohlo

vytvořit si pozitivní vztah k učení, podpořilo jejich akademický a emocionální vývoj, a pomohlo rozvinout vlastnosti a schopnosti jako soběstačnost a samostatnost, schopnost hájit své názory a pomohlo získat určitou výdrž při učení a zvládnání úkolů, které jsou velmi důležité při přechodu na vyšší stupeň vzdělání. Studenti také uvádějí, že během navštěvování Montessori školy získali nutné sociální dovednosti k tomu, aby byli schopni řešit problémy, spolupracovat a navazovat nová přátelství.

Studii mapující přechod z Montessori školy do školy s tradičním způsobem výuky z pohledu učitelů provedl George M. Ward a nazval ji v angličtině: *A Study of Teachers' Perspectives on Montessori Students' Transition to a Traditional High School* (2013). Výpovědi učitelů naznačují, že přechod žáků je většinou bez větších problémů. Studie také popisuje menší překážky a obtíže, se kterými se někteří žáci potýkají při přechodu do školy odlišného typu.

Další americkou studii zaměřující se na porovnání akademických výsledků žáků Montessori škol a žáků tradičních škol uskutečnili Jan Davis Mallett a Jennifer L. Schroeder a nese název *Academic Achievement Outcomes: A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students* (2018). Výsledky ukazují, že v nižších třídách 1. stupně základní školy nejsou znát výrazné rozdíly mezi žáky Montessori školy a žáky tradiční školy. Ve vyšších ročnících dosahovali žáci Montessori škol o něco lepších výsledků než žáci tradičních škol, a autoři tak upozorňují na důležitý aspekt, a to délku navštěvování školy využívající Montessori metodu. Žáci, kteří už byli ve vyšších ročnících Montessori školy, dosahují v porovnání se svými vrstevníky v tradičních školách lepších výsledků. Výsledky žáků byly porovnávány na základě státních testů, které jsou v Texasu pravidelně vykonávány za účelem zjištění úrovně znalostí žáků v oblastech čtení a matematiky.

Kevin Rathunde and Mihaly Csikszentmihalyi se ve své studii *Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments* (2005) zaměřují na porovnání motivace žáků k učení a celkové kvality zkušeností ze školy u žáků Montessori škol a žáků tradičních škol. Analýza dat z dotazníků ukázala, že žáci Montessori škol vykazují výraznější vnitřní motivaci, větší zájem o učení, jsou více nadšení a energičtí v učení a hledání informací, a častěji během studia zažívají stav flow.

Studii dlouhodobějšího rázu byla provedena v americkém městě Milwaukee a zaměřovala se na studijní výsledky žáků Montessori škol a škol tradičních. Odpovídá na otázky, jak se žákům, kteří absolvovali určitou úroveň vzdělání v systému Montessori, daří na vyšších úrovních vzdělávání na školách s tradičním přístupem. Na základě nejrůznějších porovnávacích testů studie zjišťuje, že žáci z Montessori škol v některých oblastech, matematice a vědách, významně předbíhají svými studijními výsledky žáky tradičních škol. Studie tak podporuje hypotézu, že Montessori vzdělávání má dlouhodobě pozitivní efekt na akademický úspěch žáků (Gartner, 2003).

Články a diskuze týkající se přechodu z Montessori školy do vyššího stupně tradiční školy a obav spojených s tímto přechodem jsou často k nalezení na stránkách Montessori škol, a to jak českých, tak i zahraničních. Téměř vždy popisují přechod žáků na odlišný typ školy jako bezproblémový, a zdůrazňují, že si děti často odnášely z Montessori školy více sociálních dovedností, znalostí v oblasti, která je zajímavá, sebevědomí a lepší schopnost umět se učit, než jejich vrstevníci z běžných škol. Také upozorňují na to, že i Montessori školy se v mnoha případech musejí řídit rámcovými vzdělávacími programy státu, takže žáci by měli ukončovat studium na 1. stupni základní školy se stejnými znalostmi a dovednostmi jako žáci běžných škol.

I když mnohé výzkumy ukazují pozitivní výsledky a úspěšnost žáků z Montessori škol, ať už ve spojení se samotným přechodem na jiný typ školy, nebo v porovnání s vrstevníky na běžném typu škol, stále musíme mít na paměti, že zkušenosti žáků se liší a jsou velmi individuální. Také proto se následující praktická část práce zaměřuje na popis individuálních zkušeností žáků spojených s přechodem z Montessori 1. stupně na 2. stupeň základní školy v našich podmínkách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumný problém

Obecný výzkumný problém je stanoven už v názvu bakalářské práce, tedy přechod žáků z 1. stupně Montessori školy na 2. stupeň tradiční školy. Řada žáků po absolvování 1. stupně Montessori školy nemá ve svém městě možnost pokračovat v Montessori vzdělávání i na 2. stupni, a musí přecházet na školu jiného typu. Touto školou se většinou stává běžná, tradiční škola, která nabízí klasické vzdělávací metody a způsoby, které se od fungování Montessori školy značně liší. Pro žáky tak tento přechod může představovat období plné přizpůsobování, poznávání, a sžívání se s novým systémem. Ve spojitosti s přechodem se mohou objevovat i různé obtíže a překážky, se kterými se žáci individuálně potýkají v novém prostředí.

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem praktické části je popsat zkušenosti žáků s přechodem z 1. stupně Montessori školy na 2. stupeň tradiční školy, a získat představu o možných obtížích, překážkách, nebo naopak výhodách při přechodu na jiný typ školy. Byly zformulovány čtyři výzkumné otázky, na které se snaží výzkum najít odpovědi. Výzkumné otázky zní: Jak prožívali žáci přechod z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy? Jaké znalosti a dovednosti získané během navštěvování Montessori třídy žákům pomohly při přechodu do tradiční třídy? Jsou žáci z Montessori školy připraveni zvládat odlišné fungování tradiční školy, na kterou přecházejí na 2. stupeň? Jaké možné překážky nebo obtíže mohou nastat při přechodu z Montessori školy na školu tradiční?

6.2 Sběr dat

Vzhledem k zaměření a cílům praktické části byl zvolen výzkum kvalitativní. *„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací,*

společenských hnutí nebo vzájemných vztahů“ (Strauss, 1999, s. 10). Pro získání potřebných dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, která je typická pro kvalitativní výzkum. Seznam otázek byl předem připraven a poskytnut účastníkům rozhovorů, aby si své odpovědi mohli předem promyslet. Rozhovory probíhali podle dohody u respondentů doma, nebo v klidné kavárně v centru města v období dvou týdnů v červnu. Délka rozhovorů se pohybovala od 15 minut do 35 minut. Rozhovory byly se souhlasem účastníků nahrávány a následně přepsány, aby mohla být provedena analýza. Seznam otázek i přepsané rozhovory jsou součástí příloh.

6.3 Výzkumný vzorek

Výběr účastníků výzkumu byl záměrný. Jediným kritériem pro výběr byla osobní zkušenost s přechodem z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň školy tradičního typu. Doplňujícím kritériem byl také souhlas rodičů a ochota zapojit se do výzkumu.

Celkem proběhlo 7 rozhovorů. Čtyř z nich se účastnil žák společně s rodičem, a tři z nich proběhly pouze s žáky. Žáci momentálně navštěvují buď 6., 7., nebo 8. ročník tradiční školy, a věk žáků se pohybuje mezi 11 a 14 lety. Většina odpovídajících žáků jsou chlapci, výzkumu se účastnily pouze dvě dívky. Zástupcem rodičů byla ve všech čtyřech případech matka žáka. Všichni respondenti navštěvovali na 1. stupni stejnou Montessori základní školu.

6.3.1 Charakteristika účastníků

Pro účely výzkumu byla křestní jména účastníků změněna. Jména maminek nejsou uvedena a pro přehlednost jsou vždy spojena se jmény jednotlivých žáků.

Prvního rozhovoru se účastnil Tomáš s maminkou. Tomášovi je 11 let a momentálně chodí do 6. třídy klasické základní školy, na které navštěvoval i 1. stupeň v Montessori třídě.

Druhý rozhovor proběhl také s maminkou i žákem, Markem, kterému je 12 let a navštěvuje 6. třídu klasické základní školy. Také pokračuje na stejné škole, na které navštěvoval i 1. stupeň v Montessori třídě.

Třetího rozhovoru se účastnil pouze žák, Adam, kterému je 13 let a chodí do sekundy, tedy 7. ročníku, na osmileté gymnázium.

Účastníky čtvrtého rozhovoru byli Martin a jeho maminka. Martin navštěvuje 7. třídu na klasické základní škole, kam chodil i na 1. stupeň do Montessori třídy.

Pátého rozhovoru se zúčastnila Adéla, která je teď v primě, tedy 6. ročníku, na osmiletém gymnáziu a je jí 12 let.

Účastníky šestého rozhovoru byli Kryštof a jeho maminka. Kryštofovi je 12 let a momentálně navštěvuje 6. třídu s matematickým zaměřením.

Sedmého rozhovoru se zúčastnila Eliška, která je teď v 8. ročníku na víceletém gymnáziu a je jí 14 let.

6.4 Analýza získaných dat

Po sesbírání dat byly všechny rozhovory přepsány a podrobeny analýze. K utřídění a analýze dat byly zvoleny prvky zakotvené teorie, zejména proces otevřeného kódování. Strauss a Corbin (1999, s. 42) popisují otevřené kódování jako „...proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů“. Tato metoda umožňuje identifikovat podobné jevy vyskytující se v jednotlivých výpovědích, popisovat a porovnávat je, a pomáhá získat celkovou představu o výzkumném problému, tedy o tom, jak žáci vnímají a prožívají přechod z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy.

Po téměř doslovném přepsání rozhovorů došlo k pozornému a opakovanému pročtení a studiu všech výpovědí. Jednotlivým jevům byly připsány názvy, tedy pojmy, které dále tento jev reprezentují. Pozornost byla věnována jevům, které se ve výpovědích opakují, ale zejména těm jevům, které jsou důležité pro zodpovězení výzkumných otázek. Strauss a Corbin (1999, s. 44) píší: „*Postupně porovnáváme případ s případem, takže podobným jevům mohou být přidělena stejná jména.*“ Dále byly pojmy tematicky patřící ke stejnému či podobnému jevu seskupeny do skupin, kategorií, které jsou podrobně popsány v následující části a dohromady vytvářejí přehledný popis toho, jakou zkušenost mají účastníci výzkumu s přechodem z Montessori prostředí do prostředí běžné školy. Pro popis jednotlivých kategorií jsou hojně využity přesné výpovědi účastníků rozhovorů.

6.5 Prezentace zjištění

Prezentace zjištění je založena na podrobném popisu jednotlivých kategorií a témat, která byla objevena během procesu kódování. Kategorie seskupuje pojmy do vyššího řádu, pod jeden abstraktnější pojem (Strauss, 1999, s. 42). Jména jednotlivých kategorií byla vymyšlena tak, aby názorně označovala danou skupinu pojmů, a jevy na které odkazuje. Některá pojmenování kategorií jsou zcela vymyšlena badatelem, jiná zase vycházejí přímo z výpovědí účastníků a jde tedy o tzv. „in vivo kódy“. V těch případech jde o „...*chytlavá slova, která okamžitě přitáhnou vaši pozornost*“ (Strauss, 1999, s. 48), nebo velmi výstižně popisují dané jevy.

Po dokončení procesu kódování bylo vytvořeno sedm kategorií: Změna v hlavní roli, Noví učitelé a rodiče, Hodnocení a jeho vliv na motivaci a stres, Příprava na normální třídu a další studia, Organizace výuky a práce, Nově příchozí, Ohlédnutí za Montessori a přechodem celkově.

6.5.1 Kategorie 1: Změna v hlavní roli

V této kategorii byly seskupeny kódované pojmy: šok, překvapení, změna, zvyknutí, jinakost, odlišnost, náročnější, každé svoje výhody, klid, a atmosféra třídy. Přechod na jiný typ školy pro žáky představuje přechod do úplně nového prostředí a v průběhu poznávání, jak jiný systém a jiná škola funguje, zaznamenali žáci řadu změn, na které si museli zvyknout.

Většina žáků označuje tradiční školu za jinou, odlišnou od Montessori, a přechod spojuje spíše s odlišností systémů než s porovnáváním náročnosti. Tomáš o přechodu mluví takto: „*Je to jiné, dobré, ale i špatné. V Montessori byly nějaké výhody, normální má zase jiné výhody, ale i nevýhody.*“ Adam popisuje jeho zkušenost s přechodem následovně: „*Já bych řekl, že je to jiné, ale mně to vlastně stále vyhovuje, sice v jiných ohledech, ale stále mně to vyhovuje.*“ Také říká, že mu to „*vlastně nepřišlo až tak zvláštní chodit do té normální třídy, ale největší změna byl ten kolektiv.*“ Významnou změnou pro něj bylo i to, že po přechodu musel začít psát na obě strany sešitu, což mu do té doby učitelé dovoľovali, na 2. stupni si musel zvyknout na nové požadavky učitelů. Pro Elišku byly největší změnou známky a

nutnost sedět po dobu vyučování v lavicích. „*Já jsem třeba byla úplně první zmatená, když učitelka došla do třídy a my jsme si museli stoupnout, tak to jsem neznala*“, říká Eliška. Marek označuje přechod do tradiční třídy jako „*velký šok, protože tam byli noví spolužáci, které jsem neznal, a taky učitelé na každý ten předmět, a ten rozvrh, i ty známky – to byla všechno změna*.“ Taky dodává, že to bylo i trochu náročnější. S výpovědí Marka, že je to o něco náročnější, a že je potřeba se více učit, souhlasí i všichni ostatní žáci. Adéla uvádí, že v době online výuky „*dostávali opravdu velké množství úkolů a někdy to i nestíhala*.“ Větší množství úkolů a nutnost domácí přípravy vidí i maminka Marka: „*...5 let jsme o něm ani nevěděli, jakože on neměl úlohy, vůbec doma nic nedělal, a dělal všechno v té škole, a byl zvyklý, že když udělá všechno ve škole, tak doma už nemusí nic dělat*.“ Také zmiňuje náročnost přechodu ve spojitosti s převedením výuky do online prostředí velmi brzy po nástupu do nové třídy: „*...zvyknout si vůbec na ten režim a na všechno, takže to bylo hrozně těžký, ten rok. Přechodný a ještě těžký, no*.“

Na druhou stranu Martin mluví o přechodu takto: „*Nějaká strašně velká změna tam nebyla, takže já si myslím, že to nebylo nějak strašné*.“ A ostatním by doporučil „*...ať se tak moc nebojí, že to není zas až tak velká změna*.“ Jeho maminka doplňuje: „*Ten přechod byl hned dobrý*.“ Podobně vypovídá i Kryštof, kterému se „*to zdá podobné*“ a nezaznamenal při přechodu nutnost velkého přizpůsobování. Jeho maminka poukazuje na to, že „*oni to berou automaticky, že jdou na tu klasickou...tak si myslím, že to bylo v pohodě, až překvapivě dobré*.“

Velkou změnu viděl Tomáš i v nových spolužácích. „*Ty děcka jsou některé takové divné a furt tam otravují, berou věci, hází nám s věcmi, ... takové to je nepříjemné*.“ Taky označuje přestávky za „*takové drsné*“, kdy někteří spolužáci dělají blbosti, řvou, rozhazují lavice apod., a říká: „*Vždycky když dojdu dom, nebo vyjdu z té školy, tak je to prostě úleva*...“ Podobně o dojmu z nových spolužáků mluví i maminka Marka: „*...jsou takoví hodní a zvyklí na to nezlobit. Proč by měli zlobit? Neměli důvod zlobit, nebo vykřikovat, takže byli překvapení z toho, jak ty děcka se chovají, zle, k sobě i k učitelům. Bez motivace se učit, už otrávení za těch 5 let z té školy, a to oni neznali, oni byli prostě motivovaní, je to bavilo a úplně hleděli na ně, proč se tak chovají*...“

Celková atmosféra třídy tak může být také odlišná od dosud klidného prostředí Montessori třídy, a může být překvapením při přechodu do běžné třídy. Tomáš uvádí: „*V Montessori byl klid, mohli jsme být na tom koberci, pomáhat si navzájem, teď to tak není...*“ a jeho maminka o Montessori třídě dodává: „*Myslím si, že všeobecně ty děti tam byly mnohem klidnější, mnohem řekla bych vyrovnanější...*“ Adéla zmiňuje, že „*na tom 1. stupni v Montessori to bylo takové přátelštější*“

6.5.2 Kategorie 2: Noví učitelé a rodiče

Do kategorie byly spojeny pojmy týkající se učitelů a role rodičů: přístup učitelů, vztah s učiteli, vykání, otevřenost diskuzi, rodič-škola, komunikace. Při přechodu nejen z Montessori do běžné třídy, ale i celkově z 1. stupně na druhý dochází ke změně učitelů. Na 1. stupni děti mají na většinu předmětů jednoho vyučujícího, a tak je i vztah s dětmi intenzivnější a důvěrnější. Po přechodu na 2. stupeň už žáci zažívají střídání učitelů na různé předměty, a poznávají tak i odlišné vyučovací styly a přístupy učitelů. Rozhodně se situace liší učitel od učitele a záleží často i na osobních sympatiích mezi žákem a učitelem, ale noví učitelé jsou jistě důležitou částí změn spojených s procesem přechodu.

Drobnou změnou, kterou žáci v prvních dnech na 2. stupni zaznamenají je nutnost vykat učitelům, což celkově i nastavuje odlišné vztahy v porovnání s tykáním v Montessori. Nikdo z dotázaných s tím ale výraznější problém neměl, a rychle si na vykání zvykli a stalo se to automatickou součástí života na 2. stupni. Adéla uvádí: „*...moc zásadní rozdíl to nebyl, protože i některým učitelům v Montessori se muselo vykat, a žádný problém to pro mě nepředstavovalo.*“ Marek přiznává, že na „*ze začátku to bylo trochu těžké se přizpůsobit, byl to nezvyk, ale pak už jsem si na to zvykl a teď už jen vykám.*“ Podobně se k tématu vykání vyjadřuje i Tomáš, který na to občas zapomněl, ale teď už si také zvyknul. Pro Kryštofa vykání nepředstavovalo žádné obtíže a „*zdá se mu to normální teďka jim vykat.*“ Pro Adama a Elišku na gymnáziu bylo spíše změnou oslovování vyučujících „*pane profesore, paní profesorko*“, než vykání samotné. Eliška přiznává, že jí toto oslovování nedává smysl: „*...vadí mně, že jim říkáme pane profesore, i když prostě profesori jsou tam jen dva, ale všichni jsou tak oslovováni.*“

Jednou z věcí, na které Adéla ráda vzpomíná je ochota vyučujících v Montessori se žáky diskutovat. I když uznává, že někteří učitelé jsou teď na gymnáziu dobří, tak se setkává i s takovými, kteří „*odmítají úplně diskutovat a mají své pravdy*“ a o některých případech říká: „*...mám spíš pocit, že bych se na nic ptát neměla.*“ Také k diskutování doplňuje: „*...nevím, jestli se to ode mě tam očekává...*“ Aktivita je v Montessori hlavně na žákovi, proto i diskuze nad nejrůznějšími tématy jsou ve škole na denním pořádku. Na 2. stupni se to podle zkušeností účastníků výzkumu často mění a někteří učitelé nedávají dětem „*až tak moc prostoru se nějak vyjádřit*“, říká Tomášova maminka a vyzdvihuje přístup učitelů v Montessori, kteří „*děti podporovali v tom, aby se ptaly, aby byly zvědaví, aby objevovaly, i za cenu toho, že to bude někdy trvat dýl, ale ty děti si na to přijdou.*“ Marek uvádí příklad z matematiky, kdy paní učitelka „*hrozně spěchá na to učivo, a ona nám stihne vysvětlit jedno, a hned skáče na druhé...*“

Odlisný přístup učitelů berou žáci spíše automaticky, jako součást běžné školy a říkají, že je to hlavně o zvyku. Martin uvedl: „*Musel jsem si zvyknout, protože ne každý učitel má takový přístup, na který jsem byl zvyklí, ale není to strašné, nebylo to tak, že bych si musel zvykat na úplně jiný přístup, ale pár změn tam bylo.*“ Kryštof v přístupu učitelů velký rozdíl nevidí, jen uvádí příklad jedné paní učitelky, která dává malé pětky za špatnou odpověď na otázku v hodině, nebo malé jedničky za odpověď správnou. Tak to je pro něj novinka. Tomáš říká, že mu přístup učitelů přijde „*tak nastejno*“: „*Na jednu stranu je to tak, že ti učitelé v Montessori tě to učí jinak, ale dobře, ale zase v normální tě to učí zase jinak, jednodušeji, ale zase si to tolik nezapamatuješ... to je takový jediný rozdíl.*“

Maminky Kryštofa a Tomáše upozorňují na fakt, že přístup učitelů je hodně individuální, a záleží na konkrétních učitelích. „*Třeba fyzikář jede takovým hodně alternativním, Montessori přístupem, pak jsou učitelé, kteří na ně mluví a prezentují látku...*“, říká maminka Tomáše. Vztah s učiteli je také velmi individuální, ale například Adam mluví o vztahu s třídní učitelkou v porovnání s Montessori takto: „*je to, řekl bych, téměř stejné, protože ona nás má ráda, ráda si s náma vždycky povídá.*“ I Marek si chválí vztah se svým třídním učitelem: „*Je hodně příjemný a hodný učitel.*“ K tomu jeho maminka dodává, že oceňuje snahu pana učitele žáky zase blíže seznámit po dlouhé době distanční výuky, a říká: „*...nikdo se ho nebojí,*

takže mu i řeknou spoustu věcí, které jim vadí, ...takže je tam taková ta důvěra, je to dobré.“ Třída Elišky má také velmi dobrý vztah s třídní učitelkou a celkově o vztahu s učiteli říká: „...s některýma máme dobré vztahy, s některýma se úplně rádi nemáme.“

Tomáš ve spojení s učiteli ještě zmiňuje to, že jsou teď přísnější, což se mu na jednu stranu v nějakých předmětech líbí, protože *„je v té hodině aspoň klid, protože v ostatních hodinách tam dělají blbosti a nikdo se na tu hodinu nesoustředí úplně.*“ Na druhou stranu ale vzpomíná na Montessori, kde *„to bylo tak, že to byly kamarádi, že jsme si tam hráli, plácali jsme si, dělali jsme blbosti, a zároveň jsme se i učili, to mi přišlo fajn...“* Podobně to vidí i Adéla, která říká: „...na Montessori byli přátelštější a otevřenější, a tady jsou učitelé prostě učitelé a žáci žáci...“ Eliška mluví o vztahu s učiteli na 1. stupni podobně: *„My jsme jim říkali křestním jménem, tak to byl fakt kamarádský vztah, vždycky jsme se objímali, a tak...“*

Kromě nových učitelů, hrají důležitou roli v období přechodu i rodiče žáků, a pozitivní přístup a podpora dětí mají rozhodně kladný vliv na zvládnání změn, které jsou s přechodem spojeny. Maminka Tomáše říká: *„Já myslím, že je to hodně o tom postoji toho rodiče, že jakmile to začne rodič řešit, tak se to samozřejmě začne přenášet i na ty děti. A vím, že jsme to tak i měli na těch schůzkách, kdy spousta rodičů se už dopředu bála toho přechodu. ... my jsme se připravili na to, že to zvládne, že to bude v pohodě, že ta škola to udělá tak, aby to tak nějak fungovalo i pro ty děti.*“ Maminka Kryštofa například uvádí, že je pro ni mnohem důležitější vědět, že si Kryštof plní vše, co má než to, jaké má známky, a na začátku se mu snažila pomoci s nalezením vhodného systému, aby všechno zvládal.

Rodiče také vidí změnu v celkové komunikaci se školou a učiteli. Vše se více točí kolem žáků a rodiče nejsou už tolik vtahováni do organizace výuky, a komunikace mezi nimi a učiteli není tak intenzivní jako na 1. stupni v Montessori. Maminka Tomáše mluví o třídních schůzkách v tomto školním roce, kdy první proběhla ještě ve škole, kdy všichni byli zarouškovaní, a měla z ní *„hodně smíšený pocit“*, druhá pak proběhla online a trvala jen pár minut, takže *„je to takové hodně jiné teď.*“ Kryštofova maminka si chválí vztah s třídní učitelkou, ale upozorňuje i na složitější domluvu s jinou paní učitelkou: *„... s tou jsme nepochodili, tak jsem*

radši vycouvala, takže s některýma je komunikace těžká, takže se možná nezapojoval, než bych něco pokazila.“

6.5.3 Kategorie 3: Hodnocení a jeho vliv na motivaci a stres

V kategorii byly seskupeny kódované pojmy z oblasti hodnocení a motivace: známky, slovní hodnocení, objektivita, porovnání s ostatními, motivace, stresový faktor. Většinu žáků, kteří se výzkumu zúčastnili, se známky zamlouvají více, než slovní hodnocení, které měli na 1. stupni v Montessori. Vidí pozitiva v tom, že ví, jak jsou na tom v porovnání s ostatními, a že je to motivuje dobře se učit a mít co nejlepší známky. Tomáš říká: *„Ty známky se mně asi líbí víc, protože mám nějakou tu motivaci vidět tam to číslo. V tom mi to přijde lepší.“* Jeho maminka ale na druhou stranu přiznává, že pro ni *„jako rodiče je vždycky mnohem takové emotivnější a zajímavější, mnohem důležitější se dozvědět, co všechno ty děti dělaly, co zvládly, co jim šlo, co jim nešlo, na čem třeba potřebují ještě zapracovat. Mnohem výstižnější než ty známky samotné... když je to tak popsáno, je to mnohem objektivnější.“* V Montessori dostávali žáci místo klasického vysvědčení se známkami asi stranu a půl se slovním hodnocení, kde byl zhodnocený každý předmět, napsané, co jim šlo, a co tak moc ne. Maminka Martina o slovním hodnocení mluví takto: *„Vždycky bylo hezké, takže tam se opravdu jen oznamuje, v čem by měly ty děti přidat, a jemu konkrétně ta motivace spíš chyběla.“* Sám Martin říká, že si chtěl známky vyzkoušet, a že ho více motivují. Zmiňuje také, že slovní hodnocení bylo matoucí i pro jeho babičky, které mu vůbec nerozuměly a více oceňují klasické známky.

Pro Marka jsou známky jasným ukazatelem toho, jak na tom je: *„... aspoň vidím, jak dobrý v tom předmětu jsem, jestli jsem v něm dobrý, ještě lepší, nebo výborný, nebo jestli se to mám víc naučit, nebo vůbec to neumím.“* Jeho maminka známky vidí jako motivační, že ho ženou, ale přiznává, že někdy je to pro něj i stresující a je z toho *„takový špatný.“* Dodává: *„A to porovnání s ostatníma, že už víš, jak na tom jsi, do teď to nevěděl. Teď už to můžeme porovnat čísla.“* I Kryštofovi se známky líbí. Adam uznává, že pro některé jeho spolužáky jsou známky motivací k učení, ale o sobě říká: *„...pro mě je to spíš takový stresový faktor...“* a označuje známkování ve škole za *„nekonečný hon za tím správným*

průměrem. “ Eliška vzpomíná v souvislosti se známkami na 1. stupeň, kde se jí nejvíc líbilo právě to, že tam známky nedostávali: „Mně přijde super, že prostě tam nebyly ty známky, takže když bych normálně dostala 4 nebo 5, tak je to vlastně ponižující před spolužákama, před rodičema, učitelama kolikrát, tak to bylo fakt super... “ Ještě dodává, že její první známkou na nové škole byla 4, *„takže to byl celkem šok“* a uznává, že z toho byla *„i hodně špatná“*, ale teď už to *„nějak neřeší, protože jsou to jenom známky... “*.

6.5.4 Kategorie 4: Příprava na normální třídu a další studia

Pojmenování této kategorie vzniklo pomocí „in vivo“ kódu z výpovědi jednoho z žáků. Pojmy přiřazené do této kategorie jsou: očekávání, dovednosti, znalosti, příprava na normální školu, mezery, chybějící učivo, prezentování, sebevědomí, vyjadřování, dobrý základ. Tato kategorie se zabývá očekáváním a informovaností žáků a rodičů ve spojitosti s přechodem, ale také dovednostmi a znalostmi, které žáci během pěti let v Montessori třídě získali.

Žáci měli v 5. ročníku možnost vyzkoušet si na jeden den vyučování v běžné třídě, takže následný přechod na 2. stupeň pro ně nebyl úplnou novinkou. Adam tuto zkušenost popisuje: *„...my jsme měli vlastně v 5. třídě takovou věc, že jsme byli jeden den v normální třídě, že my jsme šli do 5. A, a děcka z 5. A šly k nám... “*

Žáci se na 1. stupni setkali s jiným než jen Montessori přístupem i v některých předmětech, ve kterých byli spojeni i s ostatními třídami a měli na ně jiné učitele. Šlo například o angličtinu: *„...tam už to bylo s učebnicí i se sešitem, tak už to bylo jak v klasice.“*, říká Marek. I informatika a tělocvik probíhali běžným způsobem, mimo Montessori, kdy žáci v těchto hodinách učitelům vykali, takže při přechodu vykání nebylo velkým problémem. Adam říká: *„...v informatice nebo v tělocviku jsme jim vykali vždycky. Tak to bylo už takové normální.“* V těchto několika hodinách dostávali také známky. Maminka Martina také zmiňuje dobrou informovanost ze strany školy: *„...všechno perfektní. Už dopředu nás informovali o všem, děti si to i před přechodem byli v běžné třídě zkoušet to učení, takže toto bylo dobré.“*

Většina žáků věděla, co očekávat od tradiční třídy, a věděli, co bude rozdílné od Montessori. Adam uvádí, že ho na změny připravila hlavně maminka: *„...jsem*

si o tom hodně povídal i s mamkou, protože ona tam taky chodila... “ Martin říká: „...bylo to něco nového, ale více méně jsem se vším, co se dělo, počítal, takže mě nic úplně nezaskočilo.“ Tomáš zase informace o fungování běžné třídy získal od kamarádů: „...spousta mojich kamarádů chodili do normální třídy, takže jsem něco odposlouchal... “ Eliška si informace o tom, jak to funguje, zjišťovala také u svých kamarádek, které do běžné třídy chodily: „Všechno mi to řekly, ale když jsem tam došla, tak to bylo takové to, že jsem v tom stresu zapomněla, že si mám stoupnout, nebo se přihlásit... “ Adéla přiznává, že úplně přesnou představu o fungování vyučování v běžné třídě neměla: „No, tak úplně přesně jsem to nevěděla, ale věděla jsem, že budeme dostávat známky, bude tam víc učení, ale když jsem si to vyzkoušela, tak jsem teprve zjistila, jak to ve skutečnosti je.“

Žáci si z 1. stupně v Montessori třídě odnášejí určité dovednosti a znalosti, které jsou jim základem pro další studia. Tomáš vzpomíná na pomůcky v Montessori třídě, které mu pomohly pochopit důležité základy: *„Dalo by se říct, že se to vlastně dalo považovat i za takovou přípravu do normální třídy, že jsme i tak víc napřed, že jsme to pochopili víc, že jsme pracovali s destičkami a tak, že jsme si to ošahali...“*, a i díky nim se mu v geometrii daří a může mnoho věcí vysvětlovat spolužákům, kteří učivu zrovna moc nerozumí. Také poukazuje na to, že *„pracovali hodně samostatně“* a *„učili sami sebe“*, takže teď mu nedělá problém pomoci s učením i ostatním. S tím souhlasí i Eliška, která říká, že se tam naučila být samostatná a soběstačná. Adéla věří, že jí Montessori pomohlo rozvinout celou řadu dovedností: *„...že jsem teď komunikativní, otevřená a nebojím se diskutovat...“* Marek má pocit, že je dobře připraven na prezentování před třídou a je na tom dobře s komunikací. Jeho maminka souhlasí a doplňuje: *„Že se nebojíš mluvit, a přihlásit se, mluvit před ostatními... že vybudovali dobře to sebevědomí...“* Adam také uvádí, že mluvení před třídou a vytváření prezentací mu nedělá problém. Jedna z maminek se k tomu vyjadřuje takto: *„Za mě teda myslím si, že všeobecně díky komunikaci a té otevřenosti ty děcka byly zvyklé a naučily se tak nějak vyjadřovat. I ty svoje názory, nebát se zeptat se, nejen učitelů, ale i těch svých spolužáků.“* Martin i jeho maminka na druhou stranu nemají pocit, že by mu Montessori nějak výrazně pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti. *„Já bych řekl, že mi to v ničem tak moc nepomohlo, že jsem si vlastně až teďka v normální*

třídě vytvořil nějaký ten systém, podle kterého jedu... takže si dovolím tvrdit, že až ta normální to trochu zlepšila.“, říká Martin.

Někteří účastníci výzkumu přiznávají, že se na 2. stupni setkali i se situací, kdy měli určité učivo už ovládat, ale v Montessori se s ním vůbec nesetkali. Například Marek popisuje nedostatky v učivu v geometrii, se kterými se setkal na 2. stupni: *„...učili jsme se i něco, co jsme se v Montessori neučili, nebo jsme to neprobírali, třeba geometrii... my jsme řekli, že jsme se to neučili, ale paní učitelka nám vždycky odpovídala stejně, že jsme se to měli učit.“* Jeho maminka dodává: *„Byly tam nějaké mezery...“* Adéla také narazila na chybějící učivo v matematice: *„...v matice jsem už měla znát desetinná čísla, která jsme předtím na Montessori nedělali...“* Tomáš a jeho maminka vzpomínají na začátek 6. třídy, kdy v češtině paní učitelka s žáky opakovala nějaké výrazy, pojmy, a nevěděli si s tím rady, protože to v Montessori neprobírali. *„Ale zase si myslím, že to bylo tím, že v Montessori se opravdu zaměřovalo na ty nejdůležitější věci...a vlastně gró tam bylo co nejvíc to dostat pod kůži a aby to děcka měly, co nejvíc zažité. Takže tam potom nějaké ty věci, které od té doby už neprobírali, tak prostě byli vynechané, což zase na druhou stranu naprosto chápu a schvaluju.“*, říká Tomášova maminka. Nedostatky v učivu nebyly ale nějak zvlášť velké, a všichni se doma chybějící látku doučili a spolužáky dohnali. Maminka Kryštofa říká, že *„ten 1. stupeň byl takový jiný, ale naučili se, co měli v podstatě...“*

6.5.5 Kategorie 5: Organizace výuky a práce

Tato kategorie sdružuje kódované pojmy: volnost, rozhodování, svoboda, samostatnost, plán, domácí příprava, pomůcky, lépe zapamatovatelné, názornost, dobrý zážitek.

Celková organizace školního dne je odlišná, protože na 2. stupni mají teď žáci jasně stanovený rozvrh, podle kterého se pracuje. Na rozdíl od toho v Montessori si žák může zorganizovat práci podle svých aktuálních potřeb, a nejsou striktně rozdělené 45minutové vyučovací hodiny věnované vždy jen jednomu předmětu.

Maminka Marka o vyučování v Montessori říká: *„Tak tam se vlastně hodně kladl důraz na tu jejich svobodu a na to, že si to sami musí organizovat a sami si to musí řídit...a když třeba něco nestíhali, nebo neudělali, tak potom to dodělávali.“*

Takže většinou dělali nejdřív to, co je baví, a pak se dodělávalo to, co bylo potřeba.“ Marek si tuto volnost chválí, ale zároveň přiznává, že mu stálý rozvrh vyhovuje: *„Celkem mi to vyhovuje, protože vím, co v ten den budu dělat, že v ten den budu mít to a to, a můžu se na to zrovna připravit...“* Jeho maminka ještě vyzdvihuje to, že v Montessori měli přesně daný plán učiva a úkolů, které mají za týden nebo rok zvládnout: *„takže už si postupně šel, věděl, kde je, jak je daleko, co už má hotové, co ještě nemá hotové. A teďka jsme vlastně bez plánu a nevíme, co přijde další týden.“* Adéla také vzpomíná na to, že se mohla během hodiny volně procházet po třídě, že na všechno měla víc času. *„Vyhovovalo mi svobodně se rozhodnout o tom, co v té hodině budu dělat, a ne to, co mi řekne učitel.“*, říká. O jasně stanovených 45minutových vyučovacích hodinách teď mluví takto: *„Některé předměty mě zajímají, a vydržela bych určitě víc než tu třičtvrtěhodinu.“*

Adamovi se také na Montessori líbila svoboda a možnost rozhodovat si o své práci: *„...mně to vyhovuje díky tomu, že jsem si mohl udělat všechno do května, a v červnu jsem nemusel skoro nic dělat. Hlavně v češtině a maticе se to dalo takto dělat...“* Ale zároveň nemá problém s organizací výuky teď a říká: *„Mně to vlastně teď i tak vyhovuje, protože já mám rád takové zorganizované věci, tak to mám teď hezky zorganizované do těch hodin přímo.“* Pro Elišku byl nový přístup v hodinách velkou změnou: *„...že se chodí k tabuli, nebo že se vyvolává, nebo celou dobu musíš poslouchat toho učitele, nebo prostě dělat to, co dělají všichni a dělat to zároveň, protože v té Monte jsem to dělala sama.“* Martin přiznává, že mu organizovaná výuka vyhovuje víc, než volné vyučování v Montessori. Jeho maminka zmiňuje: *„...on si to nedokázal moc rozvrhnout, takže potom jsme strašně moc doháněli doma. A vlastně ty ostatní děti, které to dokázali ve škole, pak neměly práci doma.“* Tomášovi se taky zamlouvá organizovaná výuka běžné školy: *„... v té normální je lepší to, že vlastně když jdeme na nějakou hodinu, tak víme, na co jdeme...“*

Co si ale většina žáků a rodičů velmi chválí, jsou pomůcky v Montessori třídě, které jim pomáhaly ve studiu celých pět let. Největší výhody vidí v tom, že vše bylo názorné, snadněji pochopitelné, a žáci si mohli spoustu věcí vyzkoušet na vlastní kůži. Například pro Martina nebyla Montessori třída tou nejlepší volbou, a lépe mu teď vyhovuje výuka v běžné třídě, ale pomůcky se mu líbily hodně. Jeho maminka říká: *„Mně by se líbilo, kdyby i běžná třída pracovala s tím, co má Montessori, ty*

pomůcky jsou prostě úžasné...“ S využitím podobných pomůcek se většina žáků teď už ve výuce neseťkává. Tomáš ale zmiňuje využití tabletů v některých předmětech, což podle něj hned zpestří danou hodinu. Adéle se líbila laboratorní technika: „jenom tam máme nějaké pomůcky, mikroskopy, zkumavky a tak.“ Adam se asi jako jediný setkal s podobnou pomůckou i na 2. stupni: „V Montessori, když jsme dělali zlomky, tak jsme měli takové kruhy rozdělené na trojúhelníčky, a vlastně přesně to jsme si vyráběli i teď v matice...ještě nám do matiky nosí paní profesorka různá tělesa z drátů, kde jsou vidět ty úhlopříčky a takové.“

Domácí přípravě musí téměř všichni dotázaní žáci věnovat nyní více času, než na 1. stupni. Tomáš popisuje přístup učitelů k domácím úkolům v Montessori takto: „ve 4. a 5. třídě vždycky paní učitelka říkala, že škola je k tomu, abychom se učili v ní, a ne abychom se učili doma.“ Většina žáků uvádí, že domácích úkolů teď mají více, a také se musí častěji a intenzivněji učit a připravovat na testy. Adéla říká, že se musí učit 7 dní v týdnu, a Marek také tráví mnohem více času přípravou na testy. I Adam na gymnáziu přiznává: „Já jsem byl zvyklí, že doma nemusím dělat vůbec nic, a teď se doma něco dělat musí.“

6.5.6 Kategorie 6: Nově příchozí

Šestá kategorie vznikla také pomocí „in vivo“ kódu a zahrnuje pojmy z procesu kódování: kolektiv, spolupráce, překvapení, pohled ostatních na Montessori. Mnoho žáků, i těch, kteří nepřecházejí z Montessori třídy, v 6. ročníku přicházejí do nové školy a nového kolektivu. Po pěti letech strávených se stejnými spolužáky může být změna kolektivu pro děti překvapením, jelikož se poprvé setkávají s žáky z různých škol a měst.

Většina žáků a rodičů, kteří se do výzkumu zapojili, viděli jako největší změnu při přechodu na 2. stupeň právě kolektiv. Někteří žáci přecházeli do běžné třídy s několika málo dětmi z Montessori třídy, které už znali, ale někteří přišli do nového kolektivu úplně sami. Tomášova maminka říká o příchodu do nového kolektivu tohle: „Tím, že ta třída byla spolu od první třídy, a oni byli ti nově příchozí, tak tam se to potom těžko buduje...a myslím, že v tom ty děcka mají nevýhodu, že přijdou do kolektivu, který je už nějakým způsobem vytvořený, vazby

jsou hodně silné, a oni jsou ti, kteří tam přicházejí nově, ti nováčci.“ Pro Adama navazování nových vztahů nebylo nějak komplikované, a *„všechno to nějak vplynulo.“* On i Eliška přišli do úplně nově vytvořeného kolektivu na víceletém gymnáziu, kde se nikdo s nikým moc neznal. *„Spíš to bylo takové, že tam nikdo nikoho neznal, tak to bylo takové v pohodě“*, říká Eliška. Martinovi a Kryštofovi se kolektiv teď zdá dokonce lepší než na 1. stupni. *„To je tam dobré, že tam se všichni kamarádí se všema.“*, říká Kryštof. Marek i Tomáš popisují překvapení z toho, jak jsou jejich noví spolužáci zlobiví, nemotivovaní, a chovají se odlišně, než na co jsou zvyklí z Montessori třídy.

Marek o příchodu do nové třídy mluví následovně: *„Teďka ten kolektiv máme už lepší, o hodně lepší, než na začátku, protože teď už mě považují za normálního žáka. Když jsme začínali, tak nám říkali, že jsme Montessoráci a někdy, si z nás dělali srandu, že jsme jiní, a máme nějaký problém.“* *„Nebo postižení...“*, doplňuje jeho maminka. Adam na konci rozhovoru ještě doplňuje informace o tom, jak jeho noví spolužáci vnímají Montessori: *„Ještě bych doplnil to, jak ty děcka vlastně pohlíží na to, že jsem z Montessori, to je takové zajímavé. Ten pohled bývá vlastně spíš neutrální až skeptický...jim to připadne spíš takové zvláštní, ani ne špatné, ale takové zvláštní.“* S podobným nepochopením až odsuzováním se setkala i Eliška, kdy si z ní spolužáci dělali srandu, že do teď neměla známky, a bylo to pro ni ponižující. Dále tuto zkušenost rozvíjí: *„...obecně, že jsem prostě nějak postižená, nebo tak něco, prostě že je to pro neschopné děti, ale jakože oni si to ani nenechali vysvětlit, když jsem jim řekla, že je to kolikrát i lepší, než ta normální...“*

Ti z žáků, kteří přecházeli do 6. třídy v tomto školním roce, zažili komplikaci v podobě distanční výuky, což seznamování s novými spolužáky rozhodně neusnadnilo. Tomášova maminka přechod označuje za *„takový náročný, protože vlastně měsíc a půl ve škole, sotva se malinko sblížili s tím kolektivem, nebo seznámili, a pak už nastala online výuka, což bylo takové náročné...“* I Adéla a Marek přiznávají, že seznamování v době distanční výuky nebylo vůbec lehké.

6.5.7 Kategorie 7: Ohlédnutí za Montessori a přechodem celkově

Tato kategorie seskupuje kódované pojmy, které hodnotí zkušenost s Montessori a vnímání přechodu celkově. Patří mezi ně: zkušenost, vnímání přechodu, důvod přechodu, ohlédnutí, a rozhodnutí.

Všem žákům se navštěvování Montessori třídy na 1. stupni do jisté míry líbilo. Někomu se zamlouvalo Montessori vzdělávání jako celek, někomu vyhovovaly jen některé prvky z Montessori třídy, např. Martinovi se moc líbili pomůcky, ale celkový systém mu až tak moc nevyhovoval. „*Kdybychom dopředu věděli, jaké bude mít potíže, tak bych ho tam nedala, protože on potřebuje řád, takže znovu bychom toto rozhodnutí neudělali.*“, říká jeho maminka. Adéle se zase líbila volnost a kamarádkost Montessori třídy, ale moc jí nevyhovovalo, že „*nebyli tak nucení se tam učit, že se tam toho nedozvěděli tolik*“. Je ráda, že do Montessori chodila, ale zároveň si pochvaluje více nových znalostí z tradiční třídy na gymnáziu. Marek o pěti letech v Montessori třídě mluví takto: „*Určitě to byla pozitivní zkušenost.*“ Jeho maminka hezky popisuje jejich celkovou zkušenost: „*Jsmo strašně rádi, že těch pět let měl vlastně prodloužené dětství, že my jsme byli v klidu, on byl v klidu, že jsme si to vlastně užili, a že vlastně dospěl do věku, kdy už to zvládne, a už ten přechod vidíme, že zvládá, že to dal nakonec...vůbec nelitujeme toho, že byl na Montessori, jsme spíš rádi.*“

Hlavním důvodem pro přechod z Montessori do běžné třídy byla pro všechny skutečnost, že na jejich škole nabízejí Montessori třídu pouze pro 1. stupeň, ne pro 2. stupeň. Kdyby pro dané žáky existovala možnost pokračovat v Montessori vzdělávání i na 2. stupni, tak by tuto cestu zvolila polovina z dotázaných žáků. Tomáš s jeho maminkou uvádí toto: „*Kdyby ta možnost byla tady někde místně, tak bychom do toho určitě šli. Za nás osobně, myslím si, že i Tomovi by to vyhovovalo, nejbližší je ve Zlíně, což je náročné na dojíždění, takže to jsme ani neřešili, a Tom chtěl i zůstat tady na té škole.*“ Tomáš ještě výpověď maminky doplňuje: „*Já jsem třeba chtěl vyzkoušet, jaké to v té normální třídě je, mě to zajímalo, jak to funguje, abych si udělal obrázek, tak to jsem rád, že jsem šel i na tu normální třídu.*“ Také si uvědomuje, že už bude vědět, co čekat od dalších studií na střední škole. Proces rozhodování u Marka byl dost podobný – i když by rád pokračoval v navštěvování Montessori třídy i na 2. stupni, chtěl stále chodit do školy v místě bydliště. „*A ani*

jsme si nezjišťovali vzdálenější možnosti, chtěli jsme zůstat tady.“, říká jeho maminka. Adam by také možnosti pokračovat v Montessori i na 2. stupni využil.

Na druhou stranu Martin by *„i tak přešel na normální“* a říká: *„Já jsem si chtěl už i vyzkoušet ty známky a tak...“* Adéla na otázku, jestli by chtěla v Montessori pokračovat i na 2. stupni, pokud by existovala ta možnost, odpovídá: *„No, asi bych nechtěla, protože v Montessori se toho popravdě moc neučíme a mě právě baví to se víc učit, třeba na tom gymplu, a i když je to tam hodně náročný, tak bych asi nešla znovu do Montessori.“* Kryštof na stejnou otázku odpovídá: *„To nevím, já bych asi zkusil tu normální.“* Dodává, že ho vždycky bavila matematika, takže výběr matematické třídy pro něj byl dobrou volbou. Eliška přiznává: *„V té 5. třídě bych asi chtěla, ale když se na to podívám zpátky, tak asi spíš ne.“*

Celkové vnímání přechodu se u žáků různí. Ti, kteří jsou nyní v 6. třídě, a prožili tak přechod v roce distanční výuky, mluví o přechodu jako o náročném, protože velmi brzy po nástupu do nového prostředí přešli na online výuku. Všichni se ale s novým systémem sžili a na změny si více méně zvykli, takže pro ně fungování běžné třídy už nepředstavuje žádné velké obtíže. *„Přechodný a ještě těžký...“*, říká o tomto školním roce maminka Marka. Vidí ale, že Marek přechod nakonec zvládá a s novým prostředím se mu daří sžívat.

Několik žáků zažilo přechod již v minulých letech a jsou teď v 7. a 8. třídě. Pro ty byl přechod o něco snadnější, protože výuka ještě probíhala v normálním režimu, a k přechodu se tak nepřidal další stresový faktor v podobě online výuky. *„Popsala bych to asi tak, že na jednu stranu to bylo v pohodě, ale zase bylo tam pár věcí, které mně fakt vadili...bylo to takové za prvé stresující, ale vždycky jsem si pomyslela, že to tak má určitě víc lidí, takže to bylo v pohodě“*, říká Eliška.

V poslední otázce rozhovorů byli žáci vyzváni k udělení rady, doporučení, nebo varování těm, kteří se k podobnému kroku, tedy přechodu z Montessori do běžné třídy teprve chystají. Martin vzkazuje: *„Já bych řekl, ať se tak moc nebojí, že to není zas až tak velká změna.“* Dodává, že hodně jeho spolužáků se přechodu bálo, a bylo nervózních z nového prostředí a nových spolužáků, ale nakonec se s tím většina sžila *„úplně normálně“*. Adéla by jim poradila: *„Aby se nějak rozkoukali, snažili se aklimatizovat a víc se učit, a aby se nebáli být otevření.“* Adam by doporučil dobře prozkoumat školu, aby žáci neměli problém s následnou

orientací a hledáním tříd v nové, často větší, škole. Marek doporučuje „*hodně se učit a připravovat se*“. Tomáš by poradil toto: „*Že se toho nemají bát, že to je v klidu, že to nic náročného není, ale že to je jiné...*“ Eliška by poradila: „*Ať se nestresují, že je to zbytečné, že si zvyknou, jakože fakt rychle... já jsem si zvykla tak po týdnu, možná i dřív. A je to v pohodě, všichni mají problém, i ti normální, co došli z normální třídy...*“

6.6 Diskuze výsledků

Zkušenosti žáků spojené s přechodem z Montessori 1. stupně na 2. stupeň tradiční školy byly podrobně popsány v rámci sedmi kategorií, které vznikly důslednou analýzou přepsaných rozhovorů s využitím otevřeného kódování. V této části se práce zabývá hledáním odpovědí na výzkumné otázky, které byly stanoveny ještě před zahájením výzkumného šetření. Výzkumné otázky zní: Jak prožívali žáci přechod z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy? Jaké znalosti a dovednosti získané během navštěvování Montessori třídy žákům pomohly při přechodu do tradiční třídy? Jsou žáci z Montessori školy připraveni zvládat odlišné fungování tradiční školy, na kterou přecházejí na 2. stupeň? Jaké možné překážky nebo obtíže mohou nastat při přechodu z Montessori školy na školu tradiční?

První výzkumná otázka zní následovně: **Jak prožívali žáci přechod z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy?**

Žáci přiznávají, že pro ně přechod představoval velkou změnu, a řada z nich ho označuje i za náročný. Jelikož žáci odcházeli ze třídy, kterou důvěrně znali několik let, a ve které měli jednoho vyučujícího, se kterým si vybudovali blízký vztah, je pro ně přechod výzvou zejména ve spojení s novými spolužáky a učiteli. Žáci se setkávají s odlišnými vyučovacími metodami i přístupem učitelů, a musejí se seznámit s fungováním klasické školy a jinými požadavky vyučování. Žáci ale přiznávají, že si na novinky rychle zvykli a podařilo se jim sžít se s novým prostředím, a už jim to nepřipadá nijak zvláštní nebo nevyhovující. Většina z nich objevila, že obě školy, Montessori i tradiční, mají každá své výhody a nevýhody, že jim něco vyhovuje více a něco méně, ale dokáží se s odlišnostmi vyrovnat

a přizpůsobit se jim. Do jisté míry berou přechod automaticky, a vnímají, že jinou možnost často nemají a musí to zvládnout. Některým žákům se dokonce zdá běžná třída hodně podobná té Montessori a přechod jim tak nepřipadá ničím výjimečný nebo náročný. Všichni pocíťují, že na 2. stupni se musejí více učit na testy, věnovat více času domácí přípravě a úkolům, a učivo celkově už je náročnější než na 1. stupni. Vzrušující změnou při přechodu je hodnocení prostřednictvím známek, na které se překvapivě většina žáků těšila, a chtěli si vyzkoušet jaké to je. Řada z nich byla také zvědavá, jak to v běžné škole, kam chodí jejich kamarádi, vůbec vypadá a funguje. Prožívání přechodu je tedy možné shrnout následovně: Určitě je pro žáky velkou výzvou a vyžaduje zvykání si na nové prostředí a lidi v něm, ale ve většině případů nepředstavuje tak náročnou situaci, že by způsobovala větší problémy.

Druhá otázka, na kterou výzkum hledal odpověď, zní: **Jaké znalosti a dovednosti získané během navštěvování Montessori třídy žákům pomohly při přechodu do tradiční třídy?**

Z Montessori si žáci odnášejí dobře zažitě základy, které měli možnost procvičovat s pomůckami, které jim i umožnily si mnoho věcí vyzkoušet a osahat vlastníma rukama. Co se týče obsahu učiva, měli by jejich znalosti být na stejné úrovni jako v běžné třídě, protože se také řídí rámcovými vzdělávacími programy jako tradiční školy. Z Montessori si ale mohou odnést i něco navíc, něco, co dále využijí jak ve škole, tak i v životě. Mnoho žáků a rodičů vidí velké plus v tom, že jsou žáci po pěti letech strávených v Montessori více otevření, nebojí se promluvit, nemají problém s vyjadřováním, a zvládli si vybudovat zdravé sebevědomí. To všechno jim jistě pomohlo při přechodu do nového prostředí. Také si pochvalují schopnost samostatně pracovat a pomáhat těm, kterým zrovna určité učivo nebo úkol nejde. Dalším pozitivním aspektem je skutečnost, že si mnoho z nich přináší do nové třídy nadšení z učení a motivaci, které u řady jejich nových spolužáků chybí.

Třetí výzkumná otázka se ptá: **Jsou žáci z Montessori školy připraveni zvládat odlišné fungování tradiční školy, na kterou přecházejí na 2. stupeň?**

Celkový dojem z vyprávění zúčastněných žáků a jejich rodičů napovídá tomu, že žáci jsou připraveni odlišné fungování školy zvládat. V nové třídě či škole si musejí zvyknout na nové požadavky, vytvořit si nový systém a vyzkoušet, co jim vyhovuje. Po určité době si ale vše tak zautomatizují, že už ani výuku neporovnávají

s tím, jak to bylo na 1. stupni. Zkrátka to vnímají jako novou skutečnost, kterou je třeba zvládnout. Do běžné třídy by měli přicházet se stejným základem znalostí jako ostatní, takže by pokračování v učivu neměl být problém. Může se stát, že v nějaké oblasti učiva žák objeví nedostatky a musí se s tím vypořádat dodatečně doma s rodiči, nebo prostřednictvím doučování. V nové třídě se často potkávají žáci z více škol, a na 2. stupeň dané školy přicházejí i žáci, kteří do teď navštěvovali například vesnickou školu, která poskytuje vzdělávání pouze na 1. stupni, a proto je nutné, aby se ze začátku třída sjednotila v tom, co kdo zná a umí. Takže krátká odpověď na naši třetí otázku na základě výpovědí účastníků výzkumu – ano, žáci jsou připraveni zvládat odlišné fungování školy na 2. stupni.

Poslední výzkumná otázka, na kterou se výzkum snaží najít odpověď, zní:
Jaké možné překážky nebo obtíže mohou nastat při přechodu z Montessori školy na školu tradiční?

Řada žáků se svěřila, že příchod do již zasetého kolektivu, nebo mezi žáky, kteří už se více méně znají, byl pro ně nelehkým úkolem. I ti, kteří přišli do úplně nově vytvořené třídy, ale potvrdili, že první seznamování pro ně bylo výzvou. Dva z žáků popsali těžké začátky, kdy na ně spolužáci pohlíželi jinak právě kvůli tomu, že přišli z Montessori třídy, to se ale postupem času ustálilo a pochopili, že nejsou v ničem zvláštní nebo odlišní od ostatních. Ostatní děti možná často ani netuší, co vlastně Montessori znamená, tak je třeba nabídnout jim vysvětlení, o co vlastně jde, a co to obnáší. Žáci velmi rychle zjistili, že učivo na 2. stupni bude náročnější a bude vyžadovat více přípravy a pozornosti, než na stupni prvním. To může pro někoho zpočátku představovat potíže. Možná nemilým překvapením je pro některé žáky odlišné nastavení vyučování z pohledu organizace učiva, kdy větší část výuky řídí vyučující a žákovi tak nezbyvá mnoho prostoru pro samostatné rozhodování o tom, co bude dělat, nebo jak dlouho se bude dané aktivitě či úkolu věnovat. Jedním z očekávání spojených s výzkumem byl i předpoklad, že stálý rozvrh, 45minutové hodiny s oddělenými předměty a nutnost sedět během vyučování v lavicích bude pro žáky přicházející z Montessori třídy, kde je důraz kladen na volné vyučování, z počátku představovat problém. Tento předpoklad se překvapivě nepotvrdil a většina žáků přiznává, že se jim více organizovaná a jasně daná výuka

zamlouvá více, než volnější režim v Montessori třídě. Takže v tomto ohledu se obtíže neobjevují.

Velmi specifické obtíže během přechodu zažili ti, kteří nastoupili do 6. třídy v tomto školním roce, kdy brzy po nástupu do nové třídy došlo k přesunutí výuky do online prostředí. Všechny změny a novinky tak přišli ještě v poupravené formě a žáci se museli sžívat jak s přechodem, tak i s distanční výukou. Největší problém představoval nedostatek času a příležitostí na seznámení se s novými spolužáky a učiteli, také snížená motivace, a nutnost vyvíjet větší úsilí při plnění školních povinností v prostředí domova. Žákům se i přesto podařilo přechod na 2. stupeň tradiční školy zvládnout, i když se to na začátku mohlo zdát jako náročný krok.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tématu Montessori pedagogiky, zejména tomu, jak je realizována výuka podle Montessori na 1. stupni základní školy, a dále potom následnému přechodu žáků na 2. stupeň tradiční školy. Názory rodičů, ale i širší veřejnosti na Montessori školy se různí, najdou se nadšenci i skeptici, a obě skupiny mají své argumenty a názory. A i proto jsem se chtěla blíže seznámit s tím, jak to vlastně vypadá na 1. stupni Montessori školy, a jaký je pak pro žáky přechod do prostředí běžné školy.

Cílem teoretické části bylo popsat působení Marie Montessori, základní principy a myšlenky její pedagogiky v širším kontextu reformní a alternativní pedagogiky. Dále popsat vývojové období od 6 do 12 let a tomu odpovídající požadavky na výchovu a vzdělávání z pohledu Marie Montessori, a přiblížit základní pilíře fungování 1. stupně Montessori školy. S ohledem na zaměření výzkumu bylo cílem také definovat pojmy přechod a přechodné období. Zajímalo mě, jak vůbec Montessori metoda vznikla, a jak vypadá v původním pojetí Marie Montessori. Dále jsem se chtěla seznámit s podobou výuky v Montessori třídě na 1. stupni, abych věděla, z jak moc odlišného prostředí žáci přecházejí do standardního, nám známého, typu škol.

Cílem praktické části bylo popsat zkušenosti žáků při přechodu z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy, a také získat představu o možných obtížích, překážkách, nebo naopak výhodách při přechodu na jiný typ školy. Věřím, že všech cílů bylo dosaženo a výzkumné otázky byly zodpovězeny. Nástrojem pro získávání informací o přechodu a osobních zkušenostech žáků byl polostrukturovaný rozhovor, který se ukázal být tou správnou výzkumnou metodou k zprostředkování individuálních zkušeností žáků. Výpovědi žáků a rodičů byly po osobním setkání za účelem rozhovoru přepsány a analyzovány, aby mohl být přechod podrobně popsán.

Výzkum ukazuje, že přechod z Montessori třídy na 2. stupeň základní školy je pro žáky zvládnutelným krokem, a i když vyžaduje přivykání na nové způsoby, postupy a metody výuky, s pozitivním přístupem, snahou a pílí to většina žáků zvládne. Rozhodně je přechod záležitostí individuální, a každý ho prožívá jinak.

Pro někoho není problém přijít do nového kolektivu a seznámit se, jiným to může činit potíže. Někdo přiznává, že větší organizovanost vyučování ze strany školy, rozdělené předměty, stálý rozvrh, učebnice apod., jim vyhovuje více, než poměrně volné a na samostatné práci založené vyučování v Montessori třídě. Pro někoho může být přechod do klasické třídy dokonce pozitivní a příznivou změnou, a zjišťuje, že se mu vlastně klasická škola líbí i víc, než Montessori. Opravdu vše záleží na žákovi, a na tom, jak se k přechodu postaví, ale například i na podpoře ze strany rodičů a učitelů.

Možné rozšíření výzkumu vidím v zapojení většího počtu účastníků, z více škol a měst, aby bylo možné zjištění do jisté míry zevšeobecnit. Výzkum provedený v rámci této práce je spíše ukázkou několika málo případů a jejich zkušeností s přechodem z Montessori prostředí do školy tradičního typu. Další možnou cestou navazujícího výzkumu by mohlo být zkoumání přechodu z Montessori 2. stupně na střední školu. Škol, které nabízejí Montessori i na 2. stupni je v našem prostředí poněkud málo, ale i tento další významný přechod v období dospívání by mohl nést zajímavé výsledky. Mohlo by tak také dojít k porovnání toho, jak žáci vnímali přechod v období kolem 12 let, kdy žáci navštěvovali Montessori po dobu 5 let, s tím, jak vnímali žáci přechod na tradiční typ školy kolem 15 roku, po 8 letech v Montessori prostředí.

Zpracovávání práce, jak teoretické části, tak i výzkumu, pro mě bylo přínosné i v osobní rovině, protože se o Montessori pedagogiku zajímám a jednou bych ráda využila některé principy a prvky i ve své pedagogické praxi. Setkání s žáky a jejich rodiči, a příležitost mluvit s nimi o navštěvování Montessori třídy, a o jejich zkušenostech s přechodem do běžného systému škol mi umožnilo vhlédnout do toho, jak to vidí samotní žáci. Potěšilo mě, že absolvování 1. stupně v Montessori třídě nepředstavuje pro žáky znevýhodnění při dalším studiu na školách, které mají spíše tradiční výuku, a že jsou žáci schopni se jinému způsobu vyučování přizpůsobit. Doufám, že popsané zkušenosti jednotlivých případů nabídnou žákům a rodičům, kteří se na přechod z Montessori třídy do klasické školy chystají, ujištění o zvládnutelnosti tohoto přechodu, a pomohou jim připravit se na změny spojené s ním.

Seznam použité literatury

Alternativní školy, 2021. In: *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. Chrudim [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/historie-as/>

AMELUNXENOVÁ, Hildegarda, 2008. Pedagogika Marie Montessoriové na primárním stupni základní školy. In: LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, s. 53-59. ISBN 978-80-7395-049-1.

BHATIA, Punum, 2016. A Montessori Morning: The Three-Hour Uninterrupted Work Cycle. *Montessori Leadership Magazine* [online]. **18**(1), 25–27 [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: https://static1.squarespace.com/static/5741ef0ab6aa602930bcd5ad/t/5742981945bf2172616cf114/1463982109623/Montessori_Morning.pdf

DVOŘÁK, Dominik, 2011. Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. In: JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Simona ŠEBESTOVÁ. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, s. 57–61 [cit. 2021-05-25]. ISBN 978-80-210-5553-7. Dostupné z: doi:10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-7

EICHELBERGER, Harald, b. r. The Importance of Reform Pedagogy. In: *Reformpädagogik Unterrichtsentwicklung* [online]. Rakousko [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <http://www.eichelberger.at/11-reformpaedagogik/20-the-importance-of-reform-pedagogy>

ELSNER, Hans, 2008. Učební situace z praxe prvního stupně montessoriovské základní školy. In: LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, s. 60-63. ISBN 978-80-7395-049-1.

EVERHARDTOVÁ, Christine, 2008. Pedagogika Marie Montessoriové v rodině a mateřské škole. In: LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, s. 36-52. ISBN 978-80-7395-049-1.

GARTNER, Alan, Dorothy LIPSKY, Kathryn DORFMANN, Kevin GRIMM a Tracy NISHIDA, 2003. High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education* [online]. **22**(2), 205–217 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <https://www.public-montessori.org/montessori/outcomes-studies-findings/>

HOEKSTRA-DE ROOS, Annie, 2016. *Aspects of the learning environment: From concrete to abstract thinking* [online]. Tervuren: International-montessori [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: <https://www.international-montessori.org/schoolinfo/newsletters/>

- HRDLIČKOVÁ, Alena, 1995. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. [cit. 2021-05-12]. ISSN 1805-9511.
- KASPER, Tomáš, 2007. Jenské školství v Nizozemí. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKÉ-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html/>
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KRAEMER, Pavel, 2018. Svobodné školy: místo, kde má sedmileté dítě stejnou vážnost jako dospělý a nemusí se učit, když nechce. In: *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. Praha: EDUin, o. p. s. [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/trendy-ve-vzdelavani/svobodne-skoly-misto-kde-ma-sedmilete-dite-stejnou-vaznost-jako-dospely-a-nemusi-se-ucit-kdyz-nechce/>
- KUČEROVÁ, Stanislava, 1995. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. [cit. 2021-05-13]. ISSN 1805-9511.
- LAPON, Elizabeth, 2020. Montessori Middle School and the Transition to High School: Student Narratives. *Journal of Montessori Research* [online]. **6**(2), 26-38 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.17161/jomr.v6i2.13854>
- LEDENDECKER, Meagan, 2021. Montessori Basics: Cosmic Curriculum. In: *The Montessori School of the Berkshires* [online]. Massachusetts [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.berkshireremontessori.org/montessori-basics-cosmic-curriculum>
- LUDWIG, Harald, 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MALLET, Jan a Jennifer SCHROEDER, 2018. Academic Achievement Outcomes: Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students. *Journal of Elementary Education* [online]. **23**(1), 39-53 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/324261991_Academic_Achievement_Outcomes_A_Comparison_of_Montessori_and_Non-Montessori_Public_Elementary_School_Students
- MARSH, Sarah, 2014. Inside Steve Jobs schools: swapping books for iPads. In: *The Guardian* [online]. Londýn: The Guardian [cit. 2021-05-16]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/oct/07/text-books-school-ipad-steve-jobs-classrooms>
- Montessori ČR, c2021. Praha [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>

- Montessori ČR, 2021. In: *Montessori ČR* [online]. Praha [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/152-v/472-velke-pribehy>
- MONTESSORI, Maria, 1967. *Spontaneous activity in education* [online]. Fourth printing. New York: Schocken Books [cit. 2021-05-25]. ISBN 9780805200973. Dostupné z: https://archive.org/details/spontaneousactiv0000mont_r1i9/page/n7/mode/2up
- MONTESSORI, Maria, 2007. *To educate the human potential* [online]. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Co. [cit. 2021-05-25]. ISBN 9789081172455. Dostupné z: <https://archive.org/details/toeducatehumanpo00mont/page/n7/mode/2up>
- MONTESSORI, Maria, 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- MONTESSORI, Maria, 2019. *Londýnské přednášky*. Vydání první. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1539-4.
- ONKENOVÁ, Annette, 2008. Výchova dítěte v raném věku. In: LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, s. 22-35. ISBN 978-80-7395-049-1.
- PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK, 2014. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1.
- POWELL, Mark, 2016. Montessori Practices: Options for a Digital Age. *The NAMTA Journal* [online]. **41**(2), 153–181 [cit. 2021-05-18]. ISSN 1522-9734. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112216>
- PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RATHUNDE, Kevin a Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, 2005. Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education* [online]. The University of Chicago Press, **111**(3), 341-371 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.1086/428885?seq=1#metadata_info_tab_contents

- RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel, 2016. Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice - historie a současnost. In: *Digitální knihovna Univerzity Pardubice* [online]. Pardubice: Univerzita Pardubice [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/67778>
- SÁRKÖZI, Radek, 2021. Freinetovská pedagogika a volný text. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Most: Abeceda, o. s. [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/freinetovska-pedagogika-a-volny-text>
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6633-1.
- Steve Jobs School, 2021. In: *Innovative educational experiences* [online]. São Paulo: Porvir [cit. 2021-05-16]. Dostupné z: <http://www.innoveedu.org/en/steve-jobs-school>
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.
- Waldorfské školy, c2008. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>
- WALKER, Marnie, 2009. *Supporting the Transition from Primary School to Secondary School for Children who are Looked After* [online]. London [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019904/>. Doctoral thesis. University of London.
- WALTEROVÁ, Eliška, 2011. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.
- WARD, George, 2013. *A Study of Teachers' Perspectives on Montessori Students' Transition to a Traditional High School* [online]. South Carolina [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/openview/fb41b6ee72cec0288ad46ab88a6bc62e/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>. Doctoral thesis. University of South Carolina.
- ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

PŘÍLOHA 1: Rozhovorové otázky

- 1) Chodil/a jsi do Montessori MŠ?
- 2) Chodil/a jsi na Montessori 1. stupeň?
- 3) Líbilo se ti tam? Co nejvíc? Na co rád/a vzpomínáš?
- 4) Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?
- 5) Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?
- 6) Kdybys měl/a možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl/a bys?
Proč ano, nebo proč ne?
- 7) Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?
- 8) Bylo těžké si na něco zvyknout, nebo se něčemu přizpůsobit?
- 9) Jak ti teď vyhovuje způsob vyučování? Bylo něco lepší na 1. stupni?
- 10) Co říkáš na stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny?
- 11) Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?
- 12) Co testy a známky – liší se to od 1. stupně? Jak ti to vyhovuje?
- 13) Jak ti vyhovuje práce s učebnicemi a pomůckami na 2. stupni?
- 14) Vyhovuje ti teď přístup učitelů a jejich způsob výuky?
- 15) Jak jsi vnímal/a to, že se na 2. stupni musí učitelům vykat, na rozdíl od tykání v Montessori?
- 16) Když bys měl/a porovnat vztah s učiteli na obou stupních, je to stejné, nebo jiné?
- 17) Jak ses cítil/a v novém kolektivu – měl/a jsi tam už nějaké kamarády?
- 18) Jeli jste v 6. třídě na adaptační pobyt?
- 19) Myslíš, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?
- 20) A naopak, bylo pro tebe něco těžké, úplně nové, na co jsi nebyl/a připravený/á?
- 21) Řekl/a bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?
- 22) Věděl/a jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?
- 23) Byl pro tebe celkově přechod z Montessori do běžné třídy náročný?
- 24) Kdybys mohl/a dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal/a?

PŘÍLOHA 2: Přepisy rozhovorů

Rozhovor 1 – Tomáš, 11, 6. třída, běžná ZŠ bez zaměření

T = Tomáš, M = maminka Tomáše

Chodil jsi do Montessori MŠ?

T: Ne

Chodil jsi na Montessori 1. stupeň?

T: Ano

Líbilo se ti tam? Co nejvíc? Na co rád vzpomínáš?

T: Na Montessori bylo dobré, že tam byl klid a že jsme mohli pracovat s těma pomůckama a že jsme neseďeli celý den v lavici, mohli jsme být na koberci, a tak. Mohli jsme pracovat ve dvojicích. Ale zase v té normální je lepší to že vlastně když jdeme na nějakou hodinu, tak víme, na co jdeme. Že vlastně první hodinu máme češtinu, a v Montessori to bylo tak, že jsme měli češtinu, ale mohli jsme dělat matiku, že jsem nikdy nevěděl, co mám dělat třeba a tak. Takže to je podle mě teďka lepší..

Takže ti nevádí, že máte přesně dané 45 minutové vyučovací hodiny, pak přestávka, pak zase hodina...

T: Jo, to se mi tak líbí, je to takové organizované.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

T: Ani ne.

A co z pohledu rodiče, jak vnímal pozitiva, negativa?

M: Určitě kolektiv. Myslím si, že všeobecně ty děti tam byly mnohem klidnější, mnohem, řekla bych i vyrovnanější, přece jenom se jim asi dostávalo té adekvátní podpory od těch rodičů. Kdybych to teď srovnala s některými těmi spolužáky, které má teď, tak rozhodně ten kolektiv je celkově fakt pohodovější.

T: Ve čtvrtek lezli na střechnu z okna. Vždycky když dojdu dom, nebo vyjdu z té školy, tak je to prostě úleva, protože tam v té normální jsou všichni s prominutím blbí a celou přestávku tam řvou a dělají blbosti, honí se tam, rozhazují tam lavice. My vždycky s kamarádem sedíme v lavicích, ani se nehrajam, aby nás někdo někde nepřejel, takže ty přestávky jsou takové drsné.

M: Máte asi bohužel trošku smůlu, na ten kolektiv, se to tam tak bohužel namíchalo.

T: Na třídu určitě, protože pověst o 6. B ve škole není dobrá.

A jsou tam někteří i z Montessori, že jste spolu přešli?

T: Jsem tam já s kamarádem, a pak další dva.

Co bylo teda důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

T: Pokračování na 2. stupeň už nebylo u nás možné.

Kdybys měl možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl/a bys?

T: Asi jo...

M: Za nás bych řekla, že škola ani neplánuje nastavit 2. stupeň v Montessori režimu, ono je to asi mnohem náročnější, než ten 1. stupeň, co se týče učitelů, odbornosti, atd. takže to dlouhodobě, i pro další děti, tam není. Kdyby ta možnost byla tady někde místně, tak bychom určitě do toho šli. Za nás osobně, myslím si, že i Tomovi by to vyhovovalo, nejbližší je ve Zlíně, což je náročné na dojíždění, takže to jsme neřešili, a Tom i chtěl zůstat tady na té škole. Když jsme se bavili o té změně, že by šel někam jinam, tak sám si řekl, že chce zůstat.

T: Ale jako na jednu stranu je to zase dobré, že tu ten 2. stupeň není, protože se teď už připravujeme na způsob učení na střední školu. Protože kdybychom byli celou základku jen v Montessori, tak bychom pak přišli na střední a nevěděli bychom, co dělat.

M: Myslíš, že by to pro tebe bylo náročnější potom na té střední?

T: Myslím, že jo.

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

T: Kolektiv, protože ty děcka jsou některé takové divné a furt tam otravují, berou věci, hází nám s věcma, někteří hází s mlékama, které nám dávají, tak to pak je na zdích. Rajčata hází a já nevím, co ještě tam. Hází se svačinou cizí. Takové to je nepříjemné.

M: Myslím si, že ten nástup byl takový náročný, protože vlastně měsíc a půl ve škole, sotva se nějak malinko sblížili s tím kolektivem, nebo seznámili, a pak už nastala online výuka, což taky bylo takové náročné, vybudovat si nějaký ten režim, systém. I ta soustředěnost byla taková náročnější...

Bylo těžké si na něco zvyknout, nebo se něčemu přizpůsobit?

T: To ani ne, ten přechod byl takový jiný, ale už jsem si zvyknul

Jak ti teď vyhovuje způsob vyučování, jiný přístup učitelů?

T: Půjde mi to tak nastejno. Na jednu stranu je to tak, že ti učitelé v Montessori tě to učí jinak, ale dobře, ale zase v normální tě to učí zase jinak, jednodušeji, ale zase si to tolik nezapamatuješ. To je takový jediný rozdíl.

A zapojují vás hodně do výuky? Mluvíte hodně, pracujete ve skupinách, ve dvojicích?

T: Ve skupinách moc ne. V matice a v češtině občas pracujeme ve dvojicích.

M: Určitě je to individuální. Třeba fyzikář jede takovým hodně alternativním, Montessori přístupem, pak jsou učitelé, kteří na ně mluví a prezentují látku, třeba v přírodopise, v češtině. Takže si myslím, že je to fakt hodně individuálních, záleží na těch učitelích.

T: Třeba dneska jsme pracovali na tabletech, tak to je takové zajímavější, než když celou hodinu sedíme v lavicích a díváme se na tabuli. Je to takové příjemnější, i si to víc zapamatujeme, baví nás to.

A pracujete ještě s nějakými pomůckami, třeba i Montessori, které by vám pomohli si to představit, zapamatovat?

T: Ne

M: Ne, tady už ta návaznost není.

Takže pracujete spíš s učebnicemi?

T: Tak různě, učebnice a pracáky máme v češtině a matice, a pak míváme většinou učebnici, ze které si občas něco málo opišeme, kreslíme podle ní. Ve fyzice nemáme vůbec.

Co testy a známky – liší se to od 1. stupně? Jak ti to vyhovuje?

T: V Montessori jsme vysvědčení dostávali tak, že byla stránka a půl popsané, kde byl zhodnocený každý předmět, co nám šlo, co nám nešlo...

M: Ještě i co jste vlastně dělali v tom předmětu, co jste zvládli.

T: V té normální třídě je to jiné. Teď jak máme tu elektronickou zákovskou knížku, tak vidíme, z čeho to máme, ale nevidíme přesně, z čeho to bylo.

Řekl bys, že se ti víc líbilo to vypsané slovní hodnocení v Montessori, nebo známky teď?

T: Ty známky se mně asi líbí víc, protože mám nějakou tu motivaci vidět tam to číslo. V tomto mi to přijde lepší.

M: Já teda musím říct, že pro mě jako rodiče je vždycky mnohem takové emotivnější a zajímavější, mnohem důležitější se dozvědět, co všechno ty děti dělali, co zvládli, co jim šlo, co jim nešlo, na čem třeba potřebují ještě zapracovat. Mnohem výstižnější než ty známky samotné. Když to srovnám třeba teď, co Štěpa umí teď z angličtiny ... má z ní jedničku, ale myslím si, že to není úplně odpovídající k znalostem, úrovni. I způsob, jakým někteří učitelé učí, jak známkují, co známkují... nejsem si jistá, jestli je to dostatečně motivující pro ty děti. Když je to takto popsáno, je to mnohem objektivnější.

Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?

T: V Montessori jsme měli domácí úkoly, ale ve 4. a 5. třídě vždycky paní učitelka říkala, že „škola je k tomu, abychom se učili v ní, a ne abychom se učili doma“. Tak to bylo třeba 5 úkolů za půl roku. Teď úkoly míváme, ale málo. A většinou když už ho máme, tak si ho vždy splním ještě v hodině.

A na testy se učíš?

T: Jak na které, na některé musím, a na některé ani ne.

M: Myslím si, že Tomáš by se potřeboval víc učit a nechce se mu. Něco opravdu potřebuje projít, čeština, matematika, tam je to potřeba. Zbytek tak víc lajdačíme, i z mojí strany i z jeho strany, protože už je toho na něho moc, a mozek už to nezvládá. Takže připravovat se další dvě hodiny už by bylo velmi neefektivní.

T: Teď jsme probírali učivo sčítání úhlů a grafické sčítání úhlů a byl jsem jeden z nejlepších, to mě tady ta geometrie, to mě baví a i to sčítání je jednoduché, takže to mě baví. Dneska jsem to i vysvětloval některým, co to nechápali.

M: Tak to z toho máš určitě dobrý pocit.

T: Jo.

Myslíš, že ti tady v té geometrii pomohly pomůcky z Montessori, například trojúhelníky?

T: Myslím si, že jo. Dalo by se říct, že se to vlastně dalo považovat i za takovou přípravu do normální třídy, že jsme i tak víc napřed, že jsme to pochopili víc, že jsme pracovali s destičkami a tak, že jsme si to ošahali, a aspoň se to trochu naučili a teď jsme se to víc doučili. A dalo by se říct, že jsme se připravili, pracovali hodně samostatně, takže jsme se hodně učili sami, sami sebe, takže teď můžu v některých předmětech někomu pomoci.

A v jakých dalších předmětech ti tak jde, že můžeš i pomáhat ostatním?

T: Ve fyzice, a možná i v zeměpise.

A naopak, bylo pro tebe něco těžké, úplně nové, na co jsi nebyl připravený, měl mezery?

T: Přírodopis. Ten mě vůbec nebaví. Před karanténou paní učitelka na začátku hodiny zapla televizi a celou hodinu jsme opisovali něco z tabule, a ona nám k tomu něco říkala. To mi přišlo úplně jako ztráta času.

M: Tak to je spíš ale o tom přístupu té učitelky, než že by ti něco chybělo. Já bych řekla, že třeba v češtině – na začátku jsme měli nějaké výrazy, nějaké pojmy, a s tím jsme si nevěděla rady ani já. Někaké pojmy v češtině, které jste opakovali, a říkals, že jste to neprobírali. Ale to si zase myslím, že bylo tím, že v Montessori se opravdu zaměřovalo na ty nejdůležitější věci, to znamená i/y, vyjmenovaná slova, atd. A vlastně gró tam bylo co nejvíc to dostat pod kůži a aby to ty děcka měly, co nejvíc zažitě. Takže tam potom nějaké ty věci, které od té doby už neprobírali, tak prostě byli vynechané, což jako zase na druhou stranu naprosto chápu a schvaluju. Víím, že jsem tu látku i vyhledávala na internetu, a trvalo mi i půl hodiny, než jsem byla schopná tomu porozumět, a od té doby se s tím nesetkali, a neřešili to.

Když bys měl porovnat vztah s učiteli na obou stupních, je to stejné, nebo jiné?

T: Mám paní učitelku z češtiny a ta je přísná, ale jsem za to rád, protože je v té hodině aspoň klid, protože v ostatních hodinách tam dělají blbosti a nikdo se na tu hodinu nesoustředí úplně. To je na jednu stranu dobře, ale na jednu stranu mi to i trochu vadí, že jsou přísnější. A v tom Montessori to bylo tak, že to byly kamarádi, že jsme si tam hráli, plácali jsme si, dělali jsme blbosti, a zároveň jsme se i učili, to mi přišlo fajn v tom Montessori.

A tam jste si i tykali?

T: Tam jsme si tykali. A teď jim všem vykáme.

Bylo těžké si na to zvyknout?

T: Ani ne, ze začátku jsem na to občas zapomněl, ale pak jsem si na to zvyknul.

M: Myslím si, že to tykání, vykání, že si na to ty děcka tak automaticky navyknu, že fakt to není problém. Myslím si, že je to fakt o tom, jak ty učitele berou. Jakmile si s něma tykají, tak ten vztah je takový upřímnější, vřelejší, otevřenější. A i tím, že

mají jednoho učitele, a teď na jednu mají mnohem více učitelů, tak samozřejmě je to jiné a nikdy to asi nebude tak vřelé, jak s tím jedním učitelem.

A s rodiči je ten vztah jaký, jak probíhá komunikace?

M: S panem učitelem jsme měli jednu schůzku na začátku školního roku, kdy všichni byli zarouškovaní, tak ty rodiče jsem ani moc nepoznala samozřejmě. Z toho jsem měla hodně smíšený pocit, je to fakt o té osobnosti učitele. Pak jsme měli druhou třídní schůzku, která byla online, a ta trvala celých 16 nebo 17 minut, no... ani tripartitu jsme už potom neměli, je to takové hodně jiné teď.

T: Náš pan učitel je takový zvláštní člověk, mu je jedno, že ve třídě dělají blbosti, nadávají. Jen dohlíží na to, aby si nic neudělali a nic nevyvedli, to je jediná věc, ale s ním strašně vážně komunikace. Přes karanténu bylo velice špatné. V listopadu jsme dělali práci na celý listopad, a až teď v dubnu nám to vrátil, ohodnotil.

Na tom prvním stupni to teda asi bylo i přátelštější s rodiči, že jste měli i nějaké akce spolu, ...?

M: Ze školky i ze školy ty přátelství pořád pokračují. Je fakt, že teď Štěpa je teď v té třídě prvním rokem, a nějakého nového kamaráda..

T: Občas s někým prohodím pár slov, ale my s kamarádem jsme tam takový dva, co se bavíme. Ještě Michal a Jonáš, s těma se dá bavit, jsou takový normální z té třídy, ale jinak jsou tam všichni takový divní.

A ještě vlastně byla online výuka, tak o to je to asi složitější...

M: Přesně tak, myslím si, že zatím nové vztahy si nestačili vybudovat. Tím že ta třída byla spolu od první třídy, a oni byli ti nově příchozí, tak tam se to potom těžko buduje.

T: Třeba pan učitel má tento rok poprvé 6. třídu, on měl vždycky jen první stupeň, nikdy ne výš, takže jsme tak trochu testovací třída.

Řekl bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

T: V Montessori jsme dělali prezentace průběžně, i v různých předmětech. A myslím, že je to výhoda, že jsem i připravení před to třídou něco říct a něco odprezentovat. Takže jsme připravení. Dělali jsme prezentace na počítači, na papír, a tak, takže jsme se víc připravili tady na ty prezentace na tom druhém stupni.

M: Za mě teda myslím si, že všeobecně díky komunikaci a té otevřenosti ty děcka byly zvyklé a naučily se tak nějak vyjadřovat. I ty svoje názory, nebát se zeptat se, nejen učitelů, ale i těch svých spolužáků. I Terka (sestra) teď někdy přijde a řekne, že tam někomu pomáhali, nebo že ti starší pomáhají těm mladším. Ti mladší zase jdou za těma staršíma a nebojí se zeptat, což teď vlastně nemáte. Je to vlastně jeden ročník, není to smíchaná třída. Všeobecně bych řekla, že ti učitelé ty děti podporovali v tom, aby se ptaly, aby byly zvědaví, aby objevovaly, i za cenu toho, že to bude někdy trvat dýl, ale ty děti si na to přijdou. Všeobecně už je ten druhý stupeň postavený na tom, že ti učitelé hodně prezentují a nedávají těm dětem až tak moc prostoru se nějak vyjádřit. Samozřejmě jsou výjimky, i v online hodinách, někteří učitelé chtějí slyšet ty názory, jiní si to tam odprezentují...

Věděl jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

T: To jo, to jsem věděl, protože spousta mojich kamarádů chodili do normální třídy, takže jsem něco odposlouchal, tak to jsem věděl celkem.

Jak bys teda celkově ten přechod do normální třídy označil, pár slovy?

T: Je to jiné, dobré, ale i špatné. V Montessori byly nějaké výhody, normální má zase jiné výhody, ale i nevýhody.

M: Kdybys měl popsat výhody a nevýhody...

T: V Montessori byl klid, mohli jsme být na tom koberci, pomáhat si navzájem, teď to tak není – sedíme celý den v lavicích, díváme se na tabuli, jak nám něco učitel vysvětluje. Tak je to takové míň záživné, vždycky jsme si to v Montessori spojili s dobrým zážitkem, co nás bavilo, že jsme si to víc zapamatovali, a teď to v některých předmětech tak není.

A co z pohledu rodiče, jak bys přechod popsala ty?

M: Vzhledem k tomu, že velice rychle přešel na tu online výuku, tak to bylo strašně náročné.

-vyrušení-

Kdybys mohl dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal?

T: Že se toho nemají bát, že to je v klidu, že to nic náročného není, ale že to je jiné... že pokud někdo má hodně rád to Montessori a nechtěl by přecházet, tak by asi přecházet úplně neměl, protože ho to pak nebude bavit. Já jsem třeba chtěl vyzkoušet, jaké to v té normální třídě je, mě to zajímalo, jak to funguje, abych si udělal obrázek – tak to jsem rád, že jsem šel i na tu normální třídu.

A z pohledu rodiče, nějaké doporučení, varování, nebo radu?

M: Já si myslím, že je to hodně o tom postoji toho rodiče, že jakmile to začne rodič řešit, tak se to samozřejmě začne přenášet i na ty děti. A vím, že jsme to tak i měli na těch schůzkách, kdy spousta rodičů se už dopředu bála toho přechodu. My jsme jinou možnost neměli, Štěpa vlastně nechtěl nikam dojíždět, ani jsme o tom takto neuvažovali, protože Zlín je v tomto věku daleko, takže my jsme se připravili na to, že to zvládne, že to bude v pohodě, že ta škola to udělá tak, aby to tak nějak fungovalo i pro ty děti. Bohužel ta nevýhoda pro ty děti, které přicházejí do už zaseté třídy je ta, že jich je fakt málo, že prostě v jejich ročníku jich bylo 9, někdo odešel na gympl, někdo na jinou školu. A myslím, že v tom ty děcka mají nevýhodu, že přijdou do kolektivu, který je už nějakých způsobem vytvořený, vazby už jsou hodně silné, a oni jsou ti, kteří tam přicházejí nově, ti nováčci. Ale zase je to o těch dětech, jak to zvládnou, jak se k tomu postaví, jak to ustojí...

Rozhovor 2 – Marek, 12, 6. třída, běžná ZŠ bez zaměření

M = maminka Marka

Chodil jsi do Montessori MŠ?

Marek: Ne, nechodil.

Chodil jsi na Montessori 1. stupeň?

Marek: Ano.

Líbilo se ti tam? Jak to hodnotíš?

Marek: Určitě to byla pozitivní zkušenost.

Je něco, co se ti hodně líbilo, na co rád vzpomínáš?

Marek: Práce s pomůckama, protože to mi hodně vyhovovalo, a taková ta volnost, kdy si můžete dělat věci kdykoliv chcete, češtinu, matiku, a tak.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

Marek: No, to asi nebylo nic. Ještě ta byla jedna taková věc, že Montessori se nemohlo účastnit závodů, nebo soutěží školních. Byly nějaké závody, ale ty byly jenom pro ty normální třídy, a pro nás to nebylo dostupné. Že jsme nemohli třeba jít na McDonald's Cup, fotbalový zápas, turnaj, kde měly soutěžit školy, ale my jsme tam nemohli jít.

M: Ostatní třídy se účastnily, a... oni se vás ptali, jestli se chcete zúčastnit vždycky, a vy jste ze začátku nevěděli, jestli jo, nebo ne... A ostatní se automaticky účastnili... A on je takový sportovec ještě navíc, takže ho to baví, i soutěžit a tak, a opravdu se tam bránili tomu soutěžení a závodění a tak.

Ale ve škole teda...

M: Jinak pohodička. Tak tam vlastně se hodně kladl důraz na tu jejich svobodu a na to, že si to sami musí zorganizovat a sami si to musí řídit. Sami se rozhodnou, jestli budou dělat matiku, češtinu, řídí si to podle svých schopností a dovedností, a když třeba něco nestíhali, nebo neudělali, tak potom to dodělávali. Takže většinou dělali nejdřív to, co je baví, a pak se dodělávalo to, co bylo potřeba. Takové svobodnější to bylo. Učitelky výborné, v přístupu, spíš takové kamarádky, opravdu takové průvodkyně, měli jsme obrovské štěstí na paní učitelky. Tykali si tam.

A teď vykáte učitelům, že?

Marek: Ano, ze začátku to bylo trochu těžké se přizpůsobit, byl to nezvyk, ale pak už jsem si na to zvykl a teď už jen vykám.

Vyhovuje ti teď přístup učitelů a jejich způsob výuky?

Marek: Každý učitel vyučuje jinak, někdo stojí před tabulí a mluví a píše na tabuli, jiný učitel zase pouští nějaké prezentace online, a nějaký zase něco ukazuje a děláme něco ve skupinách.

V Montessori to bylo jiné?

Marek: Tam to bylo tak, že jsme buď pracovali jako třída, že jsme třeba dělali něco venku, hodně... nebo ve třídě, všechno nám vysvětlovali v takovém kruhu, říkali jsme tomu elipsa, a ta učitelka byla vždycky uprostřed, nebo tam dávala ty věci doprostřed a k tomu nám něco říkala.

M: A vlastně na začátku jste vždycky sdíleli na té elipse, co se stalo, třeba za víkend a tak...

-objednání v restauraci, přerušení-

Ještě se pojd'me vrátit k těm otázkám... Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

Marek: Důvodem přechodu bylo to, že na naší škole je to tak, že na 2. stupni už není Montessori, ale jen ta klasická škola.

M: A ani jsme si nezjišťovali vzdálenější možnosti, chtěli jsme zůstat tady.

Kdybyste měli možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěli byste?

Marek: Určitě!

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

Marek: Největší změnou asi ty známky, známkování a připravování se pořád na to učivo, na ten test. Vždycky v pátek byl třeba test, a na to se musí prostě připravovat celý týden.

A v Montessori bylo hodnocení jakou formou?

Marek: Tam jsme měli slovní hodnocení, takže vždycky na vysvědčení bylo napsáno třeba na dva listy ze všech předmětů od té učitelky, jak si to ona přebrala, jak jsme se učili. Ona tam vždycky slovně napsala, co si myslí.

A teď máte teda známky 1-5?

Marek: Ano.

A z pohledu rodiče, jaký je názor na známky, slovní hodnocení?

M: No, pro nás bylo mnohem jednodušší to slovní hodnocení, my jsme 5 let o něm ani nevěděli, jakože on neměl ani úlohy, vůbec doma, nic nedělal, a dělal všechno v té škole a byl zvyklý, že když udělá všechno ve škole, tak doma už nemusí nic dělat. A teď je to velký šok pro nás, protože ve škole si to jen řeknou, zadají, co mají dělat, a pak už si to musí nastudovat sám. A teďka ještě navíc ta korona zasáhla, tak oni vlastně v září nastoupili, trošku se seznámili na adapt'áku, a potom vlastně v říjnu skončili, dlouho se neviděli, a až teďka začali zase. Teď začínají na novo, se vším tím seznamováním, a zvyknout si vůbec na ten režim a na všechno, takže to bylo hrozně těžký, ten rok. Přechodný a ještě těžký, no. Bylo to teda náročné dost.

Na adapt'ák jste teda odjeli, to vám vyšlo?

M: Ano, to jim vyšlo. To bylo ještě v září.

A ten kolektiv teďka máte jaký?

Marek: Teďka ten kolektiv máme už lepší, o hodně lepší, než na začátku, protože teď už mě považují za normálního žáka. Když jsme začínali, tak nám říkali, že jsme „Montessoráci“ a někdy si z nás dělali srandu, že jsme jiní a máme nějaký problém...

M: Nebo postižení..

Marek: No, přesně, že si mysleli, že to tak je, ale tak to není. Ale pak už si na nás zvykli, mám tam i kamarády a ten kolektiv je teď v pohodě. I když jsou tam někteří spolužáci, kteří zlobí, a někdy říkají sprosté slova, ale jinak ten kolektiv je už výborný.

M: Ale už nezmiňují to, že jste Montessoráci..

Marek: To už teď neříkají. To bylo jen na začátku.

M: A vy jste šli jen dva z Montessori, že... a ta třída už spolu byla předtím, byli teda nějak namixovaní z 5. B a z 5. A, nevíme přesně jak. Jedna třída byla hodně zlobivá, tak je nějak rozbili, ale znali se, a oni tam byli jenom dva úplně noví, takže se jenom oni znali, a sedí spolu teda... tak se museli seznámit s těma klukama a bylo to těžké, no. Oba jsou takoví hodní a zvyklí na to nezlobit. Proč by měli zlobit..? Neměli důvod zlobit nebo vykřikovat, takže byli překvapení z toho, jak ty děcka se chovají, zle... k sobě i k učitelům. Bez motivace se učit, už otrávení za těch 5 let z té školy, a to oni neznali, oni byli prostě motivovaní, je to bavilo a úplně hleděli na ně proč se tak chovají, že to nechápali.

Ještě se vrátíme k učebnicím a pomůckám, teď pracujete s čím?

Marek: Používáme učebnice, nebo nám učitel napíše zápis a vytiskne a rozdá nám ho v té hodině.

V Montessori jste taky měli nějaké učebnice?

Marek: Tam nám to spíš vysvětlovali slovně a s těma danýma věcmi. Třeba když jsme se bavili o nějakém zvířeti, tak jsme tam měli takovou tabuli, na které ty věci ukazovali, nebo i přímo ty pomůcky s tou věcí, nějakým zvířetem.

M: Takže si i všechno ohmatali.

A máte teď nějaké pomůcky, co by byli podobné těm v Montessori?

Marek: To určitě ne, jenom někdy, hlavně ve fyzice, přinese třeba váhy, když probíráme váhy, a on nám ukazuje, jak to funguje.

M: Pokusy ještě hodně děláte...to tě baví, že? To jsi dělal i přes distančku doma.

Co říkáš na stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny?

Marek: Celkem mi to vyhovuje, protože vím, co v ten den budu dělat, že v ten den budu mít to a to, a můžu se na to zrovna připravit a vědět, kdy to mám a připravit se na to.

A v Montessori jste pracovali, na čem jste chtěli...

Marek: Ano, na čem zrovna chceme, prostě to bylo na nás, jestli budeme dělat matematiku, češtinu, nebo „čas“.

Máš pocit, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?

Marek: Trochu jo, ale ne moc. Někdo je tam hodně dobrý v matematice, ale myslím, že jsem taky hodně dobrý ve fyzice třeba, nebo i v té matematice, ale tam jsme se i učili něco, co jsme se v Montessori neučili, nebo jsme to neprobírali, třeba geometrii.. a ta učitelka nám to vysvětlovala, my jsme se na něco zeptali a řekli, že jsme se to neučili, ale paní učitelka nám vždycky odpovídala stejně, že jsme se to měli učit.

M: Byly tam nějaké mezery. Nekladl se takový důraz na tu geometrii, nebo na některé ty další věci. Tak jsme to museli doma dohnat, nastudovat.

Marek: Pak ještě některé věci jsem se musel doučit i v češtině, ale to bylo rychlé. Jinak asi do ničeho. Bylo tam pár nových předmětů, jako fyzika, občanská výchova, tak to byly nové předměty.

M: A ještě sis vybral přírodopis a ten přírodopisný seminář, jako málokdo.

Marek: Jo, a to mě hodně baví, protože to je volitelný předmět, dělají se tam přírodovědné věci, ale spíš se tam máš pobavit, něco se naučit, a udělat si nějaký výrobek dobrý.

M: No a ještě angličtina, ta ti jde hodně...

Marek: Jo, právě my jsme měli ve 4. a 5. třídě takovou učitelku, která nám dávala takovou učebnici, kde jsme měli strašně moc slovíček anglických, a já jsem se to všechno naučil, a některé ty slovíčka jsme se učili až teď, a já už jsem je znal. Tak v tom jsem byl napřed.

A angličtina byla od 1. třídy?

M: Ano.

A i ta angličtina se učila s pomocí Montessori pomůcek?

Marek: Ta byla právě už s učebnicí, tam už to bylo s učebnicí i se sešitem, tam už to bylo jak v klasice.

M: Ale první tři roky se tam měnili učitelky každý rok, tam to bylo špatné, ale až 4, 5 potom to dohnali, protože jsme se na to museli zaměřit, ale pak 4, 5 to dohnali. Takže to bylo dobré, jinak jsme měli taky obavy z té angličtiny.

Řekl bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

Marek: Určitě, určitě mi pomohlo s prezentacema, tam mě to naučili, nebo i s tou komunikací..

M: Že se nebojíš mluvit, a přihlásit se, mluvit před ostatními.

Marek: To jo, někteří se bojí mluvit před ostatními, mají strach.

M: Tak to je dobře, že vybudovali dobře to sebevědomí takové.

A ty prezentace jste tam teda dělali hodně?

Marek: To už jsme dělali tak ve 4., 5. třídě, tam jsme dělali prezentace v přírodopise, to se jmenovalo „Dříve čas“, to byl jakoby člověk a jeho svět, jakoby přírodopis a vlastivěda, a do té vlastivědy jsme dělali prezentace v powerpointu, a tam oni nás to prvně učili v informatice, a pak už jsme to dělali do těch předmětů, a to mě baví.

Když bys měl porovnat vztah s učiteli na obou stupních, je to stejné, nebo jiné?

Marek: Teď máme skvělého třídního učitele, který je jeden z mála učitelů, kteří jsou „pan“. Je hodně příjemný a hodný učitel.

M: Mně se teď i líbilo, že jak byl konec té online výuky, jak už to bylo rozvolněné, tak že se s nima sešel, aby se děcka spolu potkala, tak se snaží o navázání toho kontaktu. Takže moc fajn, že je takový kamarád, a snaží se jim to vysvětlit. Mají vždycky v pondělí třídní hodinu, a nikdo se ho nebojí, takže mu i řeknou spoustu věcí, které jim vadí, který učitel jim vadí, kdo jim toho dává moc a tak. Takže je tam taková ta důvěra, je to dobré.

A co ostatní učitelé?

Marek: No tak jsou většinou v pohodě, jen některé jsou trochu, jak to říct, zlé. V matematice ta učitelka hrozně spěchá na to učivo, a ona nám stihne vysvětlit jedno, a hned skáče na druhé, a prostě strašně přeskakuje přes ty učiva.

A v Montessori jste měli víc prostoru na to procvičování, pochopení?

Marek: Ano, pokud jsem to ale už dělal hodně dlouho, třeba měsíc, to už jsem se musel přesunout, už jsem to měl mít naučené. Nebylo to tak těžké, tam byly totiž takové bubliny, které jsme si vždycky vybarvili. My jsme si měli udělat tu pomůcku na to, a tím jsme se to měli naučit, zapamatovat si to, a pak jsme si měli odškrtnout tu bublinu, kde bylo napsané třeba podstatná „jména – určování – kartičky“, no a to jsme si měli odškrtnout, a když už jsme to všechno odškrtny, tak už jsme to měli hotové všechno.

Takže byli dané ty úkoly..

M: Ano a viděl vlastně ten plán dopředu, takže už si postupně šel, věděl, kde je, jak je daleko, co už má hotové, co ještě nemá hotové. A teďka jsme vlastně bez plánu a nevíme, co přijde další týden. Třeba na distanční výuce, tam jsme to věděli, to nebylo špatné. Tam jsme na každý týden věděli, co se bude dělat, které stránky a tak, a teď jak se to zrušilo, tak konec, tam už žádné informace nejsou, takže on musí chodit do školy, když tam třeba pár dní není, tak už neví vůbec. Tak to by tak i mohli nechat z té distanční výuky. Ani dopředu nevíte, co vás čeká ještě do konce roku, kolik se toho má ještě probrat, nečitelné to je. Předtím jsme věděli...

A to vždycky dostal každý plán a pracoval na tom individuálně...

M: Ano, to mají velice dobře propracované.

Věděl jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

Marek: Tak z poloviny asi ano, ale pár věcí jsem tam nevěděl, nečekal jsem tam určitě, že to bude tak tvrdé známkování, že prostě nám budou dávat ty známky tak špatné, někdy prostě o jeden bod, a o známku níž.

A jak ti vyhovuje známkování, jak to vnímáš?

Marek: No, já to vidím tak, že ty známky aspoň vidím, jak dobrý v tom předmětu jsem, jestli jsme v něm dobrý, ještě lepší, nebo výborný, nebo jestli se to mám víc naučit, nebo vůbec to neumím.

M: A to porovnání s ostatními, že už víš, jak na tom jsi, do teď to nevěděl. Teď už to můžeme porovnat čísly. Ale myslím, že je to motivační, že ho to žene. Ví, že na to má, tak ho to žene, aby to měl, co nejlepší. Motivace, ale stresující, někdy je z toho takový špatný.

A testy vám hlásí dopředu, nebo jsou to přepadovky?

Marek: To ne, vždycky nám to hlásí dopředu.

A na 1. stupni jste tam tak psali testy?

Marek: Ano, tam jsme psali pololetní, myslím, že i čtvrtletní.

A byly na stejný způsob jako ty, co máte teďka, nebo v něčem jiné?

Marek: To bych neřekl, byly na body, akorát tam nebyla napsaná známka, prostě bylo napsané jen kolik mám bodů, a buď k tomu napsala komentář, že tam napsala třeba „mohl ses zlepšit v tomhle, nauč s toto“ nebo napsala výborná práce, umíš to. No, v tom byly možná trochu jiné, ale jinak asi v ničem.

A to slovní hodnocení jste dostávali i během roku?

M: Jen pololetní a konečné, a potom jsme ještě měli tripartity jednou za rok – rodič, žák a učitel, že se sejdeme, řekneme si, co a jak, jak je na tom, naše postřehy a tak. A jak bys popsal celkově ten přechod pár slovy?

Marek: Byl to určitě šok, velký šok, protože tam byli noví spolužáci, které jsem neznal, a taky učitelé na každý ten předmět, a ten rozvrh, i ty známky – to byla všechno změna. No, byl to šok, protože tam jsme se učili už prostě jinak. Bylo to trochu náročnější...

A poslední otázka – Kdybys mohl dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal?

Marek: Určitě radu, hodně se učit a připravovat se.

M: Ale jinak jsme strašně rádi, že těch 5 let měl vlastně prodloužené dětství, že my jsme byli v klidu, on byl v klidu, že jsme si to vlastně užili, a že vlastně dospěl do věku, kdy už to zvládne, a už ten přechod vidíme, že to zvládá, že to dal nakonec. Ale jsme rádi, že jsme to udělali, že vůbec nelitujeme toho, že byl na Montessori, že jsme spíš rádi. A to samé máme vlastně s mladším bráškou, takže ten taky takto půjde, a aspoň si prodlouží to dětství a bude v klidu a pozná i něco jiného, a potom teda od 6. třídy realitu.

Rozhovor 3 – Adam, 13, 7. třída, osmileté gymnázium

Chodil jsi do Montessori MŠ?

A: Do školky ne. Ale když jsem chodil do školky, tak jsem ještě chodil jednou za týden do takového, dalo by se říct kroužku, s mámou. A to bylo Montessori.

Vzpomínám si, tehdy mi to vadilo, protože jsem kvůli tomu nemohl chodit do kroužku výtvarky.

Takže jsi Montessori už trochu znal... A pak jsi chodil na Montessori 1. stupeň?

A: Ano.

A líbilo se ti tam?

A: Tak já vždycky obecně říkám, že ve škole je to lepší než ve školce, že já jsem to ve školce neměl rád, protože se tam muselo spát, a obecně se mi tam tolik nelíbilo.

Co se ti líbilo nejvíc? Na co rád vzpomínáš?

A: Hodně si pamatuju na děcka, my jsme byly hodně taková dobrá třída. My jsme se vlastně třikrát míchali za ten první stupeň, vlastně první tři roky jsme byli všichni dohromady a měli jsme jednu třídní učitelku. Ve čtvrté třídě jsme se rozdělili na dvě poloviny, tak se to tak promíchali. Kolektiv jsme měli dobrý.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

A: No, ono to moc s Montessori nesouvisí, protože to byla angličtina. Tu jsme měli jako normální děcka, jenom jsme ji vlastně neměli známkovanou. A tam to bylo vždycky šílené, protože děcka z naší třídy, když u nás nebyla třídní paní učitelka, tak to bylo šílené. Ty děcka byly „jako nudle v bandě“, neukáznění. Myslím, že to bylo tím, že tu angličtinářku nevnímali až jako takovou autoritu. Taky to děcka až tolik nebavilo...

A tobě to šlo jak, nebo jak jsi to vnímal?

A: Mě vždycky paní učitelka dávala jako takový příklad, ale angličtina mi nikdy nešla.

Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

A: Nemáme druhý stupeň.

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

A: No, největší změnou... mně to vlastně nepřišlo až tak zvláštní chodit do té normální třídy, ale největší změna byl ten kolektiv pro mě.

A co způsob výuky, způsob práce, bylo něco, na co sis musel fakt přivyknout?

A: Já jsem byl vždycky zvyklí psát na každou druhou stránku, protože mi to tam prosvítalo, a to mi pak učitelé říkali, že mám psát na obě stránky, tak to jsem si musel zvyknout psát na obě stránky. Jinak žádné větší problémy, protože my jsme

měli vlastně v 5. třídě takovou věc, že jsme byli jeden den v normální třídě, že my jsme šli do 5. A, a děcka z 5. A šly k nám. Tak to jsme studovali jejich rozvrh, který by byl nejlepší... Jen jsme tam byli trochu bezradní, že jsme tam psali písemku z toho, co my jsme ještě neprobrali. Že jsme třeba byli zvyklí na 2/3, ale tam byla 1 a 1/3, byly složené zlomky.

Kdybys měl možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl bys? A proč?

A: Ano, mně to vyhovuje díky tomu, že jsem si mohl udělat všechno do května, a v červnu jsem nemusel skoro nic dělat. Hlavně v češtině a matice se to dalo takto dělat, v těch ostatních předmětech se to až tak moc nedalo dělat, tam jsme většinou dostali práci přímo na tu hodinu. Češtinu jsem míval hotovou snad vždycky, matiku úplně ne, ale tam jsme nemuseli dělat úplně všechno, tak tam jsem si spíš podělával ty věci do matiky.

Jak ti teď vyhovuje způsob vyučování? Bylo něco lepší na 1. stupni?

A: Tak ono je to takové rozdílné, učitel od učitele... jo, a taky jsem si musel zvyknout na to, říkat jim profesoři.

A v Montessori jste si tykali, teď musíte vykat, bylo to nějak složité si na to zvyknout?

A: To ani ne, protože třeba v informatice nebo v tělocviku jsme jim vykali vždycky. Tak to bylo už takové normální.

Když bys měl porovnat vztah s učiteli na obou stupních, je to stejné, nebo jiné?

A: Tak třeba kdybych to porovnal s naší třídni, tak s tou je to, řekl bych, téměř stejné, protože ona nás má ráda, ráda si s náma vždycky povídá.

Co říkáš na stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny? Tak jste to asi neměli na 1. stupni, že?

A: Měli jsme to rozdělené, že jsme měli třeba tu angličtinu, tu jsme měli nějakou přesnou hodinu. Mně to vlastně teď i tak vyhovuje, protože já mám rád takové zorganizované věci, tak to mám teď hezky zorganizované do těch hodin přímo.

Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?

A: Domácí úkoly jsme já na prvním stupni vůbec neznal. Hodně děcek z naší třídy je mělo, ale já jsem si vždycky všechno udělal ve škole, a pak jsem doma nemusel dělat nic. Takže teď domácí úkoly, no, spíš přestávkové úkoly, ty byly trochu horší,

to je pravda. Já jsem byl zvyklí, že doma nemusím dělat vůbec nic, a teď se doma něco dělat musí.

Co testy – liší se to od 1. stupně? Jak ti to vyhovuje?

A: Na prvním stupni jsme vždycky měli pololetní testy, a potom třeba z angličtiny, to byli takové testíky, že jsme dostali třeba 10 slovíček a překládali jsme je. To hodnotili jen pomocí bodů, že tam byl maximální počet bodů a oni nám odečetli body za chyby.

A teď máte klasické známky, jak je vnímáš?

A: Tak je to takové, že s těma známkama je to nekonečný hon za tím správným průměrem. Pro některé lidi je to vlastně, že je to víc motivuje k tomu se učit, ale pro mě je to spíš takový stresový faktor... V Montessori v češtině jsem vždycky šel s radostí, protože to jsem se vždycky těšil, že si tam něco udělám do češtiny, a potom vlastně v té normální škole, tam dějepis, francouzštinu si udělám hned, bez čehokoliv, potom třeba v angličtině, ze které není ten průměr až tak dobrý.

A co se víc líbí mamce, slovní hodnocení, nebo známky?

A: Víím, že se jí víc líbí slovní hodnocení, a ona má obecně normální školu míň ráda...

Jak ti vyhovuje práce s učebnicemi?

A: Tak většinou to nebývá tak, že bychom hodinu četli z učebnic, ale většinou si v nich něco vyhledáme, více si v nich čteme v zeměpise, přírodopise a dějepise. Třeba v matematice je to jen tak, že nemáme zadání na tabuli, ale v učebnici. Většinou si třeba máme přečíst jednu stránku, a pak se o tom bavíme.

A máte teď nějaké pomůcky, které by se podobali těm v Montessori?

A: Tak to mám úplně ukázkový příklad z matiky – v Montessori když jsme dělali zlomky, tak jsme měli takové kruhy rozdělené na trojúhelníčky, a vlastně přesně to jsme si vyráběli i teď v maticce. Ještě nám do matiky nosí paní profesorka různá tělesa z drátů, kde jsou vidět ty úhlopříčky a takové.

Ještě se vrátíme ke kolektivu. Jak ses cítil v novém kolektivu – měl jsi tam už nějaké kamarády?

A: Já jsem tam byl úplně nový. Z naší třídy jsem šel na gympl jenom já, z naší základky jsem tam znal dvě děcka, a ty šly do jiné třídy, a ještě je tam jedna holka, kterou znám ta od vidění. Takže to bylo úplně nové... Bylo to ale vtípné, protože

můj nejlepší kamarád, já jsem ho znal už předtím, protože v 5. třídě chodil na spádovku, ze které se chodilo na naši školu, a oni se k nám přišli i na jeden den podívat. Tak on byl dokonce i u nás ve třídě, našel jsem i na stránkách jeho fotku v naší třídě, a pak jsme se pořádně seznámili jen díky tomu, že jsme si sedli vedle sebe.

A co navazování nových vztahů? Šlo to?

A: Ono to všechno nějak vyllynulo. Jeli jsme na adapták a tam jsme se nějak seznámili.

Myslíš, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?

A: Asi to není úplně díky Montessori, ale dějepis, ten mě prostě baví. A taky ta francouzština. A ty učí i naše třídní, a má hodný přístup, tak je to i takové lepší samo o sobě.

A z toho Montessori není nic, co bys teď vnímal jako plus?

A: Tak v matice, na to si vždycky vzpomenu, že u nás jsme počítali i sčítání, odčítání a takové pod sebou, tak to jsme vlastně počítali jinak, oni si to říkají jinak než my. Vždycky mě rozčilovalo, že učitelka nahlas vykřikovala „a kolik je...“ a já jsem pak vždycky počítal pomalu, protože mě to rušilo, protože jsem to počítal trochu jinak.

Řekl bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

A: Třeba prezentování, to my jsme, co jsem tak slyšel, prezentovali víc, takže prezentování mi velký problém nedělá. Sice mi kamarád říká, že u toho vždycky tancuju... Ale prezentování, si myslím, že určitě je jednou z těch věcí.. My jsme měli i takovou novou moderní třídu s dotykovou tabulí, takže jsme si vždycky vytvořili prezentaci, buď v informatice, nebo jsme se střídali u počítače během hodin, a to myslím, že třeba je lepší, že víc se prezentuje.

Někdo i zmínil, že má pocit, že mám hezký projev a vyjadřovací schopnosti.

Co na to říkáš ty?

A: Tak to občas v češtině, i když na sloh úplně nejsem nejlepší, to je tak jediná věc, která mi až tak nejde, ale my si vždycky říkáme, že ty výrazy, které tam používám, tak aby se učitelka neptala, jestli jsme to od někoho neopsat. Že mi takové přijdou, jako bych to ani nepsal já.

**A naopak, bylo pro tebe něco těžké, úplně nové, na co jsi nebyl připravený?
Měl jsi v něčem mezery?**

A: Tak to bylo hlavně v té angličtině, ale to bylo kvůli tomu, že se tam nedalo nic moc naučit. A angličtina, to je takový zajímavý příběh, první hodinu angličtiny přišla naše paní učitelka a celou hodinu mluvila nepřetržitě anglicky, tak jsme celou hodinu potichu diskutovali, jestli vůbec česky umí. Myslím, že většina třídy rozuměla, já úplně ne. Já se vždycky zeptám, co říkala.

Věděl jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

A: Ano, protože jsem si o tom hodně povídal i s mamkou, protože ona tam taky chodila. A byl jsem tam ten jeden den v 5. A.

Jak bys pár slovy popsal ten přechod mezi Montessori a běžnou školou, gymplem?

A: Já bych řekl, že je to jiné, ale mně to vlastně stále vyhovuje, sice jako v jiných ohledech, ale stále mně to vyhovuje.

Kdybys mohl dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal?

A: Tak to asi hlavně psát na obě stránky v sešitě. ☺ A ještě se dívat, kde co v té škole je. To jsem já sice věděl, ale ostatním to dělalo problém, tak jsem byl vždycky takový rozcestník, a všichni se mě ptali, kde co je. A taky se trochu orientovat. Já jsem takový, že se na to jednou podívám, a pak si to pamatuju.

Chtěl bys ještě něco na závěr doplnit k tématu?

A: Já bych ještě na závěr doplnil, proč jsem vlastně šel na to osmileté gymnázium. Já jsem si tehdy říkal, že je lepší jít na přijímačky v 5. třídě, než v 9., protože v 5. třídě toho je vlastně teoreticky méně. Taky jsem i chvíli přemýšlel, že bych šel na matematickou, ale to mě potom přešlo... Ještě bych doplnil to, jak ty děcka vlastně pohlíží na to, že jsem z Montessori, to je takové zajímavé. Ten pohled bývá vlastně spíš neutrální až skeptický. My jsme se dřív dohadovali, která škola je lepší, tak to jsem jim vysvětloval, co to vůbec je. A jim to připadne spíš takové zvláštní, ani ne špatné, ale takové zvláštní.

Jsi rád, že jsi chodil do Montessori, že sis tím prošel?

A: Jo.

Rozhovor 4 – Martin, 14, 7. třída, běžná ZŠ bez zaměření

M = maminka Martina

Chodil jsi do Montessori MŠ?

Martin: Ano.

Chodil jsi na Montessori 1. stupeň?

Martin: Ano.

Líbilo se ti tam? Co nejvíc? Na co rád vzpomínáš?

Martin: Líbili se mi tam hodně ty pomůcky, a vlastně to, že jsem mohl pracovat s mnohdy zajímavými věcmi, tak to se mi moc líbilo.

Z pohledu rodiče?

M: Určitě ty pomůcky, to bylo fajn, perfektní.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

Martin: Pro mě to bylo všechno tak nějak v pořádku, nic jsem tam nebral tak, že by mi nevyhovovalo.

Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

Martin: Naše škola nenabízí 2. stupeň.

Kdybys měl možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl bys?

Proč ano, nebo proč ne?

Martin: Já jsem si chtěl už i vyzkoušet ty známky a tak, takže už bych i tak přešel na normální. I kvůli vlastně babičkám, ty byly vždycky zmatené z toho slovního hodnocení.

A tobě se jak líbilo to slovní hodnocení?

Martin: Mně se líbilo, ale taky bych z toho nevyčetl, jakou mám známku, kdybych měl.

Z pohledu rodiče jste vnímala jak slovní hodnocení?

M: Vždycky bylo hezké, takže tam opravdu se jen oznamuje, v čem by měly ty děti přidat, a jemu konkrétně ta motivace spíš chyběla. On teda, jestli se do toho můžu vložit, tak jemu se později prokázali určité dysfunkce – dyslexie, dyskalkulie, ale na to se přišlo až později, a on nestíhal, vlastně v té Montessori ty děti dostanou určitý plán třeba na týden a musí si rozvrhnout, co budou dělat kdy, a tak, a on si to

nedokázal moc rozvrhnout, takže potom jsme strašně moc doháněli doma, strašně moc. A to vlastně ty ostatní děti, které to dokázali ve škole, pak neměly práci doma.

Takže ti teď spíš vyhovuje stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny?

Martin: Ano, ano. Úplně jsem se s tím už sžil, takže je to v pořádku.

M: Ten přechod byl hned dobrý.

Bylo tam něco velkou změnou, že by sis musel hodně zvykat?

Martin: Ani ne, nějaká strašně velká změna tam nebyla, takže já si myslím, že to nebylo nějak strašné.

Ještě se vrátíme k těm známčkám. Motivuje tě to teď víc, vyhovuje ti to?

Martin: Určitě, jo.

A co testy? Musíš se teď víc připravovat?

Martin: Já si myslím, že těm testům se teď na tom 2. stupni věnujeme asi stejně, jak na 1., něco trvá méně, protože to umím, a něco déle, protože to neumím dobře a potřebuju se s tím ještě doznámit.

M: Já si ani neuvědomuju, že by psali testy na 1. stupni.

Martin: Jo, vždycky z angličtiny.

M: Ano, protože to nebylo v Montessori, ta angličtina byla jiným stylem, a i jiný učitel.

Martin: Jo, vlastně jsme tam neměli moc testy, jen ty předměty, co už byly ne v Montessori, tak tam byli testy.

Co vztah s učiteli? Je to odlišné?

Martin: První tři roky v Montessori nebyly nejlepší, nerad na to vzpomínám, to vůbec. Potom ve 4. a 5. třídě jsme měli bezvadné učitelky, ty uměly Montessori dobře.

M: Můj takový postřeh – tady vlastně jsou ty první třídy trojtřídky, a podle mě tam má být méně dětí, jich tam bylo hodně, 28, a měly sice i asistentku, ale myslím si, že je to i na ty učitele dost náročné. Potom od 4. byly jen dva ročníky spojené, a už to bylo poznat.

A jak jsi třeba vnímal to, že tam byli i mladší, i starší děti?

Martin: Úplně v pořádku, já jsem to nějak nevnímal zvlášť...

A co přístup učitelů teď?

Martin: Musel jsem si zvyknout, protože ne každý učitel má takový přístup, na který jsem byl zvyklý, ale není to strašné, nebylo to tak, že bych si musel zvykat na úplně jiný přístup, ale pár změn tam bylo. Místo tykání to vykání, nebo zdravení učitelů na začátku hodiny, tak to byla taková změna.

A co vztahy mezi učiteli a rodiči při přechodu, měli jste informace?

M: Jo, to bylo dobré, všechno perfektní. Už dopředu nás informovali o všem, děti si to i před přechodem byli v běžné třídě zkoušet to učení, takže toto bylo dobré.

Věděl jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

Martin: Jo, bylo to něco nového, ale více méně jsem se všim, co se dělo, počítal, takže mě nic úplně nezaskočilo.

V Montessori jsou hodně i akce pro rodiče, rodiče jsou zapojováni, jak to máte teď?

M: Je to spíš už všechno jen pro děti, už všechno samy. Je to asi i tím, že už jsou velcí.

Jak ses cítil v novém kolektivu – měl jsi tam už nějaké kamarády?

Martin: Přecházel jsem s jedním kamarádem...

M: No z vaší třídy jste tam šli 4, oni se spojují ještě s Jarošovem, takže vlastně byly vytvořené ty šestky úplně nové, takže oni je tak různě rozdělili.

Martin: A ty třídy se mezi sebou i tak nějak znají, takže nic úplně nového.

Jak vnímáš kolektiv?

Martin: Teď je to tam trošku lepší, než to bylo na prvním stupni. Někteří jsou tam úplně noví, takže tam to bylo úplně od začátku. I se mi zná, že naše třída je ta víc z těch klidnějších sedmiček.

M: Celkem dost se znali, protože při různých školních akcích se ty děti prolínali, nevyřazovali to Montessori.

Řekl bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

Martin: Já bych řekl, že mi to v ničem tak moc nepomohlo, že jsem si vlastně až teďka v normální třídě utvořil nějaký ten systém, podle kterého jedu, a podle kterého to vlastně nějak zvládám, takže si dovolím tvrdit, že až ta normální to trošku zlepšila.

A co třeba nějaké komunikační dovednosti, vyjadřovací schopnosti, nebo prezentování před spolužáky?

Martin: Mně to spíš pomohlo v tom, že já rád dělám ty prezentace do různých předmětů, ale úplně že by to zlepšilo komunikační dovednosti, tak to asi ne...

Vy jako rodič máte pocit, že se třeba více soustředili na nějaké dovednosti, že jim věnovali více pozornosti?

M: Nevidím v tom až tak rozdíl, no.

A bylo tam něco, co bylo úplně nové, na co jsi nebyl připravený, nebo měl mezery?

Martin: No, narazil jsem na to v matice, že jsme museli něco probrat s mamkou, protože jsem vůbec nevěděl, o co se jedná, přitom to bylo třeba učivo ze 4. ročníku.

M: To si spíš myslím, že to není tak, že byste něco neprobrali, ale že je to spíš tvůj problém té dyskalkulie.

Jak bys hodnotil přechod z Montessori na běžnou školu?

Martin: Já si myslím, že přechod z Montessori na ten druhý stupeň byl velmi kladný a velmi pozitivní, tak si prostě myslím, že to dopadlo dobře na to, jak se strašně všichni báli.

Kdybys mohl dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal?

Martin: Já bych řekl, ať se tak moc nebojí, že to není zas až tak velká změna. Hodně děcek z naší třídy bylo nervózních, kde bude, s kým bude, jak ten přístup budou zvládat, a mám takový pocit, že tak 80 % děcek z naší třídy se s tím sžilo úplně normálně.

M: Já si myslím, že strašně moc to je o té škole, jak je na to připraví, jak jsou ti učitelé připraveni na ty děti z Montessori. A tady jsem neměla pocit, že by je brali jinak, i jak spojovali víc dětí do nové třídy, tak hledali společné slovo, takže si myslím, že dobré.

A ještě nějaká rada ze strany rodiče?

M: Já se k tomu nechci ani moc vyjadřovat, my jsme to měli trochu jinak. Kdybychom dopředu věděli, jaké bude mít potíže, tak bych ho tam nedala, protože on potřebuje řád, takže... znovu bychom toto rozhodnutí neudělali. Vzhledem

k jeho dysfunkcím... mně by se líbilo, kdyby byly ty ročníky oddělené, ale i běžná třída pracovala s tím, co má Montessori, ty pomůcky jsou prostě úžasné, to ano.

Rozhovor 5 – Adéla, 12, 6. třída, osmileté gymnázium

Chodila jsi do Montessori MŠ?

A: Ano.

Chodila jsi na Montessori 1. stupeň?

A: Ano.

Líbilo se ti tam? Co nejvíc? Na co ráda vzpomínáš?

A: Ano, líbilo. Různé ty elipsy, že jsme na všechno měli víc času, že jsem se mohla během hodiny volně procházet po třídě a tak. A ráda vzpomínám na to, že jsme o všem diskutovali, na to, že to tam bylo kamarádštější, i vztah s učitelama byl kamarádštější.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

A: Ano, to je to, že jsme nebyli tak nucení se tam učit, že jsme se toho nedozvěděli tolik. A něco, co mi nevyhovovalo, bylo to, že jsme si museli všechny problémy řešit mezi sebou a učitelé do roztržek moc nezasahovali.

Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

A: Jednak to, že jsem se dostala na gympl, a jednak to, že Montessori třída na 2. stupni v té mé bývalé škole není.

Kdybys měla možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěla bys?

Proč ano, nebo proč ne?

A: No, asi bych nechtěla, protože v Montessori se toho popravdě moc neučíme a mě právě baví to se víc učit, třeba na tom gymplu, a i když je to tam hodně náročný, tak bych asi nešla znovu do Montessori. Ale stejně si myslím, když jsem teď na 2. stupni, tak že jsem ráda, že jsem na tom 1. stupni byla v Montessori, protože to na tom prvním stupni v Montessori bylo takové přátelštější.

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

A: Tak to byly ve většině případů známky, plnohodnotné známky, a to, že na nás byli přísnější, měli jsme víc úkolů.

Bylo těžké si na něco zvyknout, nebo se něčemu přizpůsobit?

A: No to určitě jo, a bylo to to, že jsem se musela učit každý den na nějaké testy a taky bylo velký problém, že když jsem nastoupila, tak začal koronavirus, a já jsem po většinu roku nebyla ve škole a jenom jsem měla online výuku a tehdy jsme dostávali opravdu velké množství úkolů a někdy jsem to i nestíhala.

Jak ti teď vyhovuje způsob vyučování? Bylo něco lepší na 1. stupni?

A: V Montessori jsme měli spojené hodiny, že třeba v češtině jsme si mohli dělat matiku, v matice češtinu, a tak. A tady na gymplu už to není, tam máme v češtině češtinu, v matice matiku a tak. Ta výuka opravdu hodně závisí na učiteli, a na prvním stupni bylo asi lepší právě to, že jsme tam ty hodiny měli volnější a mohli jsme si tam dělat ty věci, které do těch hodin i jakoby nepatřili. Takže mi vyhovovalo svobodně se rozhodnout o tom, co v té hodině budu dělat, a ne to, co mi řekne učitel.

Co říkáš na stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny?

A: Některé předměty mě zajímají, a vydržela bych určitě víc než tu třičtvrtěhodinu, ale některé jsou zase náročné, ale taky to hodně závisí na tom, jak to vyučuje ten učitel. Máme třeba učitele, který dává pětky za to, když řekneme nějakou špatnou odpověď během hodiny.

Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?

A: To určitě, určitě musím, 7 dnů v týdnu se učit na testy, dělat si domácí úkoly, a když chybím, tak se musím prostě zeptat kamarádů, když mi neodpoví, tak mám prostě smůlu. Ale když se dobře připravím, tak se mi to určitě povede. Když jsme chodila do Montessori, tak jsem měla opravdu málo úkolů, skoro žádné, a bylo to tam lepší, myslím s těma úkolama, to mi vyhovovalo víc.

Co testy a známky – liší se to od 1. stupně? Jak ti to vyhovuje?

A: Určitě se to liší od prvního stupně, protože tam jsme psali testů málo, a nikdy nebyly na známky, ale tady píšeme většinou každý týden aspoň jeden test, a všechny jsou na známky. Teď mi to moc nevyhovuje, protože toho máme moc, ale předtím na Montessori to s těma testama taky bylo lepší.

Jak ti vyhovuje práce s učebnicemi a pomůckami na 2. stupni?

A: Práce s učebnicemi mě baví, a to i když většina učebnic, co máme na druhém stupni, tak většina jsou nezajímavé, a staré, jedna je ještě z 90. let, a moc pomůcek tam nemáme, ale třeba mě hodně bavila laboratorní technika, jenom tam máme

nějaké pomůcky, mikroskopy, zkumavky a tak. A taky je to daný tím, že během distanční výuky jsme žádné pomůcky neměli. Někdy nám dávají i pracovní listy, ale ty mě moc nebaví, a vítala bych nějaké modernější učebnice a tak.

Vyhovuje ti teď přístup učitelů a jejich způsob výuky?

A: No, popravdě, někteří učitelé jsou tam dobří, ale někteří zase odmítají úplně diskutovat a mají své pravdy, a to je rozdíl oproti Montessori, kde jsme mohly pořád diskutovat. V Montessori jsme se mohli na všechno zeptat, ale tady mám spíš pocit, že bych se na nic ptát neměla... Ne vždycky, ale v některých případech ano.

Jak jsi vnímala to, že se na 2. stupni musí učitelům vykat, na rozdíl od tykání v Montessori?

A: Přišlo mi, že je trochu divné učitelům tykat, ale jako moc zásadní rozdíl to nebyl, protože i některým učitelům v Montessori se muselo vykat, a žádný problém to pro mě nepředstavovalo. A s tím Montessori myslím to, že jsme mimo Montessori ještě měli nějaké učitele, kterým jsme museli vykat, třeba tělocvikářce nebo angličtinářce.

Když bys měla porovnat vztah s učiteli na obou stupních, je to stejné, nebo jiné?

A: Určitě je to jiné, protože tehdy na Montessori byli přátelštější a otevřenější, a tady jsou učitelé prostě učitelé a žáci žáci, ale někteří jsou stejně fajn.

Jak ses cítila v novém kolektivu – měla jsi tam už nějaké kamarády?

A: No, kamarády jsme tam neměla, protože z celé třídy jsem na gympl šla jenom já. Měla jsem tam jednoho kamaráda, ale už staršího, a vzhledem k tomu, že byla distanční výuka, tak jsme neměli moc možnost se seznamovat, a navíc já mám trochu problém s tím seznamováním, ale stejně si myslím, že pár kamarádek tam mám ve třídě.

Jeli jste v 6. třídě na adaptační pobyt?

A: Jo, jeli jsme a bylo to podobné, jako když jsme jeli na základce. Hráli jsme tam různé hry, ale moc dobré to nebylo, protože jsem ve svém pokoji našla obřího pavouka.

Myslíš, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?

A: No, vždycky mě bavili humanitní předměty, jako třeba jazyky, tak si myslím, že tohle zvládám líp.

A naopak, bylo pro tebe něco těžké, úplně nové, na co jsi nebyla připravený/á?

A: Určitě, třeba matika a fyzika. Fyziku jsme vůbec neměli a v matice už jsem měla znát desetinná čísla, která jsme předtím na Montessori nedělali, a myslím, že se to musím víc doučovat.

Řekla bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

A: Určitě, pomohlo mi rozvinout třeba to, že jsem teď komunikativní, otevřená a nebojím se diskutovat, ale na druhou stranu nevím, jestli se to ode mě tam očekává...

Věděla jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

A: No, tak úplně přesně jsem to nevěděla, ale věděla jsem, že budeme dostávat známky, bude tam víc učení, ale když jsem si to vyzkoušela, tak jsem teprve zjistila, jak to ve skutečnosti je.

Byl pro tebe celkově přechod z Montessori do běžné třídy náročný?

A: Byl pro mě náročný, protože... bylo tam víc důvodů. Musím se víc učit, že je to úplně nové prostředí, je to o hodně větší škola a ještě distanční výuka samozřejmě.

Kdybys mohla dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dala?

A: Aby se nějak rozkoukali, snažili se aklimatizovat a víc se učit, a aby se nebáli být otevření.

Rozhovor 6 – Kryštof, 12, 6. třída, matematická třída

K = Kryštof, M = maminka Kryštofa

Chodil jsi do Montessori MŠ?

K: Ne.

Chodil jsi na Montessori 1. stupeň?

K: Ano.

Líbilo se ti tam? Co nejvíc? Na co rád vzpomínáš?

K: Jo, celkem se mně tam líbilo. Mně se tam líbilo to, že jsem mohl pokračovat dál, že když se mi něco líbilo, tak jsem nedělal všechno s ostatníma, ale mohl jsem to dělat dát.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

K: Ani ne.

A z pohledu rodiče?

M: My jsme byli spokojení, všechno bylo v pořádku. Nenapadá mě nic.

Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

K: Že už tam dál Montessori nebylo.

Kdybys měl možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl bys?

K: To nevím, já bych asi zkusil tu normální. A bavila mě matematika.

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

K: Mně se to zdá podobné. Jen když jde učitel, tak si musíme stoupnout a tak.

A třeba sezení v lavicích, nebo způsob výuky, to ti taky vyhovuje?

K: Tak dřív jsme se mohli víc volně pohybovat, že tam byli jakési ty pomůcky, teďka musíme sedět v lavicích a dělat, ale to mě baví celkem, sedět v lavicích.

M: Já vidím rozdíl v přístupu učitelů, tam už jsou různí učitelé a setkáváme i ty naprosto klasické učitele, až po ty, co jsou už takové osvícenější. Takže v tomhle vidím velký rozdíl.

Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?

K: Předtím jsem se neučil na testy, a domácí úkoly jsme moc neměli, teď máme a učím se na testy.

Co testy a známky – liší se to od 1. stupně? Jak ti to vyhovuje?

K: Na prvním stupni jsme taky měli nějaké předměty, kde jsme byli smíchaní s normálníma třídama, a to nám známkovali normálně. A známky se mně líbí.

A co pro rodiče?

M: Já ty známky až tolik neřeším, protože spíš mi jde o to, aby si plnil to co má. Já tam vidím ještě trošku problém, nevím, jestli je to tím Montessori, nebo i online výukou, ... než jsme si zvykli na ten systém vlastně, pořídili jsme notýsek, aby si z každého předmětu zapisoval, co mají mít, protože nestíhal. Takže najít nějaký ten styl, jak to budeme dělat, aby zvládal, co zvládat má. Montessori byla fakt volnější, ale ono se to i těžko posuzuje, protože ten první stupeň je celkový takový volnější.

Jak ti vyhovuje práce s učebnicemi a pomůckami na 2. stupni?

K: Připadá mi to normální, jsou tam výhody, že si to i doma otevřu, když se učím, ale já vždycky si to spíš hledám na internetu.

M: Mně to připadne super bez učebnic, ale na jednu stranu vidím, že ty učebnice jsou dobré, že oni si to lepší najdou, než v pracovních listech nebo něco. Ty si jednou založí, nezaloží, a učitel nemá šanci kontrolovat, jestli to mají všechno tam, kde mají. A v té učebnici to vždycky najdou. Takže i když jsem na začátku byla proti učebnicím, tak teď v tom vidím výhodu. Ale musí být dobrá ta učebnice.

Vyhovuje ti teď přístup učitelů a jejich způsob výuky? Je tam rozdíl oproti 1. stupni?

K: Ani ne. Jen třeba učitelka z přírodopisu dá jednu otázku, a když na ni odpovíme špatně, tak nám dá malou pětku, a když dobře, tak nám dá malou jedničku.

A vztah s učiteli...

K: Mně se to zdá pořád stejné.

Jak jsi vnímal to, že se na 2. stupni musí učitelům vykat, na rozdíl od tykání v Montessori?

K: To vůbec nějak nevnímám, mně se to zdá normální teďka jim vykat.

A komunikace s rodiči...

M: Jak se kterýma, třeba s třídní učitelkou, ta je super, takže to je perfektní. Ale když jsme při té online výuce, třeba s tou fyzikářkou, jsme nepochodili, tak jsme radši vycouvala, takže s některýma je komunikace těžká, takže se možná nezapojovat, než bych něco pokazila.

Jak ses cítil v novém kolektivu – měl jsi tam už nějaké kamarády?

K: Jednoho, jak jsme se spojovali s 5. A, tak tam jsem měl jednoho kamaráda a šli jsme spolu. Jinak se kamarádím teď se všema, takže dobré. To je tam dobré, že tam se všichni kamarádí se všema.

Jeli jste v 6. třídě na adaptační pobyt?

K: Ano.

Myslíš, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?

K: Jde mi dějepis, ale ten mi předtím nešel, v matice jsou úplně nové příklady...

A naopak, bylo pro tebe něco těžké, úplně nové, na co jsi nebyl připravený?

K: Ne, myslím, že ne.

A z vašeho pohledu, byly tam třeba nějaké mezery, chybějící učivo?

M: Ne, je pravda, že na tom druhém stupni už do toho tolik nevidím přesně, ale myslím, že nic nepotřeboval dovysvětlit. Jediné tak, že chtěl zkusit přijímačky na gympl a nevím, jestli na té klasické škole by na to byl víc připravený, ale pro něho to byl úplně jiný typ příkladů, ale ony ty přijímačky jsou asi samy o sobě jiné. Tak to bylo úplně jiné, to šlo velmi ztuhla.

K: Ale teď na této škole to máme podobné..

Věděl jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

K: Jo, jak jsme vždycky měli nějaké ty hodiny s tou 5. A, tak to jsme měli normální...

M: Jediné, co mě ještě teď tak napadlo, že u obou dvou vidím, že v té Montessori, jak je to volné, tak nebyli schopní si udělat přehledně zápis, aby to bylo přehledné. Teď už to jde, protože jednou jsme něco vyhledávali a nebyl schopný to najít, protože jednou to napsal tady, jednou na konec sešitu. Tak to jsme poznali až při online výuce. Ale nevím, jestli to je úplně tím Montessori.

Jaký byl pro tebe celkově přechod z Montessori do běžné třídy?

K: Nevím, přijímačky byly celkem lehké.. prvně jak jsem došel, tak mi vůbec nešla čeština, teďka už se to lepší. Jinak nevím.

Kdybys mohl dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dal?

K: Nevím...

M: Já jsem taky na to byla sama zvědavá, jaké to bude, ale oni to berou automaticky, že jdou na tu klasickou, a tím, že už se s tím potkávali, tak si myslím, že to bylo v pohodě, až překvapivě dobré. A líbí se mi, že ten první stupeň byl takový jiný, naučili se, co měli v podstatě, a ten druhý už je to takhle, ale jak je to po nich i dál takto vyžadováno, tak to ani jinak nejde. Ale i vidím, že základní škola jde udělat dobře, když jsou dobré paní učitelky, takže všechno záleží na těch lidech...

Rozhovor 7 – Eliška, 14, 8. třída, osmileté gymnázium

Chodila jsi do Montessori MŠ?

E: Jo.

Chodila jsi na Montessori 1. stupeň?

Ano.

Líbilo se ti tam?

E: Do 4. třídy to bylo fajn. My jsme měli jednu učitelku a bylo to prostě formou hry, bylo to fakt v pohodě. A pak ten 5. rok jsme pak dostali jinou, a ta to moc neuměla, ale jakože pořád to bylo v pohodě.

Co nejvíc? Na co ráda vzpomínáš?

E: Mně přijde super, že prostě tam nebyly ty známky, takže když bych normálně dostala 4 nebo 5, tak je to vlastně ponižující před spolužákama, před prostě rodičema, učitelama kolikrát, tak to bylo fakt super, a i jsme se učili sami, a učili jsme ty mladší třídy, co byly pod náma, takže ta učitelka tam většinou nebyla.

A co říkáš na ty známky teďka?

E: Já jak jsem přešla, tak moje první známka byla 4, takže to byl celkem takový šok, já jsem z toho byla i hodně špatná, protože si ze mě i všichni dělali srandu a takto...a vlastně to bylo i takové, že si ze mě všichni dělali srandu, že doteď jsem neměla známky a tak, tak to taky bylo takové ponižující, ale teď už je to v pohodě, už to nějak neřeším, protože jsou to jenom známky prostě. Jsem ráda, když dostanu lepší známku, když dostanu špatnou, tak se naučím.

-přerušeni, objednání-

A z čeho si tak dělali srandu?

E: No, jako obecně, že jsem prostě nějak postižená, nebo tak něco, prostě že je to pro neschopné děti, ale jakože oni si to ani nenechali vysvětlit, když jsem jim řekla, že je to kolikrát i lepší, než ta normální... takže tak nějak celkově.

Mají u tebe známky třeba vliv na stres?

E: Vůbec, většinou jen když píšeme nějakou větší písemku, tak se na to učím...ale jinak já se skoro nepřipravuju do školy, a většinou mám dobré známky. Právě když se učím, tak jsou většinou horší.

Je něco, co se ti v Montessori moc nelíbilo? Něco co ti nevyhovovalo?

E: Asi všechno bylo v pohodě, prostě jsem se naučila být soběstačná, samostatná, podle mě to bylo perfektní.

Co bylo důvodem přechodu z Montessori na běžnou školu?

E: Hlavně Montessori končila v 5. třídě a já bych pokračovala na té samé škole, akorát prostě už v té normální třídě. A řekla jsem sis, že nechci jít na gympl, ale zajímalo mě, jak na tom jsem, a řekla jsem si, že i když se dostanu, tak nepůjdu, ale nakonec jsem se dostala a šla jsem. To bylo tak úplně prostě změna života, že jsem se mohla změnit, jak jsem chtěla a je to dobré.

Kdybys měla možnost pokračovat dál v Montessori i na 2. stupni, chtěl/a bys?

Proč ano, nebo proč ne?

E: V té 5. třídě bych asi chtěla, ale když se na to podívám zpátky, tak asi spíš ne, protože to, že vlastně když jsou ty děti starší, tak i potřebují tak nějak připravit, že můžou být špatné i dobré věci, a tak.

Co bylo pro tebe největší změnou při přechodu z Montessori do běžné třídy?

E: Ty známky, ale bylo i takové to, že musíme sedět v lavicích...a já jsem třeba byla úplně první zmatená, když učitelka došla do třídy a my jsme si museli stoupnout, tak to jsem neznala. My jsme jeli i přes přestávky v Monte a prostě seděli jsme, jak jsme chtěli. Takže to bylo takové, že se mně prostě nechtělo sedět na tom jednom místě, takže to je největší ten šok, ale jinak to bylo v pohodě všechno.

A přístup učitelů je teď taky jiný...

E: Někteří byli fajn, někteří byli skoro jak v té Monte, hodní a tak. Ale jiní jsou takový, že učí na vyšším gymplu a potom prostě se tak chovají i k nám, mladším, takže někteří byli taková ostří víc.

A co vztah s těmi učiteli?

E: No, hlavně my jsme jim říkali křestním jménem, tak to byl fakt kamarádský vztah, vždycky jsme se objímali, a tak. A teď s těma učitelama... měli jsme teď dobrý vztah, obecně jako třída, s třídní učitelkou, ale ta teďka odchází. Jiní učitelé jsou takový prostě.. s některýma máme dobré vztahy, s některýma se úplně rádi nemáme.

Co říkáš na stálý rozvrh s oddělenými předměty a 45 minutové hodiny, nebo celkově vyučování?

E: To mně nepřišlo až tak jako změna, protože my jsme se v Monte řídili spíš podle svého času a neřídili se podle zvonění, ale spíš v těch hodinách ten přístup, že se chodí k tabuli, nebo že se vyvolává, nebo celou dobu musíš poslouchat toho učitele, nebo prostě dělat to, co dělají všichni a dělat to zároveň, protože v té Monte jsem to dělala sama. Tak to bylo taková změna celkem.

A v tomto to byla pro tebe změna negativní, pozitivní?

E: Možná spíš neutrální, možná spíš negativní, ale zvykla jsem si na to rychle, takže nic hrozného.

Musíš teď věnovat více času domácí přípravě, úkolům?

E: Rozhodně máme úkoly, ale já jsem se asi i víc učila na 1. stupni, protože mi to až tak nešlo do hlavy.

Jak ti vyhovuje práce s učebnicemi a pomůckami na 2. stupni?

E: Učebnice jsme měli i na tom 1. stupni, takže to není změna.

Jak jsi vnímala to, že se na 2. stupni musí učitelům vykat, na rozdíl od tykání v Montessori?

E: No, my když už, tak jsme říkali paní učitelko, a teď ještě je to tam, že musím říkat paní profesorko, takže to byl spíš větší šok, než že jí neříkám křestním.

Jak ses cítila v novém kolektivu – měla jsi tam už nějaké kamarády?

E: Zнала jsem jednu kamarádku z kroužku, s tou jsem se bavila a pak jsem se skamarádila s dalšíma, a to bylo v pohodě, ale spíš to bylo takové, že tam nikdo neznal nikoho, tak to bylo takové v pohodě.

Jeli jste v 6. třídě na adaptační pobyt?

E: Ale až později, až jsme se všichni znali, v lednu, nebo únoru.

Myslíš, že jsi v něčem napřed, že něco zvládáš líp, než ostatní?

E: Mně spíš přišlo, že jsem byla horší, protože to prostě byl nezvyk, ale teď jak byla ta distanční výuka, tak si myslím, že mi to pomohlo. Že jsem si to organizovala sama sobě už na 1. stupni, tak to teď možná pro mě bylo i pohodlnější než v té škole, ale jinak to ostatní zvládali líp...já jsem třeba nebyla zvyklá se hlásit, takže se mi stalo, že jsem třeba jen tak promluvila do hodiny.

Řekla bys, že ti Montessori pomohlo rozvinout nějaké určité dovednosti, nebo znalosti, které se ti teď hodí na 2. stupni?

E: Asi nic konkrétního tam není. Jenom jediné ta samostatnost, to je tak jediné, ale jinak všechno je úplně jiné, tak jsem si nic nějak nepřenesla.

Věděla jsi před nástupem do 6. třídy, co tě čeká, jak to bude vypadat, v čem to bude odlišné od Montessori?

E: Víím, že jsem se ptala kamarádek, co do normální chodily, všechno mi to řekly, ale když jsem tam došla, tak to bylo takové to, že jsem to v tom stresu zapoměla, že si mám stoupnout, nebo se přihlásit nebo takto, neznala jsem tam ještě nikoho. Nějak jsem věděla, co mě čeká, prostě pořád to bylo dost hrozné...

Byl pro tebe celkově přechod z Montessori do běžné třídy náročný?

E: Bylo to takové neutrální, popsala bych to asi tak, že na jednu stranu to bylo v pohodě, z hrozně moc různých úhlů pohledu to bylo v pohodě, ale zase bylo tam pár věcí, které mně fakt vadily, nebo vadí možná i do teď. Bylo to takové za prvé stresující, ale vždycky jsem si pomyslela, že to tak má určitě víc lidí, takže to bylo v pohodě.

A co třeba z těch věcí, co ti vadí...

E: No, vadí mně ten přístup učitelů, a vadí mně, že jim říkáme pane profesore, i když prostě profesori jsou tam jen dva, ale všichni jsou tak oslovováni.

Kdybys mohla dát nějakou radu ostatním žákům, kteří přestupují z Montessori 1. stupně na 2. stupeň běžné školy – co by to bylo, jakou radu nebo doporučení, nebo třeba i varování bys jim dala?

E: Asi ať se nestresují, že je to zbytečné, že si zvyknou, jakože fakt rychle...já jsem si zvykla tak po týdnů, možná i dřív. A je to v pohodě a všichni mají problém, i ti normální, co došli z normální třídy, tak prostě že všichni s tím měli nějaký problém určitě, takže je zbytečné se stresovat zbytečně.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Janečková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, PhD.
Rok obhajoby:	2020/2021

Název práce:	Přechod žáků z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy
Název v angličtině:	Transition from Montessori Primary School to Traditional Lower Secondary School
Anotace práce:	<p>Tématem bakalářské práce je přechod žáků z 1. stupně Montessori školy na 2. stupeň základní školy tradičního typu. Teoretická část práce se zabývá působením Marie Montessori, základními principy a myšlenkami její pedagogiky v širším kontextu reformní a alternativní pedagogiky, a také přibližuje základní pilíře fungování 1. stupně Montessori školy. Praktická část popisuje zkušenosti žáků při přechodu z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy, a také se snaží získat představu o možných obtížích, nebo naopak výhodách při přechodu na jiný typ školy. V závěru práce jsou uvedena zjištění vyplývající z provedených rozhovorů se žáky.</p>
Klíčová slova:	Montessori, přechod, tradiční škola, 1. stupeň základní školy, 2. stupeň základní školy, zkušenost, žáci, změna
Anotace v angličtině:	<p>This bachelor's thesis deals with the topic of transition from Montessori primary school to traditional lower secondary school. The theoretical part is focused on life and achievements of Maria Montessori, her key pedagogical principles and ideas in a wider context of pedagogical reform and alternative education. It also talks about the main pillars of Montessori primary school. The practical part offers a description of pupils' experience with the transition from Montessori primary school to traditional lower secondary school. It tries to understand the possible difficulties, as well as the advantages connected to the transition to a different type of school. The final chapters discuss the findings of the research.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Montessori, transition, traditional school, primary school, lower secondary school, experience, pupils, change
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Rozhovorové otázky Příloha 2: Přepisy rozhovorů
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	Čeština