

Role učitelky v Montessori škole

Bc. Kateřina Češková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Češková**
Osobní číslo: **H21087**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Role učitelky v Montessori škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky profese učitelky v Montessori mateřské škole.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti role učitelky v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných otázek a výzkumných cílů.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného interview s učitelkami.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Lillard, A. S. (2021). Montessori as an alternative early childhood education. *Early child development and care*, 191(7-8), 1196-1206.
- Montessori, M. (2014). *The Montessori method*. Transaction Publishers.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 8. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru a zabývá se tématem role učitelky v Montessori mateřské škole. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. Úvodní kapitola se zabývá alternativním vzděláváním, jeho charakteristickými rysy, funkcemi a typy těchto směrů. Druhá kapitola pojednává o Montessori pedagogice a její charakteristice a myšlenkách, zakladatelce Marie Montessori, Montessori principech a vzdělávacích oblastech. Závěrečná kapitola teoretické části je věnována samotnému učiteli v tradiční a Montessori mateřské škole, jeho roli a profesním kompetencím. Závěr této kapitoly pojednává o specifikách práce a činnostech učitelky v Montessori mateřské škole.

Praktická část diplomové práce byla realizována prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech. Výzkum byl realizován s využitím metod polostrukturovaného interview s učitelkami ve vybrané Montessori mateřské škole a pozorování interakce učitelky s dětmi.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, Montessori pedagogika, profesní kompetence, role učitele, pedocentrismus

ABSTRACT

The master's thesis has a theoretical-empirical character. The master's thesis deals with the role of the teacher in a Montessori kindergarten. The theoretical part of the master's thesis consists of three chapters. The introductory chapter of the master's thesis is focused on characteristics of alternative education and its functions. The second chapter of the master's thesis is focused on Montessori pedagogy and its characteristics and ideas, the founder Maria Montessori, Montessori principles and educational fields. The final chapter of the theoretical part is devoted to the teacher himself in traditional and Montessori kindergarten, his roles and professional competences. The conclusion of the final chapter of the master's thesis deals with the specifics of the work and activities of a teacher in Montessori kindergarten.

The practical part of the master's thesis was accomplished by qualitative research, whose aim was to find out and describe how teachers in Montessori kindergarten perceive their role in Montessori educational fields. The research is based on an analysis of semi-structured interviews with selected Montessori kindergarten teachers in the selected Montessori kindergarten and on an analysis of unstructured observation of teacher-child interaction.

Keywords: alternative education, Montessori pedagogy, professional competence, role of the teacher, pedocentrism

Ráda bych touto cestou chtěla poděkovat doc. PhDr. Martina Fasnerové, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícnost a cenné rady. Zároveň chci také poděkovat učitelkám a dětem, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu. Na závěr chci poděkovat mé rodině, přátelům a kolegyním za velkou podporu a motivaci během studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 RYSY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	15
1.3 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	16
1.3.1 Moderní alternativní školy	17
1.3.2 Církevní školy	18
1.3.3 Klasické reformní školy	18
2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI	19
2.1 CHARAKTERISTIKA MONTESSORI PEDAGOGIKY	20
2.2 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	21
2.3 OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY	27
3 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.1 ROLE UČITELKY V MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	34
3.2 SPECIFIKA PRÁCE A ČINNOSTI UČITELKY V MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	38
4.1 CÍLE VÝZKUMU	38
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	40
4.5 POPIS PROCESU ZÍSKÁVÁNÍ DAT	42
4.6 ANALÝZA DAT.....	43
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
5.1 ROLE UČITELKY	45
5.2 SPECIFIKA PRÁCE UČITELKY V MONTESSORI VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH.....	48
5.3 MONTESSORI PRINCIPY	54
5.4 ZODPOVĚDNOST DĚTÍ	59
6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	63
6.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	69
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá rolí učitelky v Montessori mateřské škole. Rozhodnutí pro výběr tohoto tématu vychází z mého dlouhodobého zájmu o tento alternativní směr a zároveň z mého přesvědčení o jejím pozitivním vlivu na rozvoj dětí. Dle mého názoru je role učitelky v Montessori mateřské škole velmi inspirující díky svému specifickému přístupu. K výběru zvoleného tématu přispěly i další faktory, jako je vlastní zájem prohloubení znalostí o Montessori pedagogice a možnostech, které tento přístup ke vzdělávání nabízí. Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu je často se objevující zkreslená představa o tomto alternativním směru, se kterou se v mém okolí setkávám, což může pramenit z malé informovanosti a nedostatku zkušeností. Ráda bych tedy tímto výzkumem přispěla k lepší orientaci, porozumění a informovanosti o tomto alternativním směru, který já považuji za velmi inspirující a efektivní. Hlavním cílem této diplomové práce je tedy zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol jejímž cílem je sumarizovat poznatky vztahující se k Montessori pedagogice. První kapitola se zabývá alternativním vzděláváním, neboť Montessori pedagogika je jednou z mnoha směrů alternativního vzdělávání. Druhá kapitola pojednává o vývoji, myšlenkách a principech Montessori pedagogiky, a její zakladatelce Marii Montessori. Třetí a poslední kapitola teoretické části popisuje roli učitele v tradiční a Montessori mateřské škole. Závěr této kapitoly pojednává o specifikách práce a činnostech učitelky v Montessori mateřské škole.

V empirické části diplomové práce, která je orientována kvalitativně, je cílem především zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli ve vzdělávacích oblastech. Dalšími dílčími cíli je zjistit a popsat jaká jsou specifika práce učitelky s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech, jakým způsobem učitelky aplikují Montessori principy a jak učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole. Odpovědi na tyto otázky byly získány pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a pozorování interakce učitelky s dětmi ve vybrané Montessori mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola se zaměřuje na alternativní vzdělávání, které Lawton & Gordon (1993) definují takto: „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky*“ (Lawton & Gordon, 1993, s. 42). Kolář (2012) označuje pojem alternativní za „*hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání*“ (Kolář, 2012, s. 14). Alternativní vzdělávání nebo alternativní škola je mnohovýznamový pojem a užívá se často jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, svobodná škola, volná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. (Průcha, 2012).

Alternativní školy (dále jen AŠ) vznikaly pod vlivem reformního pedagogického hnutí, které se rozvíjelo od 1. poloviny 20. století. Hlavním záměrem reformní pedagogiky bylo přehodnotit obsah učiva a metody, které by měly být více přizpůsobeny dětským zvláštěnostem a potřebám (Průcha & Kořátková, 2013).

Jedná se o všechny druhy škol, jak soukromé, tak státní, které mají společný rys. Odlišují se od standardních, běžných škol vzdělávací soustavy, neboť chtějí eliminovat tradiční rysy a soustředit se na nové (Průcha et al., 2013). Důležité podněty pro změnu byl přístup učitele k dětem – tlak na výkon dětí způsobující strach dětí ze známek a autoritativního přístupu učitele, demotivace v rámci podpory soutěživosti a konkurence dětí (Průcha, 2012).

Mezi hlavní představitelé reformní pedagogiky patřili – John Dewey, Marie Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen a Helen Parkhurstová (Průcha & Kořátková, 2013). Rozvíjení alternativního školství bylo u nás v letech mezi dvěma světovými válkami. V období socialismu až do roku 1989 byla kritizována z důvodu ideologických postavení. Nejvýznamnější představitel reformní pedagogiky u nás byl pedagog a psycholog Václav Příhoda, který přinášel řadu praktických a teoretických poznatků o trendech vývoji školství z jiných zemí (Průcha, 2012). Dalšími reformátory, kteří měli vliv na předškolní výchovu v českých zemích byli I. Jarníková, R. Tesařová, A. Süssová (Průcha & Kořátková, 2013).

1.1 Rysy alternativního vzdělávání

Mezi nejdůležitější rysy alternativního vzdělávání je polarizace pozornosti na dítě a jeho individuální potřeby a zájmy, čemuž se říká pedocentrismus. Průcha et al. (2013, s. 200) definuje pedocentrismus jako „*pedagogický směr, který podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však biologická hlediska před společenskými*“ Alternativní vzdělávání se odlišuje od běžného státního vzdělávání nejen odmítáním formálního kurikula či formálních výukových metod, ale také v odlišných cílech, organizace výuky nebo života dětí, kurikulárních programech, parametrech edukačního prostředí, vztazích mezi rodiči a školou, způsobu hodnocení (Průcha, 2012). Alternativní školy kladou důraz na radost z učení a objevování, samostatné konstruování a vytváření poznatků a zkušeností. Zaměření na hru, objevování a experimentování, pohyb v přírodě a na činnosti blízké dětskému zájmu a dovednostem. Dané činnosti vedou k tomu, aby děti poznávaly život na základě praktické zkušenosti (Průcha & Kořátková, 2013). Velké množství aktivit, vyučovacích forem a netradičních metod, kladou důraz na rozvoj žáka po stránce duševní, tělesné a umělecké. Prostředí je přizpůsobené dítěti, tak, aby dítě mohlo být samostatné. Převazuje slovní hodnocení, kladen důraz na aktivní zapojení rodičů do školního života (Pecháčková, Václavík, 2014).

Nejčastěji využívané metody v alternativním školství jsou projektová metoda, didaktická hra, metoda diskuze, inscenační metody, učení v etapách, partnerská výuka apod.

Z nejčastějších forem vyučování jsou individuální vyučování, hromadné vyučování, vzájemné vyučování, individualizované vyučování, kolektivní vyučování, diferencované, skupinové, týmové a programové (Průcha, 2012).

Nové proudy pedagogického myšlení u alternativních škol se ve světě rozvíjely do různých typů a forem. Alternativní školy nemůžeme charakterizovat jako celek, každá z nich má své specifické rysy. Každá škola je odlišná a jinak funkční. Nicméně existuje několik charakteristických rysů velmi stručných a obecných, které můžeme aplikovat u všech alternativních škol (Pecháčková, Václavík, 2014).

Klassen et al. (1990) uvádějí těchto pět základních **charakteristických rysů alternativní školy**:

- alternativní školy se zaměřují pedocentricky, což je přístup, který se zaměřuje na dítě a podřizuje výchovu, vzdělávání a edukační cíle individuálním potřebám dítěte;
- rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka, považuje tělesný rozvoj a uměleckou činnost za důležité oblasti výchovného procesu;

- usiluje o všestranný rozvoj jedince, zaměřuje se nejen
- komplexnost výchovy dítěte, nejen rozvoj intelektuální ale i emoční a sociální
- chápána jako „společenství“, komplex vzdělávání je vytvářen učiteli, rodiči i žáky navzájem
- zapojení žáků do praktických činností, do světa práce a úsilí, míní se tím učení „z života pro života“

Pro přehlednost jsou níže v tabulce stručně a obecně dle Rýdla (1999) rozepsány rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.

Tabulka 1 *Rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním* (Průcha, 2012, s. 39)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka je pevně dána podle hodinového rozvrhu a jednotné organizace dne	Rozvrh i organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a jejich individuálních potřeb
Učitel má výhradní právo na pravdu, kterou předává žákům	Učitel je roli poradce a partnera a zkušenějšího kamaráda
Dítě plní úkoly dle zadání	Dítě samo rozhoduje o zadaných úkolech.
Důraz na vnější motivaci a pamětné učení	Důraz na vnitřní motivaci a objevování.
Důraz na soutěživost	Důraz na spolupráci ve skupině
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
Menší důraz na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz je kladen na rozvoj iniciativy a tvořivosti.

1.2 Funkce alternativních škol

Dle Průchy (2012) výše zmíněné rozdíly jsou neobjektivní a nekorespondují s realitou, jelikož tyto rozdíly mohou být realizovány navzájem, jak v tradiční, tak v alternativní škole, tudíž je potřeba charakterizovat alternativní školy (dále jen AŠ) nejen z hlediska vlastností, ale také z hlediska jejich funkcí, jak pracují, za jakým účelem vznikají a jakých výsledků dosahují.

Alternativní školy plní celkem tři funkce. První funkce je **kompensační**, což znamená, že AŠ vznikly proto, aby nahradily nedostatky tradičního školství. Další funkce je **diverzifikační** – zabývá se pluralitou vzdělávání, tato funkce by měla zajišťovat a poskytovat dětem možnost výběru jaký typ školy a vzdělávání preferují. Poslední a tou nejdůležitější funkcí je **inovační**, jelikož alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tato funkce se týká dvou oblastí. První oblast je inovace v organizaci vzdělávacího procesu (netradiční spolupráce a komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, nestandardní metody výuky, klima ve třídách a školách). Druhou oblast inovace je v obsahu vzdělávání (ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů a nestandardních vyučovacích předmětů). Hrdličková uvádí, že AŠ jsou zdrojem inspirací pro pokrok ve státním školství, ale tato role, je z vědeckého pohledu velmi diskutovaná z těchto důvodů: absence spolehlivých důkazů o tom, že inovace, které jsou realizovány ve státním školství pochází z alternativního školství, inovace někdy není možná z důvodu velkého počtu dětí ve státním školství. Vliv AŠ na školy státní byl v období rozkvětu reformní pedagogiky, což bylo ve 20. století. V současnosti je vliv alternativní školy velmi slabý, ve srovnání AŠ reformního typu s Nizozemskem nebo některými skandinávskými státy jsou AŠ velmi letargické. AŠ jsou inspirujícím zdrojem rozvoje školství. Díky nim se i ve standardních školách setkáváme s inovací v edukačním přístupu. Ve standardních školách se bohužel ne všechny inovace dají praktikovat, z důvodu absence různých dispozic, a proto se nabízí právě alternativní školy, které představují své ucelené koncepce, které samozřejmě liší dle typu škol (Průcha, 2012).

1.3 Typy alternativních škol

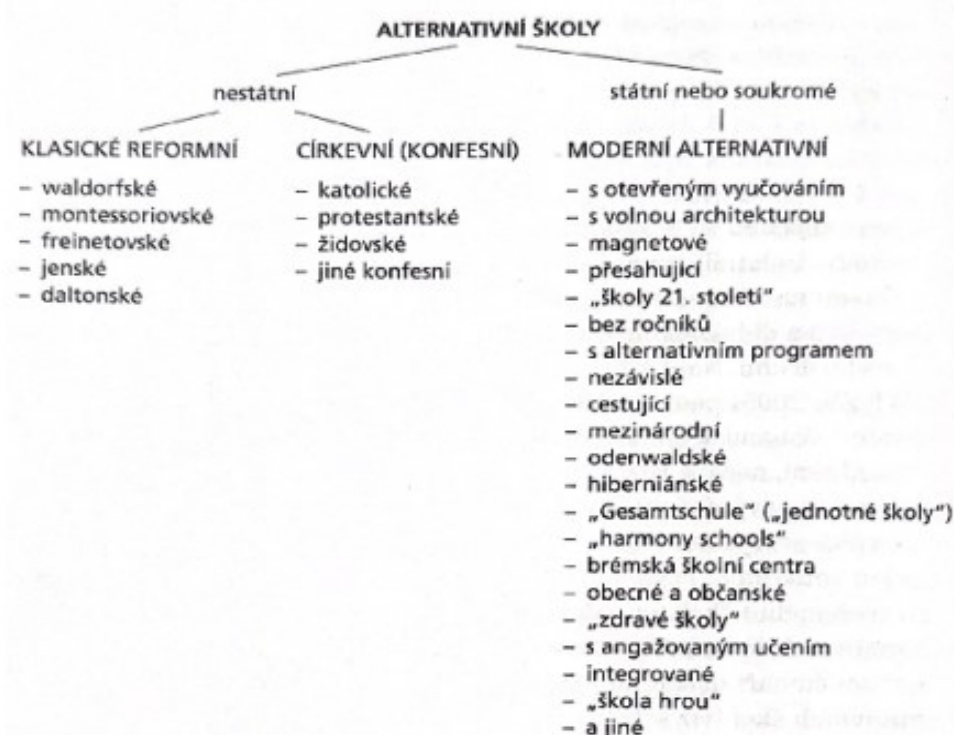
Důležité je brát v úvahu několik významových rovin pojmu „alternativní škola“. Průcha (2012) propracoval jednu z významových rovin AŠ a utřídil ji do třech aspektů.

Prvním aspektem je **školsko-politický**, který se týká rozdělení škol podle zřizovatele na školy státní a nestátní. V České republice mohou být školy státní zřizované obcí, krajem a ministerstvem. Školy nestátní v České republice spravuje soukromý zřizovatel nebo církev. To legislativně stanovuje školský zákon.

Druhý je aspekt **ekonomický**, který je spjat s rozlišováním škol podle jejich financování. Státní školy jsou financované ze státních zdrojů a jsou bezplatné. Soukromé školy financuje zcela či zčásti zřizovatel společně s rodiči, kteří platí školné. A v neposlední řadě aspekt **pedagogicko-didaktický**. „Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny

takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy, či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí“ (s. 24).

V dnešní době jak u nás, tak ve světě existuje velká spousta alternativních škol a výukových programů. Pro základní orientaci Průcha (2012) řadí alternativní školy do tří skupin dle jejich vzniku, vlastností a funkcí. Ve schématu níže můžeme shlédnout stručnou charakteristiku jednotlivých typů alternativních škol. (Průcha, 2012, s.46)



Obrázek 1 Typologie alternativní škol (Průcha, 2012, s. 46)

1.3.1 Moderní alternativní školy

Průcha (2012, s. 61) označuje pojmem moderní alternativní školy „*souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).*“

Každý rok vznikají v jednotlivých zemích další specifické alternativy, kterými se jednotlivé školy chtějí lišit od standardních škol. Inicie pro zřízení moderních AŠ pochází ze snah

učitelů a rodičů, kteří jsou nespokojení se vzděláváním ve standartních školách. Moderní školy jsou více flexibilní a dynamické, kdežto klasické reformní školy působí v rámci striktně vymezené koncepce. Mezi moderní alternativní školy u nás můžeme zařadit další programy a to: projekt Zdravá školy, Začít spolu, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka, kooperativní učení (Průcha, 2012).

1.3.2 Církevní školy

Tyto školy jsou alternativa standartních škol, především v odlišnostech didaktických i pedagogických a také v typu zřizovatele. Nejvíce církevních škol je v Nizozemsku. Nejčastější církevní školy v USA jsou katolické, židovské a protestanské. Katolické školy navštěvují vysoký počet dětí z etnických minorit, jsou to často multikulturní školy, jsou kompenzačně zaměřeny pro děti kulturně deprivované. Alternativa těchto škol se týká oblasti kurikula (odlišné plánovací obsahy, cíle, vyučovací předměty-latina, náboženství), další základní rys se týká ideologických výchovných principů – křesťanství, etiky a kulturních tradic; příprava absolventů na specifické profese (charitativní a pečovatelská činnost, administrátor církevních památek aj.), a důležitým rysem církevní školy je zaměření na děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2012).

1.3.3 Klasické reformní školy

Do tohoto typu alternativních škol patří **Waldorfské školy**, jejímž zakladatelem je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Waldorfská škola vychází z antroposofie, tj. humanitně založená nauka o člověku. Výchova a vzdělávání jsou plně podřízeny dítěti, jejich zájmům a potřebám. Učitelé nejsou vázání osnovami, ale plánují výuku společně s dětmi a rodiči. Jsou uplatňovány principy sociálního partnerství a harmonické spolupráce, náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Dalšími typy klasické reformní školy, neboť vznikly v době reformních pedagogických hnutí, jsou – **Daltonská, Jenská, a Freinetovská škola** (Průcha, 2012).

V neposlední řadě mezi nejznámější typy alternativních škol patří Montessori škola, které se věnujeme v následující kapitole.

2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

Zakladatelkou této alternativní školy byla Maria Montessori (1870–1952). Narodila se v italském městečku Chiaravalle (Pospíšil, 2022). Byla pedagožkou a 1896 získala titul z medicíny a stala se tak první lékařkou v Itálii. Studovala dále filozofii výchovy, antropologii a psychologii. Pracovala jako asistentka na psychiatrické klinice v Římě, kde získala spoustu zkušeností s výchovou a vzděláváním mentálně postižených dětí (Slováček & Miňová, 2017). Maria Montessori byla toho názoru, že „*mentální postižení je problém pedagogický, nikoliv medicínský*“ (Slováček & Miňová, 2019, s. 9). Usilovala o svobodnou výchovu se silnou důvěrou v každého jedince (Průcha & Kořátková, 2013). Pomoci svého přístupu dokázala, aby děti s mentálním postižením složily zkoušky ze psaní a čtení určené pro děti bez postižení. Tento úspěch ji podnítil k tomu, aby své vzdělávací metody využila i při vzdělávání zdravých dětí (Montessori, 2017). Proto v roce 1907 založila Maria Montessori (dále jen M.) první Montessori školu Casa dei Bambini (Dům dětí) určený pro sociálně slabé děti v předškolním věku (Pospíšil, 2022). Na základě pozorování Maria M. v „domě dětí“ zjistila, že se děti pomocí připraveného prostředí přirozeně vyvíjejí a jsou soustředěné a ukázněné. Maria M. si nechala do domu dětí vyrobit nábytek, který svými rozměry dětem vyhovoval a na základě pozorování upravovala a vytvářela nové pomůcky (Poussin, 2018). Pro Mariu M. bylo klíčové pozorování dětí při činnostech. Ticho se stalo výchovným nástrojem. Děti tak dokázaly naslouchat samy sobě a dokázaly být citlivější na okolní zvuky. Hluboká náboženská víra a pocit společenské odpovědnosti Mariu M. vedli k pomoci potřebným dětem. Dětské domy představovaly sociální a lidský pokrok. Úspěchy s dětmi z Casa dei Bambini způsobily, že se lidé z celého světa začali zajímat o Montessori přístup (Montessori, 2013).

Maria M. napsala spoustu děl zabývajících se pedagogikou a dětským vývojem. Účastnila se na mnoha konferencích, na kterých vysvětlovala svoji koncepci a přístup. V roce 1909 otevřela kurzy pro vychovatele dětí od 3 do 6 let, později i o 6 do 12 let. Tyto kurzy pomáhaly šířit její metodu, principy a pohled na dítě (Poussin, 2018). V roce 1929 vznikla mezinárodní společnost (**Association Montessori Internationale – AMI**), která tento pedagogický směr propaguje (Průcha & Kořátková, 2013). Asociace sídlí v Amsterdamu, založili ji Maria Montessori spolu se svým synem Mariem (Rýdl, 2006). V České republice se Montessori koncepce využívá zejména v mateřských a základních školách. U nás existuje organizace (Asociaci Montessori ČR), která se zabývá vzděláváním učitelů v Montessori pedagogice a zároveň zastřešuje školy užívající tuto alternativní koncepci. Nabízí pro

učitele vzdělávací kurz, který je zásadní pro úspěšné zvládnutí zásad a metod samotné alternativní koncepce (Pospíšil, 2022).

Montessori pedagogika se rozšířila po celém světě. Nejvíce však v Německu, Holandsku, Belgii, Rakousku, Anglii a Skandinávii (Kasper & Kasperová, 2008). Koncem třicátých let byly postupně v celé Evropě všechny tyto instituce s její koncepcí uzavřeny z důvodu přílišné svobodné výchovy. Ve snaze utéct před válkou se Maria se svým synem uchýlí do Indie, kde zakládá další školy a věnuje se školení vychovatelů. Konec svého života strávila se svým synem v Amsterdamu, kde i v roce 1952 zemřela (Poussin, 2018).

Myšlenky a koncepce Marie M. byly opět uplatňovány po druhé světové válce, u nás od 2. poloviny devadesátých let 20. století (Průcha & Kořátková, 2013).

2.1 Charakteristika Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je založena na pozorování dítěte, jeho spontánních projevech a skutečnosti. Každé dítě je tedy s porozuměním pečlivě pozorováno a diagnostikováno (Rýdl, 2006). „*Podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování*“ (s. 13). Montessori pedagogika nabízí svobodu v rámci vysoce organizované struktury. Organizovanou strukturu tvoří třída, soubor materiálů a postupy, jak tyto materiály využívat, zásady přijatelného chování. Děti se mohou každý den svobodně rozhodnout, s kým, do jakých aktivit se zapojí, a na jak dlouho (Lillard, 2021). Nejpodstatnější myšlenkou Montessori pedagogiky je, „že v každém dítěti je individuální cesta rozvoje, po které svou činností dítě jde a řídí se přitom vlastními vnitřními zákony“ (Seldin, 2017, s. 26). Montessori pedagogiky spočívá v poskytnutí svobody dítěti, přizpůsobit prostředí a obsah vzdělávání tak, aby dítě rozvíjelo své vnitřní síly. Učitel je v roli citlivého a poučeného pozorovatele, respektuje a odhaduje potřeby dítěte a napomáhá mu. „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“, takto zní motto Montessori pedagogiky (Průcha, 2012). Montessori pedagogika poskytuje dětem možnost svobodné volby činností, která je spjata také i s odpovědností, danou činnost dokončit. Dává prostor k tomu, aby bylo dítě tvůrcem sebe sama, které se chce učit samo od sebe. Jsou názoru, že „**ruka je nástrojem ducha**“, tedy, že dítě se dobírá k poznání a učí se na základě manipulace s danými předměty. Maria Montessori kladla velký důraz na **senzomotorickou výchovu**. Vyvinula proto specifický **didaktický materiál**, a upravila prostředí tak, aby děti mohly být samostatné a volily si činnosti i tempo práce podle vlastních představ (Pospíšil, 2022). „*Nejde o to nechat dítě na pospas samo sobě, aby si mohlo dělat, co bude chtít, ale připravit pro něj prostředí, kde*

bude moci svobodně jednat“ (Poussin, 2018, s. 66). Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky připraveném prostředí. Nejen v Montessori pedagogice se dítě při **volné hře** nejlépe učí to, co se chce nyní učit, tudíž by se mělo dítěti poskytnout dostatek času a prostoru pro samostatné řízení a klidné dokončení dané práce (Rýdl, 2006). Při činnostech se postupuje od konkrétního k abstraktnímu, se zaměřením na lidskou bytost a samostatný rozvoj. V rámci „práce“ jsou děti zaměstnávány jednoduchými činnostmi (uklizení prachu, utírání stolečků, příprava svačín). Pomocí těchto činností se děti učí **samostatnosti** a učitel tak ukazuje dětem směr a podporuje je v jejich rozvoji.

Cílem Montessori výchovy a vzdělávání je tedy tvorba silné, samostatné, iniciativní, aktivní dětské osobnosti, která bude zároveň schopná pracovat a být součástí kolektivu (Pospíšil, 2022).

Od charakteristiky Montessori pedagogiky se přesuneme k podstatě celé koncepce, což jsou její základní principy, jimiž se budeme zabývat v následující kapitole.

2.2 Principy Montessori pedagogiky

Principy tohoto vzdělávacího systému vychází z praktických zkušeností a z pozorování dětí a jejich spontánních projevů. Maria M. nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, ačkoli si jednu metodu vymyslela. V knize: „Tajuplné dětství“ napsala: „*Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě... dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti*“ (Montessori, 1998, s. 39).

Montessori pedagogika se stává celosvětovou koncepcí se srovnatelným standardem ve všech zařízeních, jelikož v nich nalezneme vždy totožný didaktický materiál a stejné způsoby jednání vychovatelů. Stále jsou i Montessori pedagogické principy a postoje vůči dětem. Maria velmi dbala na jasnost a čistotu svým pedagogických principů, neustále je rozvíjela a přizpůsobovala lékařskému, pedagogickému a psychologickému poznání (Rýdl, 2006).

Principy, které Maria vytvořila jsou založeny na respektování osobnosti dítěte, podporují samostatnost a zaujetí dětí, vytváří ucelený systém, který rozvíjí osobnost dítěte. Jednotlivými principy se budeme zabývat níže.

- **Absorbující mysl**

Montessori vyznává několik principů, prvním z nich je absorbující mysl. „*Dítě má obrovskou sílu, která jej pohání k tomu, aby se z něj stal člověk své doby, své civilizace, a to*

díky absorbující schopnosti. Právě proto tvoří dětství tak dlouhou část lidského života“ (Montessori, 2018)

Maria Montessori definuje absorbující mysl jako: „*stav mysli, kdy může dítě zpracovávat zkušenosti, které se stávají jeho součástí, a dochází tak k rozvoji jeho osobnosti“* (Poussin, 2018). Tato mysl je rozdělena na dvě části. První část je od narození do 3 let na **nevědomé** úrovni, kdy se děti učí na základě manipulace s předměty. Děti v tomto stádiu „nevědomé absorbující mysli“ pojmají předměty bez předsudků. Nevědomost udržuje mysl aktivní, děti tak zkoumají dle smyslů. Druhá část je mezi 3. do 6. rokem na **vědomé** úrovni. V této fázi děti začínají myslet a analyzovat. Prostřednictvím absorbující mysli si dítě utváří své povahové rysy. Po šestém roku se tato schopnost vytrácí, a už nikdy nedochází tak aktivnímu pohlcování (Rýdl, 2006).

- **Respektování senzitivních fází dítěte**

V každé vývojové etapě dítěte jsou tzv. **senzitivní fáze**. Dle Průchy (2012, s.51) „*jde o určitá období ve kterém je dítě citlivější pro vnímání a chápání jevů vnější reality“*. V tomto velice důležitém, docela krátkém senzitivním období je dítě schopné přirozeně pracovat a osvojit si schopnosti a znalosti.

Dle Průchy & Kořátkové (2013) má dítě možnost se v této senzitivní fázi hlouběji rozvíjet v oblastech, ve kterých se senzitivita projevila. Úkolem učitele je tuto fázi u dítěte vyzorovat a zvolit správné didaktické pomůcky, které umožní dítěti pracovat samostatně.

- **Normalizace dítěte**

„*Je to proces pomoci, kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím“*. Toto období je od narození do 6 let. „*Normalizované děti mají kladný vztah k uspořádanému prostředí, kde mohou pracovat bez vyrušování, samy a v tichosti“*. Dokáží upřednostnit výchovné aktivity před leností. Cíl normalizace je, aby dítě bylo samostatné, soustředěné a věřilo v sama sebe. Samostatné dítě dokáže řídit a iniciovat činnosti, je poslušné, veselé, má dobrý smysl pro realitu a je ochotné se podílet a spolupracovat s ostatními dětmi. Tím, že je dítě soustředěné napomáhá pozornosti a disciplíně (Rýdl, 2006, s. 32).

- **Ticho, klid a řád**

V tradičních mateřských školách si musí ticho a klid vynutit, aby mohl vykonávat výchovně vzdělávací činnost, ale děti pod pohrůžkou sankce, přirozeně dlouho potichu nevydrží (Montessori, 2012). V Montessori třídě panuje ticho a klid, protože jsou děti zaujaty a

zaneprázdněny vykonáváním samostatných činností (Lillard, 2021). Děti v Montessori třídách si mohou povídat při činnostech, ale tichým hlasem. Každý předmět, pomůcka mají ve třídě své specifické místo, což dětem umožňuje lepší orientaci v prostoru, učí se ukládat věci na původní místo a tím se dokáží zapojit do úklidu. Řád dětem poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Děti se tak dokáží vyznat samy v sobě, ve svém smyslovém vnímání a myšlení, ve svých prožitcích, což vede ke klidu a harmonii.

Řád je dětem poskytnut v činnostech, které vykonávají. Vše má určitou posloupnost a návaznost (Poussin, 2018).

- **Svoboda a samostatnost**

V Montessori mateřských školách si děti volí činnosti dle své potřeby, mají svobodnou volbu výběru činnosti. Mohou si teda vybrat práci z kterékoliv vzdělávací oblasti. Některé děti si mohou malovat, zatím co ostatní se mohou věnovat praktickému životu či hudebním činnostem. Učitelky dětem tímto poskytují nejen svobodnou volbu a samostatnost, ale také zodpovědnost za pořádek a řád, dokončenou práci.

Helmingová (1996) uvádí, že svobodný výběr práce a činností podporuje rozvoj koncentrace a samostatnosti dítěte, což je základ pro pořádek a disciplínu. Svoboda dítěte neznamená, že by si děti mohly dělat cokoli a kdykoli se jim zachce. Zelinková (1997) uvádí „*Svoboda není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém*“ (s. 20), bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti. Svoboda je dosažena „*když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu*“ (s. 21). Volnost dětí ovšem staví učitele do těžké pozice. Učitel musí pozorovat, zda děti mají dostatek pracovního materiálu, anebo předmětů není příliš, což by vedlo ke snížení rozvoji abstrakce zkoumání vnějšího světa a chuti do práce (Helmingová, 1996).

- **Věkově smíšené skupiny**

Heterogenita je pro Montessori koncepci charakteristická. Děti se tak lépe navzájem od sebe učí a dochází tak k častější spolupráci. Starší děti se rády starají o mladší a mladší děti se učí od starších (Rýdl, 2006). Montessori zásadně nedoporučovala tvorbu tříd dětí ve stejném věku, z důvodu uspokojení potřeb všech dětí najednou. Dítě se v předškolním věku učí navazovat sociální vztahy. Ve smíšené skupině dokáže navazovat vztah s vrstevníky, ale i s mladšími dětmi, což je pro jeho vývoj obohacující. Na základě pomoci druhých dítě lépe porozumí nové látce a zároveň si uvědomí, že ji umí u aplikovat (Montessori, 2003)

- **Třífázová vyučovací lekce**

Tento výklad slouží k učení pojmů, má důležitou roli při osvojení jazyka. Děti se tak učí pojmenovat vjemy a přiřadit k nim dané pojmy. Dítě se v třífázové metodě seznamuje s jazykem (kulturním kódem), kterému se postupně podřizuje. V první fázi: **ukážeme a pojmenujeme vjem**, např. „Zelená! To je zelená!“ Dítě to zopakuje: „Zelená!“. Ve druhé fázi: požádáme dítě, aby **rozpoznalo** vjem: „Můžeš mi ukázat zelenou?“ Dítě ukáže prstem. Pokud se zmýlí, opakujeme, aby se mohlo opravit. Ve třetí fázi: **ověřujeme**, požádáme dítě, aby pojmenovalo danou věc. Dítě si slovo osvojí tím, že ho zopakuje (Poussin, 2018, s. 105). Třífázovou vyučovací lekci využíváme tehdy, když chceme dítě naučit něco nového, pomáhá dětem spojovat konkrétní zkušenosti s abstraktními pojmy (Rýdl, 2006).

- **Práce s chybou a pochvalou**

K samostatnosti a k zodpovědnosti patří i práce s chybou a vyhodnocení vlastní práce. Montessori neuznávala častou chválu a vychvalování se, což podle ní vedlo ke strachu z neúspěchu a závislosti na pochvale, tudíž na jiných lidech. Montessori pomůcky nabízejí možnost kontroly vlastních chyb. Cílem je, aby se dítě naučilo kontrolovat svoji práci a následně opravovat své chyby bez pocitu provinění. Na základě svého pozorování Montessori došla k závěru, že je pro psychiku člověka důležité, abychom si uvědomily, že z chyb se člověk učí a posouvá, důležitá je kontrola a náprava (Rýdl, 2006). Montessori pomůcky mají dětem poskytnout kontrolu vlastních chyb. Kontrola chyby může být mechanická (zavírání různých krabiček), měla by vést k přemýšlení, aby dítě mohlo použít svůj úsudek a může být i vizuální (rozbití porcelánového džbánu), nebo když se zašpiní, tak to dětem značí, že danou činnost mají dělat lépe (Poussin, 2018). Chyba má dítěti poukázat na to, co si ještě potřebuje procvičit či zopakovat. Učitel k dítěti přistupuje tak, aby dítě chybu chápalo jako běžný a přirozený proces učení, jako součást řešení problémů a bohatý zdroj nových vědomostí. Učitel by měl být ke každému dítěti laskavý, snažit se s dětmi komunikovat tak, aby neposuzoval a nehodnotil, neměl by hodnotit negativně, pokud dítě udělá chybu, měl by mu nabídnout tentýž materiál, aby si dítě chybu napravilo. Nepřiměřené kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých omezuje svobodnou volbu činnosti a sebevědomí dětí. Dítě má mít dobrý pocit z odvedené práce, nikoliv dělat práci pro uspokojování představ dospělého, pro pochvalu nebo známky (Základní principy Montessori, 2019).

- **Polarizace pozornosti**

Maria Montessori tento pojem vypořizovala u dětí se kterými pracovala v Casa dei Bambini. Označuje ho jako hlubokou, dlouhodobou soustředěnost. Dítě nevnímá další okolní podněty a nenechává se ničím vyrušit, jelikož věnuje hlubokou a dlouhodobou pozornost vybrané činnosti (Základní Montessori principy, 2019).

Polarizace pozornosti se dostaví nečekaně ve spojitosti s určitým předmětem. Děti se do vybrané aktivity zapojují samy od sebe bez zásahu učitele, potřebují volnost a podnětné prostředí, aby se dokázalo projevit a vybrat si pomůcku dle svého vnitřního zájmu. Pokud jsou děti tyto podněty a prostředí poskytnuty, dochází k polarizaci pozornosti. (Rýdl, 2006). Při polarizaci pozornosti dítě touží po pochopení či absolutním osvojení dané činnosti. Je klidné, vnímavé a nechce být ničím rušeno. Opakuje tuto činnost do doby svého vnitřního uspokojení, kdy se cítí být šťastné a vybranou aktivitou nasycené, poté přechází k jiné činnosti. Učitel je v roli pozorovatele (Montessori, 1989). Pro učitele je velmi důležité umět rozpoznat, kdy tento moment nastává, aby mohl u dítěte podporovat samostatnost a jeho rozvoj. Montessori vypořizovala, že když jsou děti hluboce koncentrovány a na něčem zaujatě pracují, vždy danou činnost provádí dle opakujícího vzoru (Rýdl, 2006). Jestliže se dítě dokáže hluboce koncentrovat, získává tím nové zkušenosti a rozšiřuje si své obzory, a to i ve vztahu k okolnímu světu. Opakovanou polarizací pozornosti si dítě zvyká na soustředěnou práci, a tím se prodlužuje i samotná schopnost se koncentrovat (Montessori, 2003). Montessori rozdělila průběh polarizace pozornosti do tří fází:

- první fáze je „**nacvičování**“, je to fáze přípravná, kdy chce vykonávat nějakou činnost, hledá, co by ho zaujalo, čím se bude zabývat
- druhá fáze – neboli „**velké práce**“, kdy se dítě odpoutává od vnějšího prostředí a maximálně se věnuje své aktivitě, snaží se překonávat problémy a překážky, které se v průběhu vyskytly, danou činnost stále opakuje. Během této fáze si dítě osvojuje poznatky o tom, co přesně dělá, o předmětu, se kterým pracuje a jeho vztahu k vnějšímu okolí. Čím více se soustředí, tím lépe si nové skutečnosti pamatuje.
- třetí fáze je „**fáze klidu**“, dítě ukončí práci a uklidí si pomůcky, se kterými pracovalo, má cítí se být šťastné a zklidněné, neboť jeho potřeba byla naplněna (Montessori, 1989)

- **Připravené prostředí**

Již výše zmíněné principy spolu navzájem souvisí. Polarizace pozornosti dítěte je podmíněna připraveným prostředím. Dítě má možnost svobodné volby pomůcek a přes jeho vnitřní motivaci a připravené prostředí se dokáže aktivně soustředit na danou činnost, tudíž ho nic

nedokáže vyrušit a dítě se na danou činnost dokáže soustředit do té doby, dokud činnost dítě zajímá a vnitřně uspokojuje.

Dle Poussina (2018) připravené prostředí je *“atmosféra, to znamená soubor materiálních, psychologických, kulturních, sociálních a duchovních podmínek v rámci kterých se dítě vyvíjí”* (s. 80), je to klíčový faktor pro vnitřní rozvoj dítěte. Atmosféra v Montessori školách má být motivující a uzpůsobená dítěti. Ve třídě se děti mají cítit radostně, klidně. Připravené prostředí má děti vybízet k činnostem a uzpůsobené výšce a síle – různé velikosti, výška stolu, židliček, aby si děti mohly vybrat, a bylo to pro ně pohodlné, hračky by měly být v dostupné výšce. Malý kobereček dětem vytyčuje prostor pro hraní, učí se skládat pomůcky zleva doprava. Mělo by být uzpůsobené svobodnému pohybu dětí s respektem k němu a jeho senzitivnímu období.

Prostředí má být příjemné a jasně strukturované, aby se v něm děti bez problémů orientovaly a mohly nabídky využívat. Důraz je kladen na řád a pořádek, v připraveném prostředí mají všechny pomůcky své stále místo (Ludwig, 2008).

Maria navrhovala pomůcky tak, aby v dítěti probudily zvědavého ducha. Učební materiál, mají nahrazovat učitele a slouží dětem k manipulaci, je to způsob k objevování. Cílem pomůcek není předat znalost, ale rozvíjet duševní zralost dítěte. Dítě na základě manipulace s věcmi rozvíjí svůj intelekt. Kdykoliv se dítě k odložené pomůcce může vrátit a své znalosti upevnit. Pomůcky podporují absorbující mysl dětí, přechod od nevědomé mysli k vědomé, slouží k tomu, aby dítě dokázalo přejít k abstrakčním pojmům tzn. „uchopit“ pojem prostřednictvím vlastní zkušenosti, a poté přejít k jeho abstraktnímu pojetí. V Montessori třídě musí být pomůcek dostatek a každá je pouze v jednom provedení (Poussin, 2018).

Učitel je v roli pozorovatele a musí dávat pozor na to, aby si děti vybraly pomůcku přiměřenou věku, s přihlédnutím na senzitivní fázi, v níž se právě nachází. Pomůcky a úkoly jsou vytvořeny tak, aby je dítě vyřešilo bez pomoci učitele a samo si ověřilo, zda je jeho výsledek správný (Zelinkova, 1997). Pomůcky se zabudovanou kontrolou chyby umožní dítěti okamžitou zpětnou vazbu a dítě tak může samo opravit svou chybu. Kontrola chyby vizuální, mechanická, což si děti ověří například na krabici, která nejde zavřít, což vede k přemýšlení a úsudku (Poussin, 2018).

Montessori pomůcky jsou seřazeny od nejjednodušších po nejsložitější a jsou rozděleny do jednotlivých oblastí. Jednotlivými vzdělávacími oblastmi se budeme zabývat v následující kapitole.

2.3 Oblasti vzdělávání Montessori pedagogiky

Prvním příchodem dítěte do Montessori zařízení začíná seznamování s pomůckami z praktického života, seznámení s pravidly třídy a jak zacházet s Montessori pomůckami. Poté se s dětmi přechází na pomůcky ze smyslové výchovy, pomocí kterých dítě zažívá konkrétní situace, což vede později k vývoji abstraktního myšlení. Používání pomůcek je systematické dle fází vývoje a odhadovaných schopností dětí (Rýdl, 2006).

Prostor Montessori třídy je členěn vzdělávacími oblastmi. V každé oblasti jsou pomůcky, které jsou seřazeny od nejjednodušších po složitější. V policích na tácku, košíku nebo v krabicích z důvodu přenášení a manipulace při úklidu. Poussin (2018) uvádí tyto vzdělávací oblasti:

- **Praktický život**

Aktivity, které jsou dětem nabídnuty souvisejí s jejich každodenním životem. Montessori dětem do dětského domu pořídila malá umyvadla, kde si děti umývaly ruce. Na základě pozorování a nadšení pro tyto činnosti připravila další činnosti, které dětem umožnily napodobovat dospělé, dělat tedy věci „doopravdy nikoliv jen předstírat“. Pomocí těchto aktivit má dítě pocit sounáležitosti se svým prostředím (Poussin, 2018).

Děti nevnímají činnosti z praktického života jako povinnosti, ale vykonávají je s radostí. Praktický život zahrnuje například tyto činnosti – přenášení různých předmětů, přesypávání, nabírání různých materiálů, přelévání, krájení, příprava svačin, zavazování tkaniček, utírání stolů, uklizení, péče o zahradu a květiny ve třídě (Rýdl, 2006). Děti mají činnosti poskytnuty každý den, takže se mohou k daným činnostem opakovaně vracet, procvičovat danou činnost a následně si jí osvojit. Pomocí čtvercových dřevěných rámců se zdokonalují v sebeobsluze (zavazování a provlékání tkaniček, zapnutí knoflíků a zipů), čímž si rozvíjejí i jemnou motoriku a samostatnost. Pomůcky dětem umožňují kontrolu svých chyb mechanicky i vizuálně, pokud se tkaničky rozvážou nebo se dítěti nepodaří zavřít nějaká krabička dítě ví, že práci dělá špatně (Zelinková, 1997).

- **Smyslová výchova**

Maria Montessori vytvořila pomůcky, které dítěti umožní chápat pojmy pomocí smyslů. Děti mohou s pojmy manipulovat, přenášet, srovnávat, díky nim lépe porozumí vzájemným vztahům (Poussin, 2018). Smyslový materiál bývá často seskupen podle tvaru, barvy, velikosti, látky, hmotnosti. Pomůcky Maria vytvořila pro smyslovou výchovu tak, že

izolovala vždy jen jednu vlastnost daného předmětu a na tu se snažila nasměrovat pozornost dítěte (Montessori, 2017).

Pomocí smyslových činností pomůcek se dítě naučí uspořádat své vjemy a ovládat své pocity. Pomůcky dětem umožňují konkrétní smyslovou zkušenost, a poté přechází k následnému pojmenování (abstraktnímu pojetí). Smyslem je, že děti zapojují zároveň hlavu i ruce a vybízejí děti k pozorování, srovnávání, posuzování, odvozování a podobně. Během manipulace je učitelem využívána třífázová metoda, kterou jsme popsaly výše. Děti začínají se základními pomůckami, kterými jsou: růžová věž, kterou děti skládají od nejmenšího k největšímu, hnědé schodiště, dřevěné tyče, úchopové a zvukové válečky, aj. Učitel nejprve dětem ukáže, jak se manipuluje s jednotlivými pomůckami, a děti si snaží jednotlivé kroky zapamatovat, uchovat, vybavit a následně danou činnost předvede samo. Dítě si tak trénuje paměť, koncentraci (Poussin, 2018).

- **Matematika**

Matematické cvičení jsou zaměřeny na matematické procesy a seznamují děti s pojmy, čísly a počítáním. Prostřednictvím hravé formy zkoumání s matematickými materiály si děti začínají osvojovat matematická fakta, které se poté spojují s pochopením desítkové soustavy (Murray, et al., 2023). Matematické pomůcky, které děti využívají jsou smyslové, aby dětem co nejvíce přiblížily abstraktní pojmy. Je důležité, aby se děti seznámily s pojmy hmatatelným způsobem, až poté přešly k abstrakci. Pomůcky rozvíjí dětem „matematickou mysl“, což zahrnuje abstrakci, schopnost analýzy a syntézy, logické myšlení (schopnost rozlišovat, srovnávat, upřesňovat, uspořádávat). Pomůcky dětem umožňují porozumění pojmům prožitkem či zábavnou aktivitou, vedou dítě především k počítání, např. desítkovou soustavu můžeme dětem představit pomocí stovkového čtverce, tisícovkové krychle, nebo barevného perlového řetězu. Dítě tyto pomůcky může uchopit a cítit co je jednotka, desítka, stovka atd. (Poussin, 2018).

- **Jazyk**

Jazyková oblast zahrnuje knihy s jednotlivými obrázky příběhů, které mají děti skládat dějové linie, zvukové hry na určování počátečních a koncových hlásek, hmatová písmena ze smirkového papíru, díky kterým si děti propojují tvar, pohyb a zvuk každého písmene. Děti si tak osvojí jednotlivá písmena pohybem prstu. Při komunikaci je důležité se sklonit a dívat se dětem do očí a být pro děti řečovým vzorem. Učitelka by měla mluvit klidně, děti

neopravovat, neposmívat se, měla by vést děti k tomu, aby své myšlenky vyjádřily slovy, bez křiku a pláče (Poussin,2018).

- **Přírodověda**

Cílem je dát dítěti prostor pro zkoumání a vytvořit kladný citlivý vztah k přírodě, umožnit dětem, aby poznávaly a respektovaly svět. Učitelka by měla vycházet ze zkušenosti dětí a vždy postupuje od konkrétního k abstraktnímu. Dětem je umožněno provádět vědecké pokusy a je poskytnut přírodní materiál a dostatek zkušeností s živým prostředím.

- **Dějepis a zeměpis**

Cílem je, aby se dítě dokázalo orientovat ve svém i vzdálenějším okolí. Tato oblast je ve třídě tematicky rozdělena na **fyzický zeměpis**, ve kterém mají děti možnost manipulace glóbusem, mapou, skládání puzzle, Dále **kulturní zeměpis, který obsahuje** mapy a obrázky a jako třetí **politický zeměpis**, ve kterém děti mohou manipulovat s jednotlivými vlajkami států a kontinentů.

- **Hudební výchova**

Pomůcky v hudební oblasti slouží k procvičení hlasu, sluchu a ke spontánnímu hudebnímu vyjádření dětí. Nejzajímavější pomůckou jsou přenosné zvonky, na které se cinká prostřednictvím paličky. Zvonky jsou v sadě dvakrát, můžou tak hledat dle sluchu stejné zvuky, poté znázorňují v notové osnově (Poussin, 2018).

- **Výtvarná výchova**

Děti mají výtvarné pomůcky ve třídě volně k dispozici. Jako zdroj inspirace jsou dětem poskytnuty knihy a různá umělecká díla. Výtvarné techniky učitelka dětem zprostředkovává pomocí názorné ukázky (Poussin, 2018). Maria v předškolním období zaměřuje výuku kreslení na rozvoj výrazových prostředků především linií a barev. Navazuje tak plynule na aktivity, které děti plní v rámci smyslové výchovy (např. rozlišování barev, stavba dekorativních prvků z geometrických tvarů, obkreslování kovových geometrických tvarů apod (Montessori, 2017).

3 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na historický vývoj a charakteristiku Montessori pedagogiky, její principy a oblasti vzdělávání. V této kapitole se budeme zabývat převážně učitelem v mateřské škole, jeho rolemi a kompetencemi. Nejdříve si vymežíme pojem, kdo je to „učitel“?

Učitel je dle Průchy et al. (2013, s. 326) „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ Dříve byl učitel brán jako člověk, který dětem předává poznatky, nyní však jeho role souvisí především ve spoluvytváření edukačního prostředí. Koordinuje a organizuje činnosti dětí, hodnotí a řídí proces a výsledky učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Dle Syslové (2017, s. 21) „základním východiskem činnosti učitele je zaměření k cíli, tzn. že učitel na základě individuálních dispozic stimuluje a aktivuje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli.“ Vališová et. al. (2011) uvádějí, že učitel své povolání považuje za poslání. Měl by disponovat mnoha dovednostmi a osobnostní vyzrálostí. Pokud pojímá své povolání jako poslání, identifikuje se tak se společností a přebírá odpovědnost účastnit se na tvorbě společného světa, do něhož jsou uváděni ti, na které je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí. Smyslem učitelství je předání kulturního dědictví z generace na generaci a uvádění dětí do světa dospělých. Učitel by se měl celoživotně vzdělávat a přizpůsobovat proměnám společnosti. Je především osobností a nositelem výchovných ideálů a idejí vzdělanosti, čemuž se nelze vyučit ani naučit. Opravdovým učitelem se může stát jen ten, kdo dokáže sám sebe vychovávat, vzdělávat se, prožívat veškerou problematičnost lidské existence, a být schopen vykonávat to, co vyžaduje od jiných. Vašutová (2007) uvádí, že je důležité, aby byl učitel autonomní, sebevědomý, schopný své sebereflexe, sociálně kompetentní a flexibilní ke změnám ve společnosti.

Nezbytnou podmínkou vykonávat práci učitele je pedagogická způsobilost neboli kvalifikace. Dle Vašutové (2001, podle Syslová, 2013) má dva aspekty – právní a profesní. Z hlediska legislativy a kurikula jsou požadavky, vztahující se k výkonu profese učitele mateřské školy zcela jasně dané. Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících učitel je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Od roku 2001 se v RVP PV používalo označení předškolní pedagog, od roku 2016 došlo k obratu na oslovení učitel (Syslová, 2017). Z aspektu profesního jsou to jasně dané profesní kompetence, kterými se budeme zabývat níže.

Učitelka v mateřské škole by měla disponovat nejen dovednostmi, jako je například hra na hudební nástroje, malování, ruční práce, ale také by měly být vybavena dalšími profesními kompetencemi (Svobodová, et al., 2017). Švec (1999, podle Šmelová & Nalešovská, 2009, s. 19) definuje profesní kompetence jako „*souhrn způsobilostí, kterým by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů oboru učitelství.*“

Syslová (2013) chápe profesní kompetence jako soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese, jeho znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a osobnostní charakteristiky, které vedou k úspěšnému vykonávání profese.

Vašutová (2007, podle Svobodová et al., 2017) uvádí, že učitel mateřské školy by měl disponovat těmito kompetencemi:

- předmětové – učitel má osvojené odborné i teoretické z oboru, které využívá ve výchovně vzdělávacím procesu, měl by mít středoškolské či vysokoškolské vzdělání v oboru předškolního vzdělávání a dovednosti v mnoha výchovných oblastí (hudební, výtvarné, estetické, tělesné, výtvarné). S dítětem by měl jednat na partnerské úrovni, být kreativní, originální a vzbuzovat v dětech zájem o učení se.
- didaktické a psycho didaktické – dokáže dle stanovených cílů a obsahu vzdělávání vhodně zvolit výukové metody, pomůcky a organizační formy, a vše přizpůsobit individuálním potřebám dětí;
- pedagogické – učitel rozumí prostředkům, procesům a podmínkám výchovy, a toto dokáže aplikovat do praxe, veškeré úkony dělá promyšleně a systematicky pro rozvoj dítěte, měl by utvářet pozitivní atmosféru
- diagnostické a intervenční – učitel by měl být schopen diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami a dokázat vést nadané děti, znát a respektovat specifické potřeby a vývojové zvláštnosti dětí v předškolním věku
- sociální, psychosociální a komunikativní – učitel dokáže vytvářet pozitivní klima, efektivně a empaticky komunikovat nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy, dítě brát jako partnera a být respektující k jeho potřebám a vést ho k samostatnosti a snažit se hlouběji porozumět prožitkům dětí
- manažerská a normativní – schopnost organizovat práci jednotlivců a skupin a vytvářet podmínky pro spolupráci mezi dětmi, kolegy i rodiči, je také důležité, aby měl znalosti týkající se legislativy předškolního vzdělávání, dokáže organizovat

činnosti a upravovat podmínky, tak, aby byly naplňovány cíle stanovené v ŠVP, které vychází z RVP PV, plánuje a evaluuje, snaží se zvyšovat kvalitu vzdělávání a image školy;

- profesně a osobnostně kultivující – rozšiřovat všeobecný i profesní růst, vzdělávat se, vystupovat jako profesionál, provádět evaluaci a sebereflexi (přemýšlet o svém jednání a chování, snažit se o posun), projevovat se stejně v práci tak i na veřejnosti, dodržovat psychohygienu

Kompetence vedou ke zkvalitnění výuky a ke zlepšení profesní identity učitelů, ale v běžné školní praxi se musí brát ohled na možnosti provedení všech kompetencí z důvodu reálných a možných podmínek výkonu učitelské profese (Průcha 2002).

Jaký by měl učitel v mateřské škole být, a jaké jsou kladeny požadavky na jeho profesní činnosti nalezneme dle Syslové (2017) v katalogu popisů povolání v národní soustavě povolání (NSP).

Pracovní činnosti učitele jsou v katalogu definovány následovně:

- Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních vzdělávacích plánů, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu (Syslová, 2017, s. 21).

Kurelová (1998, podle Syslová, 2017) se domnívá, že činnosti učitele jsou základem pro vyvození jeho profesních rolí, kdežto Vašutová (2004, podle Syslová, 2017) je toho názoru, že činnosti učitele vycházejí z jeho vlastních rolí. Na roli učitele můžeme pohlížet v sociálním kontextu, nebo na roli, kterou utváří sám učitel svým sebepojetím.

Dle Šmelové (2006) význam pojmu role můžeme chápat jako úlohu, poslání nebo jako očekávané chování a jednání učitele. Vašutová (2004, podle Šmelová & Prášilová, 2018) stanovuje tři základní role učitele. První je role inspirátora, který zohledňuje individuální možnosti, potřeby a zájmy dětí a vytváří podmínky pro jejich rozvoj, snaží se děti motivovat a podporovat přirozenou dětskou zvědavost. Druhá je role facilitátora, kdy se pro dítě stává průvodcem na cestě poznávání světa kolem sebe, napomáhá dítěti vztahy mezi lidmi, chápat svět a vše co se kolem dítěte odehrává. Učitel má vytvářet podnětné prostředí, a dostatek podnětů ke zkoumání, přemýšlení a porozumění sobě samému a lidem ve svém okolí. Třetí základní rolí je role konzultanta, který vytváří přátelské prostředí pro komunikaci, založenou na důvěře a rozvíjí u dětí schopnost reflexe svého jednání výsledků práce.

3.1 Role učitelky v Montessori mateřské škole

Role učitelky v Montessori zařízení jsou odlišné od role učitelky v tradiční mateřské škole. Jak jsme již výše uvedly, v běžné mateřské škole je pro učitele zásadní dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Kdežto v Montessori škole učitelky před svými cíli, plány a záměry upřednostňují potřeby dětí, a jejich aktuální zájem. V Montessori pedagogice má učitel roli „průvodce“ (Rýdl, 2006). Učitel má v Montessori mateřské škole tři základní poslání. Prvním posláním je být v roli pozorovatele, ukazovat dětem pomůcky a práci s nimi, druhým posláním je zajistit připravené prostředí a v neposlední řadě doprovázet děti v jejich osobním rozvoji. Úkolem učitele v Montessori mateřské škole (dále jen MMS) není vštípit dětem vědomosti, ale předat jim „umění se učit“ (Poussina, 2018). Předností Montessori školy je aktivita dítěte, nikoli aktivita učitele, jak je tomu v tradičních školách (Montessori, 2001). Učitel ve třídě udržuje příjemnou atmosféru, je klidný, trpělivý, dokáže se přizpůsobit tempu každého dítěte. Vzniklé konflikty neřeší křikem, ale tím, že dětem naslouchá. Pokud nastane problém týkající se učení dětí, z důvodu, že je aktivita dlouhá či náročná, učitel daný prvek izoluje a přitáhne tak pozornost dítěte k detailu, aby byla opět probrána jeho zvědavost. Maria Montessori tomu říká „bod zájmu“. Učitel v MMS by měl zohledňovat vývojová stadia dítěte, absorbující mysl a jeho senzitivní fáze, s důvěrou k potenciálu každého dítěte a jeho rozvoji osobnosti. Dle Montessori by měl učitel na základě své reflexe přemýšlet o tom, zda podporuje rozvoj dítěte či nikoli, což mu umožní rozpoznat a následně naplnit jeho potřeby (Poussin, 2018).

Montessori (2001) zdůrazňuje, že pro učitele je nejdůležitější udržet si svou bujnou představivost a připravit podněcujícího prostředí tak, aby podněcovalo dítě k jeho vlastní aktivitě. Marie Montessori (1996) kritizovala učitele, kteří působili v tradičním pojetí školní výuky. Bylo to z důvodu nerespektování práv dítěte, neposkytování dostatek svobody, vnucování názoru a přílišná dominance nad dětmi. Dle jejího názoru se musel pohled učitelů a celkově dospělých zásadně změnit. Další chybou, kteří se dle Marie dospělí dopouštěli ve výchově je napomínání, trestání a přísnost. Je toho názoru, že dítě a dospělý mají spolu žít ve vzájemném souladu a milovat se, ale místo toho spolu žijí v neustálém napětí, protože nedokážou porozumět jeden druhému, což vede k ohrožování podstaty jejich bytí.

Učitelé v Montessori pedagogice, nazývaní "průvodci", se podle Zelinkové (1997) vyznačují několika specifickými činnostmi, jako je například:

- Průvodce je iniciátorem dětské svobody
- průvodce podporuje svobodu a samostatnost dítěte, respektuje jeho vnitřní potřeby, na základě, kterých vytváří prostředí s možností svobodného výběru aktivit, které dítě zajímají
- průvodce respektuje senzitivní fáze vývoje dítěte, pracuje v souladu s přírodními principy a vnímá se jako spolupracovník s Bohem-tvůrcem
- zastává funkci pomocníka a ochránce, je pro děti oporou, dává dětem prezentace pro správný nácvik a práci s Montessori pomůckami
- jeho další role jsou organizátor a vedoucí. Hlavním iniciátorem individuální práce je dítě a průvodce ho vede tím, že ho usměřňuje, ale neomezuje, v případě potřeby poskytuje pomoc. Pečlivě a promyšleně organizuje učební proces, který předpokladem svobodné práce. Efektivní organizace učebního procesu je klíčová pro dosažení hluboké koncentrace a produktivní práce. Je důležité zajistit prostředí, ve kterém děti mohou svobodně pracovat a plně se soustředit na své učení.

3.2 Specifika práce a činnosti učitelky v Montessori mateřské škole

Činnost v Montessori zařízení je pro učitele velmi náročná a specifická. Učitelka v Montessori škole musí znát specifika tohoto alternativního směru jak teoreticky, tak i prakticky, aby věděla, jak pracovat s dětmi, aby podporovala jejich vývoj a samostatnost, tak i s jednotlivými Montessori pomůckami. Každá učitelka by se měla dále vzdělávat, a prohlubovat si své vědomosti. Stejně jako v běžné MŠ musí mít učitelka v MMSŠ středoškolské či vysokoškolské pedagogické vzdělání. Musí navíc absolvovat akreditovaný Montessori vzdělávací kurz, na kterém získá diplom vydaný pro danou věkovou skupinu (Montessori Ostrava, 2019). Důležitá je tedy nejen odborná kvalifikace, ale také osobnostní a vnitřní předpoklady. Učitel musí znát, podporovat a být ztotožněný s filozofií a myšlenkami Montessori pedagogiky (Slováček & Miňová, 2019). Dle Rýdla (2006) by měl být Montessori učitel sebevědomý, laskavý, vyrovnaný, oddaný své práci, spolehlivý, ohleduplný a upřímný. Maria Montessori ve své knize „Vědecká pedagogika“ napsala „*aby mohl vzniknout nový druh učitele, musí se učitel namísto mluvení naučit mlčet, namísto vyučování pozorovat, namísto zahalení se do roucha povýšené důstojnosti, v níž se zdá neomylný, zahalit se do roucha pokory*“ (Montessori, podle Poussin, 2018). Nejdůležitější je, aby učitelka dokázala upozadit svou osobu a umožnila dětem stát se hlavními činiteli

výuky a dokázala být pro děti průvodcem a pomocníkem. Naučit se dítě správně pozorovat, porozumět jim, jejich potřebám, vypožorovat senzitivní fáze dětí, nabídnout mu vhodnou pomůcku a průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální pokroky dětí (Slováček & Miňová, 2019). Montessori zdůrazňovala, aby učitel pozoroval a prováděl přesné analýzy chování dětí, což umožňuje úspěšné učení dětí prostřednictvím vhodně připraveného prostředí (Murray, et al., 2023). Každý Montessori učitel by se měl skvěle orientovat v nabídce materiálů a Montessori pomůcek, a před každou prací s dětmi by si měl pomůcku důkladně prozkoumat a ohmatat, aby dokázal děti zaujmout a vyvolat zájem o danou pomůcku (Montessori, 2001). U jednotlivých činností je důležité, aby byla učitelka klidná a trpělivá, protože kvůli trpělivosti dospělého se dítě může vyvíjet. Není důležité, kolik se toho dítě naučí, důležitý je způsob, jakým se to naučí (Poussin, 2018). Montessori učitel by měl souznít se základními myšlenkami Montessori pedagogiky. Pokud chce děti něčemu naučit, musí všechny principy a zásady sám velmi dobře znát a dodržovat je, např. pokud po dětech požaduje, aby nemluvily hlasitě a nekřičely na sebe, musí jim jít příkladem a mluvit k nim potichu (Préma, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumné části je zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech. Výzkumná část práce má kvalitativně orientovaný design, který je dle Švaříčka et al. (2014, s. 17) „*procesem zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“. Dle Skutíla et al. (2011, s. 70) je kvalitativním výzkumu cílem „*objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce*“. Prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu může výzkumník získat obsáhlejší množství informací, a umožňuje výzkumníkovi ponořit se hlouběji do dané problematiky a blíže spolupracovat s jednotlivými participanty (Švaříček & Šed'ová, 2014). Výzkum byl realizován prostřednictvím dvou výzkumných metod (hlavní a doplňující). Hlavní metodou je polostrukturované interview a metodou doplňující je nestrukturované pozorování.

V této kapitole se zaměřujeme na stanovené cíle a otázky výzkumu, výzkumné metody, výběr a charakteristiku výzkumného souboru a proces získávání dat. V dalších kapitolách se zaměřujeme na analýzu dat, interpretaci výzkumných zjištění a následné shrnutí a doporučení pro praxi.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je **zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech.**

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit a popsat jaká jsou specifika práce učitelek s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech.
- Zjistit a popsat jakým způsobem učitelky uplatňují Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole.
- Zjistit a popsat jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena takto:

- Jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech?

V rámci výzkumu byly stanoveny tyto **dílčí výzkumné otázky**:

- Jaká jsou specifika práce učitelek s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech?
- Jakým způsobem učitelky uplatňují Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole?
- Jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole?

4.3 Výzkumné metody

V rámci kvalitativního výzkumu byly využity dvě výzkumné metody pro získání potřebných dat. Hlavní výzkumnou metodou je **polostrukturované interview** s učitelkami z vybrané Montessori mateřské školy. Skutil (2011, s. 91) uvádí, že polostrukturované interview „*je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Tazatel se při něm drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“. Polostrukturované interview je jednou z nejužívanějších metod rozhovorů. Výzkumník si v rámci rozhovoru definuje schéma otázek, které je pro tazatele závazné, ale je však možné měnit pořadí okruhů a otázek podle potřeby, což nám umožňuje získat další potřebné informace, které vyplynou z rozhovoru (Hendl, 2016). Pro ochotu spolupráce participanta je důležité před rozhovorem navodit pozitivní atmosféru a osobní vztah, motivovat participanta k ochotě spolupráce. Dále je důležité dotyčného seznámit se záměrem rozhovoru a také oznámit jakým stylem bude interview zaznamenáváno (Skutil, 2011). Všem zúčastněným participantům byl rozdělán informovaný písemný souhlas (viz. příloha č. I). S nahráváním a poskytnutím rozhovoru souhlasily všichni dotazovaní.

Doplňující výzkumnou metodou je **zúčastněné pozorování**, které autoři Švaříček & Šedřová et. al (2014) definují jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (s. 143).

Výhody metody pozorování je přímé sledování skutečných jevů, získání důležitých dat, která nelze získat jiným způsobem (Skutil, 2011). Jednalo se tedy o zúčastněné nestrukturované

pozorování. U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, je určený jen cíl pozorování a prostředí, ve kterém se pozorování realizuje. Výzkumník však do terénu vstupuje záměrně a je připravený z něho získat data (Gavora, 2010). Badatel by měl být nejen pozorovatele, ale by si také pokládat kritické otázky, které vytváří silný základ pro interpretaci dat z pozorování, např. položit si otázku: *Jak tyto situace proběhly?* (Švaříček & Šedřová et. al, 2014).

Záměrem bylo pozorování interakce a specifika práce učitelky s dětmi. Všem zákonným zástupcům pozorovaných dětí byl rozdán informovaný písemný souhlas (viz. příloha č. II).

4.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor pro polostrukturované interview tvořily 4 učitelky z Montessori mateřské školy ze Zlínského kraje. Tento výzkumný soubor byl vytvořen záměrným výběrem. Gavora (2000, s. 59) uvádí, že „*záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání*“. Podstatnými znaky pro záměrný výběr výzkumného vzorku všech zúčastněných učitelek bylo Montessori vzdělání, praktická i teoretická znalost tohoto alternativního směru. Pro pozorování byl výzkumný soubor tvořen dvěma učitelkami a dětmi dvou heterogenních tříd vybrané Montessori mateřské školy.

Níže se zabývám charakteristikou jednotlivých participantek, která vznikla na základě polostrukturovaného interview. V rámci zachování anonymity zúčastněných učitelek bylo přiřazeno písmeno (P) a příslušná pořadová čísla 1-4.

P1 – tato participantka pochází ze Zlínského kraje a ve vybrané Montessori mateřské škole pracuje jako učitelka. Má vystudovanou střední školu pedagogickou ve Zlíně. Její délka praxe v Montessori mateřských školách je 10 let. Její Montessori dosažené vzdělání je mezinárodní diplomový Montessori kurz AMS pro děti ve věku 2,5 – 6 let. Kurz je akreditován Americkou Montessori společností American Montessori Society. Ve třídě má současně celkem 21 dětí.

P2 – tato participantka pochází ze Zlínského kraje a ve vybrané Montessori mateřské škole pracuje jako učitelka a má vystudovanou vysokou školu, magisterské studium obor sociální pedagogika. Její nejvyšší dosažené Montessori vzdělání je Absolvovala Mezinárodní diplomový kurz Association Montessori Internationale (AMI). Ve třídě má současně celkem 21 dětí.

P3 – další participantkou, která se zúčastnila výzkumu je učitelka, která pochází taktéž ze Zlínského kraje, a ve vybrané Montessori mateřské škole pracuje v této mateřské škole jako učitelka. Její praxe v Montessori mateřské škole jsou 4 roky. Vystudovala vysokou školu obor učitelství pro mateřské školy a její nejvyšší Montessori vzdělání je mezinárodní diplomový Montessori kurz AMS pro děti ve věku 2,5 – 6 let. Kurz je akreditován Americkou Montessori společností American Montessori Society. Ve třídě má současně celkem 21 dětí.

P4 – poslední participantkou P4 je učitelka taktéž pocházející ze Zlínského kraje a ve vybrané Montessori mateřské škole pracuje taktéž jako učitelka. Vystudovala vysokou školu, bakalářské studium obor učitelství pro mateřské školy. Absolvovala Montessori mezinárodní diplomový kurz AMS pro děti ve věku 2,5 – 6 let, tento kurz je akreditován Americkou Montessori společností American Montessori Society. Ve třídě má současně celkem 21 dětí.

Tabulka 2 *Charakteristika participantek*

Participantky	Nejvyšší dosažené vzdělání	Dosažené vzdělání v oblasti Montessori pedagogiky	Délka praxe
P1	Středoškolské s maturitou	Mezinárodní diplomový kurz American Montessori Society – AMS	10 let
P2	Vysokoškolské magisterské	Mezinárodní diplomový kurz Association Montessori Internationale – AMI	10 let
P3	Vysokoškolské bakalářské	Mezinárodní diplomový kurz American Montessori Society – AMS	4 roky
P4	Vysokoškolské bakalářské	Mezinárodní diplomový kurz Association Montessori Internationale – AMI	11 let

4.5 Popis procesu získávání dat

Pro účely této diplomové práce byly využity pro sběr dat dvě výzkumné metody. Polostrukturované interview byla metodou hlavní a rozhovor byla metoda doplňující. V rámci interview byly vytvořeny otevřené otázky, které byly postupně kladeny participantkám výzkumu. Výhodou polostrukturovaného interview byla možnost doptávání se v průběhu rozhovoru na nové skutečnosti, které byly pro mě velice hodnotné.

Realizace rozhovorů a pozorování probíhala v období února a března 2024 ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Jednotlivé participantky jsem oslovila osobně, přičemž jsem si s nimi následně domluvila místo, čas a datum k realizaci rozhovoru.

Před každým rozhovorem jsem se pokusila navodit příjemnou a přátelskou atmosféru. Na počátku každého rozhovoru jsem participantky seznámila s tématem, průběhem a účelem výzkumu rozhovoru, a také jsem požádala o souhlas s poskytnutím a nahráváním rozhovoru pro účely mé diplomové práce.

Rozhovory probíhaly ve třídách i odlehlé místnosti vybrané Montessori mateřské školy. Během rozhovoru jsme nebyly ničím rušeny. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí 33–43 minut. Všechny rozhovory byly se souhlasem všech zúčastněných participantek nahrávány na diktafon. V závěru rozhovoru jsem učitelkám poskytla prostor pro vyjádření se k danému rozhovoru. Každou audio nahrávku, kterou jsem získala pomocí diktafonu jsem poté doslovně přepsala do textové podoby, čímž vznikl tzv. transkript jednotlivých interview. Skutil (2011) transkripci označuje jako „*proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby*“ (s. 216), jejíž typickou formou jsou textové dokumenty.

Druhou metodou pro sběr dat bylo zúčastněné pozorování. Před zahájením pozorování byl všem zákonným zástupcům pozorovaných dětí rozdán informovaný písemný souhlas. Pozorování probíhalo ve dvou třídách vybrané Montessori mateřské školy. Sběr dat probíhal formou zapisování terénních poznámek. Tyto zápisky zahrnují veškeré interakce učitelky s dětmi. Zápisky s jednotlivých pozorování jsem si poté přepsala do elektronické podoby.

4.6 Analýza dat

Pro analýzu dat byla použita v případě obou metod technika otevřeného kódování. Švaříček & Šeďová (2007, s. 2011) uvádějí, že otevřené kódování „*představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, kterým jsou přiřazena jména, se kterými výzkumník pracuje*“. Jednotky, se skládající se ze slov, slovních spojení či odstavců. Každé takto vzniklé jednotce je přiřazeno jméno, označení neboli kód, který nějakým způsobem vystihuje určitý typ vyjádření nebo jednání a odlišuje jej od ostatních (Švaříček, Šeďová, 2007).

Obě metody jsem analyzovala metodou „tužka a papír“. Pomocí této metody jsem získala přehled o výskytu jednotlivých kódů. Při této metodě se do transkriptů zaznamenávala pracovní kódy, z kterých byly následně vytvořeny kategorie a k nim přiřazeny subkategorie. Pro vytvoření názvů jednotlivých datových segmentů jsem také využila tzv. vivo kódy „*což jsou citace z výpovědí samotných respondentů, které vystihují smysl daného úseku*“ (Skutil, 2011, s. 219).

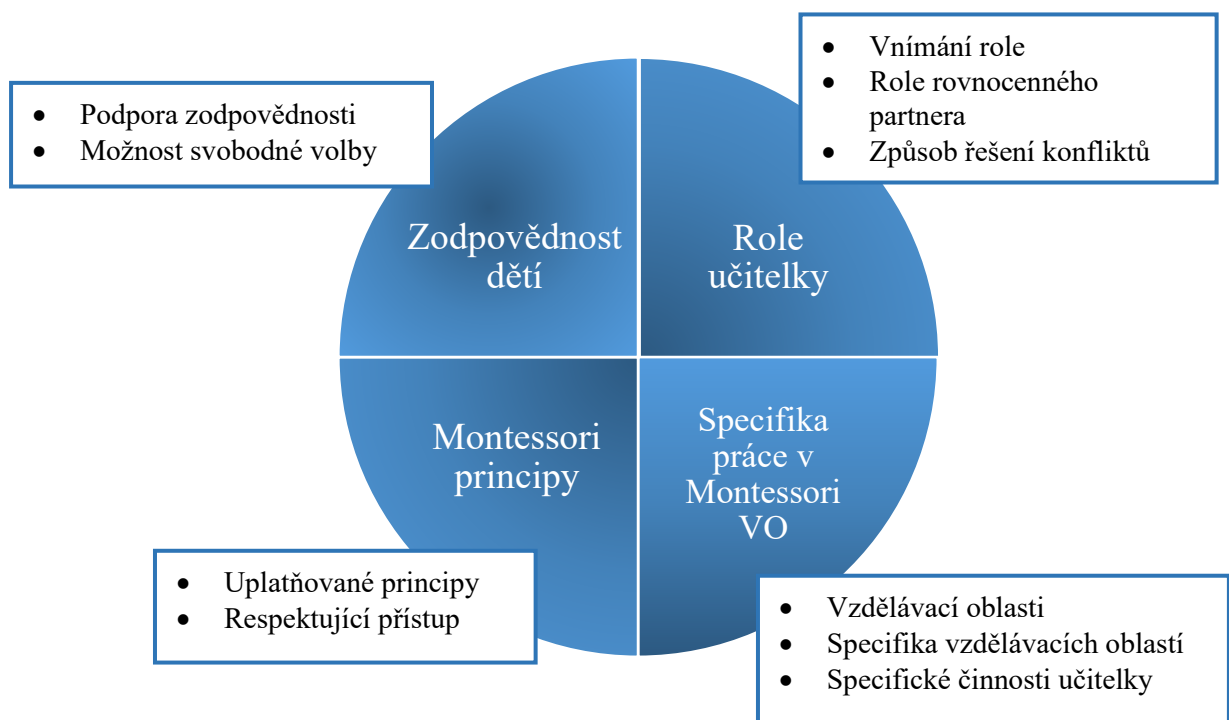
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole jsou interpretována data, která byla získána prostřednictvím realizace polostrukturovaných interviewů a nestrukturovaného pozorování. Na základě analýzy získaných dat obou metod proběhlo vytvoření kategorií a subkategorií.

Při interpretaci byla využita technika „vyložení karet“, kterou popisují autoři Švaříček & Šedřová (2007, s. 226), jako „seznam kategorizovaných kódů, které výzkumník uspořádá do obrazce, na jehož základě sestavuje text formou převyprávění obsahu kategorií“.

V této podkapitole budou interpretována data, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaného interview s učitelkami a pozorování.

V rámci analýzy dat byly vytvořeny jednotlivé kategorie, ke kterým byly přidruženy subkategorie, které můžete vidět v následujícím schématu.



Obrázek 2 Organizační schéma základních kategorií a kódů

Z výše uvedeného schématu lze vyčíst čtyři kategorie, které byly vytvořeny s ohledem na jednotlivé výzkumné otázky a subkategorie, které vznikly taktéž na základě analýzy získaných dat z obou výzkumných metod. Základní kategorie a jim přidružené subkategorie jsou popsány v následující kapitole.

5.1 Role učitelky

Na základě otevřeného kódování byla vytvořena kategorie „role učitelky“. Tato kategorie zahrnuje tři subkategorie, kterými jsou: *vnímání role*, *role rovnocenného partnera*, *způsob řešení konfliktů*. Do této kategorie bylo zařazeno vše, co souvisí s rolí učitelky v Montessori mateřské škole. Učitelky popisovaly, jak vnímají své role, jaké činnosti se s jednotlivými rolemi pojí a jakým způsobem řeší vzniklé konflikty mezi dětmi.

Vnímání role

První subkategorii byla pojmenována „vnímání role“. Jak už z názvu vyplývá, tato subkategorie se zaměřuje na to, jak učitelky vnímají své role a co vše souvisí s rolí učitelky. Role učitelky v Montessori mateřské škole je velmi specifická, zajímalo nás tedy, jaké role učitelky v Montessori mateřské škole zastávají.

Učitelka (P1) svou roli vnímá převážně jako průvodce: P1, *Vnímám to spíš jako průvodce*“, ale také striktně uvádí: *„nejsme učitelé, kteří jsou nad dětmi, jako autorita“*. Učitelka (P2) vnímá svou roli jako pozorovatele, průvodce a také roli mediátora, prostředníka. U učitelky (P3) jsme zaznamenali, že svou roli vnímá totožně jako učitelky P1 a P2 s rozdílem, že pro ni role průvodce zahrnuje i roli pozorovatele a zapisovatele a také roli pečujícího: *„. Není to ten, který ty činnosti diriguje, je to opravdu ten průvodce a pozorovatel. Je to opravdu takový průvodce, takový doplněk té třídy, je to pro mě všechno zahrnuto v tom pojmu průvodce, ale samozřejmě i role pozorovatele a zapisovatele, a určitě taková ta role pečujícího, takže pečovatel, pozorovatel taky, ale mám to zahrnuto v tom slovu průvodce“*. U participantky (P4) byla zaznamenána odpověď, že svou roli vnímá taktéž jako roli průvodce, který by měl provázet jednotlivou fázi dítěte, ve které se právě nachází, měl by být taktéž dobrým pozorovatelem, což by se mělo navzájem doplňovat. A taktéž jako učitelka (P2) svou roli vnímá jako roli mediátora: *„V Montessori se jmenují průvodci, měl by být také i dobrým pozorovatelem, v podstatě jsem jako mediátor*.

V roli průvodce je taktéž důležité, aby se učitelka dokázala „upozadit“ a vnímat děti jako individuum a dát jim prostor k rozvoji: P3 *„Jako průvodce se určitě umět trochu upozadit. Přináší dětem ty vhodné příležitosti a reaguje na jejich zájmy a potřeby a umět se trochu upozadit a vnímat víc ty děti, individuálně každého opravdu takový, jaký je a dát mu prostor k jeho rozvoji“*.

Z výše uvedených výpovědí, které vychází z polostrukturovaných interview a pozorování, lze konstatovat, že se učitelky v Montessori mateřské škole oslovují jako tzv. průvodci,

nikoli jako učitelky. Pro roli průvodce je důležité, aby se dokázal „upozadit“ a umožnil tak dětem prostor pro objevování. Nejvíce vnímaná role je však role průvodce, pozorovatele, mediátora, zapisovatele a pečovatele.

Role rovnocenného partnera

Jednou z dalších důležitých rolí učitelky v Montessori mateřské škole je „role rovnocenného partnera“. Učitelka, která zastává tuto roli se nad dětmi nepovyšuje, ale bere je jako sobě rovné. Učitelka jako „rovnocenný partner“, se snaží s dětmi komunikovat s respektem a úctou, bez jakékoli nadvlády. Tímto přístupem je možnost vytvářet ve třídě pozitivní prostředí, ve kterém se děti cítí dobře a respektovaní.

P3 *„Je to o tom, vnímat ty děti, ty jedince i dospělé ve třídě jako rovnocenné, že každý má ten svůj názor potřebu a komunikujeme jako rovný s rovným, není to tak že by šestiletý měl nějakou nadvládu nad tříletým. Komunikujeme s dětmi z očí do očí, snížíme se k nim, čapneme si k nim, abychom byly v jejich rovině, aby nás vnímaly jak pohledem, tak zvukem, aby neměly pocit nějaké nadvlády.“*

P1 *„Asi to, že nejsme učitelé, kteří jsou nad nimi, jako autorita, ale to, že jsme na jejich úrovni, říkájí nám jménem, berou nás jako kamarády, sobě rovné, to si myslím, že je ten rozdíl, spíš je pozorovat a nevnímat se do nich a pomoci jim v tom, aby si šly svojí cestou a my jim pomáháme na té cestě a ne, že bychom je vedly nějakou svojí cestou.“*

Učitelé si s dětmi říkájí jmény, čímž podporují důvěru a otevřenou a přímou komunikaci s dětmi. Společně komunikují a sedí spolu s dětmi ve stejné úrovni, což napomáhá vytvoření partnerského vztahu a vzájemnému respektu.

PI, *„Říkají nám jménem. Bavíme se spolu z očí do očí, nestojíme nad něma, ale my jdeme k nim na jejich úroveň, abychom se na sebe dívaly vzájemně, takže partnerský přístup. Ve třídě nemám vysoký stůl, kde by jsme seděly, ale sedíme s něma u těch jejich stolečků. My jdeme na tu jejich rovinu.“*

Ukázka z pozorování č. 2

„Po chvíli přišel za jednou z učitelek jeden chlapec, oslovil jí jménem a řekl jí, že chce dělat bubliny. Učitelka mu ukázala, kde se tento tác s pomůckami v praktické oblasti nachází a zeptala se ho, jestli s tím chce pomoci, ale chlapec řekl, že ne že „chce sám“.

Během pozorování bylo zaznamenáno, že děti přistupovaly k učitelce s respektem, avšak zároveň ji oslovovaly jménem, což naznačuje jejich vnímání učitelky jako rovného partnera,

s nímž mohou navázat přátelský vztah a bez obav se jí svěřovat. Tato forma komunikace naznačuje přítomnost uvolněné a důvěrné atmosféry ve vztahu mezi učitelkou a dětmi.

Způsob řešení konfliktů

S rolí učitelky se také pojí, jakým způsobem řeší vzniklé konflikty mezi dětmi. Učitelky v Montessori škole usilují o to, aby si děti konflikty dokázaly vyřešit samy. Učitelka by měla být mediátorem neboli prostředníkem, který vede děti k tomu, aby dokázaly jeden druhému porozumět a našly vzájemnou dohodu. Tato subkategorie úzce souvisí s partnerským přístupem. Učitelka (P3) uvádí, že vzniklé konflikty řeší s dětmi jako rovný s rovným bez jakékoli nadvlády: *„Docházíme k tomu, abychom vždy našly řešení, které bude dobré pro všechny. Komunikujeme s dětmi z očí do očí, snížíme se k nim, čapneme si k nim, abychom byly v jejich rovině, aby nás vnímaly jak pohledem, tak zvukem, aby neměly pocit nějaké nadvlády.“* Učitelka (P4) doplňuje, že by učitelka měla být v takové situaci pro děti oporou P4 *„Jdeš s ním a nezačneš to vyšetřovat, spíš popisuješ, co vidíš. Být pro ně opora, nenechat to jen tak, že třeba dítě odejde s tím, že to není dořešené. V podstatě jsem jako mediátor, to že ty přijdeš někam do třídy a vidíš, že je tam klid, tak to stálo strašně moc úsilí a strašně moc kroků, co bylo předtím“.* Z výpovědí učitelek dále vyplývá, že vzniklé konflikty řeší respektujícím způsobem, P1: *„Vždycky si zavoláme obě děti, jdeme přes pocity dětí, vždy se ptáme dětí na to, co vidíme, vidím, že kamarád brečí, asi ho to bolelo, když brečí-popisujeme to, co vidím, ty pocity u dětí, co mezi nimi probíhá, jejich emoce, vždy říkáme, co bys pro to mohl udělat, aby se to už nestalo“.* Učitelka by měla dát dětem prostor a důvěru k vyřešení daného problému, a měla by tam být od toho, aby v případě potřeby zasáhla, ale jako mediátor neboli prostředník, který jim poskytne prostor k vyjádření se, a aby dokázaly společně dojít k nějakému řešení: P2: *„No my právě je to necháváme to řešit, to znamená že je musíme vést k tomu, aby to řešily, takže když si to vyslechneme tak pak vlastně zvolíme otázky a co si myslíš, co očekáváš, nebo jak si myslíš, že se cítil, tímto chceme, aby samy navrhly co teda bude...P2: „Je to právě zase to pozorování, že je prvně člověk nechá mluvit, zeptá se jich, co se stalo a zeptám se jich jednotlivě, takže je to role mediátora, prostředníka“.*

P3: *„Je to ten přístup, dat jim tu důvěru to vyřešit, ale je to ten respektující přístup dát jim ten prostor k vyjádření se a říct si tu svoji potřebu. Pokud je konflikt příliš hlasitý a agresivní tak zasáhneme, ale je to pořád tím stylem toho průvodce „vidím, že na sebe křičíte, co se*

stalo? “ dát jim prostor vyjádřit se jednomu pak druhému, aby se k ní dokázaly vyjádřit, jak oni jí vnímají tu situaci a dojít k nějakému řešení. “

Z výpovědí učitelek vyplývá, že využívají metody k „udobření dětí“ a to za pomoci různých předmětů: P3: *„máme mírovou poličku, kde mohou přijít, vzít si tu růžičku a pomocí ní vyřešit ten daný konflikt, předat si jí a říkat si co jim vadilo, co by mohly udělat jinak, domluvit se spolu. “*. P1: *„ted' jsme udělaly to, že děti si namalovaly srdíčka, mají obálku s namalovanými srdíčky, a na základě toho, když někdo někomu ublíží tak mu dá to srdíčko a omluví se mu. “* Učitelky tedy pomocí různých symbolů, jako jsou růžička nebo srdíčko umožňují dětem vyjádřit své pocity a řešit problémy komunikací a domluvou. Učitelky vzniklý konflikt nevyšetřují, ale spíše popisují, co vidí, snaží se být pro děti oporou: P4 *„jdeš za ním a nezačneš to vyšetřovat spíš popisuješ. Takže opět respektuješ, v jaké vývojové fázi jsou, a být hlavně ta opora, a vyřešit to, nenechat to jen tak, že třeba odejde s tím, že to není dořešené“*. Vzniklé konflikty také řeší pomocí elipsy, ve které si s dětmi hovoří o cnostech, nebo využijí maňásky, prostřednictvím kterých dětem mohou vysvětlit, že existuje více způsobů, jak se s problémem vypořádat. Můžeme je povzbuzovat k tomu, aby se otevřeně a upřímně sdílely své pocity a hledaly společně řešení, které bude pro obě strany přijatelné.

Ukázka z pozorování č. 1

„Komunikaci narušil jeden chlapec, který přišel za jednou z učitelek a ukázal, že ho kamarád bouchl. Paní učitelka přestala povídat a chvíli čekala a dávala dětem prostor k řešení, když viděla, že chlapec brečí, tak šla za ním a řekla „vidím, že tě to bolí, tak co řekneš“ chlapec se otočil na chlapce druhého a řekl „nedělej mi to mě to bolí“, druhý chlapec, který ho uhodil za ním přišel a omluvil se mu a pohládl ho. “

Z pozorování vyplynulo, že paní učitelka do konfliktu nijak nezasahovala a řešení nechala na dětech, projevila k oběma dětem empatii a porozumění, ani jedno dítě nesoudila, poskytla jim podporu a prostor k vyjádření svých emocí. Díky tomu se podařilo řešení konfliktu mezi dětmi a oba chlapci se nakonec smířili. Také se ukázalo, že výrazné gesto jako pohlazení nebo omluva může mít velký vliv na zmírnění napětí mezi dětmi a řešení konfliktu.

5.2 Specifika práce učitelky v Montessori vzdělávacích oblastech

Tato kategorie s názvem „specifika práce v Montessori vzdělávacích oblastech“ zahrnuje tři subkategorie, kterými jsou: *vzdělávací oblasti, specifické činnosti učitelky specifika, vzdělávacích oblastí*. Učitelky velmi často ve svých výpovědích zmiňovaly, jaké Montessori

vzdělávací oblasti uplatňují ve své třídě, jaká jsou specifika jednotlivých vzdělávacích oblastí a jak se s jednotlivými pomůckami pracují. Kategorie zahrnuje vše, co souvisí s Montessori vzdělávacími oblastmi a rolí učitelky a je rozdělena do tří subkategorií, které budou níže podrobněji popsány.

Vzdělávací oblasti

První subkategorie má název „vzdělávací oblasti“. Tato subkategorie se věnuje uplatňovaným vzdělávacím oblastem a specifické práci učitelky s dětmi ve vybrané Montessori mateřské škole.

Z výpovědí a z pozorování učitelek byly zjištěny odlišnosti v uplatňování jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastí.

Z pozorování i z interview s učitelkami bylo zjištěno, že učitelky jednotlivé vzdělávací oblasti pojímají odlišně. Výpovědi učitelek se liší v názoru na uplatňování vzdělávacích oblastí, nejvíce rozporuplné jsou však názory na uplatňování kosmické výchovy v mateřské škole.

Učitelka (P2) udává, že pokrývá všechny čtyři vzdělávací oblasti, kterými jsou – praktický život, smyslová výchova, jazyk, matematika a ostatní je rozšíření zmiňovaných oblastí. Obě učitelky (P2 a P4), které mají vystudovaný AMI International kurz, ve kterém se dozvěděly, že kosmická výchova do mateřské školy nepatří, což potvrzuje jejich tvrzení.

P2: *„Dřív se to nazývalo kosmická výchova, ale oni to změnili, tu kosmickou výchovu daly na základní školu. Kosmická výchova se spojila, teď je to to rozšíření, já, když jsem studovala před lety tak nám řekli, že tu kosmickou výchovu zrušily, že to spíše spojily.*

P4: *„dřív se tomu říkalo, to byly právě ty omyly, říkalo se tomu dřív kosmická výchova, ale to už je doufám překonané, někde to můžeš vidět, ale není to správně, taková kosmická výchova patří do oblasti 6-12 let, protože vlastně ty děti v tomto věku nejsou připraveny, aby vnímaly tady ty abstraktní věci.“*

Názory se lišily u dvou učitelek (P1 a P3), které uvedly, že uplatňují stejné vzdělávací oblasti, kterými jsou – praktický život, smyslová výchova, jazyk, matematika a kosmická výchova. Do kosmické výchovy učitelka P1 zahrnuje *„přírodovědu, zeměpis, dějepis a biologii“* učitelka P3 *„Máme tam od vzniku země, vesmír, přes glóbusy, mapy světa, botaniku, zoologii a teď máme hodně rozdělené kontinenty, lidské tělo, stavbu lidského těla.“* Z pozorování bylo zjištěno, že třídy učitelek jsou rozděleny do jednotlivých vzdělávacích oblastí tak, jak uvádějí v rozhovoru. Z výše uvedených výroků učitelek vyplývá různorodost v přístupu a uplatňování vzdělávacích oblastí, zejména pokud jde o kosmickou výchovu.

Specifické činnosti učitelky

Tato subkategorie pojednává o specifických činnostech učitelky v Montessori vzdělávacích oblastech. Při interview a pozorování učitelek bylo identifikováno množství specifických činností, které se vztahují jak k jednotlivým vzdělávacím oblastem, tak k jednotlivým rolím učitelky v Montessori mateřské škole.

Mezi specifické činnosti učitelky patří pozorování, příprava prostředí, vedení k samostatnosti, toto tvrzení udává učitelka (P1): „*Specifické je právě to pozorování, a to připravování prostředí, vedení k samostatnosti, to je základní naše specifikum, za kterým jdeme, to je náš cíl, vedení k samostatnosti. Z výpovědi učitelky (P1) vyplývá, že specifická činnost pro průvodce je prezentace práce s pomůckou a monitorování chodu celé třídy: „jsem někde v prostoru a dívám se po celé třídě, když třeba něco ta druhá prezentuje v matematice delší dobu, tak ta druhá má na starosti chod třídy, že monitoruje celou třídu, jak se, co kde děje.“. S prezentací se taktéž pojí metoda opakování, které dětem napomáhá danou činnost dokončit a upevnit a zdokonalit nové dovednosti a znalosti. Tímto způsobem se děti učí systematicky a pravidelně pracovat, což je důležité pro rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti.*

Učitelky se shodují na tom, že učitelka je tam hlavně od toho, aby dokázala prostředí připravit, tak, aby mohlo být dítě samostatné. P3 „*starám se o to, aby ta třída byla nachystaná, připravená, aby děti měly, když přijdou každý den, aby měly k dispozici všechno nachystané tak, jak to má být, aby si mohly s jakoukoliv pomůckou pracovat“*, P2 „*my jsme vlastně na základě pozorování jsme tady to prostředí neustále upravovaly a vždycky když přijdou nové děti nebo se mění potřeby dětí tak my vlastně neustále na tomto prostředí pracujeme a neustále ho upravujeme tak, aby to sedlo“*.

Důležitou činností učitelky je pozorování, kdy učitelky pomocí pozorování zjišťují, co dítě potřebuje, jak pracuje a reaguje, v jaké senzitivní fázi se zrovna nachází, a také dohlíží na to, aby si vzaly pomůcku přiměřenou dle jejich věku: P3 „*my dohlížíme na děti, jak s tím pracují, a jestli si nevzaly těžší úkol, který by nemusely zvládnout. P4 „ten dospělý má tu funkci toho, že pozoruje to dítě, zjistí, co to dítě potřebuje, dá do toho prostředí nějakou formu a teďka zase pozoruje, jak to dítě reaguje. Průvodce co by měl dělat, měl by provázet tou fází, kterou on prochází, měl by mít znalost o dětech, o tom, v jaké fázi se nachází se nachází co to dítě potřebuje, aby ji naplnily, měl by mít znalost o dětech, rozumět jim, na to navazuje co jim nabídnout, aby to naplnily takže by měl být i dobrý pozorovatel, to se tak doplňuje, no a když tady toto vypožoruje a ví, jak mu ten svět přiblížit, aby se v něm cítil*

dobře a bezpečně a rozuměl těm věcem v souvislostech, tak potom připravuje to připravené prostředí“.

Z výše uvedeného výroku vyplývá, že učitelka by měla respektovat vývojové fáze dětí, jejich potřeby a umět nabídnout prostředí, které je pro ně stimulující. Pomocí pozorování přizpůsobit své kroky tak, aby vedly k jejich individuálnímu rozvoji. Je tedy důležité, aby učitelka přistupovala k dětem s respektem a dokázala dětem poskytnout podporu a vedení v souladu s jejich potřebami.

Z výpovědí učitelek jsme zjistili, že k pozorování patří činnost zapisování: P3 *„Zapisujeme si u přítomných dětí, ty nejhlavnější věci, které dělaly, nezapisujeme si všechno, protože to by byl dlouhý seznam, zapisujeme si nejdůležitější věci v rámci jeho vývoje pro nás aktuálně důležité, jestli udělal práci v jazyku, jaké v matematice, jaké jsme dávaly nové prezentace, co jsme opakovaly, abychom měly přehled, jak postupuje. Já vlastně zapisuju pokroky dětí, a jakou práci jim prezentuji. Tu roli vnímám v tom, dávat jim ty prezentace, dát tu ukázkou tomu dítěti, a pak se sáhnout a nechat je s tím pracovat, nechat ho objevovat tu pomůcku“*

Z pozorování bylo taktéž zjištěno, že učitelky dávají dětem prezentace, pokud je chtějí seznámit s novou pomůckou, anebo pokud zjistí, že už si páci s vybranou pomůckou nepamatují. Poté se učitelka, jak je uvedeno výše upozadila a dala dítěti prostor pro objevování a pro jeho práci. Učitelka P1 udává, že *„Děti si vybírají pomůcky, které mají od prezentované, a pokud je zajímá práce s novou pomůckou, tak přijdou za mnou a já je s novou pomůckou seznámím prostřednictvím prezentace, kdy mu ukážu, jak se s jednotlivou pomůckou pracuje. P3 „prezentace mohou s dětmi rozšiřovat a objevovat společně s dítětem.“*

Dalším specifikem práce učitelky s dětmi je individuální přístup, což dokazuje výpověď učitelky (P2) *„specifikum Montessori vzdělávání je individuální, to znamená, že my vlastně pracujeme individuálně, cokoli dítěti ukazujeme, prezentujeme, cokoli dítě dělá, tak to prezentujeme pro jednoho, to je takové zásadní, dohromady prezentujeme jen téma, aby to slyšelo víc dětí“.*

Výše uvedené výroky poukazují na skutečnost, že s rolí učitelky se velmi úzce pojí specifické činnosti, jimiž jsou pozorování, zapisování, úprava připraveného prostředí, prezentace práce s pomůckou, vedení k samostatnosti a individuální práce s dětmi.

Specifika vzdělávacích oblastí

Tato subkategorie zahrnuje veškerá specifika a jednotlivé činnosti. Vzdělávací prostředí Montessori je navrženo tak, aby dětem poskytlo možnost samostatného a aktivního učení prostřednictvím speciálních Montessori pomůcek.

Montessori učitelé věnují pozornost tomu, aby se děti prostřednictvím oblasti „praktický život“ naučily samostatnosti, praktickým dovednostem, sebeobsluhy a péče o prostředí a společnost. Dětem jsou poskytnuty pomůcky, které je naučí zodpovědnosti, zvládat běžné denní úkoly, péči o sebe a o prostředí a rozvíjet jejich motorické dovednosti péči

P1 *„jde o to, aby se naučily samostatnosti, aby se naučily samy nalít, přelít, umýt a utřít nádoby, praktické věci, které používají normálně v životě, takže si chystají i samy svačinu, mažou si chleba, umývají si po sobě talíř, a ty pomůcky jsou na to, aby se naučily manipulovat s vodou a nádobami.“* P3 *„praktický život jasně daný cíl- naučení se přelívat z jedné nádoby do druhé, naučení se zpřesňovat pohyby, zlepšují si i jemnou motoriku, učí se, aby zvládaly i tady ve třídě ty činnosti samy, aby si nakrájely, jablko, namazaly chleba, mohou v této oblasti více objevovat.“*

Učitelka (P2) deklaruje, že se praktický život skládá z těchto základních oblastí, kterými jsou: P2 *„obsluha sama sebe, takže sebeobsluhy, péče o prostředí, potom péče o společnost, to jsou podle mě tři základní oblasti v praktickém životě.“* Dále z výpovědi učitelky (P4) vyplývá, že mají jednotlivé vzdělávací oblasti svou posloupnost, nejdříve se začíná praktickým životem a poté se přechází ke kognitivním oblastem, kterou je například matematika: *„ale nejdůležitější ze začátku je praktický život, ve kterém se děti učí sebeobsluhy, péče o prostředí, zalévání květin, praní prádla, a na to se to potom nabaluje, je to takový odrazový můstek, abys mohla potom přejít k těm kognitivním věcem k tomu počítání.“*

Učitelka (P2) uvádí, že ke smyslové výchově se dostáváme až po přípravě v praktickém životě. Ve smyslové části se děti učí pomocí smyslových pomůcek zpřesňovat pohyby, aby dosáhly uvědomění si svých smyslů a sebe sama. Po této fázi následuje zjemnění smyslů, kde děti začínají vnímat jemné rozdíly skrze smyslové pomůcky. Tříbení smyslů spočívá v izolaci daného smyslu a zaměření se jen na jednu věc, což pomáhá rozšířit a zdokonalit smyslové vnímání. Učitelka P4 doplňuje, že *„smyslem smyslovky je, aby ty abstraktní pojmy dokázaly pojmout, uchopit.“*

Pro oblast matematika je specifická názornost a přechod od konkrétního k abstraktnímu. P2, *„Názornost, všechno je názorné, základní specifikum je, že jdeme od konkrétnímu*

k abstraktnímu, to znamená konkrétnímu množství k abstraktním symbolům, prvně konkrétně v ruce, aby si to dokázal ohmatat, aby to dokázal spočítat, říct barvu, jestli toho je moc nebo málo, a na základě tady toho můžeme dál pracovat s abstraktními symboly, čísly“. K tomu dodává učitelka (P1), že k matematice se dostanou od smyslové výchovy, ve které objevují pomocí smyslů pohybem a pohybem různých těles, tudíž vnímají přes své smysly a poté se dostávají k abstrakci.

V jazykové výchově učitelky deklarují, že pracují převážně dle třístupňové výuky P1 „*Pracuje dle třístupňové výuce. Toto tvrzení dokládá učitelka P4 „velice uplatňovaná a je třeba třístupňová metoda, kdy se ukazuje na konkrétních věcech, ukážeme si nejdříve reálně tu rostlinu, prvně mu řekneš toto je růže, ve druhém kroku ho požádáš podej mi růži, že dokáže ji rozeznat i mezi ostatními rostlinami a pak je schopný to pojmenovat on, že ukáže a řekne co to je. Tak víš, že všechny tři kroky byly naplněny.*

Například učitelka (P1) uvedla, že „*Jazyk vnímám jako takovou větší spolupráci mezi tím průvodcem a dítětem, protože je tam více takových her, které se dají s dítětem hrát, dělat, je to hodně o sluchové části poznávání tech hlásek, je to hlavně o tom naučit se rytmiku toho jazyka, poznat ty hlásky, naučit se mluvit plynule, k tomu patří i logopedické věci, v tomto vnímám větší spolupráci průvodce s dítětem nebo děti mezi sebou“.*

Mezi specifika práce učitelky s dětmi v hudební výchově patří zpěv, hra na zvonky, cvičení ticha a taktéž izolace smyslu, jelikož hudební výchova je součástí smyslové výchovy.

P2 „*Zpíváme každý den, máme zvonky, z hudební výchovy mají zvonky velice specifickou funkci v tom, že když máš hudební nástroj tak na něho zahraješ všechny ton, ale když máš v ruce zvonek, tak máš v rukách jen jeden ton, takže to využíváme tak, že si vezmeme jen jeden tón a tikneme a je to dobře na cvičení ticha, když cvičíme ticho, tak posloucháme do kdy tón ton zní, takže zase jsme u té izolace, protože ta hudební výchova je součástí smyslové.“* P1, „*takže vždycky, když vidíme, že děti zajímá pohyb nebo hudba, tak vezme nástroje, nebo kytaru které je spjata s elipsou.*

Dle tvrzení učitelky (P2), které bylo popsáno v subkategorii „vzdělávací oblasti“ uplatňuje čtyři základní oblasti do kterých nepatří kosmická výchova. Uplatňovanými čtyřmi oblastmi jsou praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika a ostatní výchovy jsou pouze rozšíření, do kterého patří matematika, geografie, přírodověda, výtvarná a hudební výchova. Toto tvrzení vyvrací učitelky (P3 a P1) kdy uvádí, že do vzdělávacích oblastí patří i kosmická výchova, která zahrnuje botaniku, zoologii, zeměpis.

Jelikož dvě učitelky uvedly, že uplatňují kosmickou výchovu, uvedu zde tvrzení, ze kterého vyplývá, že pracují na základě zájmu dětí a zvolené téma prolínají všemi oblastmi.

P3 *„Tak kosmický výchova je pro mě trošičku volnější v tom, že si tak každý zařazuje, co potřebuje, jsou tam standartní pomůcky typu, mapy, práce s glóbusy, tvary vody a pevniny, botanické puzzle a pak si učitelka tvoří podle toho co jim chce nabídnout, nebo to, co vidí, že je zajímavá, takže tam je to trošičku větší příležitost se realizovat.*

P1 *„začínáme příběhem, kdy začíná vznikem světa, děláme vesmír, děláme mléčnou dráhu tak, že si vysypeme na koberec krupici a uděláme si tak mléčnou dráhu, máme planety kartičky s popisky a mohou si vyrobit svoji knížku s planetami. Pracujeme na základě zájmu dětí, uděláme vždy projekt, třeba teď děláme kontinenty a kultura, kontinenty a rostliny, zvířata a na to nabalujeme a k tomu se váže matematika, smyslovka, jazyk. Vždy to téma zpracujeme ve všech oblastech. Takže pak jdeme přes botaniku k přírodovědě. Takže se prolínají tím tématem nebo projektem všechny oblasti. Je to tedy velmi náročné na přípravu, vytváříme pomůcky ke všemu-smyslové i ty praktické.*

5.3 Montessori principy

Na základě otevřeného kódování byla vytvořena třetí kategorie „Montessori principy“. Tato kategorie zahrnuje dvě subkategorie, kterými jsou: uplatňované Montessori principy a respektující přístup. Učitelky popisovaly, jakým způsobem uplatňují jednotlivé Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole a také způsob komunikace realizace, který s dětmi využívají. Respektující přístup je postaven na vzájemném respektu a uznání individuality, potřeb a schopností dětí. Učitelky s dětmi pracují s ohledem, empatií a porozuměním, neomezující jejich svobodu a vyjadřovací možnosti a snaží se být vzorem a podporovat vzájemnou důvěru a porozumění ve třídě, vytvářet prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a respektováni.

Uplatňované principy

Učitelky popsaly, jakým způsobem uplatňují Montessori principy, kterými jsou třístupňová metoda, klid a ticho, připravené prostředí, samostatnost a svoboda, individuální přístup, izolace smyslu, práce s chybou a pochvalou, režim a řád, věkově smíšené třídy a respektování senzitivních fází dítěte.

Učitelka (P1) uvádí, že uplatňují třístupňovou výuku v jazykové výchově P1 *„Pracuje dle třístupňové výuce.* Toto tvrzení dokládá učitelka P4 *„velice uplatňovaná a je třeba*

třístupňová metoda, kdy se ukazuje na konkrétních věcech, ukážeme si nejdříve reálně tu rostlinu, prvně mu řekneš toto je růže, ve druhém kroku ho požádáš podej mi růži, že dokáže ji rozeznat i mezi ostatními rostlinami a pak je schopný to pojmenovat on, že ukáže a řekne co to je. Tak víš, že všechny tři kroky byly naplněny.

Montessori princip „**ticho a klid**“ uplatňují pomocí Elipsy, izolací smyslů nebo pomocí Montessori pomůcek (P2) „*Uplatňujeme ho cvičením ticha, elipsou, oni ví, že mají chodit a soustředit se, je to i o tichu, o koordinaci pohybů, následují čáru, ale cvičení ticha jako takové by mělo být opravdu izolované, prostě si sednou a být zticha. P1 „Tak tím že se u ní všichni sejdeme, tak tomu říkáme mluvící kruh, kde si sdělujeme veškeré věci, složí i k tomu, že se tak učí ticho, tichosti, chůze v tichu, výchovu k míru.“*

Cvičení ticha mohou cvičit, jak uvádí učitelka (P2) prostřednictvím izolace či Montessori pomůcek „*druhá činnost bylo cvičení ticha v tom, že nebudu říkat jménem, a tak jak seděly, tak chodily bez mluvení, mi nosily kostky z růžové věže a tímto jsme začali společně v tichosti skládat růžovou věž. Oni zjistily, že to ticho je k něčemu. Když máš v ruce zvoněk, tak máš v rukách jen jeden tón, takže to využíváme tak, že si vezmeme jen jeden tón a ťukneme, je to dobré na cvičení ticha, když cvičíme ticho, tak posloucháme do kdy ten tón zní. Někdy máme naplánovány činnosti, ale z toho jen třeba cvičíme ticho, protože vidíme, že to děti potřebují, buď to izolované nebo pomocí pomůcek.“*

Z tohoto tvrzení vyplývá, že těmito činnostmi navzájem uplatňují Montessori princip „**izolace smyslů**“, což učitelka potvrzuje v tomto tvrzení „*takže zase jsme u té izolace, protože ta hudební výchova je součástí smyslové výchovy, protože ty zvonky jsou součástí smyslové výchovy a tam právě je ta izolace toho jednoho smyslu.“* Učitelka se dále vyjádřila, že ticho a klid prvotně vychází z **polarizace pozornosti** dětí, kdy se děti koncentrují na danou činnost „*Ale základ je a naší snahou je, aby byly děti zaujaty a pracovaly s pomůckami a pokud děti něco baví tak se na to plně soustředí a koncentrují a v tu chvíli nastává ticho ve třídě.“*

Při pozorování byly ve výuce zjištěny situace, kdy učitelka podporovala klid a ticho ve třídě svým způsobem jednání s dětmi. Mluvila velmi tichým a klidným hlasem. Z pozorování bylo taktéž zjištěna koncentrace dětí při práci. Níže příkládám ukázky, které ilustrují danou skutečnost.

Ukázka z pozorování č.2

„Po celou dobu si všímám, že ve třídě vládne ticho, průvodkyně na děti mluvily velmi tichým hlasem až bych řekla, že na ně šeptaly, jsou velmi klidné a přívětivé. Jedna z učitelek si vzala

malého chlapce, který jevil zájem o jednu vyrobenou tematickou pomůcku, na které měl podle předlohy seřadit barevné tulipány, vzal ji za ruku a ukázal jí, aby šla s ním. Průvodkyně u chlapce seděla a pozorovala ho, jak pracuje. Chlapec je po celou dobu velice koncentrovaný, nenechá se ničím rušit a soustředí se na danou činnost.“

S výše uvedenými Montessori principy se taktéž úzce pojí princip **řádu**. Dle výpovědi vyplývá, že řád je uplatňován ve všech činnostech, které vykonává učitelka i děti.

P1, *„I ten den, režim dne je striktní, už jenom to, že dopoledne jsme stejní průvodci na dopolední pracovní blok, takže to mají každý den stejně, ví že ten dopolední blok trvá nějaký čas, tři hodiny práce, takže ten den je opravdu daná, pracovní striktně rozdělený, i ta práce s pomůckami se pracuje nějakým způsobem, ze s ni nemůžou pracovat jak chtějí, ale má to nějaký svůj postup, který je potřeba aby dodržovaly, to je taky to groove toho, musí si nachystat svůj koberec na zem, a nebo pracují u stolečku buď to samy a nebo ve dvou ale je potřeba aby si řekly, že se neruší při práci, takže je tam takový ten respekt k té individuální práci, k druhému.“* Princip **normalizace** je uplatňován prostřednictvím poskytování svobody a samostatnosti. Dále se v rámci normalizace zaměřují na výchovu k míru a cnosti. Toto tvrzení udává učitelka (P4) *„Tak už jen ta normalizace probíhá, že se učí když přijdou, tak se musí postarat samy o sebe, jdou do koupelny, nachystají si svačinku, pak si jdou nachystat kobereček, když oni ví, že u koberečku nemají být dva a toto je těžké udržet, takže proč děláme pravidla, no aby nám bylo, a teď třeba jsme se zaměřily na karty cností, to je celý projekt na to a my využíváme že jsou zpracované namalované a jsou k nim písničky a jsou k nim různé aktivity, metody a povykládáme si o tom, uděláme na to nějakou hru, a to třeba doplňuje naši Montessori normalizace, je to velice pěkně zpracované.“*

Dalším Montessori principem je **„individuální přístup“**, který uplatňují při práci s dětmi, což dokazuje výpověď učitelky (P2) *„my vlastně pracujeme individuálně, cokoli dítě ukazuje, prezentujeme, cokoli dítě dělá, tak to prezentujeme pro jednoho, to je takové zásadní, dohromady prezentujeme jen téma, aby to slyšelo víc dětí“*. V každé třídě (P1) je Montessori pomůcka pouze jednou, což umožňuje dětem individuální práci u stolečku. S činností učitelky se taktéž pojí činnost pozorování dětí. Pozorování učitelky realizují proto, aby adekvátně reagovaly na vývojové potřeby dětí a zajistily tak individuální péči a mohou tak dětem poskytnout vhodné pomůcky pro podporu a rozvoj jednotlivých fází vývoje.

P4 *„Průvodce, co by měl dělat, měl by provázet tou fází, kterou on prochází, měl by mít znalost o dětech, o tom, v jaké fázi se nachází se nachází, co to dítě potřebuje, aby ji naplnily, měl by mít znalost o dětech. Fakt to, co vidíš a zase podle toho na jaké úrovni je to dítě první“*

to druhé a pak to řešíš, takže opět respektuješ, v jaké vývojové fázi jsou. P1, „jak vnímám a vidím co je zajímavá tak jim nabízím věci, které by je mohli rozvíjet.“

Práce s **chybou a pochvalou** je v Montessori pedagogice velmi důležitá, jelikož se snaží podporovat samostatnost, sebevědomí a odpovědnost dětí. Když dítě udělá chybu, Montessori učitelky se snaží podpořit jeho snahu a pozitivně ho navést k opravě chyby. Učitelka (P4) uvedla „*to dítě musí mít ten úspěch a že chyba není špatně, že když něco rozlije, tak ví, kde je hadr na zem a utře to tak je úspěch, že se mu to podařilo utřít.*“ Učitelé děti nekritizují, ale snaží je motivovat a povzbuzovat k nalezení správného řešení. Dítě je vedené k vlastní aktivitě a myšlení a je podporováno při hledání správné odpovědi. Učitelka (P1) udává, že Montessori pomůcky mají možnost kontrolu chyb, tudíž děti vedou k ponaučení z chyb a k následné nápravě.

Důležité je, aby učitelka dokázala pracovat s pochvalou, když dítě udělá něco dobře, je důležité mu pochválit a ocenit jeho úspěch. Pochvala je formulována tak, aby dítě cítilo, že jeho úsilí bylo oceněno a je motivováno k další aktivitě a rozvoji. Zpětnou vazbou děti vedeme k sebepoznání a rozvíjíme tak zdravé sebevědomí dětí, a tím tak v dětech utváříme zdravé sebevědomí.

P1 „neřeknu jee ty jsi šikovná holčička ty jsi namalovala pěkný obrázek, ale řeknu no vidím, že jsi namlouvala pěkný obrázek...že popíšeš co vidím tak jim dávám zpětnou vazbu. Takže popisujeme situace, aby si na to přišly samy, když řeknu že je šikovná, tak jí to nic neřekne, ale když popíše ten obrázek, tak ode mě dostane informaci, že je trpělivá, protože to kreslila dlouho, že si rozmyslela barvy, že ví, co má jakou barvu, tímto aspoň zjistí svoje vlastnosti, takže tak utváříme v dětech zdravé sebevědomí.“

Montessori pedagogika klade důraz na pozitivní a podpůrný vztah k dítěti, který mu pomáhá při učení se novým věcem a rozvíjení svých schopností. Práce s chybou a pochvalou je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu Montessori pedagogiky.

Z výroku učitelek vyplývá, že princip **samostatnosti** uplatňují tímto způsobem: „P3 „*Tak tady jde o to, aby se naučily samostatnosti, aby se naučily sami nalít, přelít, umýt a utřít nádoby, praktické věci, které používají normálně v životě, takže si chystají i samy svačinku mažou si vlastně chleba, umývají si po sobě talířek, a ty pomůcky jsou na to, aby se naučily manipulovat s vodou a nádobami.*“

„P3 „*Podstatě, když ty děti přichází do třídy a rozhodují se co budou dělat tak tam už je hodně to, že jim je ponechána samostatnost, a i ta svobodná volba výběru.*“

učitelka (P2) doplňuje: „*na základě Montessori filozofie kdy děti jediné co je nejhodnotnější pro dítě je vlastně že to samo, samo získává na základě svého zájmu, že to vlastně samostatně*

získává vzdělávání, naplňuje si své potřeby, zajímají se o to, co je právě teď, snažíme se spojovat jejich zájem s tím co zrovna je, na základě pozorování, jaký je jejich zájem, co je teď zrovna obklopuje, čím zrovna teď žijí. “ S principem samostatnosti se úzce pojí svobodná volba dětí „Děti mají svobodu volby, s kým, jak a kde, jestli to budou mít na stolečku, na koberci, samy si to určují, jak to samy cítí, nebo že budou schovaní někde v koutku v tom v čem mají svobodu a samostatnost to je to samé. “

Princip **samostatnosti a svobody** dětí jsou vzájemně provázány, jelikož samostatnost dětí je nezbytná pro jejich svobodu. Samostatnost dětí zahrnuje schopnost rozhodovat se a jednat nezávisle, což se pojí se zodpovědností dětí.

Svoboda dětí je tedy těsně spojená se jejich samostatností, jelikož svoboda zahrnuje právo jednotlivce rozhodovat se sám za sebe a jednat podle svých vlastních hodnot a přesvědčení. Posílení principu samostatnosti dětí a respektování jejich práv na svobodu je klíčové pro podporu jejich celkového rozvoje a úspěchu.

P1 *„takže ta svoboda je v tom, že mají možnost si vybrat s čím budou pracovat, vybrat to co znají. Pokud si vyberu z toho, co neznám, tak řeknu průvodci, jestli by mi to mohl ukázat, svoboda je vybírám si práci, kterou znám a dokážu s tím sám pracovat, tak abych si jí vzal, pracoval s ní dle postupu a vrátil jí tam tak, jak jsem si jí vzal, což je velká zodpovědnost, svoboda je fajn ze si mužů vybrat z toho velkého množství, ale musí tam být tady to všechno dodržováno. “*

Při pozorování jsem se zaměřovala na samostatnost a svobodu dětí. Níže příkládám ukázky, které ilustrují danou skutečnost.

Ukázka z pozorování č. 2

„Některé děti si chodily průběžně na svačinu, učitelky pozorovaly celý chod z povzdáli. Pozorují samostatnost dětí při sebeobslužných činnostech – skupinka třech dětí si samy mazaly chleba, jeden chlapec si pomocí kráječe připravoval do misky jablka, a jeden chlapec si sám umyl talířek, který si poté utřel a schoval do police. “

Respektující přístup

Montessori principy a respektující přístup mají společný základ v respektování jednotlivce, jeho potřeb a volby. Učitelky ve vybrané Montessori mateřské škole se zaměřují na individuální vývoj každého dítěte a podporují jeho samostatnost, sebevědomí a zájem o učení. Respektující přístup ve výchově a vzdělávání dále zdůrazňuje důležitost respektování jednotlivce a jeho potřeb, a to včetně respektování jeho názorů, emocí a individuality. Oba

přístupy tak podporují vytváření prostředí, kde se děti cítí uznávané, respektované a podporované ve svém osobním rozvoji.

Učitelky ve vybrané Montessori mateřské škole komunikují a přistupují k dětem s respektem, ohledem a úctou. Nediktují, nekritizují, popisují to, co vidí a nechávají odpovědnost a volbu na dětech. P1 *„my respektujeme je, že jim nedáváme žádné příkazy, nehodnotíme je, nedáváme žádné testy, ale když vidím že má třeba špinavou pusu, tak neřeknu běž si umýt pusu máš ji špinavou, ale řeknu já vidím že máš špinavou pusu, co s tím můžeš udělat, necháme je, aby si na to přišly samy. Nejsme učitelé, kteří jsou nad dětmi, jako autorita. Vnímám a vidím co je zajímavá tak jim nabízím věci, které by je mohly rozvíjet. Je to na pozici respektujícím přístupu, neříkám jim, co by měly, ale dávám jim samozřejmě volbu většinou ze dvou věcí, se kterými jsem já v pohodě, aby měli pocit, že si mohou vybrat, ale z tech věcí, které já jim nabídnu, když vidím, že nic nemají, tak jdu za ním a řeknu, vidím, že nemáš žádnou práci... Pokud děti znají (P3) a respektují Montessori principy, tak se po třídě dokáží pohybovat samostatně, bez toho, aniž by potřebovaly zásah učitelky.*

P3 *„Je to o tom, vnímat ty děti, ty jedince i dospělé ve třídě jako rovnocenné, že každý má ten svůj názor potřebu a komunikujeme jako rovný s rovným, není to tak že by šestiletý měl nějakou nadvládu nad tříletým. Docházíme k tomu, abychom vždy našly řešení, které bude dobré pro všechny. Komunikujeme s dětmi z očí do očí, snížíme se k nim, čapneme si k nim, abychom byly v jejich rovině, aby nás vnímaly jak pohledem, tak zvukem, aby neměly pocit nějaké nadvlády.“* P4 *„Přistupuješ s respektem, toto je nějaká bytost před tebou, ty zas máš nějaké povědomí o tom, co ta bytost potřebuje, máš k němu respekt.“* Každé dítě má právo individuálně pracovat s vybranou pomůckou, a ostatní děti, by to měly respektovat, děti si mohou vybrat jak a s kým chtějí pracovat.

Z výše uvedených tvrzení vyplývá, že nejen učitelky, ale i děti se respektují navzájem. Učí se respektovat kamarády ve třídě. Děti se učí důležitým sociálním dovednostem, vzájemnému respektu a ohleduplnosti. Učitelky představují klíčovou roli jako vzor a inspirace.

5.4 Zodpovědnost dětí

Do této kategorie jsme zahrnuli: *možnost svobodné volby, podpora zodpovědnosti.* Zodpovědnost dětí se úzce pojí s Montessori principy a taktéž svoboda se zodpovědností dětí.

Svobodná volba

Učitelky děti vedou k tomu, aby dokončily vybranou činnost s respektem k ostatním, a s ohledem na pořádek. Individuální odpovědnost za své jednání je základním prvkem a předpokladem pro dosažení svobody. Svoboda přináší i povinnosti a je důležité jednat s úctou k ostatním. Dětem je poskytnuta svobodná volba v jídle, ve výběru pomůcek, ve volbě činnosti, ale je důležité, aby dítě neohrožovalo sebe nebo ostatní, v tu chvíli svoboda končí. P3 *„Podstatě, když ty děti přichází do třídy a rozhodují se, co budou dělat tak tam už je hodně to, že jim je ponechána samostatnost, a i ta svobodná volba výběru. Když nechtějí pracovat samy, že chtějí pracovat s někým. Mají vlastně svobodnou volbu a samostatnost v rámci svačinek, kdy se napijí, kdy jdou do koupelny, kdy zvolí odpočinkovou činnost, kdy jsou na výtvarku.“* Učitelka doplňuje, že děti mají svobodnou volbu v tom, jestli chtějí pracovat samy nebo s ostatními. Například, když společně sedí v kruhu a vykládají si, nebo zpívají, tak mají možnost ti, kteří společně pracovat nechtějí vybrat si jinou činnost, ale neměl by tak rušit ostatní P2 *„Děti mají svobodu volby, s kým, jak a kde, jestli to budou mít na stolečku, na koberci, samy si to určují, jak to samy cítí, nebo že budou schováni někde v koutku v tom v čem mají svobodu a samostatnost to je to samé.“*

P1 *„Svoboda je vybírám si práci, kterou znám a dokážu s tím sám pracovat. Pracoval s ní podle postupu, a vrátil jí tam tak, jak si ji vzal, což je velká zodpovědnost. Svoboda je fajn, že si můžu vybrat z toho velkého množství, ale musí tam být tady to všechno dodržováno. Svoboda, ano já si to vyberu a jsem respektovaný, že s tím můžu pracovat sám.“*

Z výše uvedených výroků vyplývá, že učitelky dětem poskytují svobodnou volbu, ale s ní souvisí i zodpovědnost za vlastní jednání a důsledky. Děti jsou povzbuzovány k uvažování o svém jednání a k přemýšlení o tom, jak jejich činy ovlivňují ostatní. Takový přístup k výchově bude dětem pomáhat rozvíjet se v odpovědné a ohleduplné jedince.

Podpora zodpovědnosti

Učitelky u dětí podporují zodpovědnost tím, že jim poskytují možnost prožít si přirozený důsledek toho, když po sobě neuklidí, nevrátí pomůcku ve stavu, nebo mají hlad ve chvíli kdy si uvědomí, že si nenachystaly jídlo. P1 *„zodpovědnost v tom je ta, že to musí vrátit na samé místo v takovém pořádku v jakém jsme si to vzal, jako kdyby, že je to fakt spojené že je to fakt spojené ta svoboda není možná bez té zodpovědnosti!! Necháme jim prožít přirozený důsledek. Jdeme ven a někdo mi řekne, že má hlad, tak má smůlu, protože měl tu možnost, jako ostatní děti, viděl tam tu svačinu, byl upozorňován, a to, že se najedl je jenom jeho*

zodpovědnost. Takže se z toho ponaučí a samy si to příště rozmyslí, tím, že to na vlastní kůži zažijí tak si na to dají příště pozor, pohlídají si to.“ Tím, že jim poskytují svobodnou volbu je vedou k rozhodnutí, které učiní samy za sebe, což vede k přirozenému důsledku, ponaučení. Prostředí mají přizpůsobené tak, aby mohly být samostatní.

„Na svačinku mají čtyři talířky, chodí po čtyřech svačit, když je nějaký talířek volný a pokud někdo ten talíř vrátí špinavý a někdo si ho vezme a už neví, kdo ho vrátil špinavý, tak si ho umyje, a jelikož i on tak někdy dal ten talíř špinavý, tak si zažije to, že si ho vzal špinavý a je to nepříjemné, protože si ho po někom musel umýt a utřít tak si na to příště dá pozor a umyje si ho po sobě. To samé je s tou pomůckou, když ji někdo vrátí tak jak nemá, neuklizenou, tak ví že ten pocit zažijí, že to neuklidím a když si ji vezmou a je to neuklizené tak ví že je to nepříjemné, vadí jim to, takže to dají příště do pořádku.“ Tímto se děti učí zodpovědnosti za své činy. Tento proces popisuje pravidlo, které vede k dodržování čistoty a pořádku při svačině. Každý si takto uvědomí dopady svého jednání a snaží se jednat odpovědně a ohleduplně. Tímto způsobem se zajišťuje, že všichni budou mít čisté talířky a pomůcky a nebude docházet ke konfliktům kvůli nedodržování společných pravidel.

P3 *„dát jim tu zodpovědnost, naučit je orientovat se v té třídě, a dopřát jim to vyzkoušet to tím způsobem pokus omyl, tady se mi to rozlije, takže to utřu, zjistím, kde jsou hadříky a naučím se to, důležité je abychom jim to prostředí pro ně připravily tak, aby mohly být samostatní“* Jak s těmi pomůckami každý pracuje, tak vlastně nesou i zodpovědnost za tu třídu, za prostředí, za to, jestli je nám tam všem dobře nebo není, je to i v rámci práce, pokud si vybere nějakou pomůcku tak má zodpovědnost jí uklidit, vrátit ji do původního stavu. Zodpovědnost za udržování čistého a uklizeného prostředí třídy záleží na všech dětech a je důležité, aby se každý podílel na uklizení a udržování pořádku. Je důležité respektovat práci ostatních a dbát na to, aby se ve třídě všichni cítili dobře. V případě, že někdo zničí nebo poškodí nějakou věc, je důležité převzít zodpovědnost a případně ji nahradit. Společným úsilím a respektem vůči ostatním členům třídy vede k harmonickému a příjemnému prostředí.

Pro podporu zodpovědnosti dětí (P2) je k dispozici pouze jeden tácek a jednu pomůcku pro úklid. Pokud by si vzaly více nebo by neuklidily po sobě, ztratily by přehled a nedokázaly by úklid správně dokončit. Důležité je také vytvářet a dodržovat pravidla, aby děti měly jasnou strukturu a věděly, co se od nich očekává. Užitečným nástrojem pro identifikaci toho, kdo je zodpovědný za danou činnost, a podporovat zodpovědnosti a řádu mezi dětmi slouží jmenovka. Je to kartička se jménem a fotkou dítěte, kterou si děti pokládají na místo, kde pracují v případě, pokud potřebují práci, nebo činnost na chvíli přerušit.

„Mají zodpovědnost za to, co si vyberou, jak se rozhodnou, mají zodpovědnost za sebe, za druhé za prostředí, a v činnostech mají zodpovědnost za to, že když si ji vyberou tak si ji musí zase uklidit a taky dokončit práci, takže prvně zodpovědnost a svoboda výběru pak zodpovědnost dokončit práci a pak ještě uklidit.“

Z výroků učitelek vyplývá, je důležité, aby děti byly vedeny k respektování pravidel a hranic, které jsou stanoveny pro zachování bezpečí a harmonie ve skupině. Svoboda a odpovědnost jdou ruku v ruce a dětem by mělo být vysvětleno, že svoboda znamená také respektovat potřeby a pocity ostatních lidí.

Při pozorování jsem se zaměřila na možnost svobodného výběru a taktéž na to, jak učitelky podporují zodpovědnost dětí.

Ukázka z pozorování č. 1

„Svačina byla na nízkém stole tak, aby na vše děti mohly dosáhnout a samostatně se obsloužit. Nalévaly si samy vodu, krájely jablka, či mazaly chléb, vše si po sobě umyly, utřely a uklidily zpět na své místo. Průběžně si děti chodily na svačinu, ty, které měly práci si šly do košíku pro jmenovku, která slouží dětem na to, aby si označily své místo a poté pokračovaly v práci. Jedna paní učitelka si šla sednout na koberec na elipsu a začala hrát na kytaru, děti si k ní průběžně chodí sednout. Když jich bylo více začaly zpívat písničku „Dobrý den“ česky a poté písničku anglicky „Good morning“ při které si i ukazovaly, poté zpívaly písničky anglicky na dny v týdnu a měsíce v roce. Některé děti v kruhu být nechtěly, a pracovaly s pomůckami ve třídě.“

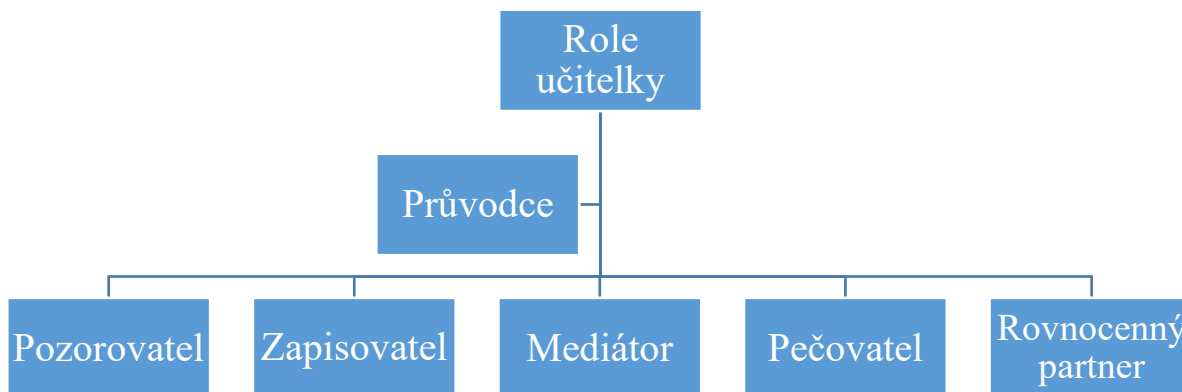
Přestože některé děti nechtěly sedět v kruhu a povídat si, nebo zpívat, seděly v tichosti ve třídě a nerušily ostatní. Ve školce se dětem poskytuje podpora zodpovědnosti prostřednictvím obsluhy svačiny a úklidu po sobě.

6 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Diplomová práce se zaměřuje na téma role učitelky v Montessori mateřské škole. V této kapitole se budeme zabývat shrnutím a zodpovězením stanovených výzkumných otázek. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat, „*jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech.*“

Pro dosažení výzkumných cílů jsme se zaměřili na řešení konkrétních otázek, což nám umožnilo úspěšně naplnit stanovené cíle.

Hlavní výzkumná otázka zní následovně: **Jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech?** Na hlavní výzkumnou otázku se vztahují kapitoly 5.1 a 5.2, které se podrobněji zaměřují na pojetí role učitelky v Montessori vzdělávacích oblastech. Provedením výzkumu se mi podařilo odhalit vnímané role učitelek. Z tvrzení učitelek vyplývá, že učitelky svoji roli vnímají převážně jako roli „průvodce“. Kromě toho také plní role pozorovatele, zapisovatele, mediátora, a pečovatele. Odpověď na tuto výzkumnou otázku lze dobře demonstrovat na přiloženém schématu.



Obrázek 3 Schéma rolí Montessori učitelky

Schéma názorně poukazuje na hierarchii rolí, které se pojí s rolí průvodce. Každá z těchto rolí má specifické úkoly a odpovědnosti, které ovlivňují práci učitelky s dětmi. Nejvíce vnímaná role je však role průvodce. Průvodce podporuje samostatnost, zvědavost a sebevzdělávání dětí prostřednictvím individuálního přístupu a podnětného prostředí. Průvodce by měl být především dobrým pozorovatelem, který aktivně sleduje pokroky,

potřeby, zájmy a vývojové fáze dětí, aby dětem mohl nabídnout vhodné materiály a připravené prostředí k jejich rozvoji. V roli pozorovatele mohou lépe porozumět individuálnímu způsobu učení každého dítěte, identifikovat jejich silné a slabé stránky a přizpůsobit prostředí tak, aby co nejlépe odpovídalo potřebám a schopnostem každého dítěte. K roli pozorovatele se pojí role zapisovatele, který si pečlivě zaznamenává jednotlivé pokroky dětí, jejich aktuální fáze vývoje a práci s pomůckami, což zahrnuje, i prezentaci, které průvodce dětem poskytuje s jednotlivými Montessori pomůckami. Role mediátora učitelky zastávají při vzniklých konfliktech mezi dětmi, kdy se snaží pomáhat dětem řešit konflikty a problémy mezi sebou nestranným účastníkem, který je nestranný a který se snaží porozumět situaci a najít společné řešení. Role pečovatele nastává v situacích, kdy děti potřebují obejmou, anebo potřebují pomoci se sebeobsluhou. V neposlední řadě je učitelkami vnímaná role rovnocenného partnera. Dle výzkumu se podařilo dojít k zjištění, že učitelka jako „rovnocenný partner“, se snaží s dětmi komunikovat s respektem a úctou, bez jakékoli nadvlády, s dětmi se oslovují jménem, což podporuje pozitivní prostředí ve třídě, ve kterém se děti cítí dobře a respektovaní.

V souvislosti s rolí učitelky byly zkoumány specifické činnosti, které s touto rolí úzce souvisejí. První dílčí výzkumná otázka byla stanovena následovně: **Jaká jsou specifika práce učitelek s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech?** Na první dílčí výzkumnou otázku se vztahují kapitoly 5.1, 5.2 a 5.3, 5.4, které se podrobněji zaměřují na specifika práce učitelky s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech. V rámci výzkumu byly zjištěny specifika práce učitelky s dětmi, které se pojí k jednotlivým rolím učitelky, kterými jsou příprava prostředí, pozorování, zapisování, mediace v konfliktních situacích. Tyto činnosti byly již popsány v odpovědi na hlavní otázku. Ve výzkumu jsme se zaměřovaly především na specifika práce učitelky s dětmi ve vzdělávacích oblastech, do kterých patří především vedení k samostatnosti a zodpovědnosti prostřednictvím poskytnutí svobody možnosti ponaučení se z vlastního důsledku, respektující partnerský přístup, individuální přístup, prezentace práce s pomůckami, podpora sebepoznání a poskytnutí svobodné volby, práce dle třístupňové metody, izolace smyslů. Specifika práce učitelky velmi úzce souvisí s jejími rolemi, uplatňovanými principy a podporou zodpovědnosti. Učitelka by měla respektovat vývojové fáze dětí, jejich potřeby a umět nabídnout prostředí, které je pro ně stimulační. Pomocí pozorování přizpůsobit své kroky tak, aby vedly k jejich individuálnímu rozvoji. Je tedy důležité, aby učitelka přistupovala k dětem s respektem a dokázala dětem poskytnout podporu v souladu s jejich potřebami. Podpora respektu, důvěry a spolupráce ve třídě

prostřednictvím partnerského a respektujícího přístupu. Presentace učitelky dávají dětem v případě, když chtějí děti seznámit s novou pomůckou, nebo jim chtějí ukázat, jak se s novou pomůckou pracuje. S prezentací pomůcek se také pojí opakování, které je důležité proto, aby děti dokončily vybranou práci, což vede k následnému osvojení dovedností a vědomostí. Jak již bylo zmíněno, specifika práce učitelky s dětmi velmi úzce souvisí s uplatňovanými principy. Učitelé děti nekritizují, ale snaží je motivovat a povzbuzovat k nalezení chyb a následné nápravě. Zpětnou vazbu o chybě jim taktéž poskytují pomůcky, které v dětech podporují myšlení a zodpovědnost dokončit vybranou práci. Důležité je, aby učitelka dokázala pracovat s pochvalou. Pochvala by měla být formulována tak, aby dítě od učitelky dostalo zpětnou vazbu v podobě informace o jeho osobě a pocítilo, že jeho úsilí je oceněno. Pochvala je formulována tak, aby dítě cítilo, že jeho úsilí bylo oceněno a tím je motivováno k další aktivitě a rozvoji. Prostřednictvím pochvaly dětem pomáháme k sebepoznání a tím přispíváme k rozvoji zdravého sebevědomí. Z obou metod vyplynulo, že nejdůležitějším specifikem učitelky při práci s dětmi je podpora samostatnosti dětí ve třídě. To znamená, že by měla vytvářet prostředí, ve kterém děti mají možnost rozhodovat se, jednat nezávisle, svobodně a přijímat zodpovědnost za své činy. S čímž se pojí pravidla třídy, které si tak vytvářejí všichni společně. Pokud děti znají a respektují Montessori principy, tak se po třídě dokáží pohybovat samostatně, bez toho, aniž by potřebovaly zásah učitelky. Učitelka by měla poskytovat dětem prostor k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a respektovat jejich rozhodnutí, aby děti mohly dosáhnout svého plného potenciálu a úspěchu. Samostatnosti se děti také učí prostřednictvím vzdělávací oblasti „praktický život“, kde se učí praktickým dovednostem, sebeobsluhy a péče o prostředí a společnost. Dětem jsou poskytnuty pomůcky, které je naučí zvládat běžné denní úkoly, což vede k samostatnosti dětí. Specifická je taktéž názornost a přechod od konkrétního k abstraktnímu, což se nejvíce uplatňují v rámci smyslové výchovy, která je společně s praktickým životem základ pro ostatní oblasti. Učitelky dále deklarují, že ve vzdělávacích oblastech pracují dle třístupňové lekce. Ve smyslové a hudební výchově pracují na základě izolace smyslů, což je jeden z principů Montessori pedagogiky, který se zaměřuje na eliminaci rušivých vjemů a podnětů v obklopujícím prostředí. Cílem této metody je umožnit dětem polarizovat svou pozornost na práci, rozvíjet své smysly a schopnosti a tím podporovat jejich samostatnost a sebevzdělávání. Znamená to izolace jednoho smyslu z přemíry smyslových podnětů. Dítě si tak může lépe všimnout a absorbovat informace kolem sebe, což má pozitivní vliv na jeho učební výkon a koncentraci. Dalším specifikem při práci ve vzdělávacích oblastech je uplatňování principu „ticho a klid“. Který učitelky podporují

pomocí Elipsy, izolací smyslů nebo pomocí Montessori pomůcek. Elipsu učitelky využívají v případech, kdy potřebují s dětmi pracovat hromadně, například při komunikačním kruhu, nebo když s dětmi potřebují cvičit ticho. Elipsa znamená také mluvící kruh, po kterém děti v tichosti chodí a následují vytyčenou linii. Slouží k učení ticha, k výchově k míru, kdy si s dětmi zapálí svíčku a vykládají si různých cnostech.

Z výzkumu bylo také zjištěno, že učitelky jednotlivé vzdělávací oblasti pojmají odlišně, nejvíce rozporuplné jsou však názory na uplatňování kosmické výchovy ve vybrané Montessori mateřské škole. Polovina učitelek jsou toho názoru, že kosmická výchova do mateřské školy nepatří.

Druhá dílčí výzkumná otázka byla stanovena následovně: **Jakým způsobem učitelky uplatňují Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole?** Na druhou dílčí výzkumnou otázku se vztahují kapitoly 5.3 a 5.4, které se podrobněji zaměřují na uplatňované Montessori principy. Učitelky pro svou práci uplatňují tyto principy: třístupňová lekce, klid a ticho, normalizace dítěte, připravené prostředí, samostatnost a svoboda, individuální přístup, izolace smyslu, práce s chybou a pochvalou, režim a řád, věkově smíšené třídy a respektování senzitivních fází dítěte. Třístupňovou lekci učitelky uplatňují pro získání postupného učení nových slov a pojmů pomocí jednoduchých a zábavných aktivit. Děti jsou postupně seznamovány s novými pojmy, jsou jimi pomocí různých činností aktivně zapojeny do procesu učení, a nakonec jsou vyzvány k ověření svých znalostí. Tímto způsobem je zajištěno, že si děti nová slova a pojmy nejen zapamatují, ale také je správně chápou a umí je použít v praxi. Tímto způsobem je tedy rozvíjena u dětí slovní zásoba, tudíž se nejvíce uplatňuje v jazykové výchově. Montessori princip „ticho a klid“ uplatňují pomocí Elipsy, izolací smyslů nebo pomocí Montessori pomůcek, které dětem umožňují naprostou soustředěnost a polarizovat svoji pozornost pouze na danou činnost. Izolaci smyslů učitelky nejvíce využívají ve smyslové a hudební výchově, kterým se snaží eliminovat rušivé vjemy a podněty v obklopujícím prostředí. Cílem tohoto principu je polarizovat pozornost dětí na jednu činnost, což umožňuje podílet se na svém vlastním učení. Princip normalizace je uplatňován prostřednictvím poskytování svobody a samostatnosti. Dále se v rámci normalizace zaměřují na výchovu k míru a cnosti a podporou samostatnosti. Dalším principem Montessori pedagogiky je individuální přístup, který se projevuje v práci a komunikaci s dětmi. Učitelé pracují individuálně s každým dítětem, prezentaci poskytují jednomu dítěti s jednou pomůckou. V každé třídě je proto každá Montessori pomůcka jen v jednom provedení, což umožňuje dětem pracovat individuálně.

S individuálním přístupem a ohledem na senzitivní fáze dětí se také velmi úzce pojí pozorování dětí při práci, a to proto, aby mohly adekvátně reagovat na jejich vývojové potřeby a poskytnout jim podporu a vhodné pomůcky pro rozvoj jejich dovedností. Princip práce s chybou a pochvalou je učitkami vnímán jako příležitost k učení a růstu. Učitelé děti nekritizují, ale snaží je motivovat a povzbuzovat k nalezení chyb a následné nápravě. Zpětnou vazbu o chybě jim taktéž poskytují pomůcky, které v dětech podporují myšlení a zodpovědnost dokončit vybranou práci. Důležité je, aby učitelka dokázala pracovat s pochvalou. Pochvala by měla být formulována tak, aby dítě od učitelky dostalo zpětnou vazbu v podobě informace o jeho osobě a pocítilo, že jeho úsilí je oceněno. Pochvala je formulována tak, aby dítě cítilo, že jeho úsilí bylo oceněno a tím je motivováno k další aktivitě a rozvoji. Prostřednictvím pochvaly dětem pomáháme k sebepoznání a tím přispíváme k rozvoji zdravého sebevědomí. Pochvala je také důležitou součástí v prostředí Montessori. Děti jsou chváleny za své úspěchy a pokroky, aby byly motivovány k dalšímu učení a sebedůvěře. Pochvala je však dávana konkrétně a uvážlivě, aby dětem poskytovala jasný a inspirativní zpětnou vazbu na jejich práci. Samostatnost a svoboda je dětem poskytnuta ve všem co dělají. Samostatnosti se děti také učí prostřednictvím vzdělávací oblasti „praktický život“, kde se učí praktickým dovednostem, sebeobsluhy a péče o prostředí a společnost. Dětem jsou poskytnuty pomůcky, které je naučí zvládat běžné denní úkoly. Poskytování svobody se zaměřujeme ve třetí dílčí otázce. Výzkum prokázal, že ve vybrané Montessori mateřské škole uplatňují respektující přístup, který je v této škole klíčovým prvkem a prostřednictvím tohoto přístupu učitelky ctí individualitu a potřeby každého dítěte. Respektují individualitu každého jedince. Učitelky ve vybrané Montessori mateřské škole komunikují a přistupují k dětem s respektem, ohledem a úctou. Nediktují, nekritizují, popisují to, co vidí a nechávají odpovědnost a volbu na dětech. Učitelé se snaží vytvářet prostředí, ve kterém je dítěti poskytnuta podpora, svoboda a odpovědnost ve vlastním rozvoji a učení. Všechny činnosti a pomůcky v Montessori mateřské škole jsou navrženy s ohledem na individuální potřeby dětí a jejich přirozenou zvědavost a touhu objevovat a učit se. S respektujícím přístupem v Montessori mateřské škole je dítě vnímáno jako plnohodnotný jedinec s právem na osobní rozvoj.

Třetí dílčí výzkumná otázka byla stanovena následovně: **Jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole?** Na třetí dílčí výzkumnou otázku, nalezneme odpovědi v kapitole 5.4, která se podrobněji zaměřuje na podporu zodpovědnosti dětí. Montessori učitelky podporují

zodpovědnost dětí tím, že upravují prostředí, pro děti tak, aby mohly být samostatné, mohly se svobodně rozhodovat samy za sebe a přijímat tak odpovědnost za své činy. Individuální zodpovědnost za své jednání je základním prvkem a předpokladem pro dosažení svobody. Svoboda přináší i povinnosti, jelikož je důležité jednat s úctou a respektem k sobě, k ostatním a k prostředí. Dětem je poskytnuta svobodná volba v jídle, ve výběru pomůcek, ve volbě činností a také ve formě práce, zda chtějí pracovat samy nebo s ostatními, ale je důležité, aby dítě neohrožovalo sebe nebo ostatní, v tu chvíli svoboda končí. Poskytnutou svobodou se děti učí z vlastních chyb, což je přirozeným důsledkem pro podporu zodpovědnosti. Dalším způsobem, jak je zodpovědnost dětí podporována ze strany učitelek, je prostřednictvím práce s jednotlivými pomůckami, jelikož mohou pracovat vždy jen s jednou pomůckou, což zaručí, že si po sobě i malé děti dokáží uklidit. Metoda opakování, dětem napomáhá danou činnost dokončit, upevnit a zdokonalit nové dovednosti a znalosti. Tímto způsobem se děti učí systematicky a pravidelně pracovat, což je důležité pro rozvoj zodpovědnosti dětí za dokončenou práci či daných úkolů. Důležité je také vytvářet a dodržovat pravidla, aby děti měly jasnou strukturu a věděly, co se od nich očekává. Užitečným nástrojem pro identifikaci toho, kdo je zodpovědný za danou činnost, a podporu zodpovědnosti a řádu mezi dětmi slouží „jmenovka“. Je to kartička se jménem a fotkou dítěte, kterou si děti pokládají na místo, kde pracují v případě, pokud potřebují práci, nebo činnost na chvíli přerušit. Z výroků učitelek vyplývá, je důležité, aby děti byly vedeny k respektování pravidel, které jsou stanoveny pro zachování bezpečí a harmonie ve skupině. Za udržování čistého a uklizeného prostředí třídy mají zodpovědnost všechny děti a je důležité, aby se každý podílel na uklízení a udržování pořádku. V případě, že někdo zničí nebo poškodí nějakou věc či pomůcku, je důležité převzít zodpovědnost a případně ji nahradit. Každý si tímto způsobem uvědomí dopady svého jednání a snaží se jednat odpovědně a ohleduplně. Z výpovědí učitelek je zřejmé, že musí být schopny odhadnout míru svobody, kterou dítěti poskytnou, z čehož vyplývá, že je důležité dítěti také připomenout zodpovědnost spojenou s touto svobodou. Takový přístup k výchově dětem pomáhá rozvíjet se v odpovědné a ohleduplné jedince.

6.1 Diskuze a limity výzkumu

V této kapitole se zaměříme na diskuzi a na závěr budou uvedeny na limity výzkumu. Montessori pedagogikou a jejím výzkumem se nejvíce zabývala její zakladatelka Maria Montessori, která uvádí v mnoha jejích publikacích výsledky jejich zjištění. Prováděla výzkumy v oblasti pedagogiky a vývoje dětí. Vycházela z pozorování dětí a vědeckých poznatků o jejich vývoji, aby vytvořila tento efektivní pedagogický přístup. Jednou z mnoha knih, ve které reflektuje své poznatky, je například kniha nazvaná „The Absorbent Mind“. V této knize autorka popisuje významné období vývoje dítěte, během kterého je jeho mysl mimořádně schopná absorbovat informace a dovednosti z okolního prostředí. Maria Montessori vyzkoumala, jaké prostředí je pro toto období nejvhodnější a jaký druh vzdělání dítě potřebuje k optimálnímu vývoji jeho myšlení, jazykových schopností, pohybu a sociálních dovedností. Montessori principy jsou založeny na dlouholetém výzkumu a jejich zkušenostech.

Předložená práce si kladla za cíl zjistit a popsat, „*jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech.*“ Během rozhovorů s Montessori učitelkami jsme se zaměřili na jejich pohled na roli učitele v Montessori vzdělávacích oblastech. Bylo zjištěno, že učitelky v Montessori mateřské škole přijímají svou roli převážně jako „průvodce“, tato role se pojí s dalšími rolemi, kterými jsou pozorovatel, mediátor, pečovatel, zapisovatel a rovnocenný partner. Jednotlivé role se pojí se specifickými činnostmi, kterými jsou, pozorování a zapisování, prezentace a opakování, mediace při konfliktech mezi dětmi. Uplatňováním Montessori principům se tyto průvodci stávají pro děti klíčovými pomocníky na cestě k samostatnosti a zodpovědnosti. Dokoupilová (2008) uvádí, že je pojem „mediátor“ odvozen od slova mediace, jež označuje zprostředkování určitého nestranného střetu požadavků dvou stran. Člověk jako mediátor usiluje o hladký průběh mezi dvěma stranami. Mediátoři se snaží prostřednictvím dialogu a komunikace usmířit a najít společné řešení pro obě strany konfliktu.

Specifická činnost Montessori učitelky je pozorování a zapisování pokroků dětí a práce s pomůckami, sledování jejich zájmů a potřeb, čímž učitelky vytváří individuální zprávu pro každé dítě. Lillard (2021) ve svém výzkumu uvádí informace, které by měly být ve zprávě obsaženy, kterými jsou – jednotlivá práce dětí, jak třída funguje a náměty pro další práci, jaké úrovně dítě dosáhlo a zajišťuje, aby si každé dítě prošlo lekci v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Důležitost vytvoření systému pozorování zmiňují také Berger a Fuchs (2007). Z výzkumu vyplývá, že Montessori pedagogika u dětí podporuje zejména

samostatnost, sebevědomí a schopnosti řešit problémy. Dále bylo zjištěno, že Montessori pedagogika podporuje respekt k sobě samému i k ostatním, a posiluje tak sociální dovednosti dětí. Celkově lze tedy říci, že Montessori pedagogika má významný pozitivní vliv na vzdělávání a rozvoj osobnosti dětí, což potvrzuje zahraniční výzkum autorky Lillard (2021), která uvádí že Montessori vzdělávání nabízí svobodu v rámci vysoce organizované struktury. Strukturu tvoří třída, vzdělávací oblasti, sada materiálů a způsoby použití těchto materiálů a řád, ale v rámci toho si děti mohou každý den svobodně vybrat, do jakých aktivit se zapojí, s kým a na jak dlouho. Velmi důležitou roli hraje ve třídě připravené prostředí. Dále také uvádí, že Montessori třída je centrem aktivit, které si děti samy zvolí a na vybranou práci se tak dokáží plně soustředit, tudíž není potřeba, aby učitelka nějakým způsobem zasahovala do procesu. V rámci výzkumu byla zjištěna rozdílná názorová diverzita mezi učitelkami na vzdělávací oblast „kosmická výchova.“ Jednotlivé Montessori vzdělávací oblasti jsou aplikovány různě. Polovina učitelek jsou toho názoru, že kosmická výchova se v mateřských školách již neuplatňuje, druhá polovina participantek kosmickou výchovu uplatňují nadále. Výzkum se dále zaměřoval na způsoby podpory zodpovědnosti dětí, přičemž bylo zjištěno, že učitelky podporují zodpovědnost metodou opakování, což dětem napomáhá danou činnost dokončit, upevnit a zdokonalit nové dovednosti a znalosti. Tímto způsobem se děti učí systematicky a pravidelně pracovat, což je důležité pro rozvoj zodpovědnosti dětí za dokončenou práci či daných úkolů prožitím přirozeného důsledku.

V souvislosti s daným výzkumem se vyskytla určitá omezení neboli limity, které lze při zpracování výzkumné práce chápat jako problematické.

Pro výběr respondentů pro předkládaný výzkum bylo stanoveno konkrétní kritérium, které museli oslovení participanté výzkumu splňovat. Kritériem předkládaného výzkumu byla povinnost respondenta výzkumu disponovat certifikací Montessori vzdělání. Jelikož tímto typem certifikace disponuje pouze omezené množství učitelek mateřských škol, představuje pro předkládanou diplomovou práci toto omezení limit pro tvorbu provedeného výzkumu. Druhým limitem sledujeme v nedostatku aktuální odborné literatury, definice a principy jsou dostupné pouze ve starších publikacích.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumných zjištění, které vyplývají z výpovědí učitelek je možné navrhnout konkrétní doporučení pro praxi předškolních zařízení, které jsou následující:

- v průběhu výchovně vzdělávací činnosti se více zaměřit na pozorování dětí, jejich potřeby, interakce mezi dětmi, a tak neustále zlepšovat svůj přístup k dětem
- vytvořit prostředí, kde se děti budou cítit bezpečně a respektováni, aby se odvážily sdílet své myšlenky a pocity;
- podporovat vzájemnou komunikaci mezi dětmi prostřednictvím mediace, která podporuje otevřenost a porozumění;
- podněcovat samostatnost a kreativitu dětí a dávat jim prostor pro vlastní rozhodování a řešení problémů;
- vytvářet pečlivě promyšlené a strukturované aktivity, které respektují individuální potřeby a zájmy dětí;
- pracovat na budování důvěry a vztahů mezi dětmi a učiteli prostřednictvím respektujícího a individuálního přístupu;
- vytvářet prostředí podporujícího samostatnost, zodpovědnost a rozhodování dětí
- v mateřské škole by měly být k dispozici materiály a pomůcky, které dětem umožní se učit samostatně a rozhodovat se o svých aktivitách;
- klást větší důraz na individuální tempo a zájmy každého dítěte – učitelé by se měli více zaměřit na dítě, jeho potřeby a způsoby učení;
- podpora prožívání a objevování – většina učení by měla probíhat skrze zážitky a experimentování, které umožní dětem objevovat svět kolem sebe.

ZÁVĚR

Role učitele v Montessori pedagogice v předškolním vzdělávání je velmi specifická a zahrnuje mnoho různých funkcí, které se pojí s respektováním základních principů Montessori pedagogiky a řadu dalších, které směřují k rozvoji svobodné, zodpovědné a samostatné osobnosti u dítěte. Tento výzkum si klade za cíl zjistit a popsat, jak učitelky vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech, jaká jsou specifika práce učitelek s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech, jakým způsobem učitelky uplatňují Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole a v neposlední řadě jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část je teoretická a druhá je část praktická. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá alternativním vzděláváním jeho charakteristickými rysy, funkcemi a typy těchto směrů. Následující kapitola pojednává o Montessori pedagogice a její charakteristice a myšlenkách, osobnosti Marie Montessori, základních Montessori principech a v neposlední řadě popisem Montessori vzdělávacích oblastí. Třetí a poslední kapitola teoretické části popisuje role učitele v tradiční a Montessori mateřské škole. Závěr této kapitoly pojednává o specifikách práce a činnostech učitelky v Montessori mateřské škole.

Cílem praktické části bylo zjistit a popsat, jak učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech. Pro hlubší porozumění daného tématu, jsem se rozhodla provést kvalitativní výzkum. Výzkum byl realizován prostřednictvím dvou metod – hlavní a doplňující. Hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor a doplňující metoda bylo pozorování interakce učitelky s dětmi. Prostřednictvím kvalitativních metod bylo umožněno získat bohatší a detailnější data, která mi pomohly k hlubšímu pochopení studovaných jevů pro přesnější odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Pro analýzu dat byla využita v případě obou metod technika otevřeného kódování. V procesu analýzy dat byly identifikovány čtyři kategorie, které byly vytvořeny s ohledem na jednotlivé výzkumné otázky. Každá kategorie slouží k organizaci a klasifikaci dat a umožňuje nám lépe porozumět vztahům a souvislostem mezi zkoumanými jevy v rámci daného výzkumu. Při interpretaci dat byla využita technika „vyložení karet“.

Z výzkumného šetření lze konstatovat, že učitelky v Montessori mateřské škole vnímají svou roli převážně jako „průvodce“, který zahrnuje další role, kterými jsou pozorovatel, mediátor,

pečovatel, zapisovatel a rovnocenný partner. Prostřednictvím uplatňování Montessori principů se průvodci pro děti stávají významnými pomocníky na cestě k samostatnosti a zodpovědnosti. Jednotlivé role učitelky v Montessori mateřské škole se pojí se specifickými činnostmi, kterými jsou prezentace práce s pomůckami a metoda opakování, individuální přístup, mediace při vzniklých konfliktech, využívání různých technik a předmětů pro řešení konfliktů a výchově k míru, vedení k samostatnosti a zodpovědnosti prostřednictvím poskytnutí svobody a možnosti ponaučení se z vlastních chyb, respektující partnerský přístup, který zahrnuje respektování individuálních potřeb každého jedince a respektující komunikaci, podpora sebepoznání, práce dle třístupňové metody, izolace smyslů. Dále bylo zjištěno a popsáno jakým způsobem učitelky uplatňují jednotlivé principy Montessori pedagogiky. Ve výzkumu byly zjištěny rozdílné názory na kosmickou výchovu v Montessori mateřské škole. A v neposlední řadě výzkum odhalil, jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Berger, E., a Fuchs, H. (2009). *Učíme děti učit se: praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. Fraus. Moderní pedagogika v teorii a praxi.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Helmingová, H. (1996). *Pedagogika M. Montessori*. 1. Vydání. SPN.
- Klassen, J., Lassen, J., & Skiera, E. (1990). *Wächter*. Vorwort.
- Koňátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Lawton, D., & Gordon, P. (1993). *Dictionary of education*. Sevenoaks, Hodder & Stoughton.
- Ludwig, H. (2008). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Univerzita Pardubice.
- Montessori, M. (1989). *Education for a new world*. Clio Press.
- Montessori, M., 1996. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Montessori, M. (1998) *Tajuplné dětství*. Praha.
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Montessori, M. (2014). *The Montessori method*. Transaction Publishers.
- Murray, A. K., Tebano Ahlquist, E. M., McKenna, M. K., & Debs, M. (2023). *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education*. Bloomsbury Publishing.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7. vyd.)*. Portál.
- Poussin, Ch. (2018). *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Svojtka & Co.
- Pecháčková, Y. & Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Gaudeamus.
- Rýdl, K. (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Univerzita Pardubice.
- Seldin, T. (2017). *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Slovart.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Slováček, M. & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum, alebo, Montessori pedagogika pre každého*. Rokus.

Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Slováček, M., & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Rokus.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada

Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého.

Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd)*. Grada.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Univerzita Karlova v Praze –Pedagogická fakulta.

Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Lillard, A. S. (2021). *Montessori as an alternative early childhood education*. *Early child development and care*. 191(7-8), 1196-1206.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03004430.2020.1832998?needAccess=true>

Pospíšil, R. (2022). *Alternativní výchovné metody v práci pedagoga*. https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/08_04_montessori.html?kod=bp2152;lang=en

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/863>

Základní Montessori principy. (2019). Montessori Ostrava. Retrieved January 28, 2024, <https://www.montessori-zs.cz/zakladni-principy-montessori/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AŠ	Alternativní školy
MMŠ	Montessori mateřské školy
Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Např.	Například
RVP PV	Rámcová vzdělávací program
M.	Montessori
Tzv.	Tak zvaný
VO	Vzdělávací oblasti

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Typologie alternativní škol</i> (Průcha, 2012, s. 46)	17
Obrázek 2 <i>Organizační schéma základních kategorií a kódů</i>	44
Obrázek 3 <i>Schéma rolí Montessori učitelky</i>	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním</i> (Průcha, 2012, s. 39).....	15
Tabulka 2 <i>Charakteristika participantek</i>	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro učitelky mateřských škol

Příloha P II: Informovaný souhlas pro rodiče mateřských škol

Příloha P III: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka transkriptu polostrukturovaného interview s učitelkou

Příloha P V: Ukázka transkriptu pozorování P3 s kódy

Příloha P VI: Ukázka transkriptu pozorování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL

Informovaný souhlas

pro diplomovou práci s názvem

Role učitelky v Montessori škole

Vážená paní učitelko,

v první řadě bych Vám chtěla velmi poděkovat za Váš čas, který mi věnujete pro účely mé diplomové práce. Mé jméno je Kateřina Češková, jsem studentkou oboru Předškolní pedagogika na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Touto cestou bych Vás chtěla požádat o Váš souhlas s účastí na výzkumném šetření mé diplomové práce s názvem „*Role učitelky v Montessori škole*“.

Výzkum bude realizován prostřednictvím pozorování a rozhovoru. Pozorování bude nahráváno na video záznam a rozhovor bude nahráván na diktafon. Oba dva záznamy budou následně přepsány do písemné podoby. V doslovném přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena jeho anonymita a ochrana Vaší osoby. Všechna získaná data budou sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu, nahrávky budou po přepisu do textové podoby smazány a Vaše jméno bude nahrazeno pseudonymem, např. písmenem nebo číslem.

Vaše zapojení se do výzkumu je zcela dobrovolné a anonymní. Poskytnuté odpovědi budou sloužit pouze pro výzkumné účely. Získaná data budu využívat v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami zahrnující pravidla Evropské unie o ochraně osobních údajů (GDPR).

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím informací pro účely diplomové práce.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

mé jméno je Kateřina Češková, jsem studentkou oboru Předškolní pedagogika na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ve své diplomové práci se zabývám rolí učitelky v Montessori škole.

Touto cestou bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu pozorovat Vaše dítě při jeho pobytu v mateřské škole.

Cílem je pozorovat a následně zjistit a popsat, jaká jsou specifika práce učitelky s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech ve vybrané Montessori mateřské škole.

Veškeré údaje jsou anonymní. Ve výsledcích nebude zveřejněno jméno dítěte ani jakou mateřskou školu navštěvuje.

Jáuděluji souhlas k pozorování dítěte
v mateřské škole za účelem získání informací k tvorbě diplomové práce.

Dne

Podpis.....

PŘÍLOHA P III. UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Otázky (obecné):

- Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?
- Kolik dětí máte v současné době ve třídě?
- Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- Jaké vzdělávání v oblasti Montessori pedagogiky jste absolvovala?
- Jaká je délka Vaší praxe v Montessori mateřské škole?

SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU:

HVO: Jak vnímají učitelky v Montessori mateřské škole svoji roli v Montessori vzdělávacích oblastech?

TO1: Jak byste popsala Vaši roli pedagoga ve třídě?

TO2: Jaké role podle Vás zastáváte v jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastech?

TO3: Jaké strategie využíváte v přístupu k dětem v jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastech?

TO4: Jaké strategie využíváte při činnostech dětí v jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastech?

DVO1: Jaká jsou specifika práce učitelky s dětmi v Montessori vzdělávacích oblastech?

TO1: Jaké Montessori vzdělávací oblasti uplatňujete ve vaší třídě?

Co je specifické pro práci učitelky v Montessori mateřské škole?

TO2: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Praktický život?

TO3: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Smyslová výchova?

TO5: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Matematika?

TO6: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Jazyková výchova?

TO7: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Přírodověda?

TO8: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti dějepis a Zeměpis?

TO9: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Hudební výchova?

TO10: Jaká jsou specifika práce s dětmi ve vzdělávací oblasti Výtvarná výchova

TO11: Na jakou Montessori vzdělávací oblast kladete největší důraz? A proč?

TO12: Jaké pomůcky nejčastěji využíváte v jednotlivých vzdělávacích oblastech?

DVO2: Jakým způsobem učitelky uplatňují Montessori principy ve vybrané Montessori mateřské škole?

TO1: Jaké Montessori principy uplatňujete pro práci s dětmi nejvíce?

TO2: Jak je ve vaší třídě realizován jeden z hlavních principů Marie Montessori, a to právě Samostatnost?

DVO3: Jakým způsobem učitelky podporují zodpovědnost dětí za dokončenou práci ve vybrané Montessori mateřské škole?

TO1: Jakým způsobem předáváte zodpovědnost dětem?

TO2: Jak podporujete zodpovědnost dětí za dokončenou práci/činnost?

PŘÍLOHA P IV. UKÁZKA TRANSKRIPTU POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW S UČITELKOU

Rozhovor č. 3

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

jasně

Kolik dětí máte v současné době ve třídě?

21

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Bakalář, na UTB ve Zlíně, obor učitelství pro mateřské školy

Jaké vzdělávání v oblasti Montessori pedagogiky jste absolvovala?

Diplomový kurz české Montessori, a teď si dodělávám AMS mezinárodní kurz

Jaká je délka Vaší praxe v Montessori mateřské škole?

V Montessori jsem čtvrtým rokem

Tak já se tě teď zeptám, jaké máte tady ve třídě Montessori vzdělávací oblasti?

Uhm... takže praktický život, smyslová výchova, jazyk, hudební výchova, matematika a kosmická výchova

A jaké oblasti máte v kosmické výchově zahrnuté?

Máme tam od vzniku země, vesmír, přes glóbusy, mapy světa, botaniku, zoologii a teď máme hodně rozdělené kontinenty, lidské tělo, stavby

UHM... děkuji a zeptám se tě, jaké role zastáváš v této třídě, jak bys je popsala?

Je to opravdu takový průvodce, takový doplněk té třídy, zní to tak jako zvláštně, ale ta třída by měla fungovat sama o sobě, pokud ty děti znají principy a respektují je tak vlastně by se měly v té třídě pohybovat samostatně, ten průvodce dává prezentace a děti by si měly vybírat práci a pracovat s nimi, s těmi pomůckami.

Ještě třeba nějaká role, jakou vnímáš?

Je to pro mě všechno zahrnuto v tom pojmu průvodce, ale samozřejmě i role pozorovatele a zapisovatele, já vlastně zapisuji pokroky dětí, s čím pracují, jakou práci jim prezentuji a s čím, a určitě taková ta role pečujícího prostě jsem tu pro ty děti, pokud něco potřebují, už jenom to pohlázení nebo ujištění, cokoliv, zavolají mě ať za nimi přijdu na záchod, takže pečovatel, pozorovatel taky, ale mám to zahrnuto v tom slovu průvodce.

A mohla bys mi prosím blíže popsat tu roli průvodce, blíže specifikovat tu jeho práci průvodce?

Tak starám se o to, aby ta třída byla nachystaná, připravená, aby děti měly když přijdou každý den, aby měly k dispozici všechno nachystané tak, jak to má být, aby si mohly s jakoukoliv pomůckou pracovat aaaa jsem tady pro ně ve smyslu toho, že jim ukazuji nové věci, dávám jim nové prezentace, pomáhám jim při práci pokud si nejsou jisti, nebo pokud potřebují si něco zopakovat aaa dělám vlastně takovou tu agendu typu právě toho zapisování, pozorování, vyhodnocování pozorování, plánování práce ve smyslu toho, že ummm tahle holčička je připravena na čtení, tak bud to připravím ty aktivity, nebo ji je ukážu, pečuju o ty děti, o prostředí zároveň je v tom zahrnuta práce s rodiči, pečuji o tu komunitu celkově v té třídě.

Já si všimla při pozorování, že sis něco zapisovala, co si zapisuješ? Čeho se to týká?

Zapisujeme si u přítomných dětí, ty nejhlavnější věci, které dělaly, nezapisujeme si všechno, protože to by byl dlouhý seznam, zapisujeme si nejdůležitější věci v rámci jeho vývoje pro nás aktuálně důležité, jestli udělal práci v jazyku, jaké v matematice, jaké jsme dávaly nové prezentace, co jsme opakovaly, abychom měly přehled, jak postupuje.

Děkuji a chtěla bych se posunout k další otázce a ta je, Jaké strategie využíváte v přístupu k dětem v jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastech?

Montessori je hodně o té individuální práci i o respektujícím přístupu a respektování toho kde to dítě je, v jaké úrovni a čeho je schopno dosáhnout, kde má ty svoje zájmy, kde má ty body toho senzitivního období. Jako přemýšlím, co se skrývá pod tím pojmem strategie, no je to hodně o těch dětech, dát jim tu zodpovědnost, naučit je orientovat se v té třídě, a dopřát jim to vyzkoušet to tím způsobem pokus omyl, tady se mi to rozlije, takže to utřu, zjistím, kde jsou hadříky a naučím se to, důležité je abychom jim to prostředí pro ně připravily tak, aby mohly být samostatní. Vnímat ty děti, pozorovat je a zjišťovat v jaké fázi se zrovna nachází a co mohou dělat, hodně s nimi komunikovat, vysvětlovat jim věci tak akorát, ne moc a né málo, je to takový nedirektivní přístup, hodně probouzet v nich tu vnitřní motivaci.

A co se týče třeba konfliktů ve třídě mezi dětmi, když nastane nějaký konflikt, jak ty to řešíš? jakou roli ty v té situaci zastáváš?

Většinu konfliktů jsou schopni si vyřešit samy máme tam i pod tím šnečkem dole v poli je mírová polička, kde mohou přijít, vzít si tu růžičku a pomocí ní vyřešit ten daný konflikt, předat si jí a říkat si co jim vadilo, co by mohly udělat jinak, domluvit se spolu, a pokud je konflikt příliš hlasitý a agresivní tak zasáhneme, ale je to pořád tím stylem toho průvodce

„vidím, že na sebe křičíte, co se stalo?“ dát jim prostor vyjádřit se jednomu pak druhému, aby se k ní dokázaly vyjádřit, jak oni jí vnímají tu situaci a dojít k nějakému řešení.

Takže když bych teď zabrouzdala hlouběji k tvému přístupu k dětem, tak ten by jsi mi mohla popsala? Ted jsi mi řekla že hodně pozoruješ, popisuješ tu danou věc, co vnímáš, jestli bys mi to mohla více popsat?

Je to ten přístup, dat jim tu důvěru to vyřešit, samozřejmě má člověk napozorováno, co je v jejich možnostech vyřešit a co třeba ne, nebo kam to může zajít, takže člověk zasáhne tršku dřív, trošku později, zaleží na dětech, ale je to ten respektující přístup dat jim ten prostor k vyjádření se a říct si tu svoji potřebu.

Respektující přístup, mohla bys mi ho více přiblížit? Více popsat?

Je to o tom, vnímat ty děti, ty jedince i dospělé ve třídě jako rovnocenné, že každý má ten svůj názor potřebu a komunikujeme jako rovný s rovným, není to tak že by šestiletý měl nějakou nadvládu nad tříletým, ale ta třída je společný prostor, všechno je společné docházíme k tomu, abychom vždy našly řešení, které bude dobré pro všechny. Komunikujeme s dětmi z očí do očí, snížíme se k nim, čapneme si k nim, abychom byly v jejich rovině, aby nás vnímaly jak pohledem, tak zvukem, aby neměly pocit nějaké nadvlády.

Ted přecházíme k otázce druhé, která se týká Montessori vzdělávacích oblastí, co je specifické pro práci učitelky v Montessori mateřské škole?

Tak určitě umět se trochu upozadit, chod třídy není o tom, co si učitel připraví, není to ten kdo ty činnosti diriguje, je to opravdu ten průvodce a pozorovatel který dětem přináší ty vhodné příležitosti a reaguje na jejich zájmy a potřeby a umět se trošku upozadit a vnímat víc ty děti, individuálně každého opravdu takový jaký je a dát mu prostor k jeho rozvoji,

Dobře dekuji a co se týče jednotlivých oblastí, tak co se týče práce s dětmi v tom praktickém životě, pořád se držíme tvé role, co ty s nimi děláš?

Tu roli vnímám v tom, dávat jim ty prezentace dát tu ukázkou tomu dítěti a pak se stáhnout a nechat je s tím pracovat, nechat ho objevovat tu pomůcku.

PŘÍLOHA P V. UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW P3 S KÓDY

Já si všimla při pozorování, že sis něco zapisovala, co si zapisuješ? Čeho se to týká? *specifická činnost učitele*

Zapisujeme si u přítomných dětí, ty nejdůležitější věci, které dělaly, nezapíšu si všechno, protože to by byl dlouhý seznam, zapisujeme si nejdůležitější věci v rámci jeho vývoje pro nás aktuálně důležité, jestli udělal práci v jazyku, jaké v matematice, jaké jsme dávaly nové prezentace, co jsme opakovaly, abychom měly přehled jak postupuje.

A co se týče rodičů, shledáváš se teď s tím, že rodiče mají větší nároky?

Určitě je ta komunikace náročnější, než když jsem byla v klasické státní školce, nevím asi to je tím, že je to soukromá školka, tak potřebuji být více informovaná o všem, zajímají je co dělaly, jaké dělají pokroky, mají víc nároky na ty služby. Ale jinak komunikují pěkně na dobré úrovni.

Děkuji a chtěla bych se posunout k další otázce a ta je, Jaké strategie využíváte v přístupu k dětem v jednotlivých Montessori vzdělávacích oblastech?

Montessori je hodně o té individuální práci i o respektujícím přístupu a respektování toho kde to dítě je, v jaké úrovni a čeho je schopno dosáhnout, kde má ty svoje zájmy, kde má ty body toho senzitivního období. Jako přemýšlím, co se skrývá pod tím pojmem strategie, no je to hodně o těch dětech, dát jim tu zodpovědnost, naučit je orientovat se v té třídě, a dopřát jim to vyzkoušet to tím způsobem pokus omyl, tady se mi to rozlije, takže to utřu, zjistím, kde jsou hadříky a naučím se to, důležité je abychom jim to prostředí pro ně připravily tak, aby mohly být samostatní. Vnímat ty děti, pozorovat je a zjišťovat v jaké fázi se zrovna nachází a co mohou dělat, hodně s nimi komunikovat, vysvětlovat jim věci tak akorát, ne moc a né málo, je to takový nedirektivní přístup, hodně probouzet v nich tu vnitřní motivaci. *respektování dítěte resp. přístupu podpora kooperativní spec. činnosti*

A co se týče třeba konfliktů ve třídě mezi dětmi, když nastane nějaký konflikt, jak ty to řešíš? jakou roli ty v té situaci zastáváš?

Většinu konfliktů jsou schopni si vyřešit sami máme tam i pod tím šnečkem dole v poli je mírová políčka kde mohou přijít, vzít si tu růžičku a pomoci ní vyřešit ten daný konflikt, předat si jí a říkat si co jim vadilo, co by mohly udělat jinak, domluvit se spolu, a pokud je konflikt příliš hlasitý a agresivní tak zasáhne, ale je to pořád tím stylem toho průvodce „vidím, že na sebe křičíte, co se stalo?“ dát jim prostor vyjádřit se jednomu pak druhému, aby se k ní dokázaly vyjádřit, jak oni jí vnímají tu situaci a dojít k nějakému řešení. *klíčová slova konfliktů*

Takže když bych teď zabrouzdala hloupě k tvému přístupu k dětem, tak ten by jsi mi mohla popsat?

Ted jsi mi řekla že hodně pozoruješ, popisuješ tu danou věc, co vnímáš, jestli by jsi mi to mohla více popsat?

Je to ten přístup, dát jim tu důvěru to vyřešit, samozřejmě má člověk napozorováno, co je v jejich možnostech vyřešit a co třeba ne, nebo kam to může zajít, takže člověk zasáhne tršku dřív, trošku později, záleží na dětech, ale je to ten respektující přístup dát jim ten prostor k vyjádření se a říct si tu svoji potřebu. *klíčová slova řešení konfliktů respekt. přístup*

Respektující přístup, mohla by jsi mi ho více přiblížit? Více popsat?

Je to o tom, vnímat ty děti, ty jedince i dospělé ve třídě jako rovnocenné, že každý má ten svůj názor potřebu a komunikujeme jako rovný s rovným, není to tak že by šestiletý měl nějakou nadvládu nad tříletým, ale ta třída je společný prostor, všechno je společně docházíme k tomu, abychom vždy našly *RP respektující přístup*

PŘÍLOHA P VI. UKÁZKA TRANSKRIPTU POZOROVÁNÍ

Transkript pozorování č. 2

2. den

Zahájení pozorování Montessori dopoledního pracovního cyklu v 8:00

Přišla jsem do třídy. Paní učitelka seděla s dětmi u stolečku a vyráběly velikonoční přáníčka. Řekla mi, že se tento týden baví o Velikonocích, jaru, probírají jarní květiny a zvířátka. Postupně děti přicházely a samy se přidávaly k činnosti, chtěly si přání taky vyrobit, šly tedy za učitelkou a řekly jí, jestli by jim s tím pomohla. Průběžně jak chodily do třídy, tak se na mě dívaly a zajímalo je proč sedím u nich ve třídě. Až bylo dětí ve třídě víc, tak jim průvodkyně řekla, že jsem se tam za nimi přišla podívat. Učitelka seděla vedle dětí a byla jim ve všem nápomocná, kdyby něco někdo potřeboval. Po celou dobu si všímám, že ve třídě vládne ticho, průvodkyně na děti mluvily velmi tichým hlasem až bych řekla, že na ně šeptaly, jsou velmi klidné a přívětivé. Jedna z učitelek si vzala malého chlapce, který jevil zájem o jednu vyrobenou tematickou pomůcku, na které měl podle předlohy seřadit barevné tulipány, vzal ji za ruku a ukázal jí, aby šla s ním. Průvodkyně u chlapce seděla a pozorovala ho, jak pracuje. Chlapec je po celou dobu velice koncentrovaný, nenechá se ničím rušit a soustředí se na danou činnost. když chlapec dodělal, šli si spolu sednout za ostatními dětmi. V 8:30 paní kuchařka dětem přinesla svačinu, mazanec a celá jablka. Učitelka jim nachystala potřebné věci ke snídani, aby si děti mohly jablka nakrájet samy, měly na to takový kráječ, kterým si děti jablka bezpečně nakrájely. Jeden chlapec, poté co si vyrobil velikonoční přání si vzal tematický grafomotorický list, poté co list dokončil pochodoval po třídě a jedna z průvodkyň si toho všimla, že neví, s jakou pomůckou by pracoval, opět velmi tichým hlasem mu řekla a ukázala na Montessori kobereček, že by spolu mohly pracovat, šli tedy do matematické vzdělávací oblasti a vzali si barevný řetěz na desítkovou soustavu. Některé děti si chodily průběžně na svačinu, učitelky pozorovaly, opět nezasahovaly. Pozoruji samostatnost dětí při sebeobslužných činnostech – skupinka třech dětí si samy mazaly chleba, jeden chlapec si pomocí krájče připravoval do misky jablka, a jeden chlapec si sám umyl talířek, který si poté utřel a schoval do police. Všimla jsem si, že některé děti, když odešly od práce, tak si na své místo daly jmenovku, aby ostatní děti ve třídě a paní průvodkyně věděla, čí je to místo. Děti si tak rozpracovanou práci nemusely uklízet, ale mohly si jí potom dokončit. Průběžně si chodily na snídani, při které byly velice samostatní, samy braly talíře a misky, kdo chtěl vzal si i mazanec, měly nachystanou i pomazánku z másla a marmelády, kterou si na mazanec taktéž mazaly dle své libosti, sedly si v tichosti ke

stolu a začaly jíst. Poté co pojedly tak se zvedly, odešly ke kuchyňskému koutku, kde si umyly a utřely po sobě nádoby a vše uklidili na své místo.

9:00 jedna učitelka šla za jedním chlapcem, jestli by si chtěl dokončit desítkovou soustavu, chlapec souhlasil, vytáhly si kobereček a desítkovou soustavu, kterou si vybarvoval sám pastelkami, pracoval sám u stolečku a Montessori kobereček měl vedle stolku na koberci. Druhá učitelka pracovala s jednou dívkou u stolu s pomůckou z jazykové výchovy. Učitelka si vzaly s dívkou každá jednu krabičku, kterou držely oběma rukama a daly ji na stůl. Začala tak, že dívce odprezentovala, jak se s pomůckou pracuje – vytáhla předměty z krabice, ukázala jí, jak s pomůckou zacházet co se s ní dělá a poté pomalu ukázala, jak správně pomůcku uklidit. Dívka se na průvodkyni po celou dobu pečlivě dívala, šlo vidět její zaujetí a její zájem o vybranou pomůcku. Učitelka u ní po celou dobu seděla a dívala se. Poté šla k jedné skříní, kde měla složku s jednotlivými záznamy o každém dítěti ve třídě. Zeptala jsem se jí, jestli by mi mohla ukázat co a jak si tam zapisují. Učitelka si do těchto záznamů uvádí jednotlivé prezentace pomůcek, s jakými pomůckami pracovaly, jestli se seznámily s pomůckou novou, nebo si dokončovaly práci a s čím.

Jeden z chlapců pocházel po třídě, jelikož je nový a má tři roky, tak zatím neví, jak s jednotlivými pomůckami pracovat, takže za ním průvodkyně průběžně chodily a ptaly se ho o co má zájem, s čím by chtěl pracovat. Zrovna seděl u stolečku, kde seděly dvě holky a chtěl pozorovat s čím pracují, zaujaly ho totiž barevné řetězy pro desítkovou soustavu. Učitelka si k němu sedla a ukázala mu, že by se měl ztížit a nerušit kamaráda a zopakovala, že pokud se chce dívat tak může, ale že se vzájemně neruší. Po chvíli přišel za jednou z učitelek jeden chlapec, oslovil jí jménem a řekl jí, že chce dělat bubliny. Učitelka mu ukázala, kde se tento tác s pomůckami v praktické oblasti nachází a zeptala se ho, jestli s tím chce pomoci, ale chlapec řekl, že ne že „chce sám“. Dal si tác ke stolu a šel si napustit vodu do džbánu. Přelil celý obsah do velké modré mísy a nakapal tam z kapátka sprchový gel a začal foukat brčkem do vody. Začaly se mu dělat bubliny ze kterých měl velkou radost, smál se tomu a bubliny vždy s velkou radostí praskal prstama.

9:50 učitelka zazvonila na zvoneček a oznámila dětem, že budou za chvíli uklízet a kdo má ještě hlad tak si může dát ještě svačinu. Některé děti se šly ještě najíst a druhé děti dokončovaly svoji práci.

10:00 začaly průvodkyně potichu zpívat písničku „clean up“ a to dětem signalizovalo, že mají začít uklízet. Poté co si děti po sobě uklidily pracovní místa tak se přesunuly na koberec, na kterém měla učitelka položené lano do tvaru elipsy. Pustila dětem klidnou hudbu a doprostřed elipsy umístila knihu s povídkou o Velikonocích, svíčku, která jim slouží pro

výchovu k míru. Společně beze slov začali jemně našlapovat podél linie elipsy, děti se při tom zklidnily a ztišily, poté jak hudba přestala hrát si sedly do tureckého sedu a začaly zpívat písničku „Dobré ráno“ nejdříve česky a poté i anglicky. Poté si vykládali o pašijovém týdnu, jaký je den, co je za měsíc. Učitelka se dětí zeptala, jestli by chtěly pustit pohádky o Velikonocích, všechny děti souhlasily. Po pohádce se průvodkyně společně bavily o tom, co je v pohádce zaujmul a co si z toho příběhu pamatují, mluvila po celou dobu na děti klidným hlasem, děti se nepřekřikovaly a mluvily taktéž klidně. Po komunikačním kruhu učitelka požádala, aby děti sfoukly svíčku a odebraly se do umývárny nejdříve dívky a poté chlapci.

Pozorování Montessori dopoledního pracovního cyklu dokončeno 10:40

Zahájení pozorování před pobytem venku 10:50

V šatně pozorují, jak jsou děti samostatné, pro každý druh oblečení mají efektivní a praktickou metodu, která jim slouží k tomu, aby se oblékly samy.

11:00 Následuje pobyt venku. Při pobytu jsem si všimla, že děti mohou ložit po stromech i do výšky, průvodkyně stály vedle stromu a pouze pozorovaly a dohlížely na bezpečnost. Na zahradě měly děti převážně dřevěné a přírodní prvky typu kmenu stromu, vrbovou chýš apod. Všimla jsem si, že průvodkyně s dětmi mluvily respektujícím přístupem, nekřičely mluvily velmi klidně. Skupinka chlapců začaly kopat do jedné krabice, tak jím učitelka řekla, že vidí, že chtějí do něčeho kopat, tak si na to mohou vzít míč a kopat do míče, chlapci toho ihned nechali a šli si pro míč. Všechny průvodkyně nechaly děti objevovat hrát si, a dávaly jim podporu formou důvěry.

Konec pozorování 11:50