

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Profesní motivace učitele k práci na Montessori škole

**Professional motivation of a teacher to work at a Montessori
school**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová, Ph.D.

Autor:

Aneta Vohnoutová

Praha 2025

Poděkování

Poděkování patří mé vedoucí práce Mgr. et Mgr. Anně Pospíšilové, Ph.D. za trpělivost, pomoc a za cenné rady, které mi usnadnily psaní mé bakalářské práce. Ráda bych poděkovala i mé rodině a přátelům za podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci *Profesní motivace učitele k práci na Montessori škole* vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.7. 2025

Aneta Vohnoutová

Anotace

Bakalářská práce se věnuje popisu a zkoumání profesní motivace učitele k práci na Montessori škole. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se osobnosti učitele, motivace obecně a profesní motivace, dále termíny alternativní školy, Montessori školy a náhled základního školství v České republice. V praktické části se formou rozhovorů zjišťuje konkrétní profesní motivace učitelů k práci v Montessori systému, která se pojí s důvody, proč v tomto prostředí setrvávají.

Klíčová slova

Montessori pedagogika, motivace, alternativní školy, osobnost učitele, respektující přístup, základní školství v ČR, profesní motivace, kvalitativní výzkum, rozhovory.

Annotation

The bachelor's thesis focuses on the description and exploration of professional motivation of teachers to work in a Montessori school. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part defines the basic terms related to the personality of the teacher, motivation in general, and professional motivation, as well as the terms alternative schools, Montessori schools, and an overview of primary education in the Czech Republic. In the practical part, specific professional motivations of teachers to work in the Montessori system are explored via interviews as well as their reasons as to why they remain in such an environment.

Keywords

Montessori pedagogy, motivation, alternative schools, teacher personality, respectful approach, primary education in the Czech Republic, professional motivation, qualitative research, interviews.

Obsah

Seznam zkratk	7
Úvod.....	8
1. Osobnost učitele	10
1.1 Definice osobnosti.....	10
1.2 Definice učitele	10
1.3 Termín osobnost učitele	10
2. Motivace a profesní motivace	13
2.1 Termín motivace.....	13
2.2 Profesní motivace.....	14
2.3 Profesní motivace učitele	15
3. Základní školství v ČR.....	17
4. Alternativní školy	19
4.1 Definování pojmu alternativní škola.....	19
4.2 Historie alternativního školství	19
4.3 Charakteristika alternativních škol.....	20
4.4 Typy alternativních škol	20
5. Montessori školy	21
5.1 Filozofie Marie Montessori.....	21
5.2 Montessori pedagogika	22
5.3 Cíle Montessori pedagogiky	23
5.4 Principy Montessori pedagogiky.....	24
6. Role a příprava učitele v Montessori škole	26
7. Cíl a charakteristika výzkumu	29
7.1 Výzkumné otázky.....	29
7.2 Výzkumná metoda.....	29
7.3 Analýza nasbíraných dat	29
7.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	30
7.5 Průběh sběru dat.....	31
7.6 Etické hledisko výzkumu	32
7.7 Reflexe výzkumníka.....	32
8. Výsledky výzkumu.....	33
8.1 Výsledky tematické analýzy:	33
8.1.1 Téma 1 – Příjemné zázemí, rozmanitost okolí a kontakt s přírodou	33
8.1.2 Téma 2 – Podpora a spolupráce mezi kolegy a vedením školy.....	33

8.1.3	Téma 3 – Škola jako rodinná komunita a spolupráce s rodiči.....	34
8.1.4	Téma 4 – Nespokojenost s tradičním školstvím.....	35
8.1.5	Téma 5 – Práce s vnitřní motivací dítěte	35
8.1.6	Téma 6 – Propojenost vzdělávání s reálným životem a zkušenostmi	36
8.1.7	Téma 7 – Osobní růst učitele a změna životního postoje.....	37
8.1.8	Téma 8 – Respektující přístup a rovnost mezi dítětem a učitelem.....	37
8.1.9	Téma 9 – Bezpečné prostředí a důvěra.....	38
8.1.10	Téma 10 – Přirozená autorita místo autoritářství	38
8.2	Odpovědi na výzkumné otázky	39
9.	Diskuse	41
9.1	Limity výzkumu	43
	Závěr	45
	Seznam použité literatury	47
	Seznam příloh	50

Seznam zkratek

AMI – Association Montessori Internationale (Mezinárodní Asociace Montessori)

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ČR – Česká republika

č. – číslo

tzv. – takzvaně

s. – strana

tzn. – to znamená

tj. – to je

např. – například

sb. – sbírky

U1 – učitel číslo 1

U2 – učitel číslo 2

U3 – učitel číslo 3

U4 – učitel číslo 4

U5 – učitel číslo 5

Úvod

Tradiční české školství je odjakživa předmětem nejrůznějších debat ze strany veřejnosti. Při hledání nových cest ve vzdělávání se postupně prosazují alternativní směry, které se odklánějí od klasického školství a hledají vlastní přístupy ke vzdělávání. Jedním z těchto alternativních směrů je i Montessori pedagogika, která se stala hlavním tématem této bakalářské práce.

Práce se opírá o obor studia – Náboženství a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání a poskytuje možnost nahlížet na profesní motivaci nejen z pedagogického ale také sociálního pohledu.

Cílem práce je popsat a prozkoumat profesní motivaci učitele k práci na Montessori škole.

Teoretickou část tvoří definování pojmů jako osobnost, motivace, profesní motivace, alternativní školy a Montessori škola, která je popsána i s jejími cíli, principy a rolí učitele v ní. Dalším tématem je náhled do základního školství spojené s kurikulem. Každá kapitola je shrnuta krátkým závěrem.

Praktická část se věnuje samostatnému výzkumu, jejímž cílem bylo zjistit, co učitele motivuje pracovat na Montessori škole. Záměrně pro tuto práci byla vybrána škola v menším městě, a ne škola v hlavním městě či velkém krajském městě, protože pocházím ze severozápadních Čech a zajímalo mě, jak funguje alternativní vzdělávání právě v tomto regionu. Výzkum byl kvalitativní a probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s pěti učiteli dané školy, s jejichž pomocí jsem získala data pro svoji práci.

Cíl práce

Hlavním cílem práce je popsat a prozkoumat profesní motivaci učitele k práci na Montessori škole.

Teoretická část

Teoretická část práce vymezuje hlavní témata jako definici osobnosti a definici osobnosti učitele, motivaci obecně, profesní motivaci a profesní motivaci u učitele, dále charakterizuje základní školství v České republice. V neposlední řadě popisuje alternativní školy, konkrétně Montessori školy a roli učitele v Montessori škole.

1. Osobnost učitele

Tato kapitola se zaměřuje na pojem osobnost učitele s tím, že vymezuje jeho hlavní charakteristiky a zároveň seznamuje s učitelskou typologií. Vzhledem k cíli práce považují za důležité nejprve objasnit rysy a faktory tvořící osobnost. Osobnostní předpoklady a individuální přístup sehrává roli v tom, proč si učitel zvolí prostředí např. v alternativní škole.

1.1 Definice osobnosti

Dle Uhra (1970) se osobnost vyznačuje jako poměrně stálý soubor psychických vlastností, ale zároveň jako dynamická jednotka, která se neustále vyvíjí. Tento rozvoj je ovlivněn množstvím adekvátních podnětů v různých etapách vývoje. (Uher, 1970)

1.2 Definice učitele

Jako učitel je označován člověk, který učí, vzdělává a vychovává nejčastěji v institucích zvaných škola.

Učitel bývá aktivním činitelem, iniciátorem a nositelem cíle (Dvořáková et al., 2015).

1.3 Termín osobnost učitele

„Osobnost učitele je nepochybně nejdůležitějším faktorem úspěchu v učitelském povolání.“ (Fišer a Volný, 1972, s. 47).

Klíčovou úlohu hrají jeho charakterové, temperamentní, citové, pracovní a volní vlastnosti, dále mravní a vzdělanostní úroveň, a v neposlední řadě pověst ve společnosti a úprava zevnějšku. Pozornost by měla být věnována i odolnosti kantora v rámci náročných životních situací, zda v případě konfliktu či stresového vypětí je schopen správně reagovat. Nesmí být však opomenuta jedna z nejdůležitějších úloh vyučujícího, což je interakce se žákem (umění jednat). K té se řadí schopnost navázat kontakt, motivovat, poznat a respektovat individuální zvláštnosti u žáka, schopnost komunikovat se žáky, sledovat a správně vyhodnocovat situace ve třídě a následně vyvozovat závěry. Taktéž pochopení a péče o žáka a využívání metody odměny a trestu (Kohoutek a Ouroda, 2000).

„Je optimální, když učitel plní funkci přesvědčivého vzoru a příkladu k napodobování a identifikaci.“ (Kohoutek a Ouroda, 2000, s. 4).

Zásadním posláním učitele je správně působit na osobnost žáka, na jeho zájmy, názory, postoje a také pomoci mu osvojit si teoretické znalosti a dovednosti (Fišer a Volný, 1972).

Učitel pod vlivem všech těchto faktorů dotváří a formuje svůj jedinečný profesní styl a profil. Není ale výjimkou, že učitel až v samotné praxi dojde k názoru, že není schopen vyrovnat se se zmíněnými vlivy a kvůli tomu může docházet ke konfliktům, frustraci a následnému zhroucení celkové osobnosti případně syndromu vyhoření (Fišer a Volný, 1972).

Podle Kohoutka a Ourody (2000) se styl učitele dělí na tři typy. Jeden z nich se nazývá dominantní typ, a je charakterizovaný častými tresty, rozkazy a nedostatky porozumění. „*Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele.*“ (Kohoutek a Ouroda, 2000, s. 5). Druhým je demokratický styl, jenž je obecně považován za nejvhodnější. V rámci tohoto stylu se využívá spravedlivý a vyvážený přístup k žákům. Dochází k uvolňování napětí ve třídě, lepší spolupráci, tvořivosti a samostatnosti. Poslední styl se nazývá liberální a ten se vyznačuje především volnou výukou, kdy učitel hodinu řídí málo nebo vůbec. Většinou se jedná o pedagoga nejistého, který se snaží nepodlehnout autoritativnímu neboli dominantnímu přístupu (Kohoutek a Ouroda, 2000).

Podle Caselmannovy typologie se rozlišují dva typy učitelů. První typ pojmenovaný logotrop označuje učitele zaměřeného na svůj předmět. Učitel preferuje přípravu prezentací, působí jako vedoucí kroužků, pracuje s interaktivní tabulí, aby co nejvíce zaujal a nadchl žáky pro svůj obor. Zatímco paidotrop bývá učitel, který se více zaměřuje na svěřené žáky než na samotný obsah předmětu. Zajímá se o zájmy, názory a emoční prožívání dětí. „*Učitelé tohoto typu vyučují většinou na 1. stupni základních škol.*“ (Holeček, 2014, s. 14).

Známou typologii učitele založenou na životních hodnotách, rozdělenou na náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ, vytvořil W.O. Döring. Vycházel z obecné typologie osobností E. Sprangera. Náboženský typ učitele je typický svou spolehlivostí, vážností a uzavřeností. Tento typ učitele má tendence vše posuzovat z hlediska vyšších principů. Stěží lze u něj najít smysl pro humor a k žákům má vlažný vztah. U estetického typu převažuje fantazie, harmonie, cit a smysl pro půvab. Učitel se dokáže vcítit do žákovi osobnosti, a proto bývá ve třídě oblíben. Sociální typ učitele se věnuje všem žákům, nejen jednotlivcům, bývá trpělivý, přátelský a nezištný, nade vše nadřazuje lásku. Jeho cílem je vychovat z žáků jedince užitečné a prospěšné pro společnost. Teoretickým typem učitele se rozumí ten učitel, který má větší zájem o svůj předmět než o žáka samotného. U žáků obvykle vyvolává tento typ vyučujících strach. Ekonomický typ

učitele vede žáky k samostatnosti a snaží se, aby jedinci splňovali výsledky bez většího úsilí a energie. Tento typ je praktický, jeví zájem hlavně o to, co je užitečné pro život. Problémem je, že nedokáže zohlednit originalitu a fantazii. Mocenský typ představuje učitele prosazujícího zásadně jen svůj názor, potřebuje pocit převahy, zároveň usiluje o vliv a uznání. Může mít agresivní sklony, rád kárá či trestá (Kohoutek a Ouroda, 2000).

Existuje mnoho dalších typologií učitelů, ale toto není stěžejní náplní této bakalářské práce.

Z kapitoly vyplývá, že osobnost učitele je důležitým faktorem v učitelské profesi, neboť má vliv na rozvoj žáků. Je vhodné, aby si učitel uvědomoval, že svou osobností, chováním a jednáním ovlivňuje žáky. Je potřebné nejen mít znalosti v oboru, ale i vlastnosti jako empatii, schopnost komunikovat a zvládat náročné situace. To je důležité i pro studium, kterým se zabývám – učitelství, protože jako učitel musím umět pracovat s emocemi a kritickým myšlením. Döring je jedním z mála, který uvádí i náboženský typ učitele jako někoho, kdo předává náboženské hodnoty z hlediska vyššího principu. Tento typ je blízký mému studijnímu zaměření – náboženství a základy společenských věd.

2. Motivace a profesní motivace

S ohledem na cíl práce, kterým je profesní motivace učitelů, je důležité nejprve vyjasnit pojmy motivace a profesní motivace. Text se také zaměřuje na vnější a vnitřní motivy, které ovlivňují pracovní spokojenost pedagogů.

2.1 Termín motivace

Od vzniku psychologie se odborníci zabývali otázkou motivů, tedy tím, co člověka pohání vpřed. První významná pojetí přinesli Freud a Adler, kteří předpokládali existenci základního motivu, jenž je základem lidského jednání. Freud zdůrazňoval roli sexuální motivace, zatímco Adler považoval za hybnou sílu touhu po moci. Časem se tento pohled stal příliš zjednodušujícím, a tak vzniklo pojetí základních motivů například od Abrahama Maslowa (Klein a Kresse, 2008).

Maslowova teorie motivace je zmíněna níže v této kapitole.

Slovo motivace bylo převzato z latiny ze slovesa *movere*, což v překladu znamená hýbat (Plháková, 2003).

Plháková (2003) ve své knize uvádí, že motivace je souborem psychických motivů, které ovlivňují naše chování a prožívání a pomocí kterých můžeme dosáhnout pozitivních stavů. Brown (2007) popisuje motivaci jako touhu něco uskutečňovat. Dle Nakonečného (2009) je motivace v psychologii chápána jako proces ovlivňující a určující směr a intenzitu lidského chování. Příkladem je hlad, jenž vzniká na základě fyziologických změn organismu a vyvolává stav nedostatku. Nedostatek je označován jako potřeba. (Nakonečný, 2009).

„Dalším důležitým termínem je motivování, to je vnější podnět, který vyvolává motivaci tím, že aktivuje nějaký motiv; být motivován tedy znamená být podnícen k nějakému zacílenému chování.“ (Nakonečný, 2009, s. 178).

Motiv lze chápat jako psychologický důvod chování směřující k uspokojení potřeby a tím i k odstranění motivačního napětí, tudíž není totéž, co samotná potřeba (Nakonečný, 2009). Určuje, zda se jedinec bude přibližovat k něčemu, co chce získat nebo naopak se od něčeho úmyslně vzdalovat. Pomocí nich rozhodujeme, jaké aktivity provedeme jako první a které si necháme na později (Plháková, 2003). Hlad představuje vnitřní stav a motivem je snaha o nasycení (Nakonečný, 2009).

Plháková (2003) říká, že lidské motivy lze roztrždit na čtyři různé typy: sebezáchovné nebo také biologické motivy, stimulační, sociální a psychické motivy. K nejméně rozmanitým, tedy biologickým motivům patří jídlo, oděv, pocit bezpečí, spánek, rozmnožování se (Říčan, 2013). Stimulační motivy, které se považují za vrozené, jsou

spojené s hravostí a zvědavostí (Plháková, 2003). Třetí oblastí jsou sociální motivy zahrnující potřebu sociálního kontaktu a péči o druhého a okolí (Říčan, 2013). Posledním typem jsou psychické motivy vázané na poznávání světa, potřebu jednat a rozhodovat (Plháková, 2003).

Plháková (2003) ve své knize rozděluje motivaci na vnější a vnitřní. Vnější motivace je spojována s aktivitou prováděnou za nějakým účelem, odměnou např. učení kvůli dobré známce. Vnitřní motivace ovlivňuje lidské chování a vede k aktivitám, které přinášejí uspokojení např. hra nebo umělecká tvorba (Plháková, 2003).

2.2 Profesní motivace

V tuto chvíli, kdy je objasněn termín motivace, je možné se přesunout k motivaci profesní.

Motivace k práci je jedním z hlavních pilířů všech zaměstnaných lidí. Je možné konstatovat, že člověk, který se do své práce těší, bude podávat lepší výkony a méně se dopouštět chyb než ten, kterého práce nezajímá a nebaví. Okolností, ovlivňujících profesní motivaci, je spousta, a níže jsou uvedeny některé z nich (Urban, 2016).

Podrobněji je popsáno např. finanční ohodnocení, které může být jedním z důvodů, proč si učitelé vybírají alternativní školy, dále může být důvodem i smysluplnost práce a specifický přístup v alternativních školách, který tuto volbu může ovlivnit. Tyto vybrané aspekty mohou souviset s cílem bakalářské práce.

Vnitřní a vnější motivaci není potřeba znovu vysvětlovat, je shrnuta v předešlé podkapitole.

Lze tedy přejít na další, všeobecně známé, hierarchické třídění podle A. Maslowa, který sestavil žebříček nižších a vyšších motivů, které nazýval potřeby. Věřil, že k uspokojení vyšších potřeb, je nutné se nejdříve zaměřit na ty nižší. Na nejnižší „úrovni“ jsou biologické potřeby, bez kterých nejsme schopni přežít (jídlo, pití, spánek). Ve chvíli, kdy dojde k uspokojení biologických potřeb, přichází na řadu pocit bezpečí (pocit něhy, tepla). Na vyšší úrovni se nachází potřeba někam patřit a být milovaný (láska, sounáležitost). Po této potřebě následuje potřeba úcty, respektu (sebedůvěra, vlastní cena). Po uspokojení zmíněných potřeb, dochází k plynulé touze po kráse a harmonii dotýkající se i vyšší potřeby – seberealizace (Říčan, 2013). „*Docela na vrcholu je podle Maslowa potřeba transcendence, přesahu sebe samého, hlubokého prožití toho, že člověk je součástí většího celku – lidstva, přírody, Země a nakonec celého vesmíru.*“ (Říčan, 2013, s. 190). Na žebříčku potřeb lze tedy stoupat, jen za předpokladu, že jsou uspokojeny nižší potřeby. Může však dojít k poklesu na

nižší úroveň při hledání rádooby svobody a štěstí, ale tím jedinec ztratí své lepší já (Říčan, 2013).

Pracovní motivace jedince může vyvěrat např. z finančního ohodnocení, potřeby moci, potřeby dobrého jména a pověsti atd. Lidé s touhou po penězích jsou většinou v zaměstnání chladní, zajímají se o odměny, benefity, různé výhody a hodnocení přesčasů. U těchto pracovníků je důležité, aby byli předem informováni o očekávaném výsledku i odměnách (Urban, 2016).

Pro osoby s „potřebou moci“ je zásadní rozhodovat o všem a prosazovat vlastní názory a postoje. Mají tendenci kontrolovat a opravovat jiné lidi. Dobrými kandidáty jsou v případech, kdy není prostor pro kompromisy (Urban, 2016).

Motivován k práci může být i člověk, který se zajímá o svou osobní pověst a prestiž. Tito lidé úmyslně upoutávají pozornost na svou osobu. Chtějí být uznáváni, chváleni, ale bývají náchylní k nedostatku pochopení. Tyto zaměstnance naplňuje, pokud jsou úkolováni veřejně, s důrazem na jejich zodpovědnost (Urban, 2016).

Pro některé lidi je na prvním místě skutečnost, že je práce baví a nachází v ní smysl. Jiní si zase mohou cenit příjemného prostředí v práci. Zaměstnanci, kteří svoji práci vykonávají s nadšením, bývají v kolektivu oblíbení. Vedení se proto snaží posilovat jejich motivaci a vymýšlí různá setkání nebo veletrhy, které je obohatí a posilní jejich seberealizaci (Urban, 2016).

Patří sem však i mnoho dalších důvodů motivace pracovníků jako např. motivace výkonu, motivace spojená se společenským významem a posláním práce (Urban, 2016).

Poslání a význam práce se vlastně dotýká i oblasti mého studia, neboť lidé jako sociální pracovníci nebo vyučující náboženství ukazují lidem smysl bytí a pomoc druhým lidem.

2.3 Profesionální motivace učitele

Maslowova pyramida se může využít i v kontextu školství. Maslowova teorie motivace je populární a často využívaná, proto je zde popsána.

Motivace je velmi úzce spjata se vztahem žáka a učitele. Žáci mladšího školního věku často chtějí učiteli udělat radost a zároveň být odměněni. Také žáci nižších ročníků přijímají kritiku od učitele výrazněji lépe než v pozdějším věku (Vágnerová, 2012). Stejně tak i pro učitele je důležitým faktorem motivace potřeba uznání a ocenění nejen finanční odměnou, ale i pochvalou (Holeček, 2014). Podporu, uznání a pomoc mohou učitelé sdílet mezi sebou, jelikož to pomáhá k vytvoření příjemného prostředí (Kyriacou, 1996).

V rámci motivace je znám princip pásma optimální motivace, který vymezuje vztah intenzity motivace a úrovně výkonu. Dle tohoto principu člověk vynaloží největší úsilí/výkon při střední síle motivace. Motivovanost totiž nesmí překročit hranici výkonu, pokud se tak stane, výkon se postupně snižuje. Princip optimální motivace se převzal z Yerkes-Dodsonova zákona, který popisuje, že optimální je střední úroveň motivace mozku. Přílišné úsilí je nevýhodné pro nelehké situace a úkoly. Například učitele navštíví inspekce v hodině a on chce podat nejlepší výkon, ale přemotivovaností dojde k opačnému výsledku (Holeček, 2014).

Z textu je zřejmé, že motivace je vnitřní silou, která ovlivňuje naše chování. S pomocí dělení motivace na vnitřní a vnější se dá lépe rozpoznat, co člověka podněcuje, zda vnitřní spokojenost nebo odměna z vnějšku. Využitím Maslowovy pyramidy potřeb i dalších typů se prokázalo, že důvody pracovní motivace vycházejí z kombinace různých faktorů jak sociálních, kulturních tak osobnostních. Ukázalo se, že nejen žák, ale i učitel potřebuje cítit podporu a uznání od vedení školy a kolegů. Tyto poznatky souvisejí s cílem práce, neboť motivace učitele je formována jeho hodnotami a potřebami.

3. Základní školství v ČR

Výzkumná část práce se zaměřuje na alternativní školství konkrétně na Montessori, proto považuji za důležité v této kapitole představit podobu tradičního základního školství, aby bylo možné v pozdější části práce porovnat oba přístupy.

„V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.“ (MŠMT, 2023, s. 5).

Kurikulum je vytvářeno na státní úrovni představující rámcové vzdělávací programy a školní úroveň (MŠMT, 2023).

Základní vzdělání se poskytuje na základní škole a musí být pro jeho realizaci v souladu se školským zákonem vytvořen rámcový vzdělávací program, dále jen RVP (MŠMT, 2023).

RVP vymezují rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Vzdělávání na konkrétních školách ustanovují školní vzdělávací programy – ŠVP (MŠMT, 2023).

Základní vzdělání, navazující na rodinnou výchovu a předškolní vzdělání je dle zákona § 36 a 43 školského zákona podmínkou povinné školní docházky, kdy každý žák podstoupí toto vzdělání ve dvou na sebe navazujících stupních (MŠMT, 2023).

Vzdělání na prvním stupni je velmi důležitým obdobím pro vývoj dítěte. Jedinec přechází z režimu rodinného do režimu školního plného změn, proto se jedná o zásadní fázi jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Cílem prvního stupně vzdělání je získávat dovednosti a návyky ve škole i mimo ni (MŠMT, 2001). Vzdělání se opírá o poznávání a rozvoj individuálních potřeb a zájmů dítěte. Mělo by žáka motivovat k učení, vést k poznání a hledání cest k řešení problémů a překonávání překážek (MŠMT, 2023).

Vzdělávání na druhém stupni by mělo poskytovat základ všeobecného vzdělání, vštěpovat znalosti, vědomosti a návyky, utvářející budoucí postoje, názory a hodnoty (MŠMT, 2001). Mělo by docházet k propojení vzdělávání s běžným životem (MŠMT, 2023). Učitel hraje klíčovou roli, má za úkol žáka po celou dobu základního studia doprovázet. Vztah žáka a učitele musí být založen na respektu, důvěře, důslednosti plnění zadaných úkolů a následném hodnocení a sebehodnocení. Nemělo by docházet k trestání žáka za chyby a neznalost (MŠMT, 2001). Oba stupně vzdělání mají povinnost zajišťovat vhodné, tvůrčí prostředí a podmínky pro dosahování maxima u žáků. Během základního školního

vzdělávání se u žáků vyvíjí jejich osobnost, díky které si vybírají svá další studia a budoucí profesi (MŠMT, 2023).

Základní školství v ČR je postaveno na kurikulárním a legislativním rámci. Přejod z mateřské školy do základního školství je často velkým mezníkem pro žáka i pro rodiče a v některých případech se nemusí se obejít bez problémů a vypjatých emocí. Základní školství by mělo být stavěno na podpoře rozvoje žáka a pozitivním přístupu ke škole. Učitel je aktivním činitelem a pomocí hodnocení upozorňuje na žákovy přednosti a nedostatky. Přílišná aktivita učitele však může zastínit motivaci žáků a jejich vlastní tempo práce, což jsem sama zaznamenala na pedagogické praxi.

4. Alternativní školy

Tato kapitola objasňuje termín alternativní škola. Popisuje její vznik, vývoj a klíčové rozdíly oproti klasickým školám. Níže jsou taktéž představeny myšlenkové směry a typologie alternativních škol. Definice a popis alternativních škol je důležitý pro pochopení výsledků výzkumu a jejich zasazení do kontextu.

4.1 Definování pojmu alternativní škola

Alternativní škola, také označována jako volná, netradiční, otevřená nebo reformní škola, se od standardního typu školy odlišuje využíváním nestandardních a testovacích postupů a metod ve vzdělávání. Odlišnost spočívá v organizaci výuky, jiného vzdělávacího prostředí, způsobem hodnocení a interakcí mezi školou a rodiči žáků. Škola nabízí prostor pro experimentování a inovaci vzdělávacího procesu týkající se metod výuky, klimatu třídy, ale i inovaci v obsahu vzdělávání např. nestandardní vyučovací předměty. V odborné literatuře se objevují úvahy o tom, že zájem o reformní neboli alternativní školy souvisí s rozdílnými vzdělávacími potřebami, které nejsou vždy naplno uspokojovány tradičním školstvím (Průcha, 1996).

Tím je myšleno, že tradiční školství a současné požadavky na vzdělávání se rozcházejí.

„Jako alternativní budeme proto chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy.“ (Průcha, 1996, s. 13).

4.2 Historie alternativního školství

Historie vzniku alternativních škol jako Montessori (vznik v Itálii), Waldorfská (Německo) či Daltonská (USA) se datuje do počátku 20. století. *„Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky již od počátku 20. století (J. Dewey, H. Spencer, E. Keyová, R. Steiner a další).“* (Průcha, 1996, s. 15).

Československo se tehdy stalo jednou z prvních evropských zemí, která se pokusila prosadit a rozvíjet alternativní školství. Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky byl v Československu Václav Příhoda. Ze svých pobytů v USA si přivezl poznatky o nejnovějších metodách a přístupech ve školství (Průcha, 1996).

Rozkvět alternativních škol však přerušila změna politického režimu a nástup komunismu. Z velkého množství iniciativ podporujících alternativní vzdělávání, některé postupně zanikly, jiné se rozvinuly do podoby ustálených pedagogických strategií, z nichž část nachází uplatnění v běžném životě (Průcha, 1996).

4.3 Charakteristika alternativních škol

V alternativních školách se klade důraz na individuální rozvoj žáka zahrnující nejen tělesný a sociální rozvoj, ale i emoční růst a uměleckou činnost. V těchto školách je výchova zaměřena na osobnost jedince, kdy učitel je pomocníkem/průvodcem, převládá tedy pedocentrismus = učitel je pasivní a dítě aktivní. Ve výuce se uplatňují skupinové práce na podporu spolupráce a komunikace mezi dětmi či projektové vyučování. Školy se řídí principem *Par la vie – pour la vie*. „*Míní se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.*“ (Průcha, 1996, s. 18). Rozdíl mezi tradiční a alternativní školou se promítá i do oblasti financí. Státní neboli veřejné školy jsou zřizovány státním orgánem kdežto nestátní školy vlastní a financuje soukromý zřizovatel nebo instituce (Průcha, 1996).

4.4 Typy alternativních škol

Celosvětově se vyvinulo mnoho druhů alternativních škol. Průcha (1996) sestavil typologii těchto škol a rozděluje je na klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní. Poslední jmenované mohou být jak státní, tak soukromé. Do klasických reformních škol spadají waldorfské školy, školy montessoriovské, jenské, daltonské a freinetovské. K církevním, jinak řečeno konfesním školám se zařazují katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní školy. Do posledního typu škol, tj. moderní alternativní školy, patří např. školy nezávislé, cestující, školy s otevřeným vyučováním, zdravé školy, integrované školy či školy hrou (Průcha, 1996).

Závěry této kapitoly se vztahují k cíli práce. Alternativní školy si zakládají na respektování individuality každého dítěte a vytváření prostředí pro jeho učení. Důraz, který je kladen na rozvoj samostatného myšlení a schopnost řešit různé situace a problémy, pomáhá lépe se přiblížit reálnému životu a chápat tak propojení výuky se skutečným světem. Toto může být motivujícím důvodem pro učitele. Alternativní školy se také zaměřují na jiný způsob hodnocení a organizaci školy.

5. Montessori školy

Kapitola Montessori školy obsahuje filozofii Marie Montessori a objasňuje Montessori pedagogiku, její cíle a principy. Znalost Montessori přístupu napomáhá k porozumění odpovědi učitelů na výzkumné otázky.

5.1 Filozofie Marie Montessori

Montessori je nejen příjmením významné lékařky a pedagožky Marie Montessori, ale dnes již symbolem označujícím pedagogickou práci (Rýdl, 2006).

Maria Montessori se narodila roku 1870 v Itálii, kde se také jako první žena v zemi stala lékařkou (Rýdl, 2006).

Jako lékařku ji zaujala práce s duševně nemocnými dětmi izolovanými v prázdných pokojích v psychiatrických léčebnách. Montessori pozorovala dítě v momentě, kdy dostalo svůj příděl jídla a přišla na to, že při nabírání sousta dítě netouží po samotném jídle, ale po smyslové stimulaci. Inspirována Eduardem Seguinem, který zavedl ke vzdělávání celek podnětů pro retardované děti, Maria navrhla využívání smyslových pomůcek a materiálů (Lillard, 2005). Pomůcky pomáhající dětem rozvíjet smysly, zejména hmat, zrak nebo sluch (Rýdl, 2006). Montessori (2017) v knize *Objevování dítěte* uvádí příklady pro zlepšení jemné motoriky, např. zamykání a odemykání dveří či správné otevírání a obracení stránek v knize. Rýdl (2006) předkládá jako příklady zapínání košile nebo nalévání džusu.

Díky intenzivní práci s dětmi se rozhodla vzdát oboru lékařství a zaměřit se pouze na pedagogickou činnost. Pracovala s jedinci pocházejícími z odlišných kultur, z odlišného prostředí a postupem času dospěla k názoru, že dítě potřebuje víc než jen to, co nabízela tradiční škola (Rýdl, 2006).

Během pozorování dětí při hře objevila Maria Montessori specifický jev, později zvaný jako polarizace pozornosti, jenž se vyznačuje schopností dlouze se soustředit na konkrétní činnost (Průcha, 1996).

Montessori navrhovala způsob výuky zaměřený na rozvoj smyslového vnímání a motorických dovedností v podnětném prostředí, které podpoří samostatnost u dítěte. Připravené prostředí tvoří učitel, jehož role je průzkumník. Prostor je vybaven nízkými židlemi, stolky, malými umyvadly a je propojen s venkovním zařízením, kde se žáci mohou pohybovat. Exteriér je navíc vybaven florou a faunou, o které děti pečují (Rýdl, 2006).

Důležitým bodem v Montessori pedagogice je termín absorbuující mysl. Prvních šest let dítě získává své znalosti a vědomosti od okolí. Tato mysl se však ještě dělí na vědomou a nevědomou. Od narození do tří let se dítě učí v prostředí naplněném objekty. „*Děti ve*

stadiu nevědomé absorbující mysli přijímají za své veškeré podněty bez jakýchkoliv předsudků.“ (Rýdl, 2006, s. 26-27). Dítě udržuje aktivní mysl pomocí svých smyslů. Vědomá mysl se probouzí až kolem tří let věku, kdy dítě začíná myslet a formuje se paměť. S tím se pojí i schopnost lépe uchopovat předměty a v rámci toho vědomá mysl poskytuje jedinci pochopení vnější reality (Rýdl, 2006). Etapu od tří do šesti let pojmenovává Montessori (2018) jako období tvůrčího zdokonalování podpořeného aktivní činností nebo také jako šťastná doba her.

Maria Montessori roku 1907 v Římě nechala postavit „Dům dětí“, jehož základem se stal princip sebezvoje dítěte a pedocentrismus, tedy orientace na potřeby dítěte (Průcha, 1996). Děti jsou zde více zaměřené na své úsilí a nalezení své vlastní cesty (Rýdl, 2006).

Maria Montessori zemřela v Nizozemí v roce 1952 (Rýdl, 2006).

5.2 Montessori pedagogika

„Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.“ (Rýdl, 2006, s. 11). Tudíž zařízení Montessori jsou určena pro všechny žáky – nadané, pomalejší, postižené, bystré, průměrné, přistěhované. Montessori pedagogika však probouzí rozporuplné reakce, na jedné straně nadšení a odhodlání a na druhé odpor k jejím metodám a přístupům k dítěti. (Rýdl, 2006).

Díky aktivitám Marie Montessori se pedagogické Montessori koncepce rozšířily do mnoha států. Nikde ve světě neexistuje jiná pedagogická koncepce dosahující takové šíře (Rýdl, 2006).

V roce 1929 vznikla mezinárodní organizace Association Montessori Internationale, dále jen AMI, která šířila povědomí o Montessori pedagogice po celém světě (Průcha, 1996). Tato asociace dnes sídlí v Amsterdamu a založila ji sama Maria Montessori se svým synem (Rýdl, 2006).

V současné době je podmínkou pro práci v montessoriovských zařízeních absolvování specializovaného vzdělávacího kurzu v délce cca 300 hodin. Po kurzu a složení závěrečných zkoušek učitel získá diplom od Association Montessori Internationale. Tím je zajištěna sjednocenost všech Montessori zařízení po celém světě, čímž se Montessori pedagogika stává mezinárodní koncepcí srovnatelných kvalitativních standardů ve všech zařízeních (Rýdl, 2006).

U Montessori metody je zásadním bodem pozorování dítěte a jeho vztahu ke skutečnosti. Montessori pedagogika napomáhá dítěti k rozvoji samostatnosti a odpovědnosti za vlastní jednání. Zároveň přispívá k tvořivosti a intelektuální schopnosti dítěte při řešení

problémových situací. Zařízení uplatňující montessoriovskou metodu mají povinnost přizpůsobovat svůj přístup, který je založen na respektu, vývoji dítěte. V případě, že se tak nestane, hrozí ztráta zájmu ze strany dítěte (Rýdl, 2006).

Učitel by neměl vyrušovat žáka chválou nebo pokáráním a už vůbec ne opravovat jeho chyby. Montessori metoda není stavěna na principu odměn a trestů, protože věří, že když se dítě soustředí na svoji práci, pak jsou odměny a tresty zbytečné a narušují žakova ducha. Chyby a nedostatky se dají odnaučit zkušenostmi a pravidelným cvičením (Montessori, 2018).

„Neukázněné dítě si disciplínu osvojí spoluprací s ostatními, a ne tím, že mu vyhubujeme.“ (Montessori, 2018, s. 242).

Zlepšení mohou přijít pouze v případě, že dítě bude dlouhodobě cvičit. Každý dělá chyby, proto je v pořádku přistupovat k chybám pozitivně (Montessori, 2018).

Montessori (2018) tvrdí, že v tradičních školách žáci nevědí, kde chyby udělali a ani je to nezajímá, protože opravování je úkol učitele. Tento přístup se oddaluje od Montessori představ. (Montessori, 2018).

Montessori koncepce klade důraz na shlukování dětí různého věku do skupin, a naopak se odpojuje od systému tradičního rozdělování podle ročníků, neboť cílem smíšených skupin má být pomoc a spolupráce mezi jedinci (Průcha, 1996). Doporučovány jsou věkové úrovně odpovídající vývojové teorii vytvořené Marií Montessori (Montessori, 2018).

Typickým rysem této teorie jsou takzvané senzitivní fáze, jakožto období se zvláštní citlivostí, ve kterých se rozvíjejí potřeby učit se (Rýdl, 2006). Tyto fáze hrají klíčovou roli pro vnímání a porozumění vnější reality (Průcha, 1996). Příkladem může být učení mateřského a později cizího jazyka u malého dítěte (Rýdl, 2006).

5.3 Cíle Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika si klade za nejvyšší cíl podporu rozvoje dítěte a překonání národnostních, etnických a sociálních rozdílů, čímž přispívá k budování míru ve světě (Rýdl, 2006).

Vesměs se tato pedagogika dá shrnout do myšlenky, kdy dítě žádá vychovatele: **Pomoz mi, abych to sám dokázal udělat** (Průcha, 1996). Dalším klíčových cílem je: **Následuj dítě a všímej si signálů, které ti ukáží správnou cestu.** Při pozorování u dítěte diagnostikujeme jeho vývojovou fázi: je dítě pozadu nebo naopak napřed? Jak je daleko ve vývoji? Také je zásadou: **volná práce spojená s časem a prostorem**, kdy se dítě věnuje

libovolné činnosti a samo řídí svůj čas do jejího dokončení. Velmi důležitý je i cíl: **rozvoj kompetencí dítěte směřujícího k osamostatnění se od dospělých a jeho uplatnění ve společnosti**. Mezi další neméně důležité cíle se zařazuje komunikace, dostatečná míra znalostí, spolupráce úzce spjatá s pomocí druhým, péče o přírodu a svět (Rýdl, 2006).

V tomto pedagogickém systému se objevuje pojem kosmická výchova, jejímž hlavním úkolem je prohlubovat u dětí povědomí o vzájemných vztazích mezi člověkem a přírodou a podporovat jejich zodpovědnost za důsledky, které přináší pokrok a vymoženosti lidské civilizace (Průcha, 1996).

Příroda hraje zásadní roli v Montessori systému. Už v Domech dětí založených Marií Montessori se učitelé pokusili vzbudit zájem dětí o přírodu tím, že jim vymezili část pozemku s půdou a tam je nechali obdělávat a pěstovat. „*Dítě však potřebuje v přírodě žít, a ne se o ní jenom učit.*“ (Montessori 2017, s. 72).

Montessori školy stojí za tím, že je potřeba dětem ponechat volnost a svobodu. Nechat je běhat bosé venku, když prší. Nechat je skákat v kalužích. Zdravé děti jsou pak odolnější vůči přírodním podmínkám. Pozitivní vztah k přírodě se rozvíjí výchovou, jelikož vlastní zkušenosti a praxe ovlivňují budoucí život (Montessori, 2017). Uzrát může dítě pomocí vlastních zkušeností a praktických činností (Montessori, 2018). Pokud mají děti možnost starat se o rostliny, o zvířata nebo okolí, přináší jim to radost. Tyto činnosti formují odpovědnost a předvídavost dítěte (Montessori, 2017).

5.4 Principy Montessori pedagogiky

Lillard (2005) ve své knize popisuje osm principů tvořících základ Montessori přístupu ke vzdělávání.

První princip se nazývá **pohyb a poznání** (Lillard, 2005). Pohyb je nezbytnou součástí našich životů a rozvíjí sebedůvěru a zápal u člověka (Montessori, 2023). „*Je také nepominutelným faktorem při rozvoji vědomí, neboť je to vlastně jediný prostředek, který uvádí ego do jasně definovaného vztahu s vnější realitou.*“ (Montessori, 2023, s. 106). Růst dítěte je tedy závislý na fyzickém i duševním rozvoji (Montessori, 2023). Také výzkumy doporučily pohyb jako nástroj ke zlepšení učení. S druhým principem se pojí termín **svobodná volba**. Dítě je čím dál víc nezávislé a samostatné v momentě, kdy může volit samo za sebe. V třetím principu se jedná o **zájem**. Učitelovým hlavním cílem je vzbudit u dítěte zvědavost a nadšení. Děti se učí to, co je samotné zajímá a nadchne. Dalším principem Montessori pedagogiky je **vyhýbání se vnějším odměnám** narušujících přirozenou soustředěnost dítěte. Maria Montessori tím měla na mysli známky, hvězdičky a další

podobné formy hodnocení. Do pátého principu se řadí tzv. **vrstevnické učení**, tj. učení s vrstevníky a od vrstevníků, což zahrnuje spolupráci mezi dětmi, kdy si navzájem pomáhají při učení a půjčují si pomůcky. Rází se heslo: pomáháme si navzájem. Šestý princip představuje **učení v kontextu**, díky čemuž dítě v Montessori škole pochopí význam, co a proč se zrovna učí. Důležitou a nedílnou součástí je praxe. Předposlední princip, zvaný **cesty učitele a dítěte**, klade důraz na vytyčené hranice, ale v rámci nich dítě zůstává svobodné, a to je důvod proč děti vykazují vysokou úroveň úspěchu a empatie. Tradiční škola naproti tomu stojí pevně za názorem: udělej to tak, jak jsme řekli my. Posledním principem je **pořádek v prostředí a myslí**, tzn. že třída v Montessori škole musí mít fyzicky zorganizované prostředí, jinak se dítě špatně soustředí a učí (Lillard, 2005).

Montessori pedagogika je vzdělávacím systémem zdůrazňujícím přirozený vývoj u dítěte. Nezabývá se výkonem dětí a soupeřením mezi sebou, ale vnitřní motivací a chutí dítěte učit se a objevovat svět. To může ovlivnit motivaci učitelů působit právě v Montessori školství. Zásadní roli hraje prostředí, které musí žáka stimulovat, na tom se definice výše uvedených autorů shodují. Metoda Montessori se váže na spolupráci mezi dětmi různých věkových skupin. Podporuje se vývoj zodpovědnosti nejen u žáků samotných, ale i vůči svému okolí. Montessori pedagogika je v dnešní době velmi uznávaným alternativním vzdělávacím systémem nejen díky svým principům, ale i kvůli mezinárodnímu rozsahu. Tato kapitola přímo souvisí s cílem práce, jelikož popisuje faktory, které mohou být rozhodující v učitelově volbě.

6. Role a příprava učitele v Montessori škole

Tato kapitola vysvětluje roli učitele v Montessori prostředí, zabývá se vnitřní přípravou učitele, schopností dítě pozorovat a také jeho úlohou při utváření podnětného prostředí.

Zajímavým poznatkem je fakt, že nejprve by se učitel měl změnit sám, nastavit si mysl tak, aby byl schopen podporovat přirozený vývoj jedince, a to nejen po znalostní, ale hlavně po osobní stránce (Montessori, 2023).

Tyto aspekty souvisejí s cílem práce, neboť naznačují, jaké specifické požadavky jsou na učitele v Montessori škole kladeny.

Dle Montessori (2018) v knize Absorbující mysl by nastupující nezkušená učitelka měla vědět, že dítě potřebuje volnost ve výběru činností, a že nesmí být rušeno. Jejím úkolem je čekat, být tichý a pasivní pozorovatel, který obstarává pomůcky a odstraňuje překážky (Montessori, 2018).

Překážkou může být učitel sám, proto je důležitá příprava. Při té učitel studuje sám sebe z důvodu odstranění zakotvených defektů bránících mu najít správný a zdravý vztah k dětem. Zakořeněné nedostatky objevíme v momentě, kdy podstoupíme takzvaný výcvik, kdy se na sebe budeme dívat z pohledu ostatních. *„Jestliže se chceme stát dobrými učiteli, musíme se učit a musíme být ochotni nechat se vést.“* (Montessori, 2023, s. 156-157).

Díky přijímání vnějšího chování je zapotřebí si uvědomit a reagovat na své chyby i přesto, že tyto bývají raději přehlíženy a nepřiznávány. Tento projev je instinktivní. Učitelé by se těmto chybám měli vyhýbat. Je zapotřebí poznat sám sebe a zbavit se zloby, pýchy a hněvu. Učitel by měl chtít naplnit své srdce láskou a dobrotou. *„Tyto ctnosti v sobě musí pěstovat, neboť taková příprava mu dodá duševní rovnováhu, bez níž se ve své práci neobejde.“* (Montessori, 2023, s. 160).

Součástí přípravy učitele je pozorování dítěte během jeho úsilí při práci. *„Musí věřit, že tohle konkrétní dítě vyjeví svou pravou přirozenost v okamžiku, kdy si najde práci, jež jej přitahuje.“* (Montessori, 2018, s. 273). Učitel chce vidět, jak se dítě začíná soustředit a měl by se tomuto procesu oddat. Aktivity se budou měnit v jakýchsi fázích. Při první fázi se učitel dostává do pozice strážce prostředí, kdy vytváří pro dítě jakýsi druhý domov se spoustou klidu a míru. Důležitým bodem se stává pořádek, řád a čistota, kdy se učitel stará a pečuje o školní pomůcky. Neméně podstatná je i vizáž učitele, jeho čistota, upravenost, kterou působí na žáky a která může mít vliv na získání důvěry. Většina dětí si připodobňuje učitele se svým rodičem, často dochází k idealizaci (Montessori, 2018).

Druhou důležitou fází přípravy učitele je promyslet si, jakým způsobem se k dětem bude chovat, jakou zvolí strategii (záleží, zda je pondělí po víkendu, či páteční odpoledne). Než se dítě začne soustředit, musí učitel žáky zaujmout a nějakým způsobem je aktivizovat jakoukoli činností. Může to být hra, zpěv, čtení nebo jen povídání si mezi sebou, hlavním cílem je, aby učitel byl aktivní a nenudil okolí (Montessori, 2018).

V třetí fázi by učitel měl být opatrný, aby nevstupoval do činnosti žáka, který se o něco zajímá. Učitel žáka nepřerušuje, ale neznamena to, že by nezasahoval do děje (Montessori, 2018). Je spíše jakýmsi průvodcem činností, který žáka nepopohání ani nezdržuje, ale snaží se žáku usnadnit činnost, aby neplýtval energií při řešení problému (Montessori, 2017).

Jako příklad chyby u učitele je možné uvést moment, kdy se žák o něco usilovně snaží a učitel mu podá pomocnou ruku, i přesto, že zájem žáka narůstá v momentě, kdy překonává překážky. Dokonce i samotný pohled nebo pochvala může v tu chvíli u dítěte vzbudit nezáměr o právě prováděnou činnost. „*Učitelé by se měli řídit tímto prokazatelně úspěšným principem: jakmile se dítě začne soustředit, chovejte se, jako by neexistovalo.*“ (Montessori, 2018, s. 276). Stačí jen žáka rychlým pohledem zkontrolovat. Tyto schopnosti si učitel osvojuje a prohlubuje svou praxí. Opravdovou pomoc, kterou učitel může dítěti nabídnout, je laskavé jednání. Vyučující je schopen plnit potřeby žáka, pomáhat mu jednat a myslet. Pokud naplní žákovy potřeby, pak se s radostí může dívat na jeho rozkvět (Montessori, 2018).

Učitel v Montessori škole vystupuje jako průvodce při činnostech žáků. Jeho snahou je u každého žáka individuálně rozvíjet jeho silné stránky, ale i oblasti, které potřebují posílit. Při přípravě učitele je důležité dát stranou netrpělivost a rozvíjet v sobě klid a respekt. Hlavním úkolem není dítě na sílu řídit, ale vytvářet prostředí, ve kterém se dítě bude samo rozvíjet a cítit se dobře a bezpečně. Vnímání role učitele v Montessori škole je zásadní pro cíl práce.

Závěr teoretické části

V teoretické části byly objasněny pojmy vztahující se k cíli bakalářské práce. Z textu vyplývá, že osobnost, ale i postoje a dovednosti učitele jsou velmi zásadním prvkem vzdělávacího procesu, neboť ovlivňují jak školní klima, motivaci, tak výkon žáků. U osobnosti učitele není důležitá pouze odborná způsobilost a schopnost efektivně předávat své znalosti, ale také jeho chování, postoje a hodnoty, které osobnost učitele spoluutvářejí. Učitel ovládá principy komunikace se žáky, vyznačuje se morálními a volnými vlastnostmi a je schopen své žáky účinně motivovat. Motivace, jakožto vnitřní síla lidského chování, je klíčovým faktorem v procesu učení. Pochopení rozdílu mezi vnitřní a vnější motivací pomáhá lépe porozumět individuálním potřebám žáků. Alternativní vzdělávací systém jako je Montessori pedagogika byl představen jako přístup zdůrazňující individuální rozvoj dítěte, samostatnost a vnitřní motivaci. Učitel v alternativním školství nezaujímá autoritativní roli, tak jako je tomu v tradičním školském systému. Důraz je kladen na připravené prostředí a respektující vztahy. Tyto školy se často zaměřují na propojení výuky s každodenním životem. U učitele v Montessori prostředí je důležitá příprava, do níž spadá i profesní sebezdokonalování a osobní růst, který zahrnuje odstranění vlastních negativních vlastností a rozvoj trpělivosti a porozumění.

Praktická část

7. Cíl a charakteristika výzkumu

Druhá část mé bakalářské práce se zaměřuje na výzkum. Zvolila jsem kvalitativní výzkumnou metodu, jelikož jsem se chtěla hlouběji zaměřit na to, co motivuje učitele pracovat v Montessori prostředí, což je hlavním cílem výzkumu. Kvalitativní metoda formou dialogu mi umožnila získat osobní výpovědi a vyslechnout si autentické zkušenosti učitelů. Z nich jsem měla možnost čerpat data nejen pro samotný výzkum, ale zároveň mi pomohly lépe porozumět vnitřnímu postoji učitelů k alternativnímu Montessori vzdělávání. Pomocí rozhovorů se mi podařilo nahlédnout do způsobů, jakým učitelé Montessori filozofii vnímají, jaký význam jí přikládají ve své práci, případně jak se jim promítá do osobního života.

7.1 Výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, co učitele motivuje pracovat na Montessori škole a na to navazují tři výzkumné otázky:

- Jaké faktory ovlivňují motivaci učitelů v Montessori školách setrvat?
- Jakou roli v motivaci učitele na Montessori škole hraje smysluplnost?
- Jakou roli hraje v motivaci učitele na Montessori škole respekt ve vztahu k dítěti?

7.2 Výzkumná metoda

Pro výzkum jsem si vybrala kvalitativní výzkumný design realizovaný pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Ten mi umožnil kombinovat předem připravené otázky, jak popisuje ve své knize Švaříček s Šedřovou a kol. (2014) s volnějším průběhem konverzace reagujícím na odpovědi účastníků.

Rozhovory bývají nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativních výzkumech, při nichž badatel pokládá účastníkovi rozhovoru - výzkumu otevřené otázky (Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

7.3 Analýza nasbíraných dat

Jako způsob vyhodnocení dat jsem využila tematickou analýzu podle Braunové a Clarkové (2006) s tím, že nejprve jsem si všechny nahrávky rozhovorů doslovně přepsala

pomocí editoru Word. Text byl opakovaně pročitán a následně jsem začala s vytvářením kódů společných pojmů. Poté jsem hledala témata, revidovala je a znovu pročetla. Na základě toho jsem je pojmenovala tak, aby byla na první pohled srozumitelná a výstižná. Nakonec jsem je shrnula, popsala a závěrečně zpracovala.

7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se účastnilo dohromady pět učitelů. Z toho čtyři ženy, dvě s kratší učitelskou praxí, dvě zkušené učitelky a jeden muž.

U1 – muž, věk 28 let, doba praxe 8 let

U2 – žena, věk 24 let, doba praxe 2 roky

U3 – žena, věk 26 let, doba praxe 3 roky

U4 – žena, věk 35 let, doba praxe cca 9 let

U5 – žena, věk 36 let, doba praxe cca 7 let

Vstupním kritériem pro účast ve výzkumu bylo, aby učitel působil na vybrané Montessori škole, kde byl výzkum prováděn. Záměrně jsem se rozhodla oslovit tuto školu, protože jsem chtěla zkoumat motivaci učitelů v menším městě a lépe porozumět fungování tohoto systému v běžné praxi. O této Montessori škole jsem se dozvěděla poměrně nedávno a zaujalo mě především její umístění v klidném prostředí, uprostřed přírody. Jak řekl člen vedení vybrané školy: příroda, les a zvířata jsou důležité prvky patřící k našemu Montessori systému. Žádný obrázek nenahradí pohled na skutečné živé stromy, protože z nich vyzařuje něco, co se nedá vypsát v knihách, tak to popisuje Marie Montessori (2011) ve své knize *Od dětství k dospívání*.

Tato Montessori škola funguje pod dvěma firmami. První je mateřská škola (jesle) sloužící dětem ve věku dvou a tří let a pojme maximálně čtrnáct dětí. Další část tvoří druhá mateřská škola, kde se nachází dvě třídy pro děti od tří do šesti let a základní škola tzv. Elementary, rozdělena do trojročí: 1., 2. a 3. ročník společně, poté 4., 5. a 6. ročník a naposledy 7., 8. a 9.

Škola je nastavena tak, že se setkávají a učí se dohromady různé věkové skupiny žáků, což se shoduje s výroky Průchy (1996), že celá Montessori koncepce dbá na spolupráci mezi třídami vyšších i nižších věkových skupin.

Od září škola plánuje otevření dalšího trojročí kvůli narůstajícímu zájmu. Celkem zde pracuje dvacet pět zaměstnanců, včetně speciálního pedagoga, výchovného poradce, kuchaře, pracovníků v administrativě a úklidu. V každé třídě působí dva pedagogové,

z nichž jeden je anglicky mluvící, k nim je přiřazen jeden asistent. Škola provozuje slovní hodnocení a sebehodnocení.

Zajímavostí je na druhém stupni výuka španělštiny jako druhého jazyka. Podle informací od vedení se absolventi školy dobře adaptují na středních školách, často dosahují výborných výsledků a prokazují značné dovednosti například v oblasti samostatného učení a práce s informacemi. Výzvou pro ně spíše bývá přechod do systému s pevně nastavenými pravidly. Škola se snaží navazovat a udržovat kontakty s dalšími Montessori institucemi prostřednictvím návštěv a supervizí.

Posláním celé školy je podporovat děti v rozvoji samostatnosti, sebedůvěře a schopnosti řešit problémy a konflikty ve svobodném prostředí, což je i jedním ze základních prvků Montessori pedagogiky dle Rýdla (2006).

Ze slov vedení školy jsem zjistila, že škola je součástí AMI institutu (Mezinárodní Asociace Montessori) a má nastavena striktní pravidla. Nezbytné je, aby učitel absolvoval učitelské kurzy, které však v dnešní době nepřinášejí příliš mnoho nových informací.

První kontakt se školou jsem se pokusila navázat prostřednictvím e-mailu, adresovaného řediteli školy s žádostí o možnost získat z rozhovorů učitelů data pro moji práci. Vzhledem k tomu, že jsem se odpovědi nedočkala, rozhodla jsem se školu navštívit osobně. U vstupu mi školnice nabídla, že předá mé telefonní číslo vedení školy. Následně jsem do školy zavolala a spojila se se členem vedení školy, kterému jsem nastínila svůj záměr. Reagoval vstřícně a domluvili jsme si termín osobní návštěvy. Při příchodu do školy mě přivítal a podrobně mi představil chod školy a její organizaci. Odpověděl na mé předem připravené otázky a ukázal mi prostory tříd. Následně jsme se přesunuli do klidné místnosti, kde jsem se postupně setkávala s jednotlivými účastníky rozhovorů.

7.5 Průběh sběru dat

Rozhovorů se účastnilo celkem pět učitelů vybraných členem vedení: čtyři učitelky a učitel. Z toho dvě učitelky vychovávají vlastní děti v duchu Montessori filozofie. Právě věková různorodost učitelů obohatila výzkum o širší spektrum názorů a zkušeností. Rozhovory s účastníky probíhaly individuálně v příjemném a klidném prostředí zasedací místnosti. Již při prvním kontaktu s učiteli jsem cítila pozitivní atmosféru. Všichni působili velmi uvolněně a byli ochotni spolupracovat. Každý rozhovor trval od deseti do třiceti minut. Po celou dobu rozhovorů jsem se snažila působit a vystupovat nezaújatě a s pochopením. V případech, kdy učitel přemýšlel nad odpovědí nebo nastalo delší ticho, jsem účastníku poskytla čas na rozmyšlenou. U jedné paní učitelky jsem vycítila nejistotu, proto jsem ji

uklidnila a ujistila, že je všechno v pořádku a pokusila otázku položit jinak, což vedlo k její uvolněnější reakci s následným úsměvem.

Během rozhovorů měli účastníci prostor k případnému doptávání se. V některých případech jsme se díky otevřenosti a přirozenému procesu rozhovoru dostali i k tématům, která sice nebyla přímo součástí výzkumného záměru, ale přinesla další zajímavé poznatky.

Celkově proběhl sběr dat nad má očekávání. Měla jsem menší obavy, že učitelé nebudou tak otevření k tomu hovořit a sdílet své motivační důvody a postoje vůči práci v Montessori systému, ale opak byl pravdou.

7.6 Etické hledisko výzkumu

Výzkum byl proveden na základě informovaného souhlasu všech zúčastněných učitelů Montessori školy. Účastníci byli předem seznámeni s cílem výzkumu, se způsobem sběru dat, a s tím, že rozhovory budou nahrávány formou audiovizuálního záznamu.

Byli informováni o svém právu neodpovědět na jakoukoli otázku či ukončit rozhovor bez konkrétního důvodu. Také byli poučeni, že záznamy budou zpracovány anonymně a po zpracování ihned smazány. Po dokončení přepisů rozhovorů byla veškerá vlastní jména (jména osob, název školy a města atd.) zanonymizována.

7.7 Reflexe výzkumníka

Téma výzkumu bylo navrženo mou osobou, jelikož jsem chtěla zjistit důvody, které vedou učitele pracovat v Montessori škole, a ne v klasickém školství. Během studia jsem absolvovala několik pedagogických praxí a proběhla i návštěva alternativní školy, ale nikdy předtím jsem zkušenost promluvit si soukromě s učiteli pracujícími v alternativní škole neměla. Před návštěvou školy jsem předpokládala, že hlavním důvodem, proč si učitelé vybírají tento typ školy, je větší svoboda dětí a menší počet žáků v zařízení, které má učitel na starosti. Během rozhovorů jsem měla tendence více rozvíjet diskuze a ptát se i na otázky, které nebyly přímo tématem práce, ale úzce souvisely s konkrétní školou.

8. Výsledky výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, co učitele motivuje pracovat v Montessori škole. Připravené byly tři hlavní výzkumné otázky a na ně navazovaly podotázky, na které odpovídali účastníci rozhovoru. Kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru a pomocí tematické analýzy jsem tedy došla k výsledkům které níže vypisuji.

8.1 Výsledky tematické analýzy:

8.1.1 Téma 1 – Příjemné zázemí, rozmanitost okolí a kontakt s přírodou

Z rozhovorů vyplynulo, že tři z pěti učitelů velmi oceňují prostředí, ve kterém se nachází škola. Tím, že je obklopena přírodou a klidem, mohou žáci hodiny trávit na čerstvém vzduchu a podporuje se tak jejich tvůrčí mysl. Příjemné prostředí je jedním z pozitivních faktorů, které přispívá a motivuje učitele působit v Montessori prostředí a odpovídá tedy na výzkumnou otázku 1. Zdejší škola nabízí venkovní prostory umožňující žákům pohyb během výuky. Například hřiště pro děti i školní hřiště určené k tělocviku vytváří prostor pro socializaci a relaxaci. Učitelé uvádějí, že prostory jsou zajímavým aspektem pro děti z městské části a oceňují možnost trávit s nimi čas v přírodě. Jeden z učitelů uvedl, že i návštěvy z pražských škol oceňují zdejší kombinaci školy a lesa, což je pro ně novinka. Na druhou stranu byl jedním z účastníků rozhovoru zmíněn limit, kterým je vzdálenost. Ta může odradit některé zájemce, jak z řad místních obyvatel, tak dojíždějících z jiných měst. Náročnější může být i zajišťování vybavení a pomůcek na místo, kde se škola nachází.

Uvedu některé citace učitelů:

„Je tady krásné prostředí. To, že každý den je jiný, že to není jen klasické: sedneme si do třídy a tak.“ (U3)

„Miluju to prostředí tady, jsme na samotě. Děti mají venku hřiště jak pro ty nejmenší, tak i školní na tělocvik.“ (U5)

„I když sem přijedou Pražáci z těch lepších školek nebo škol tak nám říkají: to prostředí, ten les, zároveň jste ve městě, to oni nemají.“ (U1)

8.1.2 Téma 2 – Podpora a spolupráce mezi kolegy a vedením školy

Ukázalo se, že spolupráce a podpora od kolegů a dalších zaměstnanců školy je silným důvodem setrvat v Montessori systému, což je jedním z výsledků výzkumné otázky číslo 1.

Všech pět učitelů zmínilo, že vzájemná podpora a možnost se spolehnout na „partáka“ jim pomáhá zvládat náročné situace a emoční vypětí. Týmový duch je zde běžnou součástí práce. Zaznívaly poznámky, kdy si učitel všiml únavy svého kolegy, a proto za něho převzal roli, aby si kolega mohl odpočinout. Zaměstnanci cítí oporu a porozumění i ze strany vedení, které je vnímavé a otevřené dialogu. Učitelka (U2) popsala podporu kolegy takto:

„Noo, často mívám nervy, nebo jsem našťvaná, že něco nevyjde tak, jak bych chtěla nebo když někdo něco pochopí jinak, než jsem to myslela, ale hledám podporu u kolegů, ve vedení a snažím se najít řešení, aby to to šlo.“

Účastnice (U3) nastínila konkrétní postup pomoci kolegovi:

„Tady naštěstí je ta podpora těch kolegů větší, jelikož je nás víc v té třídě, takže když fakt na sobě vidíme, že ten jeden už toho má opravdu hodně, tak ho klidně vystřídáme nebo se začneme věnovat té situaci taky. Naznačíme mu, že to zvládneme za něj. Jsme partáci.“

Důležitým aspektem bylo poznat a přiznat si, že je potřeba se na chvíli vzdálit a odpočinout si:

„My jsme tady vždycky v několika lidech, my máme tu možnost říct prostě: hele, tohle už je na mě moc, odcházím... Ted' tu chvíli nebudu, jdu se tady projít, dát si kafe nebo cokoli.“
(U4).

8.1.3 Téma 3 – Škola jako rodinná komunita a spolupráce s rodiči

Z rozhovorů bylo zjištěno, že blízký kontakt rodičů dětí se školou podporuje motivaci učitelů. Tři z pěti učitelů vnímají školu jako komunitní prostor, ve kterém se nejen vyučuje, ale i společensky seznamuje a navštěvuje. Z rozhovorů vyplývá, že učitelé vyhledávají kontakt s rodiči. Díky němu dochází k lepšímu porozumění a naplnění očekávání obou stran a umožňuje rychleji a kvalitněji řešit případná nedorozumění.

Učitelka (U3) se vyjádřila takto:

„Je super, že se známe s rodiči dětí, lépe se tak všechno řeší, máme i individuální schůzky, takže máme s většinou opravdu blízké vztahy.“

Škola tradičně pořádá akce, například plesy, grilování nebo tematická setkání s rodiči. Společné aktivity nejen posilují vztahy všech zúčastněných, ale i vytvářejí prostor vzájemně

si popovídat či předat zkušenosti, zážitky. Škola se tak stává jakousi druhou rodinou pro děti a rodiče.

Učitel zmínil:

„Děláme akce pro rodiče dětí a přátele školy, máme různé plesy pro rodiče, kdy se ti lidé setkávají mezi sebou, provozujeme různé aktivity, grilovačky a tak.“ (U1)

8.1.4 Téma 4 – Nespokojenost s tradičním školstvím

Ukázalo se, že jedním z významných faktorů ovlivňujících motivaci učitele setrvat v Montessori systému je nespokojenost s tradičním školstvím. Všechny pět učitelů se ohradilo vůči klasické základní škole především kvůli autoritativnímu přístupu a pravidlům, což se promítá do výzkumné otázky číslo 1. Pro učitele je alternativní vzdělávání nejen profesní volbou, ale i postojem. Účastníci popisovali své negativní zkušenosti s tradičním školstvím.

Učitel uvedl:

„Jako důvod, proč jsem si našel Montessori prostředí byla náhoda, ale asi bych teď nedokázal jít někam jinam, kdybych z nějakých důvodů musel skončit nebo změnit povolání nebo cokoli. Kdybych šel do školství, tak půjdu tímhle směrem. Anebo půjdu k dětem, ale ne do školství, protože být v běžném systému si představit neumím.“ (U1)

Další účastnice v rozhovoru popsala nedůvěru v klasické školství takto:

„Já jsem vždycky věděla, že nechci do klasického systému, protože jako dítě jsem v něm nebyla spokojená. Absolvovala jsem po vysoké škole po bakalářském studiu stáž v Anglii a poté už jsem cíleně hledala školy s alternativním vzděláváním. Bylo mi jedno jaký, ale věděla jsem, že v klasickém systému opravdu ne.“ (U4)

Zazněl i konkrétní popis zkušenosti se státní školou:

„Tak já jsem pracovala ve státní škole a státní systém se mi nelíbil vůbec. Jak s přístupem k dětem, tak tím, že všechno jednotně se musí dělat.“ (U5)

8.1.5 Téma 5 – Práce s vnitřní motivací dítěte

Analýza sběru dat vyjasnila v tomto tématu roli smysluplnosti v Montessori systému. Čtyři učitelé vypověděli, že děti musí být vedeny svou vlastní vnitřní motivací, jinak se dítě není schopné samostatně učit. V Montessori pedagogice není dítě nuceno učit se. Je podporováno v hledání a poznávání svých potřeb. Učitelé zdůrazňovali ve svých

výpovědích, že je důležité vytvářet dítěti prostředí, kde se samo rozhoduje. Od učitele se tedy očekává velké množství energie, empatie a kreativity. Jedna z učitelek popisovala situaci, kdy dítě nemá zájem o činnost, např. čtení. Právě ale díky čtení by se dozvědělo něco, co ho zajímá, v tomto konkrétním případě informace o dinosaurech.

„Jasně, že jsou věci, které se musejí naučit, ale když prostě někoho baví dinosauři a potřebuje si o nich něco přečíst, ale ještě neumí číst a nechce se učit číst, tak bohužel si o těch dinosaurech nic nepřečte. A takhle je to se vším, když se chci něco dozvědět, musím udělat nějakých pár kroků předtím, než se dostanu k té kýžené věci. A furt je to ta vnitřní motivace, ta je prostě to gró.“ (U4)

Tento příklad vychází z Montessori filozofie, kdy učení je cestou nikoli cílem. Učitel je průvodcem, který dítěti pomáhá porozumět, že k dosažení cíle si musí cestu projít. Vše ale vychází z vnitřní motivace dítěte, jinak proces pro dítě nemá smysl.

Další citace učitelů:

„Ta Montessorka funguje na tom, že děti pracují samostatně, berou si pomůcky, chodí po té třídě, jak se jim líbí.“ (U1)

„My pracujeme s vnitřní motivací dětí, takže oni v tom musí vidět smysl a když ho nevidí, tak musíme vymyslet jiný způsob práce.“ (U3)

Líbilo se mi, že i přesto, že se učitelé shodli na pozitivním názoru na práci v Montessori škole, tak ale každý k němu došel svou vlastní cestou. Někdo se do školy dostal náhodně, někdo věděl, že do klasické základní školy nepůjde, někdo si zase zkusil obojí.

8.1.6 Téma 6 – Propojenost vzdělávání s reálným životem a zkušenostmi

V rozhovorech se čtyři z pěti učitelů shodli, že propojení vzdělávání s praktickými dovednostmi, činnostmi a zkušenostmi hraje zásadní roli ve smysluplnosti v Montessori systému. Děti se učí dovednosti, které znají a využívají i mimo školské zařízení. Příkladem mohou být domácí práce jako žehlení, skládání oblečení, praní, pěstování zeleniny. Tyto aktivity jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu.

Skládáním ubrousků a jejich následné žehlení podporuje jemnou motoriku, jak i uvedla učitelka (U5):

„Tím, že děti tady perou, žehlí, skládají si oblečení, skládají si věci, ubrousky. A že to všechno navazuje. Oni tu grafomotoriku třeba trénují přirozeně v běžných činnostech, které dělají i doma, s mamkou vaří a tak.“ (U5)

I práce venku napomáhá posilovat vztah dítěte k přírodě a okolí: „*Máme zahrádku, takže malácci si tam pěstují a starají se tam o rajčátka, kvetou tam jahody*“. (U1)

8.1.7 Téma 7 – Osobní růst učitele a změna životního postoje

Z rozhovorů vyplynulo, že práce v Montessori prostředí má vliv na profesní hodnoty a postoje. Téma osobního růstu odpovídá na druhou výzkumnou otázku. Tři z pěti učitelů zaznamenali, že jim Montessori pedagogika pomohla v jejich osobním růstu a učitelky (U4 a U5) uvedly, že aplikují Montessori principy i ve své výchově doma:

„*Řekla jsem si, že tohle je cesta, kterou chci jít i doma, protože mám dvě děti, takže i doma se to změnilo i ten přístup k těm mým dětem.*“ (U5)

„*Mám tu dvě děti a chci, aby vyrostly v tomhle systému, aby to jejich myšlení... (delší pauza), protože vidím na těch dětech, že to myšlení je obrovský.... (delší pauza), mám doma patnáctiletou, čtyři a dva roky a prostě ty děti jsou jiné, než v klasickém systému a dává mi to velký smysl, aby v tom našem vyrostly. S těmi výhodami, co máme.*“ (U4)

Některým učitelům Montessori pedagogika otevřela oči a ukázala nový způsob, jak nahlížet na děti:

„*Asi to, že mi to ukázalo jiný pohled na výchovu toho dítěte.*“ (U3)

8.1.8 Téma 8 – Respektující přístup a rovnost mezi dítětem a učitelem

Z rozhovorů vyplynulo, že respekt k dítěti hraje velkou roli v motivaci učitele. Vztah učitele a dítěte není hierarchický, ale stavěný na vzájemném porozumění, respektu a dialogu. Všichni učitelé popisovali prostory školy jako komunitu, kde jsou všichni rovnocennými členy a není potřeba děti trestat, psát poznámky nebo černé puntíky.

„*Ty vztahy máte nastavené úplně jinak s těmi dětmi i ty děti vás vnímají úplně jinak. I s pedagogy jednáte jinak, takže jste v takové komunitě, rodině, která spolu funguje hezky a samozřejmě se vám pracuje líp, než když se budete muset hádat někde ve škole, dávat pětky a poznámky a řešit to jinak.*“ (U2)

„*Děti jsou partneři. Říkáme tomu respektující přístup v komunikaci. Tak k těm dětem přistupujeme opravdu jako k sobě rovnému, my jim nic nevelíme, my jim nic nenutíme.*“ (U4)

Respektující přístup vede děti k sebeúctě, otevřenosti a zodpovědnosti za své jednání. Díky respektu a důvěře se vytváří příjemné prostředí, ve kterém se učitelům dobře pracuje.

8.1.9 Téma 9 – Bezpečné prostředí a důvěra

Ukázalo se, že je velmi důležité, aby se dítě ve škole cítilo bezpečně a mělo důvěru ve svém učiteli. K budování a posilování důvěry napomáhá dlouholetý kontakt dítěte s učitelem. Dítě už od mateřské Montessori školy zná učitele, navzájem si tykají a ví, co od sebe mohou očekávat. Blízkost a důvěra je klíčová v oblasti respektu a odpovídá na třetí výzkumnou otázku.

„Třídním učitelům, asistentkám, všem se tyká.“ (U2)

„Jsem tady sedm/osm let, děti znám od dvou let, chodívám do jesliček, do školky, pak jdou ke mně do školy. Takže ten vztah máme vybudovaný, nastřádáný už dlouhou dobu.“ (U1)

Děti se nebojí svěřit učitelům se svými osobními záležitostmi nebo obavami.

„Já si myslím, že tady je to jednodušší v tom, že jak se více známe a řešíme s nimi ty konflikty trošku jinak, než na jiných školách, takže nás i vnímají líp. Že nás fakt berou za ty kamarády. Že s námi můžou všechno probrat. Tady je to asi lepší.“ (U3)

„Proto jsme rádi, když jsou tady ty děti úplně odmalička, od těch dvou, tří let, protože s nimi můžeme takhle pracovat úplně od začátku a vidíme, že když ty děti přijdou třeba i z rodinného prostředí, kde ta vnitřní motivace není, kde fungují nějaký odměny a tresty a tak, tak je to horší potom. Ale dá se to děti naučit, nějak to přepnout.“ (U5)

8.1.10 Téma 10 – Přirozená autorita místo autoritářství

Z rozhovorů vyplynulo, že autorita, kterou učitel nese v Montessori prostředí není postavena na moci a nátlaku, ale na principu přirozené autority, kdy dítě ví, kde jsou hranice a ty nemůže překročit. Stejná pravidla jsou dodržována všemi členy školní komunity. Třebaže není možné po dítěti chtít, aby si sedalo na stůl, když to sama bude provozovat.

Čtyři učitelé z pěti uvedli:

„Nejsme ti nositelé té autority, toho poslouchej a ten, kdo má vždycky pravdu. Budujete si to v té důvěře, v tom klidu, v návaznosti na jistotě, kterou děti s vámi mají, na laskavosti, respektu. Vybudujete tu přirozenou autoritu u dětí a není potřeba být tou typickou autoritou.“ (U1)

„To dítě by mělo vědět, kde ty hranice jsou, ale určitě by mělo vědět, že jsou až docela dál.“ (U3)

„Ten vztah je silnější, a i tím, že si tykáme si myslím, že ty děti vidí, že prostě jsme na jedné lodi a máme stejná pravidla, která platí jak pro ně, tak pro nás. Takže snažíme se nebýt pokrytci a prostě dělat něco jinak, než chceme po těch dětech.“ (U4)

Jedním z nástrojů přirozené autority jsou tzv. zdvořilostní lekce, což jsou modelové situace, při kterých dítě pozoruje a učí se, jak se správně chovat v různých společenských oblastech. Vytváří se prostor pro přirozené pochopení pravidel nikoli příkazů.

„Vlastně si děláme zdvořilostní lekce, kdy jim ukazujeme, hrajeme různé scénky a děláme situace, jak to má být, nemá to být. Oni z toho chápou potom lépe, jak ta situace má být správně nastavená.“ (U5)

8.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, co učitele motivuje pracovat na Montessori škole. Na to navazovaly tři výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1

První výzkumná otázka se zaměřovala na faktory, které ovlivňují motivaci učitelů setrvat v Montessori škole. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že klíčovým prvkem je příjemné a klidné zázemí školy, které podporuje tvořivost a pohodu učitelů. Zásadním faktorem je týmová spolupráce, podpora od kolegů i prostor pro odpočinek. Důležitým aspektem ovlivňující motivaci učitele je také spolupráce mezi školou a rodiči žáků. Všichni účastníci výzkumu projevili svoji nespokojenost s klasickým školstvím a vyjádřili se, že Montessori pedagogika lépe odpovídá jejich hodnotám a vizím.

Stěžejní pojmy týkající se první výzkumné otázky: příjemné zázemí, rozmanitost okolí a kontakt s přírodou, podpora a spolupráce mezi kolegy a vedením školy, škola jako rodinná komunita a spolupráce s rodiči, nespokojenost s tradičním školstvím.

Výzkumná otázka č. 2

Druhá výzkumná otázka zjišťovala roli smysluplnosti v motivaci učitele na Montessori škole. Bylo zjištěno, že ta v Montessori systému hraje velkou roli pro zúčastněné učitele. Smysluplnost vidí ve vnitřní motivaci dětí, které se musí chtít učit samy a ne proto, že je někdo další bude nutit. Smysl nacházejí i v propojování vzdělávání dětí s praktickými zkušenostmi, které se jim budou hodit v běžném životě. Někteří učitelé uvedli, že Montessori pedagogika jim změnila pohled na výchovu a přístup k dětem, což přináší velké poznání v učitelské práci i v osobním životě.

Stěžejní pojmy týkající se druhé výzkumné otázky: práce s vnitřní motivací dítěte, propojenost vzdělávání s reálným životem a zkušenostmi, osobní růst učitele a změna životního postoje.

Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka se zabývala respektem a jeho rolí ve vztahu k dítěti u učitelů působících v Montessori škole. Respekt k dítěti hraje zásadní roli v Montessori systému, jelikož na respektu jsou vztahy v Montessori škole založené, stejně jako na vzájemné blízkosti, důvěře a porozumění. Také bezpečné prostředí ovlivňuje učitele i děti. Místo autoritářství se uplatňuje metoda přirozené autority, která je stavěna na dodržování stejných pravidel jak pro učitele, tak pro žáky.

Stěžejní pojmy týkající se třetí výzkumné otázky: respektující přístup a rovnost mezi dítětem a učitelem, bezpečné prostředí a důvěra, přirozená autorita místo autoritářství.

9. Diskuse

V rámci výzkumu jsem využila kvalitativní výzkumnou metodu, formou polostrukturovaných rozhovorů. Tato volba se ukázala jako vhodná, jelikož mi umožnila více prozkoumat téma motivace učitelů v Montessori školství. V minulosti jsem pro zpracování seminárních prací preferovala a využívala jen kvantitativní metody sběru dat, a to především dotazníky. Tato volba pramenila z pocitu, že bych nedokázala s někým cizím mluvit detailně o tématech, které mě zajímají, a o to víc s někým, kdo má dlouholetou praxi v oboru. I zde jsem cítila zprvu nejistotu, ale hned při přivítání ostych opadl. Rozhovory mi umožnily lépe porozumět důvodům, které pedagogy vedly ke zvolení Montessori prostředí. Zároveň jsem měla možnost částečně porovnat mužský a ženský pohled, napříč věkovým rozdílům, na Montessori vzdělávání.

Hojně využívaná tematická analýza se ukázala jako správný výběr, jelikož díky ní jsem věděla, jak postupovat při vyhodnocování dat.

Výsledky mého výzkumného šetření vykazují propojení mezi odbornou literaturou a nashromážděnými daty z vybrané Montessori školy.

Diskuze k tématu 1- příjemné zázemí, rozmanitost okolí a kontakt s přírodou.

Dle literatury od Montessori (2011, 2017), Průchy (1996) a Rýdla (2006) hraje prostředí a příroda velmi důležitou roli v Montessori pedagogice, což se potvrdilo i ve výzkumu. Lillard (2005) ve svých principech Montessori pedagogiky uvádí pohyb a ten se také pojí s vnějším světem a přírodou. Učitelé vyzdvihovali klid a krásu v prostředí školy a vnímali jej jako motivační faktor. Hřiště pro malé i větší děti a propojení školy s lesem jsou konkrétní příklady Montessori filozofie: Dítě se o přírodě nejen učí, ale musí v ní i žít (Montessori, 2017).

Diskuze k tématu 2 - podpora a spolupráce mezi kolegy a vedením školy.

Význam týmové spolupráce a vzájemné podpory mezi kolegy se zásadně promítl ve výpovědích účastníků. Učitelé opakovaně zmiňovali emoční oporu, sdílení zkušeností a praktickou pomoc při náročných situacích. Tento faktor byl v teoretické části popisován pouze okrajově Chrisem Kyriacou (1996) - učitel potřebuje cítit oporu v kolegovi. Pro budoucí výzkum by bylo vhodné tuto oblast více rozšířit.

Diskuze k tématu 3 - škola jako rodinná komunita a spolupráce s rodiči.

Průcha (1996) upozorňuje, že alternativní školy se liší od tradičních ve vztahu školy a přátel školy (rodiči, aj.), což odpovídá výsledku ve výzkumu. Pravidelnou spoluprací s rodiči označili učitelé za důležitý motivační prvek, přičemž vyzdvihovali partnerský přístup a

společné hodnoty. V odborné literatuře sice není tento aspekt opomenut, ale nebývá mu věnován širší prostor. Tato oblast by si zasloužila více prozkoumat.

Diskuze k tématu 4 - nespokojenost s tradičním školstvím.

Výzkum dokázal, že všech pět učitelů odmítalo klasické české školství a vnímalo ho jako nesvobodné. Tento pohled se odráží v odborné literatuře například u Průchy (1996), který uvádí, že alternativní vzdělávání klade důraz na potřeby a individualitu dítěte, respektující přístup a odlišný způsob hodnocení. Také je s tímto tématem spojován čtvrtý princip dle Lillard (2005) - vyhýbání se odměnám. Rýdl (2006) uvádí, že Montessori začala pracovat s dětmi z různých kulturních, sociálních a rasových prostředí a zjistila, že tradiční škola nenaplňuje jejich potřeby. Z rozhovorů bylo patrné, že učitelé Montessori škol měli často negativní zkušenosti s tradičním školským systémem a Montessori vnímali jako blízkou alternativu.

Diskuze k tématu 5 - práce s vnitřní motivací dítěte.

Téma vnitřní motivace dítěte, kdy se dítě učí protože chce, a ne protože mu je nakázáno, se u účastníků rozhovorů opakovaně objevovalo. Lillard (2005) v rámci popisu třetího principu Montessori pedagogiky hovoří o významu zájmu - dítě se učí to, co ho samotného zajímá. Podobně i Montessori (2017, 2018) ve svých knihách *Objevování dítěte* a *Absorbující mysl* uvádí, že učitel má do práce dítěte zasahovat minimálně, neboť jakýkoli zásah ze strany učitele může narušit přirozenou vnitřní motivaci. Také Rýdl (2006) zdůrazňuje, že děti jsou více zaměřené na své úsilí a vlastní cestu. Učitelé, kteří se účastnili rozhovorů tyto principy znají a aplikují ve své praxi. Popisované příklady (např. zájem o dinosaury) potvrzují, že smysluplnost a vnitřní motivace jsou jádrem výukového procesu.

Diskuze k tématu 6 - propojenost vzdělávání s reálným životem a zkušenostmi.

Maria Montessori (2017, 2018) klade důraz na praktický život jako klíčovou oblast pro správný rozvoj dítěte. Průcha (1996) zmínil pojem kosmická výchova, která má prohlubovat povědomí o člověku, přírodě a okolí. Z výpovědí učitelů se ukázalo, že praktické činnosti jako praní, žehlení, vaření a pěstování nejsou jen doplňkovým předmětem, ale i součástí Montessori pedagogiky. V souladu s literaturou učitelé zdůrazňují, že tyto aktivity podporují samostatnost, návaznost jednotlivých činností a rozvíjejí jemnou motoriku.

Diskuze k tématu 7 - osobní růst učitele a změna životního postoje.

Osobní růst a smysluplná práce jsou spojené nádoby, které se neustále vzájemně ovlivňují. Změna životního postoje a osobní růst jsou v knihách *Tajuplné dětství* a *Absorbující mysl* zmíněny Marií Montessori (2023, 2018). Ta poukazuje na to, že je důležité, aby se učitel nejdřív proměnil ve svém nitru a začal být trpělivý a poté může být součástí Montessori

školy. Z rozhovorů vyplynulo, že práce v Montessori prostředí formuje přístup a hodnoty učitelů. Někteří dokonce své děti vychovávají v duchu Montessori filozofie.

Diskuze k tématu 8 - respektující přístup a rovnost mezi dítětem a učitelem.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že vztah mezi učitelem a dítětem je partnerský a založený na respektu a porozumění a ovlivňuje nejen atmosféru, ale i samotnou motivaci učitele k práci. Tento přístup je opakem klasických základních škol, kde učitel je aktivním mocenským členem. Ve výzkumu i v literatuře Montessori (2023), Průchy (1996) či Rýdla (2006) se objevuje učitel jako partner žáků.

Diskuze k tématu 9 - bezpečné prostředí a důvěra.

Výsledky výzkumu vykazovaly, že pro obě strany, tj. učitele i žáky, jsou pocit bezpečí a důvěra podstatné. Důvěra učitele s žákem je natolik velká, že se děti svěřují svým učitelům s osobními starostmi a problémy. Tato blízkost však nevznikla náhodou a z ničeho nic, ale napomohl tomu fakt pravidelného, dlouhodobého setkávání na půdě školy. Montessori (2018) v knize Absorbující mysl zmiňuje, že učitel by měl být klidným průvodcem poskytující dítěti klidné a mírumilovné prostředí pro jeho rozvoj.

Diskuze k tématu 10 - přirozená autorita místo autoritářství.

Montessori pedagogika odmítá autoritářský přístup založený na moci a nadvládě učitele. Naopak vyzdvihuje přirozenou autoritu, což se shoduje s principem Lillard (2005) – cesty učitele a dítěte, kdy je kladen důraz na vytyčené hranice, ale dítě zůstává pořád svobodné. Učitel by měl být pro děti vzorem, nikoli tím, kdo přikazuje. Dotazovaní učitelé uvedli, že autorita se buduje společnými pravidly a tzv. zdvořilostními lekcemi, které žákům pomáhají pochopit, jak se v daných situacích zachovat. Děti se tak učí prostřednictvím nápodoby reálných situací či živé zkušenosti.

9.1 Limity výzkumu

Přesto je nutné zmínit i omezení, která můj výzkum provázela. Jedním z nich byl časový limit rozhovorů. Rozhovory probíhaly v době, kdy děti trávily čas venku ve školní zahradě. Což znamenalo, že učitelé měli jen omezený čas na poskytnutí svých výpovědí. Z tohoto důvodu nebylo možné věnovat se tématům tak dopodrobna, jak bych chtěla.

Dalším limitem byl fakt, že se rozhovorů nemohli účastnit všichni učitelé dané Montessori školy z důvodu odjezdu části pedagogického sboru na školu v přírodě a výběr učitelů byl tedy v rukou vedení školy. Výsledky výzkumu se tak skládají jen z výpovědí části učitelského kolektivu dané školy.

Z hlediska sběru dat mohlo být i samotné nahrávání rozhovorů stresující. Učitelé mohli cítit napětí či strach, že špatně vysvětlí svůj názor, a proto nebude pochopen. I proto jsem se hned od začátku pokoušela mluvit co nejpříjemnějším hlasem a každého účastníka ujistila o anonymitě a okamžitém smazání všech dat po zpracování. Všech pět účastníků souhlas s nahráváním podepsalo.

Na závěr si myslím, že je vhodné zmínit i můj osobní dojem, který jsem zaznamenala z výpovědí účastníků. Během rozhovorů jsem cítila velmi silnou kritiku klasického školství ze strany všech zúčastněných učitelů. Je pochopitelné, že učitelé na Montessori škole mají odlišné hodnoty a přístup ke škole. Některé výroky však působily příliš vyhraněně. Někdy až znevažovali tradiční systém. Vzhledem k tomu, že jednou chci pracovat na klasické základní škole, pocítovala jsem vnitřní nesoulad.

Výsledky výzkumu však považuji za důležité a přínosné, právě díky nim jsem rozpoznala důvody, proč si učitelé zvolili alternativní směr vzdělávání.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala popisem a zkoumáním profesní motivace učitele k práci na Montessori škole. Na základě rozhovorů s učiteli a odborné literatury lze konstatovat, že Montessori pedagogika představuje specifický výchovně-vzdělávací systém, který ovlivňuje nejen žáky, ale i samotné učitele.

V teoretické části byly představeny klíčové pojmy jako jsou osobnost a její typologie, osobnost učitele, motivace, profesní motivace a motivace učitelů. Dále byl popsán systém základního školství v České republice a alternativní školy. Podrobněji byla rozebrána Montessori pedagogika včetně jejích cílů, principů a role učitele v tomto typu vzdělávání. Výzkumná část práce se zaměřila na zjištění, co učitele motivuje pracovat právě na Montessori škole. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných individuálních rozhovorů s pěti učiteli působícími na jedné Montessori škole.

Z výsledků vyplynulo, že učitelé vnímají Montessori prostředí jako prostor, který v rámci školství nabízí hlubší smysluplnost a podporuje osobní růst. Práce v Montessori škole je chápána jako životní styl, který utváří a formuje osobní hodnoty i mezilidské vztahy. Učitelé se shodují, že se v tomto prostředí cítí vnitřně motivováni a podporováni ze strany kolegů i vedení školy a zároveň jako součást komunity. Jedním z opakujících se znaků byla nespokojenost s tradičním školstvím, které bylo často popisováno jako příliš autoritářské a nesvobodné. Účastníci rozhovoru oceňovali odlišný alternativní přístup Montessori pedagogiky, který je budován na vnitřní motivaci dítěte, individualitě a přirozeném vývoji bez příkazů a direktivního vedení. Tento přístup odpovídá filozofii Marie Montessori a vychází ze sdílených pravidel a vlastních zkušeností. Zásadní roli v Montessori prostředí hraje i prostředí samotné, jeho klid, kontakt s přírodou a možnost volného pohybu. Opakovaně byla vyzdvihována spolupráce s rodiči, která je založena na společných hodnotách a důležitost respektujícího přístupu k dítěti. Autoritářská výchova je v Montessori škole nahrazena tzv. přirozenou autoritou, kdy učitel není nadřazen, ale je průvodcem a vzorem. Důvěra mezi učitelem a žákem přispívá ke kvalitnějšímu vzdělávání i psychické a emoční pohodě. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že praktické dovednosti a činnosti propojené s reálným životem jako žehlení, praní, vaření a pěstování nejsou v Montessori systému jen předmětem doplňkovým, ale významnou součástí výuky. Tyto aktivity podporují samostatnost, zodpovědnost a propojenost školy s každodenním životem. Tento přístup odpovídá konceptu kosmické výchovy.

Limitem výzkumu byl časově omezený rámec a menší počet zúčastněných učitelů. Dalším omezením ve výzkumu bylo nahrávání rozhovorů, které mohlo vyvolat obavy z nepochopení.

Z důvodu zachování anonymity bohužel nemohla být využita fotodokumentace vybrané Montessori školy, ačkoli by byla vhodným doplňkem této bakalářské práce.

Závěrem lze říci, že cíle této práce byly naplněny. Podařilo se popsat a prozkoumat profesní motivaci učitelů k práci na Montessori škole.

Bakalářská práce může být přínosná pro budoucí učitele, kteří zvažují své působení v oblasti alternativního vzdělávání, konkrétně v Montessori školách. Zároveň nabízí pohled na profesní motivaci učitelů v méně prozkoumaném kontextu alternativního školství v regionech.

Pro navazující výzkum by bylo vhodné rozšířit práci o porovnávání dvou skupin učitelů jedni z tradiční školy druzí z alternativní školy v otázkách motivace, nebo vytipovat učitele, kteří měli odlišnou motivaci (náhoda, volné místo učitele, zájem o alternativní systém) pro začátek jejich působení v alternativní škole a tyto možné motivace podrobněji porovnat.

Seznam použité literatury

DVOŘÁKOVÁ, Markéta; KOLÁŘ, Zdeněk; TVRZOVÁ, Ivana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Základní učebnice pedagogiky*. Pedagogika. Vydání první. Praha: Grada, 2015. s. 35. ISBN 978-80-247-5039-2.

FIŠER, Jan a VOLNÝ, Josef., eds. *Osobnost učitele a učení: Studie pracovníků katedry psychologie. Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Vydání první. Praha: Universita Karlova, 1972. s. 43-47.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika. Vydání první. Praha: Grada, 2014. s. 14-18. ISBN 978-80-247-3704-1.

KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. s. 4-8. ISBN 80-7204-176-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložili Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Pedagogická praxe. Vydání první. Praha: Portál, 1996. s. 154. ISBN 80-7178-022-7.

MONTESSORI, Maria a MONTESSORI, Společnost. *Od dětství k dospívání*. Vydání první. Přeložil Pavel Dufek. Praha: Triton, 2011. s. 33. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vydání třetí, v Portále první. Přeložil Jan Volín. Klasici. Praha: Portál, 2023. s. 105-160. ISBN 978-80-262-2024-4.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložila Vladimíra Henelová. Praha: Portál, 2017. s. 72-164. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Vydání první. Přeložil Radek Glabazňa. Praha: Portál, 2018. s. 25-278. ISBN 978-80-262-1393-2.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Vydání druhé, upravené. Praha: Portál, 1996. s. 11-51. ISBN 80-7178-072-3.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. s. 4-52. ISBN 80-7194-841-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie.* Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2013. s. 179-190. ISBN 978-80-262-0532-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. s. 159-160. ISBN 978-80-262-0644-6.

UHER, Boris. *Osobnost pedagoga a dítěte.* Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti. 1970.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. s. 332. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje

BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology.* [online]. roč. 3, č. 2, s. 77-101. 2006. ISSN 1478-0887. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [cit. 2025-06-25].

BROWN, Lois V., ed. *Psychology of motivation.* [online]. New York: Nova Science Publishers, Inc. 2007. ISBN 978-1-60021-598-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hZPCuKfpXLMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=motivation+in+psychology+pdf&ots=Jlp_WLEWbx&sig=Ptp82c0y5ZrfBbJPPPzKkxhEOU0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [cit. 2025-07-10].

KLEIN, Hans-Michael a KRESSE, Albrecht. *Psychologie-základ úspěchu v práci.* [online]. Vydání první. Přeložila Zuzana Veselá. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2444-7. s. 33. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=oeLMaY9L0C4C&oi=fnd&pg=PA5&dq=motivace+z+psychologie+odborn%C3%A1+literatura&ots=iOAHvgeXAO&sig=DdolvBnhuD4Q->

[kEarHMYjvbvt00&redir_esc=y#v=onepage&q=motivace%20z%20psychologie%20odbor](https://www.researchgate.net/publication/351111111)
[n%C3%A1%20literatura&f=false](#) [cit. 2025-07-03].

LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: The Science Behind the Genius*. [online]. New York: Oxford University Press. 2005. ISBN 978-0-19-516868-6. s. 16-33. Dostupné z: <https://montessorischoolalmeria.es/wp-content/uploads/2021/05/montessori-science-behind-genius.pdf> [cit. 2025-04-26].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online]. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. s. 47-49. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr> [cit. 2025-05-07].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha, 2023. s. 5-8. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf [cit. 2025-05-10].

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. [online]. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. s. 177-178. Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/NAKONECNY_M.---Socialni_psychologie.pdf [cit. 2025-05-05].

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. [online]. Praha: Academia, 2003. s. 319-383. Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA_A.---Ucebnice_obecne_psychologie.pdf [cit. 2025-05-03].

URBAN, Jan. *Motivace pracovníků a její individuální rozdíly*. [online]. *Práce a mzda*. 2016. s. 47. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/3854/motivace-pracovniku-a-jeji-individualni-rozdily> [cit. 2025-04-20].

Seznam příloh

1. Informovaný souhlas:

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro účely bakalářské práce na téma: Profesionální motivace učitele k práci na Montessori škole.

Autor: Aneta Vohnoutová

Podpisem vyjadřuji souhlas následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o obsahu a účelu rozhovoru.
- Byl/a jsem seznámena s právem neodpovídat na jakoukoli z otázek.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a následným písemným zpracováním hlasového záznamu pro výzkumné šetření.
- Byl/a jsem seznámen/a s anonymitou zpracování rozhovoru. Nikde nebudou uvedeny mé osobní údaje.

Jméno a příjmení:

Podpis:

Místo a datum:

2. Otázky pro učitele:

- Jaké hodnoty a přesvědčení sdílejí učitelé, kteří si zvolili práci v Montessori prostředí?
- Jaký vliv má Montessori pedagogika na pracovní spokojenost učitelů?
- Jaké faktory přispívají k dlouhodobému setrvání učitelů v Montessori školách?
- Jakou roli hraje podpora okolí (rodiny, kolegů, vedení školy) v udržení motivace pracovat v Montessori systému?
- Jak učitelé na Montessori školách definují „smysluplnost“ své práce?
- Jak učitelé reagují na situace, kdy smysluplnost jejich práce není naplněna?
- Jak učitelé v Montessori školách chápou pojem „respekt k dítěti“?
- Jak učitelé popisují vztah mezi respektem k dítěti a výchovnou autoritou?
- Jaké strategie učitelé používají, když chtějí zachovat respekt i v náročných situacích?
A jak to ovlivňuje jejich motivaci?