

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchova k míru v Montessori škole
Peace Education in Montessori School

Eliška Obermajerová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2020/2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Výchova k míru v Montessori škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 16. 4. 2021

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D., za velmi odborné a profesionální vedení diplomové práce, cenné rady a laskavý přístup. Dále bych chtěla poděkovat dětem z Oranžové třídy (1. E), které byly vždy nadšené z lekcí výchovy k míru, které jsem pro ně připravila. Ráda bych poděkovala mé americké kolegyni Marii, která mi velmi pomohla při mém prvním roce v Montessori systému. Poděkování patří i mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě v závěru studia a při psaní této práce velmi podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje problematiku výuky výchovy k míru na Montessori škole, přičemž komplexně charakterizuje pojem výchova k míru, mapuje obsah jejích lekcí a pomůcek, které tvoří připravené prostředí Montessori třídy. Zajímalo mě zařazení výchovy míru do Montessori kurikula a její důležitá role ve vzdělání, jelikož Marie Montessori věřila, že mír začíná v dětech. Pro zpracování praktické části jsem si vybrala akční výzkum, který probíhal na Základní škole Duhovka v Praze v Oranžové třídě, kde působím jako třídní učitelka od září 2020. Výzkum probíhal ve věkově smíšené třídě (1.–3. ročník ZŠ). Zaměřovala jsem se zejména na vyzkoušení lekcí se třídou a tvorbu a využití materiálů pro připravené prostředí Montessori třídy. V závěru zhodnotím přínos výchovy k míru pro třídní kolektiv a jeho dynamiku, dále zhodnotím lekce a napíšu doporučení pro učitele, kteří by si je chtěli odučit.

KLÍČOVÁ SLOVA

Marie Montessori, Montessori škola, výchova k míru, květinový model míru, respekt, připravené prostředí, akční výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis describes the issue of teaching Peace Education in a Montessori School. It comprehensively characterises the concept of Peace Education, mapping the content of lessons and materials which form part of the prepared environment of a Montessori class. I was interested in the inclusion of Peace Education in the Montessori Curriculum because it has an important role in education as Marie Montessori believed that peace begins in children. For the elaboration of the practical part, I chose action research which took place in Orange Class at Duhovka Elementary School – Prague, where I have been working as a class teacher since September 2020. The research was conducted in a mixed age class of Gd 1-3 students aged 6-9 years. I focused mainly on trying out the lessons with my class having created the materials for the prepared environment. In conclusion, I will evaluate the contribution of Peace Education for the class team and the changes of dynamics within the students in terms of respecting others. In addition, I will also reflect on the lessons and write recommendations for teachers who would like to use them.

KEYWORDS

Marie Montessori, Montessori School, Peace Education, Peace Flower Model, respect, prepared environment, action research

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretická část	3
2.1	Marie Montessori	3
2.2	Náplň výuky Montessori pedagogiky pro první stupeň ZŠ	5
2.3	Struktura vzdělávání Montessori	7
2.4	Montessori v České republice	9
2.4.1	Náplň Montessori kurikula v České republice	10
2.5	Myšlenky Marie Montessori	12
2.6	Práce učitele a vychovatele	13
2.7	Materiál v Montessori třídě	15
2.8	Výchova k míru	15
2.9	Význam slova mír v 6 holistických stupních:	21
2.10	Model květiny míru	21
2.11	Závěr	24
3	Výzkumná část	26
3.1	Výzkumný vzorek	26
3.2	Charakteristika školy a třídy	26
3.2.1	Základní škola Duhovka s. r. o.	26
3.2.2	Charakteristika učitelského týmu v Oranžové třídě	27
3.2.3	Další vzdělávání učitelů – Montessori trénink od Americké Montessori společnosti	28
3.2.4	Charakteristika složení žáků Oranžové třídy (1. E)	28
3.2.5	Popis prostředí Oranžové třídy	29
3.3	Cíle, metody a organizace výzkumné části práce	30

3.3.1	Akční výzkum	30
3.3.2	Metody	31
3.3.3	Cíle mého akčního výzkumu	33
3.4	Realizace výzkumu	34
3.5	První etapa: Zavádění pravidel první měsíc ve třídě – popis situace	35
3.5.1	Respekt k prostředí	35
3.5.2	Respekt k ostatním	36
3.5.2.1	Narozeninová oslava v Montessori	37
3.5.3	Respekt k sobě	38
3.6	1. etapa: Akční výzkum	38
3.7	2. etapa: Respekt online	42
3.7.1	Novinky z jarní distanční výuky	43
3.7.2	Emoce a mediální výchova – Jeden svět na školách 15. 3. 2021	43
3.8	Akční výzkum během druhé etapy	44
3.9	3. etapa: Návrat do třídy po měsíci online – problém ticha a koncentrace	47
3.9.1	Kobereček ticha	47
3.9.2	Třídní setkání: znaky pro ticho	48
3.9.3	Svíčka jako symbol ticha	49
3.9.4	Dřevěné bludiště s rozdílně velkými skleněnkami	49
3.9.5	Světýlko lásky (See my love) (McFarland, 2008)	51
3.10	Akční výzkum během třetí etapy	54
3.11	Čtvrtá etapa: návrat do třídy po Vánocích – problém s vytvářením kamarádství	56
3.11.1	Jak jsme propojeni? / How are we connected?	57
3.11.2	Síť života (Web of life (McFarland, 2008 str. 109)	58

3.11.3	Kobereček míru	61
3.11.4	Příběh o myších a smradlavém sýru – Morty and Charming Teo (Morty a okouzlující Teo) (Síla slov – jakou moc mají slova a jak nás dokážou bolet?)	62
3.12	Akční výzkum během čtvrté etapy	64
4	Vyhodnocení akčního výzkumu	68
5	Závěr	74
6	Citovaná literatura	76
7	Seznam příloh	79

1 Úvod

S Montessori pedagogikou jsem se poprvé setkala v prvním ročníku vysoké školy v rámci předmětu Dějiny pedagogiky s paní doktorkou Uhlířovou, která nám Montessori systém v rámci semináře představila.

V zimním semestru druhého ročníku jsem se svým seminářem k didaktice prvního stupně absolvovala návštěvy velkého množství základních škol a rozšířila jsem si obzory. Žádná škola ve mě ale nevyvolala tak rozporuplné pocity jako ZŠ Na Beránku, konkrétně Montessori program na této škole. Většina mých spolužaček tento program naprosto odsoudila. Vzhledem ke třem hodinám, které jsme na této škole strávily, se jim ani nedivím. První pocit byl jeden velký chaos bez pravidel, ale na druhou stranu velmi příjemná atmosféra s velkou mírou svobody dětí. Podle mého názoru právě ten pocit, že učitelé nemají veškeré dění ve škole pod kontrolou, mé spolužačky vyděsil.

Já jsem se ale rozhodla tuto Montessori ZŠ více poznat, a domluvila jsem si s vedoucí tohoto programu Mgr. Mirkou Kellovskou vlastní týdenní praxi. Poslední týden před začátkem letního semestru jsem strávila na této škole a snažila se její chod co nejvíce pochopit.

I po této týdenní praxi jsem měla chuť Montessori systém zkoumat blíže a na vlastní kůži. V rámci pátého ročníku se mi podařilo vzhledem k situaci covid-19 viru v ČR splnit si souvislou praxi na Montessori škole ZŠ Duhovka. V rámci této školy jsem zažila spoustu nových situací jako asistentka ve druhém trojročí (4.–6. ročník) smíšené třídy a na závěr mé praxe jsem dostala příležitost a nabídku stát se třídní učitelkou. Zároveň s novou rolí ve škole jsem začala doplňující studium Montessori kurzu pro učitele prvního stupně od vzdělávacího centra Institut Duhovka spadajícího pod Duhovka Group. Tento kurz je akreditovaný Americkou Montessori společností (American Montessori Society), MACTE a MŠMT ČR v rámci DVPP.

V rámci Montessori kurzu pro učitele prvního stupně ZŠ mi byla představena výchova k míru, která je součástí Montessori kurikula. Také jsem začala nacházet podobnosti mezi výstupy osobnostní a sociální výchovy a výchovy k míru.

V úvodní části mé diplomové práce se dozvíte o inspirativním životě Marie Montessori a o vývoji její práce s dětmi. Dále se zaměřím více na její filozofii, zásady Montessori pedagogiky a její představu Montessori školy.

Marie Montessori vytvořila jedinečnou metodu práce s dětmi založenou na vzájemném respektu a volbě práce, do které nezapomněla zahrnout také emocionálně-sociální výchovu, kterou nazvala výchovou k míru. Právě tato výchova mě zaujala a rozhodla jsem se ji detailněji zkoumat v rámci diplomové práce. Vymezím pojmy „výchova k míru“ a „osobnostně-sociální výchova“ v RVP. Budu je vzájemně porovnávat a hledat jejich shody a rozdíly.

Cílem mé práce je představit výchovu k míru v Montessori škole a konkrétněji čtenáře seznámit s praktickým využitím pomůcek a aktivit podporujících cíle a myšlenky výchovy k míru.

Jako metodu ke zpracování této práce jsem si vybrala akční výzkum konkrétních aktivit a pomůcek, které vyzkouším v rámci mé třídy na ZŠ Duhovka, ve které působím od září 2020 jako třídní učitelka.

2 Teoretická část

2.1 Marie Montessori

Marie Montessori se narodila dne 31. srpna 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona. Jako dítě vyrůstala na venkově. Po ukončení základního vzdělání byla přijata na technicky orientovanou střední školu a po jejím absolvování vystudovala na římské univerzitě medicínu. V roce 1896 se stala jako první žena v Itálii lékařkou. V témže roce vystoupila na ženském kongresu v Berlíně jako sociálně angažovaná akademička. Zajímala se o problematiku ženské emancipace a její projevy týkající se tohoto tématu jsou i nyní stále v popředí zájmů ženských hnutí. (Koudelková, J, 2011)

K pedagogice se M. Montessori dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice. Poznala, že problém duševně zaostalých dětí, které byly tenkrát zavírány na psychiatrické kliniky a do ústavů, není jen zdravotní, ale týká se i pedagogiky. V návaznosti na dva již téměř zapomenuté francouzské lékaře z počátku 19. století (Jean Marc Gaspard Itard a Édouard Séguin), jejichž díla intenzivně studovala, načetla pedagogický program pro mentálně postižené děti a prezentovala ho na četných přednáškách. Dle Ludwiga (2008) jeho hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů. (Ludwig, 2008. str. 7)

Vedením nemocnice jí bylo svěřeno řízení jednoho institutu pro učitele zvláštních škol v Římě i s přilehlou cvičnou školou, na které Montessori také intenzivně vyučovala. K všeobecnému údivu se podařilo Marii Montessori pomoci duševně zaostalým dětem natolik, že mohly pokračovat v běžných školách spolu se zdravými dětmi.

Znalosti a zkušenosti, které Montessori získala při práci s postiženými dětmi, ji vedly k tomu, že začala znovu studovat, tentokrát antropologii, aby její výchovné a vzdělávací procesy mohly být použity u normálně se rozvíjejících a zdravých dětí. V této době došlo k rozchodu s kolegou, doktorem Montesanem, a tak Montessori zůstala na výchovu svého nemanželského syna Maria sama. Po ukončení druhých studií začala v roce 1904 Montessori přednášet na římské univerzitě pedagogickou antropologii.

Další myšlenky v jejím pedagogickém vývoji byly dle Ludwiga (2008) ovlivněny nejen jejím hlubokým vzděláním, ale zejména praktickými zkušenostmi z každodenní práce s dětmi a z jejich pozorování. Proto také přijala nabídku jedné stavební firmy, aby se ujala projektu na zřízení pečovatelského ústavu pro malé děti z římské dělnické čtvrti San Lorenzo. V roce 1907 byl tedy otevřen první Dům dětí pro 3- až 6leté duševně normální děti ze sociálně slabších vrstev. (Ludwig, 2008. str. 8)

Postupně byly založeny další Domy dětí. Maria Montessori ukončila své působení na univerzitě v Římě a znovu se začala věnovat práci dětské lékařky. Rozvíjení svých pedagogických idejí se věnovala již jen formou občasných přednášek, kongresů, publikací nebo mezinárodních kurzů pedagogického vzdělání.

Roku 1909 vyšla její první kniha, kterou se ještě před 1. světovou válkou snažila propagovat i v zahraničí. Zorganizovala první tréninkový kurz své metody pro cca 100 studentů v Římě.

Mezitím vypracovala a prozkoušela svou pedagogiku pro 6–12leté děti. V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. Chtěla, aby její pedagogické ideje byly k dobru všem dětem na světě. Její názory jsou založeny na tom, že se člověk vyvíjí nezávisle na kulturních, náboženských a sociálních podmínkách.

Po 1. světové válce spolupracovala Maria Montessori se světovým svazem pro renovaci a výchovu, založeném v roce 1921, a vedla ostré výměny názorů s vůdčími reformními pedagogy tehdejší doby. Přišla s novými nápady pro formy základního vzdělávání na základních školách. Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori. Přední osobnosti tehdejší doby s ní sympatizovaly a někteří lidé se stávali jejími pokračovateli. Maria Montessori nadále rozšiřovala své pedagogické koncepce. Ve 30. letech se angažovala především ve výchově k míru a navrhovala v rámci teoreticko-vzdělávacích úvah nové koncepce a realizační formy „kosmické výchovy“. Roku 1936 musela kvůli španělské občanské válce uprchnout z Barcelony – nejprve se vydala do Anglie a posléze se usadila v Holandsku. Kvůli válečnému stavu se během 2. světové války zdržovala v Indii. Tam vznikly důležité části jejího pozdního díla.

I po svém návratu do Holandska byla tato již téměř osmdesátiletá žena stále neúnavně činná. Podnikala různé cesty, během kterých přednášela. Zemřela ve svém bydlišti v Noordwijku dne 6. května 1952 při přípravě na cestu do Ghany, kde měla pomoci při výstavbě systému školství. (Ludwig, 2008. str. 9)

2.2 Náplň výuky Montessori pedagogiky pro první stupeň ZŠ

Montessoriovská škola

„Musím vytvořit školu pro dítě, tedy Montessoriovskou školu. Každý den novou a jinou.“
(Ludwig, 2008. str. 54)

Dle Průchy (2004) je základním smyslem Montessori koncepce vytvářet takové vzdělávací prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se naučit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé na vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Teprve když okolní edukační prostředí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho „absorbující duch“ přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat „normální“ výchova.

Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení činností „praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči, matematických schopností aj. (Průcha, 2004 str. 41)

Vzdělávací proces podle Montessori: „V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte.“ Montessori hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci – hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění.

Vzdělávací princip Montessori pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Průcha, 2004 str. 41)

Dle Průchy (2004) je pro didaktickou koncepci Montessori charakteristické slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově rozličných skupinách vzniká prostředí založené na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci.

Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové vyučování. (Průcha, 2004 str. 41)

Zelinková (1997) shrnula požadavky Montessoriové na organizaci školy:

- Poskytnutí možnosti dětem rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů – volná práce.
- Spolupráce dětí různých věkových skupin podle zájmu – komunikativní učení.
- Respektování sklonu dětí pevně se připoutat ke svému místu.
- Společný život dětí bez ohledu na věk (věkově smíšené skupiny) a stupně vzdělání.
- Volný pohyb i komunikace mezi různými ročníky ve škole.
- Organizace a architektura školy jsou založeny na principu otevřených dveří.
- Škola je organizována tak, že utváří jednotnou cestu vzdělávání, po níž jde každé dítě svým tempem a svými „odbočkami“. (Zelinková, 1997 str. 44)

2.3 Struktura vzdělávání Montessori

1. První úroveň vzdělávání se dětem dostává mezi narozením a sedmi lety

a) První dva roky života (0–2)

Období, které se nazývá objevováním dítěte „cizince“. Vyznačuje se poznáváním „cizího světa“, do kterého se dítě narodilo.

b) Od tří do pěti let (3–5)

V tomto období je dítě citlivé na jazyk, pohyb a řád. Také se učí společenské chování a tříbí se mu smysly, protože je vědomě a opakovaně cvičí. (Montessori, 2012 str. 15)

2. Období mezi (6–12) – stadium bezprostředně předcházející pubertě

Jedná se o období, které je mostem mezi konkrétním a abstraktním myšlením dítěte. Objevuje se citlivost pro socializaci a také hledání svého místa ve společnosti. Dítě se nachází v období senzitivním na morální uvažování, férovost a spravedlnost. (Montessori ČR, 2021)

3. Období (12–18) – tento úsek života nazýváme puberta. (Montessori, 2012 str. 16)

Struktura vzdělávání dětí musí být tedy postavena na respektování senzitivních fází ve vývoji dítěte. Senzitivní období je časově omezený úsek, ve kterém je dítě mnohem více citlivé a otevřené k naučení určité dovednosti.

Děti jsou vnitřně motivované a také poháněné svou absorbující myslí (svým vnitřním učitelem) k určitým aktivitám. Pokud aktivita uspokojuje jejich citlivost, projevuje se u nich spontánní koncentrace. Pokud jsou například děti ve fázi citlivé na řád, budou vnitřně poháněny vyhledávat ve svém okolí aktivity, které zahrnují třídění, párování, uspořádávání a organizování. Uvidíme je, jak si vyberou ze svého okolí právě tyto aktivity, budou se na ně plně soustředit celou svou bytostí a opakovat je znovu a znovu bez jakékoliv vnější odměny či povzbuzování.

Děti jsou od přírody vedeny k tomu, aby si z prostředí vybíraly právě ty činnosti, které uspokojují jejich vývojové potřeby. (Montessori ČR, 2021)

Rozdělení ročníků do jednotlivých Montessori tříd

Organizace tříd v Montessori škole je jiná než v běžných školách, a to jak uspořádáním prostoru, tak seskupením dětí ve třídách. Ve třídách jsou společně děti zhruba tří ročníků (například 4.– 6., 7.– 9. apod., mohou se seskupovat i předškolní děti a děti 1. tříd).

Třídy nám tak mohou připomínat naše malotřídky ve venkovských školách. Výhody v seskupování dětí různého věku vidí Montessori v tom, že se děti mohou vzájemně od sebe učit, nazývá to tajemstvím *otevřených dveří*. Děti se volně pohybují po třídě mezi skupinami a mohou se učit od ostatních dětí, které jsou třeba už starší a zkušenější. Pokud je něco zaujme, mají podložku, kterou si vyčlení své místo a tam pracují. Optimální počet dětí ve třídě je podle Montessori 30–40, pokud je dětí ve třídě méně než 25, efektivita se snižuje, a pokud je ve třídě třeba jen 8 dětí, nedá se prakticky dosáhnout dobrých výsledků (Zelinková, 1997 str. 44)

Svoboda dětí ve třídě má i své hranice, které pomáhají ke správnému sociálnímu chování. Dospělý by děti měl naučit úctě k práci druhého, aby ve třídě panoval klid a pořádek a děti se navzájem nerušily. Děti musí tedy občas čekat, popřípadě se s ostatními dětmi domluvit. I volnost výběru pomůcek má svá pravidla – pokud dítě s danou pomůckou skončí, vrátí ji zpět na své místo, kam patří. (Ludwig, 2008. str. 61)

Montessori ruší klasické rozdělení do ročníků podle věku a zřizuje místo toho třídy s přirozeným zařazením dítěte. Věkově smíšené třídy jsou předpokladem pro společný růst v různosti. Jsou bližší i realitě a životu ve společnosti. Děti se v takových skupinách učí mnohem lépe důležitým sociálním schopnostem. (Ludwig, 2008. str. 60)

2.4 Montessori v České republice

Od druhé poloviny devadesátých let se v České republice začala výrazně rozvíjet pedagogika Montessori. Navazovala na soukromé počátky po roce 1989 založených Montessori mateřských škol v Praze 6 v Nebušicích a v Roztokách u Prahy. Postupně se do ČR vrátilo několik učitelek, které měly mezinárodní diplom Montessori, a ty ve spolupráci s některými vysokoškolskými učiteli a pedagogickými psychology založily v Praze v roce 1999 Kruh přátel Montessori škol. V průběhu druhé poloviny devadesátých let vzniklo několik dalších mateřských škol Montessori (Jablonec nad Nisou, Olomouc, Brno, Praha-Modřany, Praha-Libuš, Kladno), na počátku 21. století byly založeny pod vlivem již systematických vzdělávacích kurzů další mateřské školy v Praze, Hradci Králové a Pardubicích. (Spilková, 2005 str. 273) V současné době pracuje v České republice více jak 10 úplných mateřských škol a přes 30 mateřských škol s prvky Montessori. V současné době existují Montessori základní školy (např. v Praze, Kladně, Brně, Kouřimi). Kromě toho řada škol pracuje s principy Montessori pedagogiky. Ve všech zařízeních pracují učitelé, kteří absolvovali Národní vzdělávací kurz Montessori, akreditovaný MŠMT ČR, odborně garantovaným Společností Montessori, o. s. Kruh přátel Montessori škol byl v roce 2001 přejmenován na Asociaci Montessori, která rozvíjí vzdělávací a osvětovou činnost a vydává překlady původních spisů Marie Montessori, které výrazněji pomáhají pochopit skutečný smysl Montessori pedagogiky dalším českým učitelům a rodičům (Zelinková, Rýdl, Ludwig). V letech 1998–2001 byl učiteli ZŠ Montessori v Praze – Černý Most a za pomoci K. Rýdla zpracován Vzdělávací program Montessori pro české podmínky mateřských a základních škol s možností jeho dopracování na úroveň střední školy. Tento program byl schválen MŠMT ČR k pokusnému ověřování, které probíhá od roku 1998 dosud. (Spilková, 2005 str. 274)

Mezinárodní asociace Montessori

Mezinárodní asociace Montessori (Association Montessori Internationale – AMI) v Amsterdamu založená roku 1929 je nadřazenou asociací pro jednotlivé organizace Montessori ve světě. Těmto organizacím poskytuje poradenství a dále dohlíží na vzdělávací kurzy, výrobce pomůcek, vydávanou literaturu, certifikuje diplomy a organizuje kongresy. Montessori pedagogika je rozšířená po celém světě (Anglie, Francie, Německo, Nizozemí, Španělsko, Rusko, Japonsko, Čína, USA, Kanada atd.). (Internationale., 2016)

2.4.1 Náplň Montessori kurikula v České republice

Jazyková výchova

Jazyková výchova dětem pomáhá naplnit potřebu vzájemného sdílení informací a vzájemné komunikace. Učí se postupně a s respektem k senzitivním fázím. Výuka probíhá v připraveném prostředí Montessori třídy. (Montessori ČR, z.s., 2011)

Matematika

Matematika je v Montessori třídě vyučována v závislosti na připraveném prostředí a metodice vytvořené Montessori. Důležitý je také respekt k senzitivní fázi a různorodost pomůcek. Všechny pomůcky jsou velice názorné a založené na stejném principu matematických operací. Pro mě bylo největším překvapením, že se postupuje ze sčítání na násobení, pak se pokračuje na odčítání a dělení.

Kosmická výchova

Kosmická výchova je integrujícím prvkem M. Montessori, její teorie i praxe. Lze předpokládat, že pojem byl obdobou toho, jak chápal svět J. A. Komenský, tedy jako souvislost všech věcí, jednotný celek. (Zelinková, 1997 str. 35)

Jde o oblast, která zastřešuje a zároveň propojuje všechny předměty obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Vše, co se dítě učí, má souvislosti, navazuje se na naučené, dětem se předkládá práce v dlouhých tematických blocích, kde si každé dítě najde to své podle zájmu. Kosmické příběhy se několikrát opakují, aby dítě mohlo podle věku objevovat jiné zákonitosti.

Kosmická výchova je oblast, díky které předkládáme dětem pohled na svět, ve kterém všechno souvisí se vším – od vesmíru a jeho vzniku přes neživou přírodu, podmínky života, první buňku, rostliny, zvířata a člověka až po dějiny a tvoření světa člověkem v minulosti, současnosti až po pohled na budoucnost. (2020)

Důležitý je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. Postupuje se od celku k jednotlivostem. Dětem jsou postupně představena všechna témata a mají možnost se podrobněji zabývat právě těmi, která je zaujmou. Klade se důraz na propojení s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků. Pro tento účel jsou využívány tematické projekty – Velké příběhy Marie Montessori. V nich se v praxi uplatňuje pedagogika Marie Montessori, která pojímá jazyk a matematiku jako prostředek k poznání světa, kosmu. (2019 str. 113)

Praktický život

Praktický život spojuje Montessori s potřebou naučit děti samostatnosti a nezávislosti. Dítě si přirozeně chce osvojit pomůcky z praktického života, učitel mu pouze připravuje prostředí, materiál a ukazuje mu cestu, aby aktivitu zvládlo samo. V praktickém životě používáme skutečné pomůcky (sklo, porcelán) a přírodní materiály. Dítě se tím učí důsledky, že když mu něco upadne, může se to rozbít. A také se učí manipulaci s rozbitnými předměty. (Karol, 2018)

Výchova k míru

Montessori cítila potřebu zařadit mezi školní předměty výchovu k míru, protože věřila, že světový mír začíná právě v dětech. Musíme děti od malička vést k práci s jejich emocemi a ukazovat jim, jak navazovat přátelství a vzájemně se k sobě chovat s respektem.

„Vzdělání, které je schopné zachránit lidstvo, není malý podnik; zahrnuje duchovní rozvoj člověka, zvyšování jeho hodnoty jako jednotlivce a přípravu mladých lidí na pochopení doby, ve které žijí.“

Dr. Marie Montessori

2.5 Myšlenky Marie Montessori

Dítě je tvůrcem sebe sama.

Dítě samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, a ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Tato prosba, s níž se malé dítě obrátilo k Marii Montessori, se stala hlavním krédem její pedagogiky. Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti a vyrůstalo do světa, který ho obklopuje.

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

V průběhu každého učení se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojení nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi. (Zelinková, 1997 str. 17)

Svobodná volba práce.

Dítě se samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat. Úkolem pedagoga je příprava optimálního prostředí a pomůcek. (Zelinková, 1997 str. 18)

Přípravné prostředí

V Montessori třídě se pro dítě nachází tzv. přípravné prostředí, které nabízí dítěti nejlepší podmínky pro rozvoj. Obsahuje materiál pro výuku matematiky, biologie, náboženství, umění, astronomie atd. (Ludwig, 2008. str. 60) Při přípravě pomůcek hrají nejdůležitější roli věcnost a přiměřené hranice. Právě ve stanovení těchto pomůcek je obsažen princip vedení ke správnému sociálnímu chování. Děti se musí naučit čekat. Je přesně daný čas začátku a konce jednotlivých činností. Děti se učí respektovat ostatní a jejich práci. Tento druh učení, který je vymezen díky přípravnému prostředí, v němž probíhá, je vlastně typem sociálního učení. (Ludwig, 2008. str. 61)

Polarizace pozornosti

Dítě je schopno soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme. Polarizace pozornosti je základem učení. Je to maximální koncentrace na určitou práci. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo.

Celostní učení

Člověk je jednotou tělesného a duševního. Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem. V něm spočívá kořen svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který však zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení. (Zelinková, 1997 str. 18)

2.6 Práce učitele a vychovatele

Ve výchovném systému Montessori má především vychovatel jedinečnou roli. Vychovatel připravuje pouze prostředí a didaktický materiál, jinak ustupuje do pozadí a působí nepřímě. Do činnosti dítěte nezasahuje, pouze jej pozoruje a od něj se učí specifickým dětským přístupům a chápání dětských přání a potřeb.

Vychovatel vztah k dítěti utváří postupně a harmonicky. Nesmí zdůrazňovat a usilovat o svoji nadřazenost a moc dospělého nad dítětem. Úkolem vychovatele je si osvojit postoj plný pochopení, skromnosti, trpělivosti a stále usilovat o co nejúčelnější uspořádání podmínek pro nejefektivnější stimulaci dětského rozvoje. (Svobodová, 1996 str. 42)

Výuka podle Montessori vyžaduje takovou osobnost pedagoga, která dokáže v dítěti vidět „otce lidstva“, která se v tomto smyslu s dítětem setkává, ne shovívavě, ne tím, že se sníží na jeho úroveň, ale ani tím ne, že stojí vysoko nad ním. Montessori vyžadovala nejen respekt, ale i lásku. (Ludwig, 2008. str. 54)

Láska a pozornost k dítěti jsou základní předpoklady pro jeho rozvoj. (Ludwig, 2008. str. 27) Aktivita pedagoga se má podřídit svobodnému rozhodování dítěte a dát mu možnost sebevýchovy. Montessori se snažila osvobodit dítě od diktatury dospělých, od stálého boje o prosazení vychovatelovy vůle.

Montessori trvala na požadavku poskytnout dítěti co nejvíce svobody, osvobodit jej od veškerého tlaku a ve prospěch jeho vývoje poučit také rodiče a vychovatele. Učitelka má tedy dítě vést, aniž by pocítilo její přítomnost. Její práce má být vedena heslem „čekat a pozorovat“. (Svobodová, 1996 str. 42)

Výchovné prostředí

„Každý má právo být sám sebou.“ (Ludwig, 2008. str. 55)

Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení „praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči, matematických a jiných schopností. (Průcha, 2004 str. 41)

Důležité je, aby prostředí bylo přizpůsobeno věku dítěte, jeho senzitivním fázím a mělo by dítě podněcovat k aktivitě. Uspořádání prostoru by nemělo působit chaoticky, vše by mělo být jednoduše logicky zorganizováno, aby dítě mohlo fungovat samostatně, samostatně plnit úkoly a netápalo. Součástí prostoru je výběr ze široké nabídky pomůcek, aby mohlo stále objevovat. Pomůcky, které dítě obklopují, by měly o trochu předbíhat vývoj dítěte, aby ho stále hnaly ve vývoji vpřed.

Dítě si činnost a její délku určuje samo, samovolně se pohybuje a hledá v široké nabídce, co ho zaujme. Učitel dítěti dává volnost a spíše mu zprostředkovává seznámení s pomůckami. Montessori upozorňuje na nebezpečí velkého tlaku od dospělého. Pokud dospělý začne na dítě příliš tlačit a hnát ho vpřed navzdory jeho přirozenému tempu, může zájem dítěte opadnout. (Zelinková, 1997)

2.7 Materiál v Montessori třídě

„Dítě je sice sobě vlastním stavitelem, ale nesmí mu chybět stavební materiál.“

Marie Montessori

Materiál musí vzbuzovat zájem dítěte a nejen to, musí svými kvalitami vývoji dítěte předcházet. Základními vlastnostmi materiálu jsou: ohraničení (omezení), estetické kvality, podněcování aktivity, kontrola chyb. (Zelinková, 1997 str. 65)

Pomůcky Montessori podporují utváření osobnosti dítěte – počínaje cvičením schopnosti soustředit se, která je hlavním předpokladem k dalšímu rozvoji dítěte ve všech oblastech. Práce s pomůckami pomáhá objevovat svůj vlastní svět. Pro celkový vývoj dítěte jsou přinejmenším stejně důležité jako ostatní předem připravené součásti prostředí. (Rýdl, 2006 str. 52)

2.8 Výchova k míru

Význam slova mír dle Slovníku spisovného jazyka českého:

Mír je stav bez boje, války, svárů. (Ústav pro jazyk český)

Význam slova mír dle Ottova slovníku:

Mír je to „požehnaný a blahodárny stav tichosti a dobré vůle mezi lidmi, národy a státy jakožto opak sporů, různic a války.“ (Otto, Praha str. 405)

Význam slova mír v angličtině dle Cambridgeského slovníku:

- Osvobození od války a násilí, zejména, když lidé žijí a spolupracují šťastně bez neshod.
- Stav, kdy člověk není přerušován a zároveň ho neobtěžují problémy, hluk, obavy nebo nechtěné akce. (Press, 2021)

Porovnání:

Druhá definice významu slova mír v češtině dle Ottova slovníku se více podobá definici slova klid. V českém Slovníku spisovného jazyka českého, podle kterého je klid stav nerušenosti – pokoj, ticho. Ottův slovník popisuje mír jako požehnaný a blahodárny stav tichosti a dobré vůle mezi lidmi, národy a státy. Všechny významy se zmiňují o konfliktu mezi lidmi, národy a státy. Pouze druhá definice v angličtině se zaměřuje na jedince a jeho pohled vnímání míru, kterým je chvíle, kdy ho nikdo nepřerušuje a neobtěžují ho problémy, hluk a obavy. Montessori a další cítili potřebu se více zabývat studii právě vnitřního míru.

Historický kontext vzniku výchovy k míru

Marie Montessori zařazením výchovy k míru do své metody reagovala na události první poloviny 20. století a jejich dopady na děti, tedy zejména na potřebu válečného míru. Pozorovala válečné prostředí a jeho dopadem na dítě, zejména ztrátu vnitřního míru (klidu) dětí. Potřebu podpory a rozvoje vnitřního míru (klidu) u dětí a nastavení správných hodnot Marie Montessori popsala ve studii. Další lidé pak její teoretickou studii dále rozvíjeli navazujícími aktivitami. Během neustálých bojů první poloviny 20. století pozorovala Maria Montessori dopad, který měl tento nepokoj na děti, a reagovala začleněním výchovy k míru do své metody.

Montessori metoda se i nadále používá v 21. století, v dobách, které nejsou mírumilovnější, než když byla Montessori naživu. Ze svého výzkumu usuzují, že její filozofie jsou základem mírových lekcí a aktivit v Montessori učebnách dodnes. Montessori pedagogové si výchovu k míru přizpůsobují a doplňují ji o další aktivity. Učitelé tak pokračují v Montessori cíli rozvoje mírumilovných jednotlivců pro mírový svět.

Právě tvrzením, že mír začíná v dětech, Marie Montessori zdůvodnila zařazení výchovy k míru do své metody a také jí dala smysl a cíl:

„Musíme se do toho vložit a vytvořit sociální prostředí a nový svět pro děti a dospívající, aby se jejich individuální vědomí mohlo rozvíjet vzdělávání a vytvořit tak sociální reformu.“

Marie Montessori

Co je to výchova k míru?

Mírové vzdělávání je důležitou součástí Montessori metody. Dr. Marie Montessori hovořila o důležitosti dospělých v životě dítěte pro dosažení hlubšího povědomí o jejich přirozenosti, aby dospělí mohli snáze odrážet přirozenost dětí. Dr. Marie Montessori viděla naději na „vyšší formu civilizace“ prostřednictvím vzdělávání v raném dětství. Marie Montessori doufala, že prostřednictvím své filozofie dosáhne míru ve světě. Věřila, že každá generace dětí přináší obnovenou naději na mírumilovnější svět. Cítila potřebu dítěte vzdělávat o něm samotném, o komunitě, jiných kulturách a jeho prostředí.

Když se děti posunou od úcty k jejich fyzickému prostoru k uctivé spolupráci, od promítání svých vlastních tužeb po míru a sociální spravedlnosti k vedení této změny, pochopí, že konflikt je příležitostí k růstu, a pochopí svůj vlastní potenciál vedení. To je podstata Montessori a lze ji najít v designu materiálů a připraveném prostředí. Prvky míru naleznete ve všech úrovních, materiálech a předmětech. Montessori materiály jsou navrženy tak, aby pomohly dětem porozumět vzájemné závislosti každé živé bytosti na této planetě.

Výchova k míru si dává za cíl změnit nebo zušlechtit znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, kterými se snaží změnit myšlení lidí, jejich postoje a chování, které v první řadě způsobily nebo prohloubily násilné konflikty. Dává si za cíl transformaci budováním povědomí a porozumění, rozvíjením obav a výzvou k osobní a sociální akci, která lidem umožní žít, spojovat se a vytvářet podmínky a systémy, které aktualizují nenásilí, spravedlnost, péči o životní prostředí a další mírové hodnoty.

„Vytvoření trvalého míru je dílem vzdělávání; vše, co politika může udělat, je držet nás mimo válku.“

Maria Montessori (Society, 2021)

Důležitost aspektu lásky, empatie a respektu ve výchově, na které doktorka Montessori kladla velký důraz, definovala jako základ výchovy k míru:

„Bezpodmínečná láska a přijetí sebe sama se jeví jako nejtěžší úkol pro celé lidstvo. Odmítáme přijmout naše „skutečné já“, snažíme se vytvořit silnější falešné já nebo se vzdát a stát se méně než člověkem.“ (Bradshaw, 2005)

Pohled UNICEF na výchovu k míru

Výchova k míru v UNICEF se týká procesu propagace, znalostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných k dosažení změny chování, které dětem, mládeži a dospělým umožní předcházet konfliktům a násilí, mírově řešit konflikt a vytvářet podmínky vedoucí k míru, ať už na interpersonální, mezilidské, mezi skupinové, národní nebo mezinárodní úrovni. Tato definice představuje sbližování myšlenek, které byly vyvinuty prostřednictvím praktických zkušeností s mírovými vzdělávacími programy UNICEF v rozvojových zemích. Postojem UNICEF je, že mírová výchova má místo ve všech společnostech – ne pouze v zemích podstupujících ozbrojené konflikty nebo mimořádné události. Protože k trvalé změně chování u dětí a dospělých dochází pouze v průběhu času, efektivní mírové vzdělávání je nutně dlouhodobý proces, nikoli krátkodobý zásah. Mírová výchova by měla být předmětem ve školách a jiných učebních prostředích ideální je zapojit celou komunitu. (Fountain, 1999 str. 9)

Světový pohled na výchovu k míru (klidu)

Cíle pro žáky mírové výchovy v pojetí UNICEF: (Fountain, 1999)

Žák

1. **se dozví o problému (mír a konflikt);**
2. je znepokojen problémem;
3. získává znalosti a dovednosti vztahující se k dané problematice;
4. **stane se motivovaným na základě nových postojů a hodnot;**
5. má v úmyslu jednat;
6. **vyzkouší nové chování (například mírové řešení konfliktů);**
7. sebehodnocení;
8. cvičí doporučené chování.

Osobnostně sociální výchova

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Podrobný popis Osobnostní a sociální výchovy v RVP naleznete v přílohách (Příloha č. 1 RVP Osobnostní výchovy v RVP a v ŠVP ZŠ Duhovka). Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. **Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.** (MŠMT, 2008 str. 126)

Porovnání výchovy k míru a výstupů RVP pro osobnostní a sociální výchovu

Marie Montessori se studií výchovy k míru a způsobem jejího zařazení do kurikula Montessori metody zabývala během druhé světové války, kdy pobývala v Indii, která ji ovlivnila v jejím vnímání důležitosti výchovy k míru.

Při mém zkoumání RVP pro osobnostní výchovu jsem narazila na prolínání témat osobnostní a sociální výchovy a výchovy k míru.

Zdá se mi ale, že osobnostní a sociální výchova je obecně dané průřezové téma, které se dá zařadit do jakéhokoli předmětu. Po prozkoumání RVP (viz Příloha č. 1 RVP Osobnostní výchovy v RVP a v ŠVP ZŠ Duhovka) jsem došla k závěru, že v něm nejsou definované žádné aktivity, kterými bychom mohli osobnostní a sociální rozvoj praktikovat, jsou zde pouze dané výstupy, které by měl učitel a žák během školního roku naplnit. Oproti tomu Marie Montessori vždy vytvořila studii na základě pozorování a aktivit, které s dětmi sama vyzkoušela.

Porovnání výchovy k míru v Montessori pedagogice a ve výuce výchovy k míru UNICEF

UNICEF se zejména soustředí na děti, které obklopují válečné konflikty, a na kritické myšlení při pohledu na ně. Zdá se mi, že zejména učí děti chápat, co je to konflikt, jak se dá řešit a co si z každého konfliktu můžeme vzít za poučení. Jde prakticky o preventivní výchovu dětí, která má za úkol předcházet násilí na školách.

Ve výchově k míru v Montessori systému jde o celostní přístup k dítěti a jeho okolí. Je důležité se zaměřit na vnitřní psychickou pohodu (mír) dítěte a pak pro něj připravit prostředí a aktivity, ve kterých si bude moci procvičovat takové chování. Snaží se naučit děti pomocí modelových situací, jak se k sobě vzájemně chovat, a opět jim dát prostor takové chování procvičovat.

2.9 Význam slova mír v 6 holistických stupních:

Protože je těžké vyznat se ve významu slova mír, zvolila jsem 6 pro mě nejvíce pochopitelných a nezákladnějších definic míru.

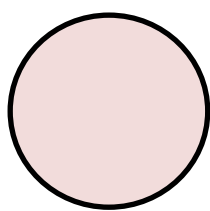
6 holistických stupňů míru dle Lindy Groff a Paula Smokera: (Adams, 1997 stránky 105-109)

- **Mír ve smyslu absence války** – V tomto modelu je definicí míru čas, kdy neprobíhá žádná válka.
- **Mír jako balancování mezi silami v mezinárodním systému** – Model míru, kdy je udržována vyváženost sil potřebná k tomu, aby svět předešel válce.
- **Mír jako negativní mír (žádná válka) a pozitivní mír (žádné strukturované násilí)** – Tento stupeň míru promlouvá skrze vzdělání, ve kterém učíme profesionální etiku na pracovišti.
- **Mír jako mezilidský mír** – Tento model se spíše posouvá na rovinu mezilidských vztahů a definuje mír jako stav, kdy se chováme ke všem lidem rovnocenně.
- **Holistický Gaia-mír (mír s prostředím)** – Reprezentuje vztah lidí k životnímu prostředí. Mír s prostředím je středem tohoto modelu. Environmentální a ekologická výchova byla přidána do kurikula vzdělávání kvůli zvyšujícímu se povědomí o křehkém vztahu mezi přírodou a lidmi.
- **Mír jako individuální vnitřní klid (holistický mír vnitřní i vnější)** – Tento model nám ukazuje, že míra vnitřního stresu ovlivňuje naše okolí. Je tedy důležité najít vnitřní klid a okolní mír by měl být založen právě na tomto vnitřním klidu.

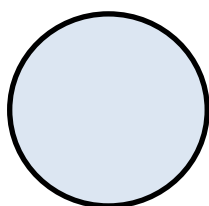
2.10 Model květiny míru

Koncept významu míru může být reprezentován květinou míru. Všechny čtyři oblasti jsou důležité a společně se prolínají v oblasti duše. Jsou na sobě vzájemně závislé, a pokud je jedna v nerovnováze, ovlivňuje zákonitě druhou. Krásně je zde vidět, že je nejdůležitější najít nejdříve mír vnitřní, který se vzájemně ovlivňuje s mírem vnějším.

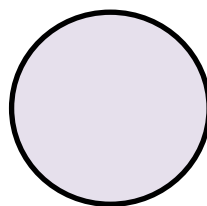
Květinový model míru symbolizuje:



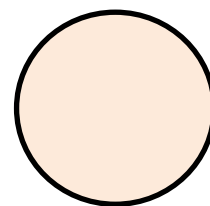
sebeuvědomění



povědomí o komunitě

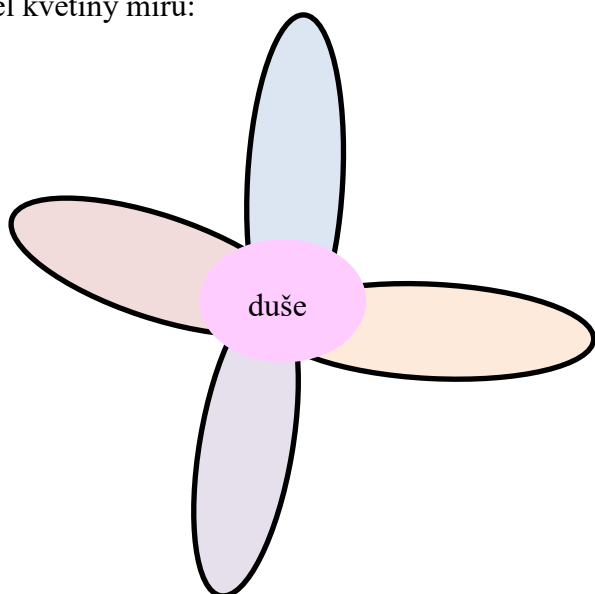


kulturní povědomí

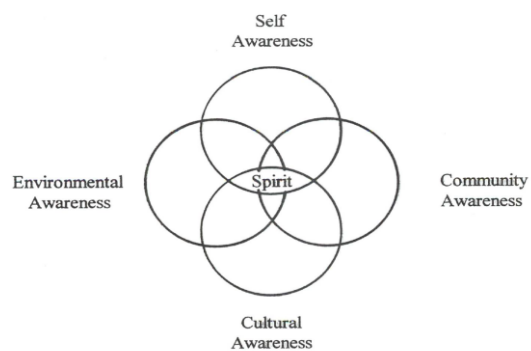


povědomí o prostředí

Model květiny míru:



“The Flower of Peace”



Obrázek č. 1: Model květiny míru

Sebeuvědomění / Respekt k sobě /

Montessori lekce a materiály jsou navrženy tak, aby budovaly sebevědomí dítěte při zvládnání akademických a praktických životních výzev i společenských změn. Jedná se o aktivity, které přináší největší porozumění a ocenění krásy, talentu a kreativního potenciálu v rámci každého jednotlivce. Studováním vztahu těla, mysli, emocí a duše si děti vyvinou lepší smysl pro vnitřní pohodu a sebevědomí, protože se naučí rozeznat své světlo lásky a nechat se jím vést při rozhodování a činnosti. (McFarland, 2008 str. 7)

Sebeuvědomění zahrnuje: hluboké dýchání, relaxaci, smyslové vnímání, zodpovědné děláni rozhodnutí, pozitivní a negativní mysl, imaginaci, rozeznání a vyjádření emocí, empatické porozumění, charakterové porozumění, kreativní vyjadřování a ticho.

Povědomí o prostředí / Respekt k životnímu prostředí /

Aktivity, které se soustředí na uznání důležitosti našeho životního prostředí. Jsou to aktivity, které vychovávají k empatii a starosti o prostředí, podporují zodpovědné využití přírodních zdrojů a zodpovědné zapojení do její ochrany.

Aktivity podporující povědomí o prostředí: studium vesmíru, ekologie, používání různých zdrojů, vědecké objevy, humanitární projekty, studování environmentálních projektů.

Povědomí o komunitě / Respekt k ostatním /

Aktivity týkající se povědomí o komunitě se zaměřují na vytváření bezpečného místa a budování klimatu, které otevírá ve skupině procesy, nastavuje komunikační vzory, pozitivně podporuje individuální identitu a pěstuje spolupracující vztahy v rámci komunity.

Aktivity podporující povědomí o komunitě: milost a zdvořilost, kooperativní učení, komunikační dovednosti, řešení problémů, řešení konfliktů, poděkování, komunitní služby a vědomé tvoření komunity.

Kulturní povědomí / Respekt k ostatním /

Aktivity podporující kulturní povědomí se zaměřují na rozeznání spojitostí mezi lidmi, porozumění a ocenění kultury, rozvíjení soucitu s ostatními.

Aktivity podporující kulturní povědomí: základní lidské potřeby, studování kultury a mezikulturní výměny, rozmanité vzdělávání, oslavy a studium kulturních aktivit v zemi. (McFarland, 2008 str. 7)

2.11 Závěr

Model květiny míru je pro Montessori třídu nástrojem pro tvoření pravidel. Dá se říct, že je všeobjímající. První měsíc ve třídě je v Montessori instituci dobré věnovat se pouze vytváření a zavádění pravidel pro novou třídní skupinu. Do Montessori třídy každý rok přijde nová skupina několika dětí, která změní dynamiku třídy, a tak je důležité pracovat hned od začátku na společném vytváření a dodržování pravidel. Pokud se děti stanou součástí procesu vytváření pravidel, je pro ně přirozenější pak tato pravidla dodržovat. Velmi důležité je vědomí, že třídní kolektiv tvoří společně s učiteli a asistenty komunitu a úkolem každého z nás je, aby se všichni v rámci komunity cítili dobře. O vytváření pravidel v závislosti na květině míru se dozvíte více v praktické části mé diplomové práce. Měla jsem možnost si společně s dětmi zažít celý proces a jsem za to velmi ráda, protože cítím, že právě děti ode mě ze třídy jsou pro mě největšími učiteli.

Dalším velkým učitelem je Marie Montessori, která je mou obrovskou inspirací jak životní, tak pracovní. Její odhodlání a odvaha ji provázely celý život a odráží se tak i v její práci. Zvládla odložit vlastní dítě na venkov, aby pomohla velkému množství dalších dětí. Měla velký úspěch při práci s mentálně postiženými dětmi, které se mohly zúčastnit srovnávacích zkoušek v Itálii a nejlépe prezentovaly práci Marie Montessori, když jejich výsledky ve srovnávacích testech byly lepší než výsledky žáků běžných italských škol. Marie Montessori se proslavila po celém světě, i když se situace ve 20. století vyznačovala výraznými válečnými nepokoji. Pozorovala děti a na základě svých pozorování jim vytvářela pomůcky. Dokázala neuvěřitelně propojit vědeckou práci, lékařskou vědu a pedagogiku.

Výchova k míru je poslední přidaný díl do Montessori pedagogiky, protože si Montessori uvědomovala, jaký dopad má na děti vyrůstání v nestabilní válečné době, a cítila potřebu podpořit výuku vnitřního míru každého dítěte, protože věřila, že mír začíná v dětech, a proto je důležité ho pěstovat a rozvíjet. Z mého pohledu je to dát dětem pomůcky, aktivity a techniky, pomocí kterých pozná samo sebe, naučí se pracovat se svými emocemi a naučí se, jak řešit situace ve svém životě v míru (klidu).

Jelikož Marie Montessori výchovu k míru začala propagovat spíše ke konci svého života, nestihla poskytnout konkrétní materiály a pomůcky na praktikování výchovy k míru. Napsala pouze knihu, ve které nastínila hlavní pilíře výchovy k míru, ale neměla čas výchovu rozvíjet, a proto na ni navazovalo mnoho dalších autorů jako například Sonnie McFarland se svou knihou *Honoring the Light of the Child (Ctít světlo dítěte)*, kterou využívám jako jeden z významných zdrojů pro praktickou část své práce.

Klid a mír je něco, co je v dnešní době velice náročné a pro každého je to velká výzva. Před koronavirovou epidemií byli lidé zavalení prací a nestíhali žít svůj osobní život. Koronavirová epidemie nás všechny zpomalila a najednou mnoho lidí zjistilo, že neumí pracovat se svými emocemi a že od nich nemá kam utéct. Byla bych ráda, kdyby se děti u mě ve třídě naučily, že není potřeba utíkat před svými emocemi a před životními situacemi, i když jsou nepříjemné.

Při každé aktivitě, kterou jsem s dětmi vyzkoušela, jsem zjistila, že mě dále napadá, co bych mohla změnit, doplnit či ubrat. Proto jsem se rozhodla, že pro mě bude nejdůležitější akční výzkum, ve kterém aktivity popíšu, zhodnotím a obohatím.

3 Výzkumná část

„Pokud učitel začne pracovat v Montessori škole, musí mít víru, že se dítě odhalí svou prací. Musí se osvobodit od všech domnělých myšlenek týkajících se úrovní, na kterých mohou být děti.“

Marie Montessori, Absorbující mysl

Na úvod výzkumné části bych ráda zmínila, že rok 2020/2021 je mým prvním rokem v učitelství na pozici třídní učitelky a je plný nečekaných situací v důsledku koronavirové epidemie. Největší výzvou pro mě bylo právě mít víru v dítě a upozadit se jako učitel. Právě děti a situace, kterými jsem si za tento rok dosud prošla, mě učí nejvíce a reflexe v rámci akčního výzkumu mi dávají sebevědomí a ujištění, že učení je proces, který nás provází po celý život.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnila autorka výzkumu v roli třídní učitelky a její třída 1. E, známá také jako Oranžová třída. Ve třídě je dále trvale přítomen americká učitelka a česká asistentka. Americká kolegyně Marie mi pomáhala s přípravou aktivit a dávala mi zpětnou vazbu.

3.2 Charakteristika školy a třídy

3.2.1 Základní škola Duhovka s. r. o.

Od září 2020 jsem začala pracovat v Základní škole Duhovka. Základní škola Duhovka se v roce 2010 stala součástí česko-anglického vzdělávacího systému Duhovka, který nabízí komplexní a propojené vzdělávání od předškolního věku až po dospělost (1,5 roku – 19 let).

ZŠ Duhovka nabízí bilingvní (česko-anglické) vzdělání, které vychází převážně z metody Marie Montessori, ale učitelé a vedení školy jsou otevření i ostatním pedagogickým přístupům a z každého volí právě to vhodné pro daný věk a potřeby dětí. Základní škola Duhovka je škola prvního a druhého stupně. Od září 2019 přijímá děti i do šesté třídy. Od září 2020 je oficiálně založen druhý stupeň ZŠ Duhovka (současně 6.–7. třída).

Třídy jsou věkově smíšené (1.–3. ročník, 4.–5. ročník a 6.–7. ročník), aby se podpořil proces učení a přirozené soužití dětí. V každé třídě je nejvýše 24 dětí a s nimi dva Montessori kvalifikovaní učitelé – český učitel a anglicky mluvící učitel (rodilý mluvčí).

Jedná se o soukromou školu, kterou založili manželé Janečkovi, kteří přišli na nápad vzniku bilingvní Montessori školky při hledání školky pro svého nejstaršího syna. Postupem času rozvíjeli školku do dalších stupňů vzdělávání. Důležitým prvkem je prostředí školy, které odpovídá přirozeným vývojovým potřebám dětí. Ve škole je založená podporující rodičovská asociace, která velmi pomáhá v komunikaci mezi rodinou a školou. Já jsem svou kariéru začala na nižším stupni (lower elementary) prvního stupně ZŠ, což zahrnuje smíšenou třídu 1.–3. ročníku ZŠ.

3.2.2 Charakteristika učitelského týmu v Oranžové třídě

Pro realizaci akčního výzkumu jsem si vybrala třídu 1. E, také známou jako Oranžová třída, ve které od září 2020 působím jako třídní učitelka. Jelikož jsme bilingvní škola, působí se mnou anglická kolegyně Marie, která má letité zkušenosti s Montessori školkou a poslední tři roky působí ve škole. Kuriózní je fakt, že ve škole tvoříme učitelský pár s největším věkovým rozdílem. Na našem učitelském vztahu bylo potřeba od září velmi pracovat, jelikož jsem přišla do třídy, kde Marie již 3 roky působila. Musím uznat, že věkový rozdíl má své výhody i nevýhody, například při komunikaci s rodiči mám velkou oporu v Marii a jejích zkušenostech. Velmi mi také pomáhá při řešení kázeňských problémů a nečekaných situací, do kterých se učitel v praxi dostane. Na druhou stranu je těžké prosadit si ve třídě některé změny a pokoušet se o inovativní metody, které já znám z vysoké školy. Ve třídě se nám od září vystřídaly dvě asistentky, Anička a Dominika, které pomáhají zejména se čtením s dětmi a podporou žáků s individuálním studijním plánem. Spolupráce a vztah s nimi pro mě byl také novou zkušeností, protože je zde hodně důležitá vzájemná komunikace a vedení ze strany učitele. Zjistila jsem, že dávat zpětnou vazbu dospělým je o hodně těžší než ji dávat dětem.

3.2.3 Další vzdělávání učitelů – Montessori trénink od Americké Montessori společnosti

V rámci mého nástupu do ZŠ Duhovka jsem souhlasila se zahájením Montessori tréninku od Americké Montessori společnosti. Tento trénink se skládá z tréninku Montessori kurikula a pedagogiky. Dělí se na nižší první stupeň (1.–3. třída) a vyšší první stupeň (4.–5. třída). Ve škole máme metodičku Montessori programu Judy, která dohlíží na dodržování pravidel Montessori metody a zároveň vede i Montessori kurz.

Kurz musí absolvovat všichni noví učitelé, kteří přicházejí do Duhovky. Trvá přibližně dva a půl roku plus jeden rok školního praktika.

3.2.4 Charakteristika složení žáků Oranžové třídy (1. E)

V Oranžové třídě je od září 2020 zapsáno 21 dětí. Do třídního kolektivu v září přišlo 6 žáků první třídy, 8 žáků druhé třídy a 7 žáků třetí třídy. Třídní kolektiv se skládá z 11 dívek a 10 chlapců. Ve třídě jsou čtyři děti se zprávou z pedagogické poradny, tři děti mají individuální studijní plán. Jeden žák je extrémně nadaný na matematiku.

Jeden žák má diagnostikovanou lehkou vývojovou dysfázii, ale prokazuje neuvěřitelnou snaživost a vnitřní motivaci ke svým osobním pokrokům. Dále jedna žákyně má prokázaný opožděný vývoj v závislosti na špatných podmínkách v prvních třech letech jejího života. Žákyně je velmi snaživá a veselá dívka, která ale potřebuje individuální přístup při výuce.

Jeden žák má nedovyvinutou levou ruku, a tak má plán pedagogické podpory zaměřený na podporu grafomotoriky, ale vykazuje velké problémy se soustředěním, ačkoliv mu nebyla porucha pozornosti diagnostikována.

Třídní kolektiv je dobrý s občasnými výkyvy v chování některých žáků. Smíšený charakter třídního kolektivu pomáhá k vytváření sociálních vazeb v rámci ročníků. Žáci třetí třídy jsou od začátku bráni jako mentoři a vůdci mladších žáků. Mají tendence si navzájem pomáhat a pečovat o sebe navzájem. Zdravotní stav žáků je dobrý a docházka je velmi pravidelná.

3.2.5 Popis prostředí Oranžové třídy

Naše třída je prostorná, oranžově zbarvené poličky i koberec vytváří ve třídě velmi útulné prostředí. Montessori pomůcky jsou vystavené ve skřínkách s poličkami. Skřínky mají svůj systém – jsou vyrovnané podle předmětů, obtížnosti materiálu a systému zavádění materiálů. Poličky jsou zaměřené na kosmickou výchovu, matematiku, český jazyk a anglický jazyk. Mezi poličky se řadí i výtvarná polička, polička praktického života a také mírový koutek s posezením pro relaxaci. Ve třídě máme jednu plastovou bílou tabuli, na kterou učitelé píšou své lekce. Také zde děti píšou datum a zároveň jsou zde jmenovky učitelů a dětí, které slouží k rezervování si učitele ke kontrole práce dětí nebo v případě potřeby s něčím. V případě, že je učitel zaneprázdněn, vyhne se tak dítě tomu, aby učitele rušilo.

Pod tabulí se nachází jídelní stoleček, kde mohou normálně sedět 4 děti, ale kvůli omezením způsobeným covidem-19 jsme museli přidat dva samostatné stolečky a zachovat pouze dvě místa u každého jídelního stolečku. V naší třídě se nachází dvě zvýšená patra, která nejsou hojně používána zejména z bezpečnostních důvodů. Existuje pravidlo, že pokud mají děti hotovou češtinu, angličtinu a práci z kosmické výchovy, mohou si jít na patro číst. Hned u vchodu do třídy jsou umístěné šuplíky, které dětem slouží pro uložení jejich osobních věcí a klíčů od své skřínky v šatně.

Shrnutí v bodech:

- Škola: ZŠ Duhovka
- Typ školy: Montessori škola
- Třída: 1.–3. ročník
- Složení: 6 dětí (první třída), 8 dětí (druhá třída), 7 dětí (třetí třída)
- holky: 11
- kluci: 10
- 3 žáci s IVP, 1 s plánem pedagogické podpory
 - opožděný vývoj
 - nevyvinutá levá ruka
 - lehká mozková dysfázie
 - 1 nadaný žák na matematiku

3.3 Cíle, metody a organizace výzkumné části práce

3.3.1 Akční výzkum

Pro výzkumnou část své diplomové práce jsem si vybrala metodu akčního výzkumu, tedy systematickou reflexi pedagogické činnosti. Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, pro kterého byla výzkumná činnost součástí každodenní praxe. Důvodem, proč mě akční výzkum zaujal, je to, že jsou v něm uplatněny principy Montessori pedagogiky, jelikož jde o převádění odpovědnosti na vnitřní motivaci učitele za kvalitu školy z pohledu vedení školy. Stejně tak jako Montessori pedagog převádí zodpovědnost za vzdělání na vnitřní motivaci dítě.

Také dle Nezvalové (Nezvalová, 2006.) zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činností pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání. Je to tedy prostředek růstu pedagogických pracovníků jak z hlediska osobního, tak i odborného. Oproti tomu dle Stephena Kemmisa (1983) je definice akčního výzkumu z jeho pohledu spíše vnímána jako sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se výzkum odehrává, a odpovídá nám na otázku: „Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi?“ A tuto otázku si pokládám svůj první rok v roli třídního učitele denně. Nehodnotím, co jsem udělala špatně nebo dobře, ale snažím se najít způsoby, jak to příště udělat lépe. Hodnotit se první rok v učitelské praxi je opravdu náročné, učitel by na sebe měl být hlavně hodný a být připraven improvizovat, pokud si to situace žádá. Já se často radím se svou americkou kolegyní anebo mojí uvádějící učitelkou Bárrou. Sdílení mezi pedagogy a hledání cesty ze situací, které jim praxe připraví, je akčním výzkumem v každodenní ústní podobě. Nejvíce je mi tedy blízká definice Evanse (2001), který říká, že učitelé, kteří se účastní akčního výzkumu, získávají systematické poznatky a zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole pro zlepšení pro současné praxe. Své poznatky si zapisují společně s reflexemi a mohou se na ně zpětně podívat či je sdílet s kolegy.

Způsob tohoto typu výzkumu zahrnuje spirálu či cyklický proces: cyklus plánování, jednání, pozorování a reflektování, klade důraz na spolupráci mezi všemi účastníky výzkumného procesu.

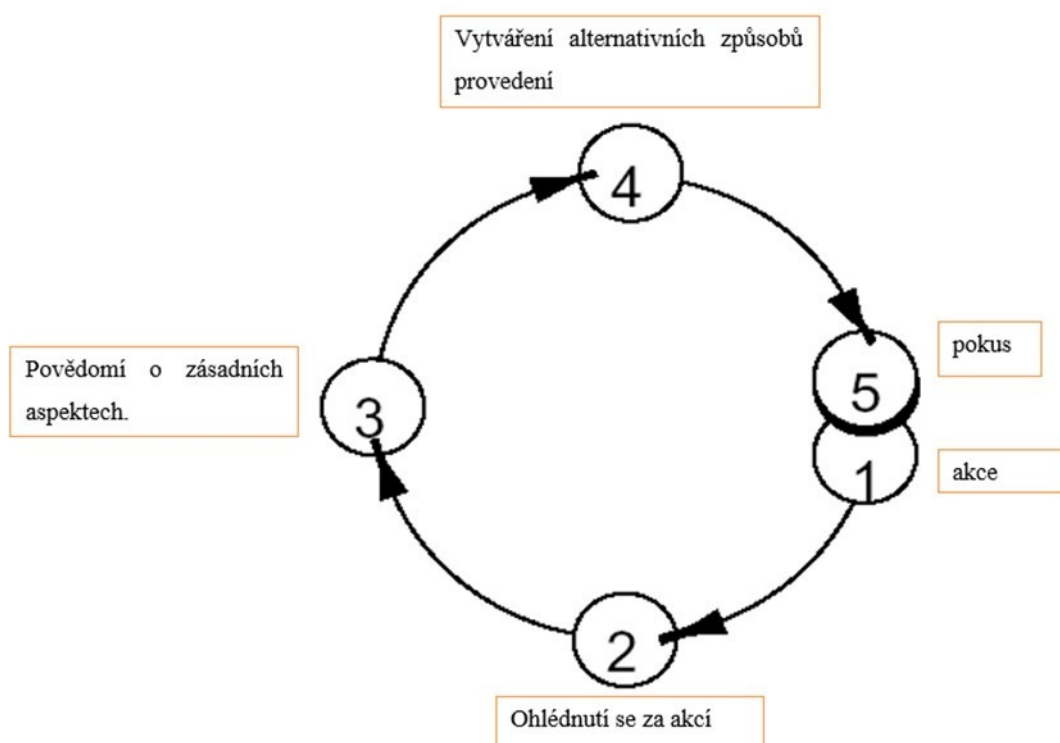
3.3.2 Metody

Já sama jsem aktivním účastníkem výzkumu – zrealizovala jsem ho v Oranžové třídě (1. E) během prvního roku v učitelské praxi. Popisuji svoji vlastní cestu poznávání Montessori výchovy k míru a zkušenosti s metodami a pomůckami použitými k výchově k míru. Vše zpracovávám pomocí pozorování a reflexí. Jako inspirativní model pro reflexi některých popisovaných aktivit jsem využila reflektivní Korthagenův cyklus. Samotný výzkum je závislý na podmínkách ve třídě. Hlavní metodou v tomto akčním výzkumu je analýza efektivity metod a pomůcek ve výchově k míru.

Fáze akčního výzkumu

Pro mou diplomovou práci jsem zvolila reflektivní cyklus pro akční výzkum dle Korthagena (2011), který vnímá akční výzkum jako reflexi, která je mentálním procesem spočívajícím ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy. (Korthagen, 2011 str. 71)

Můj akční výzkum je rozdělen na čtyři etapy, ve kterých se objevují reflexe založené na Korthagenových fázích reflektivního cyklu. Etapy jsou závislé na dynamice školního roku. V první etapě popisují zavádění pravidel respektu v rámci výchovy k míru. Ve druhé etapě popisují aplikaci a opakování pravidel v rámci nečekané online výuky. Ve třetí etapě popisují návrat do prostředí třídy po měsíci na online vzdělávání. Ve čtvrté etapě popisují návrat po vánočních prázdninách. Etapy reagují na dění ve třídě během tohoto velmi nestabilního roku.



Obrázek č. 2: Korthagenův reflektivní cyklus

V tomto inspirativním procesu se rozlišuje pět fází:

1. Jednání (akce) – Celý cyklus zkušenostního učení je spuštěn vyučováním.

2. Zpětný pohled na jednání (pozorování) – Po vyučování začíná proces, kdy se cíleně ohlížíme za vyučováním. Obvykle nastává především v situacích, kdy v hodině něco nedopadlo podle našich očekávání nebo nás něco překvapilo a jsme z toho frustrováni. Dalo by se říct, že se pouštíme do zkoumání toho, co se stalo nebo nestalo, vzhledem k našim očekáváním nebo ke stanovenému cíli vyučovací hodiny.

3. Uvědomění si podstatných aspektů (reflexe) – Díky zpětnému ohlednutí za hodinou dostávají konkrétní prvky vyučování specifický význam, na jehož základě vyhodnocujeme, co bylo příčinou situace (ať už vedla k selhání nebo úspěchu). V této fázi si učitel vytváří teorie vyvozené z vlastní zkušenosti.

4. Vytvoření alternativních postupů (plánování) – Přehodnocujeme výuku a přemýšlíme nad jinými postupy, strategiemi a metodami práce. Rozhodneme se výuku změnit a naplánujeme si postup.

5. Vyzkoušení (akce) – Při další příležitosti (v další hodině) vyzkoušíme výuku podle nového plánu. Následně znovu vyhodnocujeme, zda změny vedly k úspěchu nebo ne. Celý cyklus se tak opakuje. (Martina Holcová, 2019 stránky 4.-5.)

3.3.3 Cíle mého akčního výzkumu

V praktické části diplomové práce jsem si stanovila tyto konkrétní cíle:

- Popsat a v praxi ověřit možnosti využití pomůcek výchovy k míru v Montessori třídě.
- Vyhodnotit efektivitu jednotlivých lekcí a pomůcek výchovy k míru v Montessori třídě.
- Na základě vlastního sebehodnocení a zpětné vazby dětí a kolegů navrhnout strategie na zlepšení využití výchovy k míru v Montessori třídě.

Výzkumná otázka: Jak efektivně docílit dodržování pravidel v Montessori třídě prostřednictvím zařazení aktivit výchovy k míru?

3.4 Realizace výzkumu

Poslední týden v srpnu roku 2020 jsem se během přípravného týdne poprvé ocitla ve své Oranžové třídě. V Montessori škole se klade velký důraz na připravené prostředí pro děti. Procházela jsem veškeré pomůcky, až jsem se dostala ke koutku míru. Je to koutek, který se nachází nejbližší učitelské skříni, a přesto jsem si ho všimla až jako posledního. Zahrnuje 4 poličky a útulné sezení s několika polštáři. Foto mírového koutku naleznete v Příloze č. 3: Koutek míru.

Je to velmi příjemný prostor, který je ze začátku roku nezaplněný. Původně obsahoval pouze svíčku a knížku „Because of you“ (Díky tobě) napsanou B. G. Hennessym, která je součástí rituálu při Montessori oslavě narozenin dětí ve třídě. Koutek by měl na děti působit uklidňujícím dojmem, který podporuje sebekontrolu dítěte. Postupně se během roku plnil pomůckami, které se obměňovaly. Pomůcky jsou vždy nejprve představeny učiteli a až pak umístěny na poličku míru. V rámci pomůcek by děti měly mít šanci pochopit své emoce a naučit se s nimi pracovat.

Reflexe využívání koutku míru

Během září děti dokázaly, že pro ně mírový koutek představuje klidné a bezpečné místo. Pozorovala jsem, že si děti chodí rády do mírového koutku číst předtím, než začne ranní kruh. Když jsem se zeptala, proč je to jejich oblíbené místo na čtení, odpovídali, že se jim líbí výklenek s polštáři, protože je pohodlný, skrytý a je jim tam dobře. S prvňáky jsem měla občas problém, že se do koutku vtěsnali tři kluci s knížkami a spíše měli tendence si povídat a hrát než si číst, a tím rušili ostatní děti při práci. Během října měli třetíáci za úkol ve svém plánu číst alespoň jednou týdně mladšímu kamarádovi. Opět si vybírali nejčastěji mírový koutek. Z mého pohledu mírový koutek sloužil první dva měsíce spíše jako klidné místo odpočinku a čtení dětí. My jako učitelé jsme nejvíce využívali květinu míru a narozeninovou svíčku s knížkou Díky tobě pro Montessori rituál narozenin. Musím ovšem zdůraznit, že tyto dva měsíce pro mě byly velmi orientační. Většinu aktivit a pomůcek jsem dětem představila až v listopadu po návratu z online vyučování. Děti také měly na svém pracovním plánu napsané aktivity k výchově k míru až od listopadu.

V září a říjnu měly neustále tendence se ptát, zda si můžou něco z poličky vzít, a potřebovaly spíše mé instrukce. Příští rok plánuji dětem na pracovní plány psát aktivity k výchově k míru od začátku pracovních dopoledních cyklů.

3.5 První etapa: Zavádění pravidel první měsíc ve třídě – popis situace

První měsíc v Montessori třídě se učitelé soustředí na společné tvoření a zavádění pravidel třídy. Jelikož je skupina studentů každý rok obměňována, odcházejí nejstarší třetíáci a přicházejí noví prvňáčci, mění se tak i dynamika třídního kolektivu. Třetí třída se tradičně stává vzorem pro mladší žáky a také se dostává do role průvodců prvňáčků.

Montessori prostředí je založeno na třech nejdůležitějších pravidlech – respekt k prostředí, respekt k ostatním a respekt k sobě. Měsíc září je také v ZŠ Duhovka měsícem respektu. Tedy tématem výchovy k míru je respekt a jeho dodržování naskrz všemi stupni základní školy.

3.5.1 Respekt k prostředí

Během prvních dvou týdnů jsme se s dětmi seznamovali, ale také jsme jim dávali praktické lekce ukazující, jak se správně chovat k prostředí třídy. Všechny lekce se dětem dávaly postupně a po nejvíce třech aktivitách v dopoledním bloku. Děti tak měly čas vyzkoušet si aktivity a trénovat je. První lekce byla zaměřena na práci se židli – jak zvedat židli, jak ji zasouvat a přenášet. Lekci dětem představil vždy učitel. Já a Marie jsme se střídaly. Nejdříve jsme jim krok za krokem ukázaly jednu aktivitu a pak si ji šel vždy vyzkoušet jeden dobrovolník. Při ukázce je důležité stát k dětem bokem, aby vždy viděly všechny naše kroky – úchop židle, nadzvednutí, přiblížení a položení. Také je důležité dát dětem čas, aby si vše vyzkoušely a natrénovaly. Druhá lekce se týkala práce s kobercem – jak ho přenášet, jak ho rozbalit a zabalit, jak okolo něj chodit. To jsme rovnou spojili i s tím, jak se pohybovat po třídě. Cyklus lekce opět probíhal stejně – představení učitelem, pojmenování, dobrovolník ze starších dětí předvádí a poté všichni dostanou čas si vše vyzkoušet. Na závěr děti dostaly do skupin seznam aktivit, které si jako skupina musely vyzkoušet a ověřit si, že umí dodržovat pravidla respektu k prostředí. Tento seznam naleznete v přílohách pod názvem Příloha 3: Seznam aktivit k respektování prostředí.

3.5.2 Respekt k ostatním

První den ve škole jsem v rámci uvítací aktivity poslala dětem po kruhu košík s mušlemi. Každý si mohl jednu vybrat, poté jsem jim představila moji velkou mušli a uvedla jsem to následujícími slovy. Košík s mušlemi naleznete v Příloze č. 4: Kouzelné mušle.

Učitel: „*Protože je to první den, co se poznáváme, tak jsem vám na památku chtěla přinést něco, co mám ráda. A já mám moc ráda mušle. Znáte někdo kouzelnou moc, kterou mušle má?*“

Žák č. 1: „*V mušlích můžeme slyšet moře.*“

Učitel: „*Správně, když si dáme mušli k uchu a budeme hodně potichu, schválně, kdo uslyší moře?*“

Všichni jsme to pak společně vyzkoušeli a já jsem dětem vysvětlila, že toto je to ticho, díky kterému slyšíme zvuky v moři. Pak jsem děti vyzvala, aby zvedly svou mušli nad hlavu a pevně ji držely. Vysvětlila jsem jim, že takto se budeme hlásit o slovo, když budeme na ranním kroužku chtít něco sdílet s ostatními.

Pravidla představená v rámci respektu k ostatním a respektu k prostředí:

- V rámci pravidel respektu k druhým jsme dětem představili lekci založenou **na práci s materiálem** – jak přenášet materiál po třídě, jak připravit materiál pro ostatní kamarády ve třídě, jak uklízet materiály zpátky do políček.
- Druhá lekce se týkala **práce se školními výtvarnými potřebami** (nůžky, lepidlo, jmenovky) – jak nosit nůžky a používat lepidlo, jak si poznat své věci a označit si je.
- Další lekce byla zaměřena **na nastavení přátelské atmosféry ve třídě** – jak pozdravit, jak se rozloučit, jak někoho přerušit, když s ním potřebuji mluvit, a na to navazovala lekce, jak někoho představit svým kamarádům.
- **Poslední lekce byla zaměřená na ticho** – jak potichu zavírat dveře, jak mluvit potichu, když jsme v místnosti.

3.5.2.1 Narozeninová oslava v Montessori

Pravidla respektu (**respektování druhého**) jsou uplatňována při narozeninovém rituálu, kdy se věnujeme oslavenci. Dáváme mu naši plnou pozornost, jsme potichu a nerušíme oslavu nevyžádanými zvuky.

Pomůcky k narozeninám:

- svíčka a sluníčko vystřižené z papíru
- glóbus
- fotky dítěte – za každý rok života jedna fotka
- důležitou součástí Montessori narozenin jsou rodiče

Průběh narozenin:

Doprostřed kruhu se dá svíčka položená na sluníčku a okolo se vyskládá 12 měsíců ve správném pořadí do tvaru paprsků. Děti jsou svolány do kruhu a oslavenec představí třídě své rodiče: „Třído, tohle jsou moji rodiče. Mami a tati, tohle je moje třída.“

Dítě stojí uprostřed kruhu a drží glóbus. Svou cestu okolo slunce vždy začíná u názvu měsíce, ve kterém se narodilo. První otázka učitele je: „Víš, kde ses narodil? V jaké zemi a městě?“ Potom dítě odpoví a učitel propojí narozeniny s kosmickou výchovou a zeptá se na město, zemi, světadíl a planetu (přesah do geografie). Rodiče sdílí zážitky z těhotenství a porodu, pokud mají fotku z prvních měsíců života, tak ji ukážou – dítě jako čerstvě narozené miminko. Za každý rok dítě nebo rodič představí jednu fotku a vzpomínku. Děti ve třídě zpívají oslavenci písničku: „The Earth goes around the Sun“ (Země se točí okolo Slunce). Oslavenec přitom obchází slunce a zastaví se na svém měsíci narození. Když dojde do posledního roku života, tak se učitel většinou zeptá na očekávání od např. devátého roku života. Oslavenec toto může, ale nemusí sdílet se třídou a pak má za úkol si něco přát a sfouknout svíčku. Následuje přání k narozeninám od spolužáků, které oslavenec obchází. Přejí mu i učitelé, asistenti a rodiče. Moje americká kolegyně si oblíbila na závěr narozenin číst knihu „Because of you“ (Díky tobě).

3.5.3 Respekt k sobě

Respekt k sobě nám bohužel sklouznul až do distanční výuky, jelikož se vše musí dětem dávkovat po troškách. Není možné zvládnout pravidla Montessori prostředí během jednoho týdne. Je důležité být důslední a dát dětem čas na zpracování a dodržování pravidel.

V rámci respektu k sobě jsme s dětmi řešili, jak je důležité se o sebe starat – čistit si zuby, chodit brzy spát, pravidelně jíst a cvičit. Také jsme probírali, jak je důležité být sami na sebe hodní a umět se pochválit. Aktivita „obejmi se“ je oblíbenou součástí reflexe hodin.

Popis aktivity: Pravou rukou se poklepáme na levé rameno, levou rukou se poklepáme na pravé rameno, klepeme na obě ramena zároveň a na závěr si dáme velké objetí a tím se pochválíme.

Také jsme na začátku roku řešili bezpečnost chování pomocí situačních karet, které naleznete v Příloze č. 7: Situační karty. V závislosti na výuce důležitých telefonních čísel (155, 150, 158) jsme žáky nechali rozdělené ve trojicích, které měli již vytvořené z nácviku pravidel respektu a měli za úkol předvést situace napsané na kartičkách. Mohli si vybrat mezi pantomimou, scénkou nebo prostým přečtením textu a dále sdíleli správné řešení situace. Při scénce a pantomimě ostatní děti hádaly, co kamarádi předvádí. Při přečtení textu spolužáci navrhovali možnosti řešení.

3.6 1. etapa: Akční výzkum

1. fáze: Jednání

Mým záměrem bylo během měsíce září společně s dětmi vymyslet, nastavit a zavést pravidla pro naši třídu. Chtěla jsem dosáhnout toho, aby si děti uvědomily důležitost třídních pravidel a jejich dodržování. Chtěla jsem, aby pravidla vznikala z jejich iniciativy. Věnovala jsem pozornost tomu, aby děti měly možnost aktivity vyzkoušet na vlastní kůži. Pravidla jsme zaváděli při společných lekcích během prvních dvou týdnů společně s mou americkou kolegyní. Lekce měly vždy tři fáze – představení učitelem, předvedení pravidla dobrovolníkem ze třídy, vyzkoušení na vlastní kůži. Společná pravidla jsme pak společně s mou kolegyní vyfotily a nalepily na plakát respektu. V případě představení pravidel jsme využívali metodu slovní, a to zejména dialogu mezi třídou a učitelem, abychom dosáhli spoluvytváření pravidel.

Názorně demonstrační metodu jsem použila při předvádění pravidla dobrovolníkem ze třídy – dobrovolník tak modeloval situaci správného dodržování pravidla pro celou třídu. Na závěr jsem pak využila metodu praktickou, díky které si děti mohly vše vyzkoušet na vlastní kůži, a to jim poskytlo vlastní zkušenost s dodržováním pravidel. Během prvních týdnů děti byly vždy rozděleny do trojic, ve kterých byl vždy jeden žák třetí třídy a dva mladší žáci. V každé skupině měl být tedy ideálně prvňáček, druhák a třetáček, který měl vůdčí roli. Vzhledem k 7 skupinám byla jedna skupina složená ze třetáka a dvou prvňáků. Mým cílem bylo předat část zodpovědnosti za žáky prvních ročníků vůdci skupiny, tedy třetákově. Žáci třetího a druhého ročníku měli speciální čas odpolední výuky, kdy jsme s nimi mluvili o jejich nové roli ve třídě a dodržování pravidel s ohledem na to, že svým chováním modelují správné chování pro žáky prvního ročníku, kteří jsou v novém prostředí naší třídy a je na nás, abychom jim pomohli se tu cítit dobře.

V rámci pravidel respektu k ostatním jsem použila při tvorbě pravidel ticha a hlášení se o slovo názorně demonstrační metodu ve formě příběhu o kouzlu mušlí a také metodu praktickou, díky které si děti hned vyzkoušely zvedání tiché ruky.

V rámci pravidel respektu k ostatním jsem zařadila také Montessori oslavu narozenin, která demonstruje všechna pravidla respektu k druhým. Při Montessori narozeninovém rituálu jsem okamžitě využila praktické metody při oslavě žáka, který slavil narozeniny hned v září. Tudíž jsme si vyzkoušeli nastavená pravidla v praxi všichni dohromady.

2. fáze: Zpětný pohled na jednání

Třída se seznamovala jak s novými žáky, tak s pravidly třídy. Žáci testovali nastavené hranice nové třídní učitelky (moje). Třídní učitelka se seznamovala s kolektivem a současně také s pravidly třídy a prostředím alternativní školy Montessori.

Společně s americkou kolegyní jsme pozorovaly žáky a nastavovaly jim hranice společného bytí ve třídě. To samé se dělo i mezi námi. Jakožto nový tým jsme si mezi sebou nastavovaly hranice chování a formovaly jsme náš společný styl vedení třídy. Modelovaly jsme žákům situace, které v naší třídě mohou být úskalím, a ukazovaly mírumilovnou cestu, kterou mají jít.

Přemýšlely jsme nejen o zapojení dětí do vytváření pravidel, ale také o logice pravidel jak pro žáky a učitele, tak i pro rodiče žáků. Spolupráci s rodiči jsem během prvního měsíce v roli třídní učitelky naprosto přehodnotila a pochopila jsem její důležitost. Také jsem přemýšlela o předvádění a nacvičování pravidel třídy a aktivit běžného školního dne, které jsou pro dospělé snadno pochopitelné, ale pro děti se často jedná o první střet s pravidly.

Cítila jsem, jak mylné představy jsem o dětech měla, a přišla jsem na to, že většina dětí zvládne spoustu činností, pokud jim je dán prostor a důvěra dospělého. Cítila jsem smysl věkového rozsahu v Montessori třídě.

Tento rok se do třídy zařazovala nejen nová česká asistentka a učitelka, ale také jedna druhačka, jedna třeačka a šest nových žáků první třídy. První měsíc byl velmi stresující, jelikož jsem byla poprvé třídní učitelkou a domnívala jsem se, že veškerá odpovědnost je na mě, a nevěřila jsem si. Z pohledu dětí jsem si nejvíce všímala, že se starší žáci těžce srovnávali s tím, že mají zodpovědnost za mladší žáky během aktivit, procvičování pravidel a svačinek. Zejména dívky se mě neustále ptaly, kdy už budou moci svačit s ostatními kamarády a kdy už budou rozděleni do jiných skupin, které si budou moci vybrat. Měli problém najít společné téma pro konverzaci. Překvapivé pro mě bylo pozorovat tvoření třídního kolektivu ve volném prostoru třídy. Komunikace s asistenty ve třídě pro mě byla také naprosto novou situací, ale pochopila jsem, jak důležité je, aby třídní tým táhl za jeden provaz a společně dbal na dodržování pravidel. Kolegyně mě první měsíc velmi podpořily a musím říct, že mě překvapilo, jak moc podporující byli žáci druhé a třetí třídy.

3. fáze: Uvědomění si podstatných aspektů

Uvědomila jsem si, že zavádění pravidel a seznamování dětí je jedna věc a vytváření kamarádství je věc druhá. Děti v Oranžové třídě potřebovaly pomoci způsobem, který starší žáci již znali. Potřebovaly od učitele připravené prostředí, které by jim při čase stráveném s mladšími dětmi pomohlo s vytvářením kamarádských vztahů. Bylo potřeba vymyslet způsob, jak je naučit, že hranice svobody u nás ve třídě jsou široké, ale ne neměnné, a že pokud se rozhodnou hranice nerespektovat, budou se zužovat. Zejména žáci první třídy potřebovali pochopit, že hranice určuje učitel v závislosti na fungování třídy.

Je mi jasné, že nové prostředí a kamarádi žáky prvního ročníku zpočátku rozrušovali a bude to trvat určitý čas, než si na tuto velkou změnu zvyknou.

Zjistila jsem, že musím nastudovat více informací o třídním managementu a spolupráci v pedagogickém týmu v Montessori třídě.

4. fáze: Vytvoření alternativních postupů jednání

Rozhodla jsem se, že při společných aktivitách na kruhu začnu jednoduše žáky, kteří ostatní ruší a nedodržují pravidla respektu, rozdělovat a ztratí možnost vybrat si, vedle koho chtějí sedět. Bylo mi jasné, že musím více dbát na dodržování pravidel ve třídě nejen u žáků i asistentů, ale také sama u sebe. V tomto ohledu velice dobře fungovalo zrcadlo, které mi má kolegyně nastavovala a připomínala mi tak, že si občas neuvědomím a mám tendence nerespektovat prostředí např. sedat si nebo se opírat o nábytek ve třídě. Učitel opravdu musí být příkladem, jinak nemá nastavování pravidel pro děti logiku, pokud je učitel sám nedodržuje.

Rozhodla jsem se pro děti vytisknout konverzační karty, které jim budou nápomocné při společných svačinách, a tak jim více pomohu vytvořit kamarádské vztahy napříč ročníky. Dále jsem zařadila celotřídní aktivitu, a sice třídní bingo, při kterém se žáci více poznali. Tyto aktivity mi byly doporučeny kolegyněmi z ostatních tříd. Tyto pomůcky naleznete v přílohách (Příloha č. 5: Konverzační karta a třídní bingo). Rozhodla jsem se vystavit ve třídě plakáty s pravidly respektu, aby je děti měly vždy na očích. Plakáty jsme vytvořili z fotek, které jsme nafotili, když si děti pravidla respektu zkoušely. Naleznete je v Příloze č. 6: Základní pravidla respektu ve třídě.

5. fáze: Vyzkoušení (nové jednání, východisko pro nový cyklus)

Během října jsem nadále trvala na dodržování pravidel a více jsem si všímala svého chování ve třídě. S kolegyněmi jsme měly dvě nebo tři třídní setkání pedagogického týmu a snažily jsme se seznámit s třídními pravidly i naši slečnu družinářku, jelikož jsme cítily, jak moc je důležité, aby pravidla fungovala jak během ranního pracovního dopoledne, tak i odpoledne v družině. Musím říct, že tento školní rok bylo velice náročné navázat kontakt s rodiči našich žáků, jelikož prakticky od září měli zakázaný vstup do školy kvůli restrikcím přijatým kvůli covidu-19.

I přes nemožnost přijít do školy jsme pořád rodiče zvali na narozeninové oslavy dětí. Rodiče velice tento online kontakt se třídou oceňovali. Při narozeninách jsem již neměla problém posadit problémové žáky vedle asistentky či rozsadit neustále vyrušující žáky.

3.7 2. etapa: Respekt online

Reflexe výuky online a dodržování pravidel

Datum: 22. 10. 2020

Během druhé poloviny měsíce října jsme se jako třída ocitli dle nařízení vlády v online prostředí distanční výuky. Fungovali jsme pomocí Google třídy a online setkání na Google Meet. Děti měly každý den tři hodiny – 2 předměty a individuální práci / čtení s porozuměním se slečnou družinářkou. Řekla bych, že je to noční můra začínajícího třídního učitele. Oranžová třída se tedy začala učit online a s tímto přesunem bylo nutné s dětmi opět vytvářet pravidla online školy. Má nezkušenost s prací online s takto malými dětmi mě během prvních dní dohnala právě v tom, že jsem později vytvořila celotřídní pravidla pro distanční výuku. Pravidla jsem nastavila až čtvrtý den v návaznosti na nepříjemné situace narušující výuku, které jsme jako učitelé zažili. Uspořádali jsme tedy **třídní setkání v ranním online kruhu**. Otázky mnou připravené na třídní setkání naleznete v Příloze č. 9: Respekt online.

Rituál třídního setkání: Pohyb rukami – začíná tak, že mám před sebou ruce. Pravou ruku mám položenou na levém předloktí. Pravá ruka se zvedá jako „závora“ nahoru a při tom říkáme „Naše třídní setkání...“ a po zvednutí levé ruky do kolmé polohy říkáme: „...je právě otevřeno!“ Poté má kdokoli právo vznést jakýkoli problém před třídu a hledat tak společné řešení. Na závěr je důležité třídní setkání stejným způsobem uzavřít.

Vypisuji zde nečastější problémy, na které jsme reagovali při vytváření pravidel online školy:

- Nedodržování zapnuté kamery, později kvůli internetovému připojení pokračovalo.
- Vypínání mikrofonů – žáci měli tendence si zpívat nebo pískat při hodině.
- Hlásíme se – děti měly tendence vykřikovat odpovědi a překřikovat se navzájem.
- Respektujeme, když někdo mluví.
- Vhodné používání chatu – pouze, pokud mi to učitel povolí.

- Chodíme na záchod a jíme před školou nebo o přestávce – s toaletou jsme byli poměrně benevolentní, ale snídaně nebo svačina opravdu narušovala soustředěnost dětí a navíc i pravidla slušného chování – nemluvíme s plnou pusou, i to se běžně stávalo.

Pro vytvoření pravidel při online výuce jsme použili příběh „A Little Spot Learns Online“ (Malá tečka se učí online) dostupný online na odkaze, který naleznete v přehledu literatury. (Alber, 2020) Malá žlutá tečka radí dětem, jak se připravit na online vzdělávání, provází je tím, jak online vyučování probíhá a na co musí dávat pozor při hodinách. Je zde i práce s počítačem a nejčastější problém se zapínáním mikrofonu při hodinách.

Rodilí mluvčí z vedlejší třídy dětem k pravidlům udělal plakát, na kterém je znázorněn celý cyklus pravidel, která musí děti dodržovat během online výuky. Já jsem si plakát od něj několikrát půjčila pro rychlé zopakování pravidel. Plakát naleznete v přílohách pod názvem Příloha č. 9: Respekt online.

3.7.1 Novinky z jarní distanční výuky

- Hlásíme se – Google přidal novou funkci přihlášení se prostřednictvím „zvednutí ruky“. Je možné i vidět pořadí přihlášených žáků.
- Je možné vypnout chat, pokud jste vlastníkem meetingu.
- Problém: hraní her o přestávce – sdílení obrazovky s hrou Roblox.

3.7.2 Emoce a mediální výchova – Jeden svět na školách 15. 3. 2021

Během druhého lockdownu jsem usoudila, že je nutné začít děti vzdělávat o bezpečnosti na internetu a vymezit pravidla respektu a komunikace na internetu. Během podzimu se nám totiž ve třídě objevil problém v komunikaci na internetu mezi dívkami. Oslovovaly se různými „srandovnými“ výrazy typu „ty paštko“ a jedna dívka byla z těchto vtípků opravdu smutná. Využila jsem příležitosti, že portál Jeden svět na školách umožnil bezplatný přístup k dokumentárním filmům a také zpřístupnil aktivity před a po shlédnutí dokumentu, a vybrala jsem dokument „Jak mluvit na internetu“. Jednalo se o dvouminutové video o tom, že vše, co napíšeme nebo nahrajeme na internet, tam zůstane. Tématem bylo posmívání a urážky na internetu.

Průběh lekce:

Před aktivitou jsem začala přečtením knížky „Má první knížka pocitů“. Vždy jsem nejdříve přečetla situaci, podle které se děti měly zatvářít a vyjádřit tak pocit, jaký v příběhu postavy mají. Tak jsme si představili naše základní pocity. Doporučuji tuto aktivitu zařadit klidně jiný den, než budete pouštět video.

Po videu jsme si převyprávěli, co se v něm stalo, a pak jsem s dětmi sdílela Jamboard a rozdala jim čísla. Podle čísla jsem jim přidělila Jamboard stránku a měli za úkol za 2 minuty nakreslit, cokoli je napadlo. Poté jsme procházeli jednotlivé obrázky, autor ho představil a měl za úkol zavřít oči a napočítat do dvaceti. Ostatní za tu chvíli měli příležitost ve sdíleném dokumentu něco změnit. Po otevření očí měl autor obrázku popsat změny a své pocity. Tuto aktivitu děti ocenily z hlediska její interaktivity a poučnosti. Samy při závěrečné reflexi oceňovaly vlastní zkušenost s tím, když jim někdo pomaloval, poškodil anebo úplně vymazal jejich obrázek. Cítili se našťavaně a zároveň jim to bylo líto. Jen chlapec sám zmínil, že netušil, že něco, co je myšlené jako legrace, může někoho tolik bolet.

3.8 Akční výzkum během druhé etapy

1. fáze: Jednání

Chtěla jsem dosáhnout transformace pravidel třídy do online prostoru a cítila jsem potřebu vytvořit speciální virtuální pravidla, která se budou odvíjet od problémů prvních dnů online výuky, tak jsem se ptala sama sebe: „Jak do vytváření pravidel opět zapojit děti?“ Cílem bylo tedy otevřít téma dodržování pravidel online před žáky a společně vytvořit nová pravidla pro fungování v rámci online vyučování. Ve čtvrtek první týden školy jsem v rámci ranního kruhu se třídou vedla debatu na téma online pravidel pomocí otevřených otázek, které naleznete v Příloze č. 9: Respekt online. Žáci otevřeně sdíleli své pocity z online výuky, vyzdvihovali zejména, jak moc jim chybí kamarádi, tělocvik a naše třída. Líbilo se jim, že při online výuce hrajeme zábavné online hry a jsme rozdělení podle ročníků, jelikož to byla nová zkušenost a minulý rok potřebovali pomoc rodičů při přepínání linků.

Věnovala jsem pozornost emocionální stránce této velké změny, která se definitivně podepisuje na dětech. První strategií, kterou jsem zkoušela, byla tedy otevřená debata ve formě třídního setkání.

2. fáze: Zpětný pohled na jednání

Otevřela jsem problematiku pravidel online na třídním setkání. Dala jsem dětem prostor vyjádřit se k online výuce a této velké změně, kterou jako třída zažíváme. Přemýšlela jsem o tom, že se nechci na žáky zlobit, že během online výuky „zlobí“, protože, jak jsem se již přesvědčila během prvního měsíce ve škole, žáci převážně nezlobí, jen prostě nevědí, co je vhodné a co není, proto je nutné definovat jasná pravidla. Cítila jsem, jak jsou ve stresu rodiče i učitelé a jak se tato nejistá situace na nich odráží.

3. fáze: Uvědomění si podstatných aspektů

Organizačně byla tato situace náročná pro učitele, protože jsme si zvykali na nový rozvrh a museli jsme přejít z metody Montessori do online prostoru, což je náročnější, protože je nutné více zapojit jiné organizační metody a děti už si nemohou plánovat svůj den, jako je to možné během dne ve třídě.

Bylo mi jasné, že musím přizpůsobit nejenom svůj učební styl a organizaci hodin, ale i pravidla třídy. Zjistila jsem, že musím nastudovat a poradit se se staršími kolegy, jakým způsobem dětem nastavit pravidla pro online výuku.

4. fáze: Vytvoření alternativních postupů jednání

Po diskuzi s kolegy o vytváření pravidel online mně bylo doporučeno animované video „Little Spot Learns Online“, které mi pomohlo při představě školního dne online a dodržování pravidel online. Výhody videa vidím určitě v názornosti a zajímavém zpracování pro děti. Příběh je provází běžným dnem malé tečky, která se také učí online. Byly vždy vypíchnuté momenty týkající se pravidel třídy online a bylo očividné, že stejné problémy, jaké má naše třída, se opakují nejenom v naší škole, ale po celém světě.

Jako velkou nevýhodu vidím v online prostoru nemožnost si pomůcky osahat, děti vnímají pouze očima a ušima a hmat jako smysl málokdy používají. Proto jsem se rozhodla využít zažitého rituálu třídního setkání a videa, které je pro děti líbivé a názorné. Obecně jsem se zamyslela nad využitím videa během online hodin, jak nám může být nápomocné a zda existuje web, kde jsou dostupné krátké filmy do výuky.

5. fáze: Vyzkoušení (nové jednání, východisko pro nový cyklus)

Po třídním setkání jsme dětem v rámci individuálních lekcí pustili video o malé tečce, která se učí online, a žáci na něj velice hezky reagovali. Velmi pomohlo, že na třídním setkání byla řešení pravidel dána jistá míra důležitosti a video zase velmi dobře názorně ukázalo, co je dodržováním pravidel online myšleno. Forma pohádky byla žákům blízká.

6. fáze: Vytvoření alternativních postupů jednání / fáze nového jednání

Během roku 2020/2021 se naše třída dočkala ještě dvou úplných uzavření. Jedno bylo velmi krátké, a to v rozmezí tří dní, během kterých byli všichni učitelé na PCR testech na covid-19, a druhé, když o uzavření rozhodlo vládní opatření kvůli velkému nárůstu nakažených. Během druhého celoplošného uzavření škol přibyla v Google Meet jistá zlepšení a nám učitelům nezbylo nic jiného, než se s nimi naučit žít a také je využít ve svůj prospěch. Přibyla možnost vypnout vlastníkem Meetu chat pro účastníky hovoru. Ta pro nás šla využívat pouze během ranního kruhu, ale neplatilo to v případě individuálních lekcí po ročnicích. Hojně používáno bylo hlášení se pomocí virtuální ručičky, které dávalo učiteli možnost vidět pořadí hlásících se. Dále jsme museli trvat na dodržování pravidel online vyučování a kvůli neustále se opakujícím problémům jsem zařadila do třídního rozvrhu páteční závěrečný kruh určený právě pro pravidelné třídní setkávání. Na závěr pátečního setkávání jsme četli na pokračování knížku Zpátky do Afriky! od Jiřího Dvořáka. Také jsem využila animovaných filmů k výuce mediální výchovy a zpestření hodin českého jazyka.

3.9 3. etapa: Návrat do třídy po měsíci online – problém ticha a koncentrace

Po návratu do třídy jsme měly s mojí americkou kolegyní pocit, že zažíváme znovu září. Musely jsme se společně s dětmi vracet k pravidlům třídy, a to i k těm nejzákladnějším. První den po návratu do školy jsme byly v ranním kruhu v šoku, protože děti přišly, sedly si se svými batohy do kruhu a mlčely, pozorovaly a nevěděly, co čekat. Hned první den jsme si společně povídali o tom, jak je důležité si uvědomit, jaké máme štěstí, že se můžeme učit ve škole, protože naši starší kamarádi (4. a 5. třída) zůstali na distanční výuce. Děti si velmi uvědomovaly tuto skutečnost a netradiční situaci, ale i přesto se naprosto logicky později projeví problémy s dodržováním pravidel. Větší problémy dodržování pravidel činilo zejména žákům prvního ročníku. Neměli pravidla dostatečně zažitá a obecně se naše třída nestihla stabilizovat. Velké změny v denní rutině byly pro děti náročné, brzy se unavily a nerespektovaly se navzájem, a tak vznikl ve třídě velký ruch, který rušil žáky i učitele v práci. První reakcí bylo představení koberečku ticha v rámci ranního kruhu.

Kobereček ticha je místem klidu a zároveň výzvou pro děti – 3 minuty jen sedět a poslouchat svůj dech. Dětem bylo doporučeno, aby zavřely oči a soustředily se na tlukot srdce a pravidelný dech a ruce si položily na kolena dlaněmi vzhůru. Přidávám rozhovor s žákem prvního ročníku a žákyní druhého ročníku, fotku žáků na koberečku ticha najdete v Příloze č. 10: Ticho.

3.9.1 Kobereček ticha

- Učitel: „*Jak ses cítil, když jsi byl na koberečku ticha?*“
- Žák první třídy: „*Slyšel jsem svůj dech a taky, jak mi tluče srdce!*“
- Žákyně: „*Slyšela jsem, že se H. vrtí.*“
- Učitel: „*Je to těžké být na koberečku ticha?*“
- Žák: „*Ano, ale je to poprvé, co jsem slyšel, jak dýchám.*“
- Žákyně: „*Ano, hlavně proto, že nevíš, co se okolo tebe děje, jak máš zavřené oči, to není úplně příjemné.*“
- Učitel: „*Takže ses bála, když jsi měla vydržet na koberečku tři minuty?*“
- Žákyně: „*Byla to celkem výzva, trochu jsem se bála, že do mě někdo strčí, ale snažila jsem se si představovat, že ležím v posteli a snažím se usnout. V posteli je bezpečno.*“

Protože byl kobereček ticha pro děti náročnou a nepříliš oblíbenou aktivitou, uspořádali jsme tedy hned druhý týden po návratu **třídní setkání**, které je důležité pro tvorbu třídní komunity.

Rituál: Pohyb rukama – začíná tak, že mám před sebou ruce. Pravou ruku mám položenou na levém předloktí. Pravá ruka se zvedá jako závora nahoru a při tom říkáme „Naše třídní setkání...“ a po zvednutí druhé ruky do kolmé polohy říkáme: „...je právě otevřeno!“ Poté má kdokoli právo vznést jakýkoli problém před třídou a hledat tak společné řešení.

Tentokrát to byla má americká kolegyně: „Poslední dny se mi ve třídě špatně pracuje, neustále mě ruší, jak si mezi sebou nahlas povídáte. Co s tím můžeme dělat?“ Děti navrhly, že by bylo dobré zavést ve třídě znaky pro ticho, protože si občas to, že jsou příliš nahlas, neuvědomují a je dobré, když je na to někdo upozorní. Dále naleznete návrhy od dětí na znaky pro ticho, ze kterých jsme vybrali tyto tři.

3.9.2 Třídní setkání: znaky pro ticho

- Zpívající mísa – upozornění na velký hluk
- Znak pro ticho – dva prsty na pusu a dvě poklepání na rty
- Klidná prosba: „*Mohl by ses prosím ztišit, rušíš mě, děkuji.*“

Během návrhů jsme určili jednoho dobrovolného zapisovače, který nám udělal seznam. Po sepsání všech pravidel jsme hlasovali o třech znacích pro ticho.

Reflexe:

Třídní setkání pro mě představuje přesně tu situaci, kdy je učitel upozaděn a odpovědnost za chod třídy předává žákům. Třídním setkáním jsme žáky společně s kolegyní provázely, ale oni měli možnost se svobodně vyjádřit a najít společně řešení problémů. Díky tomuto setkání jsme se vyhnuli zbytečnému křiku. Zařadili jsme i pravidla slušného a respektujícího chování (umět slušně upozornit na hluk a poprosit kamaráda, aby mě při práci nerušil).

3.9.3 Svíčka jako symbol ticha

Zdalo se nám, že ke konci dne mají děti stále problém se zklidněním a zastavením se, proto jsme zavedli občasný rituál zapálené svíčky míru. Tento nový znak pro ticho nutil děti se soustředit na plamínek a zklidnit se na závěr pracovního dne. Podmínkou pro vstup do kruhu byl uklizený pracovní prostor a vykonaná službička.

Zvláště u dětí prvního ročníku jsme si stále všimli velkého problému s koncentrací při práci a velké tendence využívat volnosti pohybu po třídě. Před prací se děti často schovávaly v mírovém koutku a snažily se tak uniknout pozornosti učitele. Proto jsem se rozhodla zařadit do jejich plánu práce jednu aktivitu z mírového koutku týdně.

3.9.4 Dřevěné bludiště s rozdílně velkými skleněnkami

Na trénink koncentrace se nejvíce hodilo **dřevěné bludiště s rozdílně velkými skleněnkami**. Bylo představeno při ranním kruhu s podmínkou, že se vždy musí brát ke stolu. Žáci si tuto aktivitu oblíbili více, než jsem čekala. Problém nastal ve chvíli, kdy sice s bludištěm pracoval pouze jeden žák, ale další tři přihlíželi a fandili mu, aby bludiště projel s kuličkou celé. Prvnáci měli v oblíbě pořádat závody a počítat, za jak dlouho bludištěm projedou. Foto najdete v přílohách pod názvem Příloha č. 11: Koncentrace – soustředěnost, obrázky 18–20. Tato aktivita se samozřejmě projevovala hlukem z velkého nadšení. Museli jsme z koutku míru tuto aktivitu na den odebrat a představit ji žákům znovu při ranním kruhu. Změnili jsme strategii a více jsme nastavili hranice. Použili jsme velice vlídný popisný jazyk: *„Všimli jsme si, že velice rádi pracujete s naší novou pomůckou k výchově k míru, ale zdá se nám, že nedodržujete pravidla naší třídy, protože vás vždy práce s kuličkovým bludištěm tak nadchne, že se stáváte velice hlučnými a rušíte ostatní žáky a učitele. Co si myslíte, že bychom s tím mohli dělat?“*

Opět byla odpovědnost za řešení problému převedena na děti, jelikož to není pouze problém učitele, ale je to třídní problém, který jako komunita společně řešíme. Děti opět navrhovaly opakovat znaky ticha, které jsme si společně pro fungování třídy nastavili. Souhlasili jsme s nimi, ale bylo nutné pravidla konkretizovat právě na tuto pomůcku.

Učitelé a asistenti mohou také navrhovat pravidla a tak, protože jsme cítili, že děti potřebují impulz od učitele, jsme nastavili pravidlo, že na pomůcce pracuje vždy jen jeden žák po omezenou časovou dobu (tři pokusy na projetí bludištěm) a ostatní se mohou dívat, ale v naprosté tichosti tak, aby svého kamaráda nerušili. A jak už to tak s pravidly bývá, museli jsme žáky seznámit s důsledky nedodržování těchto pravidel, čímž bylo odebrání pomůcky z poličky výchovy k míru učitelem. Dá se říct, že zde zapůsobila učitelská autorita, ale já jsem to v tu chvíli ani tak necítila, byl to otevřený dialog mezi třídním kolektivem, kdy kdokoli mohl něco namítnout nebo sdílet. Na závěr jsem se děti zeptala, jestli se jim toto pravidlo zdá fér. Jeden prvňáček se s tím těžko srovnával, ale pochopil, že každá akce má svou reakci. Pravidla ve třídě nejsou proto, aby děti otravovala, ale proto, aby třída fungovala a všichni členové třídní komunity se v ní cítili dobře. Za členy třídní komunity nejsou považováni jen žáci, asistenti a učitelé, ale i třídní zvířátko a rodiče žáků. Proto je důležité s tímto žáky seznámit a brát ohledy jak na sebe, tak i na ostatní ve třídě. Po setkání si žáci pomůcky mnohem více vážili a konečně začala naplno plnit svůj účel a jak můžete vidět na obrázku č. 19: Kuličkové bludiště v koutku míru v Příloze č. 11: Koncentrace – soustředěnost, žáci se začali mnohem více soustředit na tiché používání pomůcky. Často se stávalo, že si žáci sedávali v koutku míru a sami trénovali s pomůckou kuličkové bludiště. Zeptala jsem se žákyně, proč ráda používá tuto pomůcku, a její odpověď byla: *„Líbí se mi, že je ta dráha do tvaru spirály, je to, jako bych tou kuličkou malovala.“* Líbivost pomůcky a pravidelný tvar byly hlavními důvody, proč s ní ráda pracovala. Pro chlapce prvního ročníku byl hlavní důvod: *„Je to výzva, líbí se mi, že je to těžký a jsou tam ty tři kuličky a každá je jinak rychlá.“*

V rámci tématu soustředění jsme také naší třídě představili **jógové kartičky** s pozicemi a pořídili jsme do třídy dvě jógové podložky. Žáci si jógové pozice velmi oblíbili, ale problém nastal, když jsme pozorovali, že si rádi půjčují jógové kartičky do dvojice, a tak zabírají velký prostor, protože dvě jógové podložky vedle sebe zaberou velkou část třídy. Foto jógových kartiček naleznete v Příloze č. 11: Koncentrace – soustředěnost.

Jelikož jsem měla stále pocit, že téma ticho, koncentrace a respekt je potřeba dát do nějaké ucelené lekce, hledala jsem v knize *Honoring the Light of the Child* od autorky Sonnie McFarland a našla jsem lekci „See my love“ (Podívej se na mou lásku)

Lekci jsem přeložila do češtiny a pracovně ji nazvala „Světýlko lásky“, protože se v ní mluví o světýlku lásky v každém z nás. Pro tuto lekci je použita metoda slovní, kdy učitel provází příběhem lekce, a metoda praktická, při které se děti aktivně zapojují do lekce vedené učitelem.

3.9.5 Světýlko lásky (See my love) (McFarland, 2008)

Pomůcky:

- magický pytlík s překvapením – stačí i látka, kterou překryjeme dřevěný podnos s pomůckou
- plastový stojan
- zalaminovaný papír postavy člověka – obrys člověka by měl být z průsvitného papíru, hnědý papír na zakrytí
- svítilna, která umí ideálně měnit barvu osvětlení (já použila čelovku)
- dřevěný podnos, na které pomůcku uložíme do koutku míru

Průběh lekce:

1. Toto je postava člověka, která reprezentuje všechny lidi na planetě Zemi. Každý člověk má tělo; každé tělo je speciální a jedinečné – některá těla jsou velká a některá malá. Každé tělo je jiné.

Reflexe:

- Ukazovala jsem příklady ve třídě, některé děti mají kudrnaté vlasy, některé rovné, pak jsme společně hledali, v čem se lidi mohou lišit.
 - Jaké máme oči, vlasy, jak jsme vysokí?
 - **Nápad na zlepšení:** Vyrovnat děti podle velikosti do řady, zahrát si hru kompot – všichni, kdo mají stejnou barvu vlasů, si vymění místo atd.
2. Ve třídě máme různé děti – blondáté, hnědovlasé, černovlasé, zrzavé.

- Každý jsme jiný, a to nás dělá jedinečnými. Každý člověk je něco úžasného a krásného. Tady ten papírový člověk představuje všechny lidi na světě – máme tělo, které funguje stejně, ale liší se vzhledově.

3. Zavřete oči.

4. Rozsvítím baterku za postavou člověka v oblasti brady, krku.

5. Otevřete oči.

Reflexe: Dala jsem jim chvíli, aby si všimli, co se změnilo? **„Rozsvítilo se to!“**

6. Učitel říká: **„Toto světlo představuje lásku, která žije uvnitř každého, tuto lásku můžete cítit, když vás něco dělá šťastnými, když se cítíte milovaní, když víte, že jste udělali něco velmi dobře.“**

7. „Zavřete oči a představte si něco, co vás dělá šťastnými. Kdy vám něco naposledy udělalo radost?“

8. Otevřete oči. Teď je čas na to sdílet něco, co vás dělá šťastnými. Jaké jsou to pocity, kde je cítíme?

Reflexe (reakce dětí):

- „Když mi máma řekla, že mě miluje.“
- „Když mi babička udělala palačinky.“
- „Když jsem dostal dárky k narozeninám.“
- „Když jsem měl narozeninovou oslavu.“
- „Cítili jsme teplo a usmívali jsme se.“

Učitel: „Všechny tyto teplé, dobré, hřejivé, světlé pocity, to je právě to vaše světlo lásky.“

9. Tohle světlo lásky je uvnitř každého z nás a svítí a nikdy nevyhasíná.

Občas se cítíme našťavaně, smutně nebo se bojíme. Když se to děje, je obtížné cítit světlo lásky. Poznámka pro učitele: Dejte hnědý papír za postavu.

10. Učitel: „**Co se změnilo?**“ Když se cítíme našťvaně, smutně nebo se bojíme, tak se naše světlo lásky ztlumí, ale nezmizí, pamatujte si to – je to dárek, který nezmizí, a je jen na nás, jak ho zase rozzáříme.

11. Sdílení ve třídě, pouze kdo chce. Učitel: „*Co se stalo a byli jste z toho opravdu smutní? Nebo jste se báli?*“

Děti sdílejí:

- „*Když jsem si rozbil hlavu / když jsem si zlomila nohu / když jsem se pohádal s bratrem / když nám zemřela třídní agama Agi.*“
- Poté přišla debata o smrti, a jak nás bolí a jak je nám smutno, když někdo umře.
- Jedna holčička ode mě ze třídy často mluví o tom, že jí zemřel prarodič, když jí bylo šest let. Bylo těžké se od tohoto tématu odpíchnout, ale řekla jsem dětem, že i když někdo umře, tak tu pro nás bude napořád, protože ho máme v srdci, neboť jsme ho milovali a ta láska stejně jako to světýlko nikdy nevyhasne.

12. My si můžeme pomoci, pokud nám je smutno. Můžeme vždy plamínku pomoci, aby se rozhořel – zkuste **zhluboka dýchat** a vaše světýlko bude zářit více – **pomalů a hluboce dýcháme**. **Narovnejte svá záda** a společně se několikrát pomalu nadechneme nosem a vydechneme pusou.

13. Pamatujte si!

- Každý člověk je výjimečný, jedinečný a rozdílný.
- Každý člověk má v sobě plamínek lásky.
- Když se cítíme šťastní a milovaní, náš plamínek lásky svítí zářivě.
- Když se cítíme našťvaně, smutně nebo se bojíme, tak se naše světlo lásky ztlumí, ale nezmizí.
- Můžeme dýchat pomalu, zhluboka a ten náš plamínek lásky znovu rozzářit.

Závěrečná reflexe: Měla jsem pocit, že tato lekce krásně uzavřela pravidlo ticha a ukázala dětem, proč je důležité být občas potichu a čeho si můžeme všimnout na našem těle.

3.10 Akční výzkum během třetí etapy

Fáze: jednání

Chtěla jsem dosáhnout stabilizování pracovního prostředí ve třídě po návratu z měsíce vyučování online. Všechny aktivity se týkaly opětovného nastavování pravidel respektu ve třídě. Zejména nastavit pravidla pro udržování snesitelné hladiny pracovního ruchu. Věnovala jsem pozornost pomůckám, na kterých by žáci mohli trénovat ticho a vnímání svého okolí. Pravidlo respektu ostatních bylo po návratu do třídy velkou otázkou. Najednou jsem žáky nemohla ztišit jedním kliknutím a musela jsem tedy vymyslet způsob, který bude třída ochotna dodržovat. Využila jsem zajetého rituálu třídního setkání, který děti znají již od začátku roku, a dala jsem jim možnost účastnit se aktivně řešení problému. Moje první strategie a metoda byla tedy čistě praktická, kdy žáci měli možnost se aktivně účastnit řešení problému. Názorně demonstrační metodu jsem použila v případě svíčky ticha, kdy učitel modeluje žákům tiché sezení s pohledem do svíčky. Prakticky pak měli žáci možnost vyzkoušet si ticho na koberečku ticha, na kterém měli vydržet tři minuty potichu a vnímat zvuky okolo sebe.

Svíčka ticha nám ve třídě dělala největší problém, protože chtít po dětech na závěr dne zklidnění je něco opravdu velmi ambiciózního. Vzhledem k tomu, že děti neměly tento závěr dne moc rády, motivovalo je to k tomu, aby měly hotové své službičky a uklidily třídu co nejdříve. Věděly, že díky tomu půjdeme dříve na oběd.

Fáze: zpětný pohled na jednání

Na třídním setkání jsme na návrh dětí vymysleli několik znaků, které můžeme použít, když budeme chtít někoho upozornit na to, že je moc hlučný a ruší nás.

V rámci ranního kruhu jsme dětem představili kobereček ticha a má kolegyně Marie dětem ukázala správné použití koberečku ticha. Přemýšlela jsem o tom, jak zařídit to, že si každý ze třídy během týdne kobereček ticha z poličky míru vezme, a rozhodla jsem se zařadit tuto aktivitu na pracovní plán dětí. Cítila jsem potřebu vyplnit čas strávený na koberečku ticha a více motivovat žáky k jeho používání.

Bylo nutné pro žáky vytvořit „modlitbičku/básničku“, která by jim zopakovala, jak se na koberečku ticha mají chovat. Opět mi aktivita přišla neúplná, chyběl mi příběh, který by jí dal smysl.

U svíčky ticha mě napadlo, zda je opravdu dobré ji využívat při závěrečném kruhu? Pokud je u dětí konec dne časem, kdy se těší na uvolnění své energie ve školní družině, jsou natěšené na oběd a na hraní na školní zahradě, je opravdu nutné je zklidňovat?

Dřevěné kuličkové bludiště bylo pomůckou, která měla dětem pomoci se soustředit v tichosti a samotě.

Fáze: uvědomění si podstatných aspektů

Cítila jsem, jak velkou moc má třídní komunita, když jí dá učitel šanci řešit problém a aktivně se řešení zúčastnit. Vzájemný respekt a rovné chování mají sílu, kterou je velká škoda nevyužít. Jedna žákyně se ochotně chopila funkce zapisovatele znaků pro ticho a zorganizovala závěrem třídního setkání hlasování.

Žák druhé třídy se mi svěřil, že se při sezení na koberečku ticha bojí, že ho někdo uhodí, aby mohl poslouchat své tělo, měl zavřené oči. Má otázka byla, zda je nutné, aby měli žáci zavřené oči při sezení na koberečku, jak jim to má kolegyně ukazovala.

Cítila jsem potřebu vytvořit karty ke strávenému času na koberečku ticha. Vytvořila jsem karty v obou jazycích, které měly žákům sloužit při používání koberečku ticha. Naleznete je v Příloze č. 10: Ticho.

Zjistila jsem, že musím nastudovat, zda je k tichu nějaká lekce v knize Sonnie McFarland.

Fáze: vytvoření alternativních postupů jednání

Rozhodla jsem se nejprve hledat v knize Sonnie McFarland, kde jsem našla lekci s názvem „See my Love“ (Podívej se na mou lásku) (McFarland, 2008). Bylo to přesně to, co jsem hledala. Lekce na téma světla lásky v každém z nás dávala koberečku ticha větší smysl. Příběh, který děti naučí základům sebelásky a sebekontroly, byl zakončen krátkým textem plným pokynů, který jsem žákům přepsala do rámečku a vytiskla. Potom jsem text zalaminovala tak, že z jedné strany byl anglický text a z druhé český text, který měl žákům sloužit jako instrukce na koberečku ticha. Pokud nechtěli mít zavřené oči, mohli se soustředit na napsaný text a pozorovat své okolí. Má to výhodu v tom, že text zklidní tělo a procvičí soustředěnost. Nevýhoda je ta, že je to lehčí varianta celé aktivity. Pochopila jsem, že zavřené oči fungují jako vyřazení jednoho ze smyslů dítěte, a to se pak více může soustředit na svůj dech a zvuky okolí. Je to výstup z komfortní zóny na bezpečném místě koberečku. Je to velký krok mimo komfort a je dobré na něj jít postupně.

Co se týká svíčky ticha, rozhodla jsem se, že je lepší ji zařazovat do ranního kruhu a před obědem si místo toho zacvičit s dětmi jógu.

Fáze: vyzkoušení (nové jednání, východisko pro nový cyklus)

Jak můžete vidět v Příloze č. 12: Love-light, lekce dle knížky Sonnie McFarland (McFarland, 2008) probíhala v Oranžové třídě dva týdny, než nás česká vláda opět přesunula do lockdownu. Žáci moc hezky reagovali a zapojovali se do lekce. Musím říct, že jsem netušila, že nás právě tato lekce zavede až k debatě o smrti a smutku, který zažíváme, když nám umře blízký přítel. Kdybych to dopředu předpokládala, mohla jsem se na to více připravit. Bylo velmi těžké debatu utnout, protože vím, jak důležité pro žáky je, že si s nimi o tom někdo povídá. Ale asi největším kouzlem práce s lidmi jsou právě tyto nepředvídatelné momenty, na které se člověk nikdy nemůže stoprocentně připravit, a jediné, co ví, je, že může očekávat cokoli. Smrt jsme ve třídě řešili hodně, protože nám na začátku školního roku umřela třídní agama Agi, ale v dětech ten pocit smutku zůstal. Možná, kdybych tuto aktivitu dělala znovu, tak lekci přeruším a dám dětem šanci jejich pocity více rozvést a popsat, protože je úžasné, že o tom dokážou mluvit a jsou otevřeni to se třídou sdílet.

Dřevěné bludiště zůstalo na naší poličce míru a žáci si stále chodili pomůcku půjčovat, ale už s pochopením a dodržováním pravidel. Bylo úžasné pozorovat, jak se dokážou soustředit a vydržet u aktivity mlčet.

Svíčku ticha jsme moc nevyužívali, protože jsme používali svíčku určenou na narozeninovou oslavu, a to děti velmi mátl. Nefungovalo to tak, jak jsme si představovali. Měli jsme v úmyslu koupit svíčku, která by reprezentovala svíčku ticha, ale obchody byly zavřené a také nás čekal brzy druhý lockdown. Usuzuji z toho, že pokud by svíčka byla součástí ranního kruhu od září, tak by si tento rituál našel roli v naší třídě, ale jako symbol ticha pro děti moc dobře nefungoval.

3.11 Čtvrtá etapa: návrat do třídy po Vánocích – problém s vytvářením kamarádství

Po Vánocích se do Oranžové třídy vrátila naděje, že bychom mohli zůstat nějakou dobu ve třídě, a také žáci už se více otkali a začali testovat hranice pravidel. Respekt ostatních ve třídě se zdál jedním z nejtěžších pravidel třídy.

Žáci již chápali, že je důležité nerušit ostatní kamarády, a musím říct, že překvapivě dobře užívali znaků pro ticho, ale větší problém nastal v oblasti kamarádských vztahů ve třídě. Konkrétně se začaly objevovat problémy s vytvářením kamarádství a v chápání respektujícího chování mezi kamarády u žáků prvního ročníku. Nejdříve mi došlo, že jsme se tomuto tématu věnovali jako třída velice okrajově. Bylo potřeba dětem ukázat, co to znamená být kamarád.

3.11.1 Jak jsme propojeni? / How are we connected?

Začali jsme z pohledu reflexe na závěrečném kruhu dne. Žáci měli za úkol na závěr dne uklidit své pracovní místo a posadit se do kruhu. Když se v kruhu sešli všichni, tak jsem jim představila **klubičko míru**, které si budeme posílat, ale vždy s podmínkou.

- První podmínka byla, že klubičko posíláme s poděkováním někomu ve třídě za to, čím třídě pomohl. Žáci si děkovali za to, že s nimi někdo pracoval, že jim pomohl najít boty, že dnes zalil květiny ve třídě. Některým dětem dělalo problém vymyslet nějaký důvod, a tak jsem jim pomáhala z pozice učitele: „*Dnes jsem si všimla, že ti někdo pomáhal uklidit pomůcku na matematiku, kdo to byl?*“, „*Kdo se na tebe dnes usmál?*“ A žák, kterému jsem napověděla, hádal, koho tím myslím.
- Ve druhé fázi této aktivity jsem žákům další den dala za úkol vymyslet jednu věc, kterou oni dnes udělali pro někoho jiného, a poslat mu klubičko. To bylo pro některé opravdovou výzvou, a tak jsem jim dala na vybranou a mohli vymyslet, co se dnes naučili.

Reflexe: Žáci se takto učili poděkovat druhým a vnímat, jak se k sobě vzájemně chovají. Opět jsem měla pocit, že je tato aktivita odtržená a není zde znát její reálný význam. Určitě se hodila pro větší vnímavost dětí ohledně toho, co se okolo nich děje, ale chyběl jí příběh, který by žákům ukázal, proč je důležité, že nás provázek propojuje.

3.11.2 Síť života (Web of life (McFarland, 2008 str. 109))

V knize Honoring the Light of the Child od Sonnie McFarland (McFarland, 2008) jsem našla lekci s názvem „Web of life“ (Síť života), která pracuje s propojováním žáků provázkem ve smyslu vzájemné závislosti slunce, půdy, vody, vzduchu, rostlin, zvířat a lidí. Díky této aktivitě se žáci dozví, že existence Země je závislá na tom, jak se o ni lidé starají, a že jsme všichni propojeni.

Pomůcky:

- bílý kobereček
- glóbus
- klubíčko provázku – dostatečně dlouhé (je možné navázat další klubíčko, pokud nám nevystačí provázek)
- buben (pro efekt, nemusí být součástí lekce)
- vystřižené papírové postavičky představující slunce, půdu, vodu, vzduch, rostliny, zvířata a lidi

Tuto aktivitu jsem zkoušela se skupinkou starších žáků (2. a 3. ročník) během odpoledního vyučování.

Průběh lekce:

1. Pozdravím děti a představím jim aktivitu, při které jim budu vyprávět o naší matce Zemi a pomůžu jim pochopit a porozumět, jak je důležité pro člověka starat se o naši Zemi a milovat ji.
2. Odkryji šátek a ukážu jim kobereček, na kterém je připravené: klubíčko provázku, 7 papírových jednotlivých představitelů 7 elementů a životních forem na Zemi.
3. Jedno po druhém na koberci představím a pojmenuji.
4. Vyberu 7 žáků třetího ročníku a ti si vylosují, koho budou představovat. Kartu, kterou si vylosují, jim přilepím na hrudník.
5. Zástupci elementů a forem života se posadí do kruhu okolo glóbusu. Žáci druhého ročníku vytvoří větší kruh okolo nich. Platí pravidlo, že po pravé straně Slunce musí sedět člověk.

6. Vysvětlím dětem, že se teď dozvíme, jak na sobě vzájemně závisí existence elementů a forem života. Já budu dávat otázky každému ze zástupců elementů a forem života a vy budete mít právo rozhodnout, jaká je správná odpověď na otázku. Žáci, kteří jsou ve větším kruhu, dostanou právo rozhodnout se. Hlasují o odpovědi svým tělem, kdo sedí, odpovídá NE, kdo stojí, odpovídá ANO.
7. Stojím za člověkem, který reprezentuje Slunce, a ptám se na následující otázky. Při pauzách mezi otázkami je možné zapojení bubnování.

Otázky:

- „**Potřebuje půda Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce posílá provázek půdě.
- „**Potřebuje voda Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce první posílá provázek vodě.
- „**Potřebuje vzduch Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce první posílá provázek vzduchu.
- „**Potřebují rostliny Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce první posílá provázek rostlinám.
- „**Potřebují zvířata Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce první posílá provázek zvířatům.
- „**Potřebují lidé Slunce?**“ Odpověď je ANO, a tak Slunce první posílá provázek člověku.

V tomto okamžiku okomentuji to, že všechny elementy a formy života potřebují, aby existovalo Slunce. Vyzdvihnu, jak je pro naši Zemi Slunce důležité.

8. Ve druhé části si stoupnu a za každý element a živou formu položím stejné otázky, ale klubíčko se bude napínat pouze od elementu, na který se ptáme, např.: „**Potřebuje voda půdu?**“ Stejně jako předtím dá člověk reprezentující půdu klubíčko provázku člověku reprezentujícímu vodu.
 - Ve chvíli, kdy se dostanu k otázce „**Potřebuje Slunce půdu?**“, tak je odpověď NE, protože Slunce existuje samo o sobě i bez půdy.

- Úskalí také nastává, pokud se zeptám na otázku: „**Potřebuje voda lidi?**“
NE, voda může existovat bez člověka, ale člověk bez vody existovat nemůže.
Provázek jde od žáka reprezentujícího vodu k žákovi reprezentujícímu člověka.
Je tak označena závislost člověka na vodě.
- 9. Ve chvíli, kdy projdu všechny elementy a živé formy, tato aktivita končí. Může se spontánně navázat diskuzí o životním prostředí.

Reflexe: Tato aktivita žáky moc bavila, byli i poměrně dost pozorní. Neprošla jsem s nimi ovšem všechny elementy a živé formy, protože už to trvalo dlouho a žáci už byli unavení, vzhledem k tomu, že vše probíhalo během odpoledního vyučování v čase 13.00–14.30 hod. Přišlo mi, že aktivita byla na děti příliš dlouhá, proto jsem ji ukončila po třech elementech. Žáci mi dali ale krásnou reflexi: „*Dozvěděla jsem se, kolik toho potřebujeme my, lidi.*“ Diskuze ve třídě se rozvíjela od třídění odpadků až po dobré skutky pro planetu Zemi „My, když jdeme s rodinou do lesa, tak sbíráme občas odpadky, a tak pomáháme Zemi být čistší.“ Cítila jsem velký přesah do výuky ekologie a geografie. Debata o pojídání psů, červů a chobotnic navázala na ekologickou stránku. Povídali jsme si o odlišnostech v různých kulturách, o cestování a ochutnávání různých pokrmů. Žáci sdíleli své zážitky z cest a já a jejich spolužáci jsme je provázeli zvědavými dotazy. Bylo těžké vše udržet v rovině „To, co se zdá normální nám (třeba jíst hovězí maso), je v jiné kultuře nepředstavitelné, protože jsou pro ně krávy posvátné (v Indii).“

3.11.3 Kobereček míru

S žáky Oranžové třídy jsme od začátku roku trénovali používání koberečku míru při řešení jejich konfliktů. Fotku koberečku míru naleznete v Příloze č. 13: Kamarádství – řešení konfliktů.

Pomůcky:

- kobereček míru a růže míru

Průběh lekce:

1. Učitel se jako mediátor posadí s aktéry konfliktu ke koberečku míru a na kobereček položí růži míru ve váze.
2. Z každé strany koberečku míru se posadí jeden aktér sporu.
3. Učitel vyzve žáky, aby jeden z nich začal vysvětlovat situaci, která se stala, a podá mu růži míru.
4. Pozor! Vždy musí začít vyjádřením svých pocitů: **„Já se cítím smutně/naštvaně/rozzlobeně“** a potom pokračovat důvodem proč. **„...protože mi můj kamarád zbořil iglú, které jsem postavil na školní zahradě.“**
5. Oba aktéři sporu se vyjádří k dané situaci a předávají si růži míru jako symbol toho, kdo mluví.
6. Učitel je nestranně provází řešením sporu a snaží se jim pomoc najít společné řešení problému.

Důležitý je popisný jazyk učitele, schopnost porozumět konfliktu a podnětnými otázkami aktéry sporu dovést k řešení a vyřešení sporu.

Reflexe:

Tato aktivita mi velmi otevřela oči a dala mi nahlédnout do dětského světa, kde naprosté drobnosti, které chápeme jako dětské zlobení, znamenají někdy problém s tím, jak se ve třídě dítě cítí, jestli je schopné si snadno najít kamarády, jestli ví, jak si je hledat a jak být kamarád. Z pozice mediátora jsem tento „Aha moment“ zažila často. „Dvakrát měř, jednou řež“ – v mém slova smyslu to bylo na základě mých předsudků o dítěti a o možnosti vyslechnutí si jeho pohledu na věc.

Tato pomůcka je příkladem toho, že materiál v Montessori třídě žije a vyvíjí se. U nás ve třídě byl kobereček míru ze začátku čistě z iniciativy učitelů, později na mou otázku při řešení nějakého konfliktu „Jak to tedy vyřešíme?“ reagovali žáci: „Vezmeme si kobereček míru.“ Během školního roku jsme dali možnost starším žákům být mediátory na koberečku míru dvou druhaček. Pozorovala jsem je z dálky a později za mnou přišli a řekli, že holky už jsou usmířené. Byl to krásný a dojemný vývoj. Důležitou součástí koberečku míru je vzájemný respekt aktérů sporu, respekt mediátora k oběma aktérům a také největší výzva – nestrannost, důvěra a bezpředsudkové jednání. Kobereček míru nabízí privátní řešení problému a je bezpečným místem k vyjádření svých emocí. Učí žáky s emocemi pracovat a porozumět jim.

Nicméně dva žáci prvního a druhého ročníku mohli být na koberečku míru každý den a spory se mezi nimi spíše stupňovaly, vždy během volné hry v družině. Potřebovali jsme příběh, který by jim vysvětlil, jak se k sobě chovají kamarádi.

3.11.4 Příběh o myších a smradlavém sýru – Morty and Charming Teo (Morty a okouzující Teo) (Síla slov – jakou moc mají slova a jak nás dokážou bolet?)

Popis průběhu lekce:

- Aktivita zaměřená na sílu slov byla inspirována příběhem z **Reading A–Z, konkrétně Morty and Charming Teo (Morty a okouzující Teo) od autorky Kathy Hoggan**, který byl dětem čten bilingválně, nejdříve anglicky a poté převyprávěn v češtině. Překlad a převyprávění v českém jazyce následovaly vždy po jedné stránce v knize.
- Na závěr jsme dětem ukázaly **dvě jablka**, na první pohled úplně stejná. Povíдали jsme si nejdříve o tom, co ošklivého Morty Teovi provedl, a za každou ošklivou věc jsme do jablka zapíchli jedno párátko. Propíchané jablko jsme poslali po kruhu. Žáci měli možnost zapíchnout do jablka ještě jedno párátko za sebe a měli za úkol myslet na něco, co kdy řekli anebo udělali a nebylo to od nich hezké.
- Druhé jablko jsme leštili semišovým hadříkem za každou hezkou věc, která se v knize stala.

- Obě jablka zůstala ve třídě jeden týden uložená v koutku míru v proutěném košíčku.
- O týden později jsme žákům příběh připomenuli s mou americkou kolegyní a společně jsme pozorovali změny na jablkách. To, které jsme před týdnem propíchnuli, začalo na jedné straně hnit. Jablko, které jsme leštili, vypadalo pořád stejně.
- Žákům bylo probodané jablko posláno po kruhu a stejně, jako když před týdnem mysleli na něco ošklivého, co udělali nebo řekli a nebylo to hezké, tak teď měli za úkol při vytahování párátko myslet na něco hezkého, co kdy řekli anebo udělali.
- Obě jablka jsme na závěr rozřízli a prohlídli jsme si jejich vnitřek. Bylo vidět, jak hluboko prohnulo jablko propíchané párátky, a stejně tak hluboko nás může bolet, když nám někdo řekne něco ošklivého. To, co vás bolí teď, zůstane uvnitř a občas nás to bolí až do dospělosti.
- Vyleštěné jablko jsme omyli a nakrájeli pro třídu ke svačině.
- Fotky z prezentace a aktivity pro žáky naleznete v přílohách (Příloha č. 13 Kamarádství – řešení konfliktu).

Reflexe od dětí:

- Jedna žákyně prvního ročníku zlomila párátko, když ho vyťahovala, a komentovala to slovy: *„Bylo to těžké vytáhnout ta párátko, stejně jako je těžké říkat promiň, a stejně tam zůstaly po párátkách ty díry.“*
- Žák druhé třídy: *„Morty Teovi záviděl, protože neuměl triky s fotbalovým míčem, ale mohl se ho zeptat a poprosit ho, aby ho to naučil.“*
- Další reakce: *„Můžeme to vyleštěné jablíčko rozkrájet a sníst?“, „Rozkroj ho tak, jako jsme to dělali na Vánoce, ať zjistíme, jestli budeme mít jako třída štěstí.“*

Právě tyto komentáře mě přesvědčily o tom, jak byli žáci do aktivity zapálení a jak se jim líbila. Nejdůležitější je, že je něco naučila a názorně jim to ukázala.

3.12 Akční výzkum během čtvrté etapy

1. fáze: jednání

Záměrem čtvrté etapy bylo přiblížit dětem kamarádské vztahy a využít co nejvíce pomůcek pro podporu kamarádských vztahů ve třídě v rámci výchovy k míru. Věnovala jsem pozornost třídnímu kolektivu a konkrétní sporům, které se do něj promítaly. Zkoušela jsem metody praktické a názorně demonstrační. Mezi aktivity, které byly prezentovány prakticky, bych zařadila Síť života, která se odvíjela v několika krocích a byla zakončena lekcí z knihy Sonnie McFarland. Další praktickou lekcí bylo zařazení koberečku míru do praktického řešení konfliktů ve třídě. Kobereček byl opět představen názorně a demonstračně za pomoci dobrovolníka ze třídy. Názorně-demonstrační byla lekce na téma síla slov, která byla rozdělena na dvě fáze, mezi kterými proběhl týden pozorování vývoje stavu jablek. Praktické zapojení dětí do zapichování párátka do jablek bylo důležitou součástí aktivity, při které jsme dali žákům najevo, že se aktivně účastní příběhu Mortyho a Tea. Při této lekci jsem aktivně cílila na smysly žáků. Zrakem mohli vidět, jaké škody na jablku napáchala párátka, a cítili, jak jablko začalo hnít. Obě jablka si také mohli prohlédnout a ohmatat, a tak byl zapojen i hmat jako smysl.

2. fáze: zpětný pohled na jednání

Při použití klubíčka provázku v reflektivní aktivitě na konci dne jsem cítila, jak je pro žáky náročné pochválit nahlas někoho ze třídy a jak často nevěnují pozornost svému okolí. Cítila jsem, jak je důležité je naučit se vzájemně pochválit. V návaznosti na prostou reflexi pomocí klubíčka provázku jsem našla příběh „Síť života“, který posouval tuto aktivitu na vyšší úroveň, která zahrnovala environmentální a kulturní povědomí. Při příběhu „Síť života“ jsem přemýšlela, jak je na naší škole znát, že mnoho dětí s rodiči cestovalo a má tak velmi dobré mezikulturní povědomí. Přemýšlela jsem nad tím, jak je tato aktivita velmi specifická dle toho, s jakou skupinou dětí pracujete.

Poměrně detailní reflexe mých popisů je napsána u popisu pomůcky „Kobereček míru“, jelikož observace takovéto mírové aktivity, při které jsou využity všechny principy Montessori při řešení všedních konfliktů, mě nadchla. Je těžké být mediátorem a učitelem v Montessori systému, jelikož jste upozaděni? Přemýšlela jsem nad tím, proč nedáváme dětem větší důvěru i ve státních školách. Při prezentování příběhu o Mortym a Teovi jsem poprvé zažila takto dlouhý bilingvní výklad, u kterého jsem byla aktivním řečníkem. Přemýšlela jsem také nad tím, že mně jako dítěti nikdo asi nevysvětlil, co to znamená být kamarád. Cítila jsem potřebu dětem víc vysvětlit, jak se dá pracovat s emocemi a odůvodnit jim, že emoce jsou součástí každého člověka a je dobré se s nimi naučit pracovat. Upřímně jsem se domnívala, že žáci tak dlouho neudrží pozornost a budou při prezentování příběhu rušit.

3. fáze: uvědomění si podstatných aspektů

Při prezentování příběhu „Síť života“ jsem si uvědomila, že je dobré tuto lekci rozkouskovat a nesnažit se ji celou stihnout za jedno odpoledne. Pochopila jsem, že je aktivita založena na učitelově připravenosti a schopnosti improvizovat. Je dobré nebát se témat a otázek, které lekce v dětech podnítlí.

Při koberečku míru jsem si ověřila, že to nejdůležitější, co může dát učitel dítěti, je důvěra v to, že dítě zvládne problém vyřešit. Učitelovým úkolem je ukázat dítěti, jaké jsou možnosti, a připravit mu pomůcky. Nejdůležitější je aktivní nácvik dítěte samotného. Učitel ho pouze provází, udává mu směr a hranice.

Při lekci o síle slov jsem si uvědomila, jak je důležitá názornost a vlastní zkušenost. Dá se říct, že žáci příběh Mortyho a Tea prožili společně s nimi prostřednictvím jablek.

4. fáze: vytvoření alternativních postupů jednání

Protože jsem se přesvědčila, že zážitkové učení funguje, rozhodla jsem se zapojit v lekci „Síť života“ hru na proplétání rukou – Gordický uzel.

Pravidla:

Hráči se postaví do kolečka čelem k sobě. Zavřou oči, na daný povel dají levou ruku dovnitř kruhu a snaží se někoho chytout za ruku. Až jsou všichni chycení, udělají totéž s pravou rukou. Poté otevřou oči a zjistí, že jsou beznadějně zapletení... ale je důležité se nevzdávat! Druhá fáze hry totiž spočívá v rozpletení tohoto lidského uzlu, aniž by se ruce rozpojily. Je možné se libovolně otáčet, skákat, přenášet hráče z jednoho konce uzlu na druhý, cokoliv, jen ne rozpojit ruce. Výsledkem pak může být buď původní kolečko, i když v trochu jiném pořadí, nebo (častěji) několik oddělených kroužků. Hra je vhodná jako ledolamka (icebreaker) či jen tak pro pobavení. (Okoun, 2006)

V rámci koberečku míru jsem si dala za cíl dát více prostoru právě starším žákům, kteří by rádi dělali mediátory při řešení konfliktů jejich mladších spolužáků. V rámci příběhu Tea a Mortyho jsem se rozhodla se po týdnu k příběhu vrátit a jablka rozříznout a ukázat dětem, jak hluboko nás slova mohou bolet.

5. fáze: vyzkoušení (nové jednání, východisko pro nový cyklus)

Zařazení hry Gordický uzel bylo velmi úspěšné a donutilo žáky přemýšlet nad tím, jak je důležité spolupracovat mezi sebou, aby něčeho dosáhli. Vrátili jsme se společně k jejich skutkům, kterými pomáhají přírodě. Řekla jsem jim, ať si představí, že jeden člověk vysbírá v lese jeden pytel odpadků. Má otázka byla, co se stane, když v lese odpadky sbírá dvacet lidí? Žáci odpověděli, že pak sesbírají dvacet odpadkových pytlů. Já řekla: „Myslíte si, že pak pomohou lesu více? Pokud ano, tak proč?“ Žáci se zamysleli a jedna třetáčka odpověděla: „Čím více lidí pomůže, tím čistší bude les.“ A pak se přihlásil druhák a řekl: „Taky o tom bude vědět více lidí a ti to řeknou svým kamarádům a ti zase svým, bude to pak vědět hodně lidí!“ Byla jsem ráda, že se mi podařilo aktivitu opět více stáhnout na lidi a na to, jak mohou pomoci druhým i přírodě.

V rámci koberečku míru jsem zažila kouzelný moment, kdy spor mezi dvěma druhačkami vyřešily dobrovolně u koberečku míru dvě třetáčky.

Ale také jsem zažila situaci, kdy měli žáci spor na školní zahradě a rozhodli se jej společně řešit u koberečku míru beze mě. Jenže jeden chlapec z druhé třídy odmítal říct svůj pohled na situaci a pak se třídou přestal mluvit úplně. Všimla jsem si, že mu tečou slzy, a tak jsem převzala iniciativu a žákovi jsem navrhla, jestli si chce nejdříve promluvit se mnou, a on souhlasil. Bylo pro něj tak těžké říct své pocity nahlas i mně, že jsem mu navrhla, že přetlumočím, co řekl, druhé straně konfliktu a jestli s tím souhlasí. Žák souhlasil a já jsem tak vytvořila pomyslný most mezi oběma stranami konfliktu. Moje kolegyně mě později upozornila na to, že je opravdu těžké říct některé věci svým vrstevníkům a že to, že se žák svěřil mně, byl velký projev důvěry.

Řekla bych, že setkání a připomenutí knihy o Mortym a Teovi mělo větší efekt než první lekce. Podle ilustrací v knize jsme si příběh připomenuli a bylo vidět, jak Morty a Teo zůstali v paměti dětí a příběh na ně udělal dojem. Největší efekt však mělo nahnilé jablko, které bylo propíchané párátky. Jak můžete vidět v Příloze č. 13: Kamarádství – řešení konfliktů, tak žáci měli za úkol vytáhnout z jablka párátko a myslet na něco hezkého, co kdy udělali nebo řekli. Důkazem toho, že aktivita má výrazný efekt, mi byla věta žákyně první třídy: „Bylo to těžké vytáhnout ta párátko, stejně jako je těžké říkat promiň...“ Přirovnání, které použila, mi dalo naději, že právě skrze příběh a vlastní aktivitu je možné odnést si vlastní zážitek a jak už je známo, to, co zažijeme, si pamatujeme nejlépe.

Na závěr jsme opět zapojili smyslové vnímání, byla to právě chuť. Žáci viděli, že shnilé jablko je shnilé opravdu hluboko a jablko, které bylo leštěno, vypadalo zdravě, a proto se zeptali, zda bychom mohli právě to zdravé jablko rozkrájet a každý si kousek vzít. Toto zakončení vyplynulo z jejich vlastní iniciativy.

4 Vyhodnocení akčního výzkumu

Na začátku praktické části jsem si stanovila cíle, ke kterým se v této kapitole vrátím, a pokusím se vyhodnotit, do jaké míry se mi je podařilo naplnit.

Mým prvním stanoveným cílem bylo popsat a v praxi ověřit **možnosti využití pomůcek výchovy k míru v Montessori třídě**. Zaměřila jsem se zejména na pomůcky a lekce výchovy k míru, které podporovaly zavádění a dodržování pravidel respektu, která jsou obecně nastavena ve třídě dle modelu květiny míru, tedy respekt prostředí, respekt k ostatním a respekt sobě samotným. Během roku mé praxe jsem zaznamenala, že největší problém dětem dělá respektování druhých. Přisuzuji to nestabilitě školního roku s ohledem na covid-19 restriktce spojené se školní docházkou. Žáci měli možnost si vyzkoušet a zažít několik lekcí zaměřených na pravidla týkající se míry hluku ve třídě a pravidla ticha. Jedna etapa mého výzkumu se čistě zabývá vytvářením kamarádských vztahů ve třídě. Zjistila jsem, že všechna pravidla respektu jsou velmi úzce spojena. Pokud ruším své kamarády, nerespektuji ani prostředí třídy, ve kterém by se všem mělo dobře pracovat. Pokud vyrušuji, nerespektuji ani sám sebe, jelikož se ochuzuji o čas, který mám v mém dnu vyhrazený na učení se nových věcí, čímž okrádám se sám sebe. Zjistila jsem, že mnoho věcí, které jsou pro dospělé samozřejmostí, je třeba dětem ukázat a dát jim možnost si je zkusit a nacvičit. Například práce s židli – sundávání ze stolu a její přisouvání ke stolu – se zdá být lehká a očividná, ale pokud dětem nedáme možnost si to vyzkoušet, budou se učit stylem pokus-omyl a mohou se zranit či rušit ostatní. Připravenost prostředí v Montessori třídě nestačí, je potřeba připravit i děti, aby se uměly v prostředí pohybovat a fungovat v běžném školním dnu. To samé platí i pro kamarádské vztahy ve třídě, které se díky výchově mohou děti učit budovat a pečovat o ně. Možnost se k problému vyjádřit, aktivně ho řešit a společně hledat řešení nám dalo třídní setkání, které začíná a končí stejným rituálem a staví žáky a učitele do stejně důležité, rovnocenné a respektující role. Ucelené lekce z knihy *Honoring the Light of the Child (Ctít světlo dítěte)* (McFarland, 2008) báječně propojovaly výchovu k míru s ostatními předměty a měly často přesah do ekologie, etnografie a geografie. Vidím ve výchově k míru velký potenciál při jejím pravidelném zařazování do ranních či závěrečných kruhů dopoledního cyklu Montessori třídy.

Je možné ji propojit s kosmickou výchovou a učit ji v příbězích. Využití výchovy k míru má velký potenciál a závisí pouze na učitelově kreativitě. Já jsem během svého výzkumu propojila výchovu k míru s literární a kosmickou výchovou, nejvíce mi však pomohla při třídním managementu skupiny naší třídy.

Druhý cíl výzkumu byl zaměřen **na vyhodnocení efektivity lekcí a pomůcek výchovy k míru**. Mým úkolem bylo během akčního výzkumu vyzkoušet a zhodnotit dostupné lekce a pomůcky využití v rámci výchovy k míru. Vytvořila jsem tedy tabulku obsahující soupis všech pomůcek a lekcí, které jsem stihla s dětmi vyzkoušet, a ohodnotila jsem je dle kritéria mého očekávání, jak můžete vidět v Tabulce 1: Vysvětlivky.

vysvětlivky	
1	splnilo očekávání
2	spíše splnilo
3	spíše nesplnilo
4	nesplnilo

Tabulka č. 1: Vysvětlivky

Prvním z kritérií mého očekávání bylo využití ve třídě z pohledu mé osoby jako třídního učitele. Druhým kritériem byla míra zapojení žáků, kteří po představení pomůcky na lekci mohli danou pomůcku sami využívat. Převážná většina pomůcek očekávání splnila. Nezáleží ani tolik na tom, jaká pomůcka je, ale jak ji dokáže učitel využít a jaký jí dokáže dát smysl. Vždy jsem hledala pomůcky k aktuální situaci ve třídě, a proto převážná většina splnila mé očekávání. Nejhůře dopadly jógové kartičky, které měly velký potenciál, ale bylo nedomyšlené, zda máme opravdu během dopoledne ve třídě prostor pro cvičení na jógových podložkách. U dětí měla tato pomůcka úspěch spíše kvůli tomu, že bylo zábavné předvádět jógové pozice kamarádovi a povídat si s ním při tom, ale již jsme nedomysleli, že se tím žáci budou rušit navzájem. Doporučila bych využití jógových kartiček při ranním kruhu jako hromadnou aktivitu, ale jako individuální pomůcka jsou určeny spíše pro třídu, která má již větší zkušenosti s pomůckami pro výchovu k míru. Rozhodně by mělo být nastaveno pravidlo, že si může jógové kartičky půjčit pouze jeden žák. Nápomocné by také bylo určit místo, kde se může jóga cvičit a kde žák nebude nikomu překážet. Druhá nejhůře hodnocená pomůcka byla svíčka ticha, která v naší třídě opravdu nezískala svou oblibu.

Tuším, že je to z důvodu, že jsme zvolily špatné načasování praktikování svíčky ticha právě před odchodem na oběd. V tento čas bylo pro žáky nesmírně těžké mlčet a soustředit se na svíčku. Žáci se těšili na oběd a do družiny a jednoduše na ně tato forma zklidnění nefungovala. Později jsme začali při zapálení svíčky zpívat anglickou písničku „Light the Candle for Peace“ (Zapal svíčku pro mír), která se pojí se znakováním jednotlivých slov pomocí rukou. Tato píseň opravdu pomohla dát dětem klidný závěr dne a společně s pohybem rukou děti uvolnila a uklidnila. Pokud bych měla dát doporučení pro používání svíčky ticha, rozhodně bych preferovala ranní kruh a myslím, že svůj účel splní více, pokud ji doprovází písnička „Light the Candle for Peace“. Chvilka ticha může být zařazena společně s hlubokým dýcháním na závěr písně.

Lekce „Jak jsme spojeni?“ splnila mé očekávání, ale překvapivě jsem u žáků zaznamenala lehké výtky, které ovšem mohly být způsobeny špatným načasováním lekce. V odpoledních hodinách bývají žáci unavenější, a tak si stěžovali, že je lekce příliš dlouhá, přestože v závěrečné reflexi reagovali na účel lekce velmi dobře a rozpovídali se o svých zážitcích.

Poslední pomůckou, která měla velký úspěch u dětí, ale její využití provázely jisté problémy, bylo dřevěné bludiště na skleněné kuličky. U této pomůcky jsem měla více specifikovat pravidla práce s pomůckou. Žáci se zpočátku velmi hlasitě projevovali při práci s pomůckou, jelikož ji brali spíše jako hru a měli tendenci soutěžit v tom, kdo dříve projede s kuličkou bludištěm. Pomůcka musela být žákům představena opětovně s důrazným vyhraněním pravidel, což ovšem způsobilo menší opadnutí zájmu o její používání.

pomůcky a lekce výchovy k míru	využití ve třídě	míra zapojení dětí	splnění účelu
Pravidla pro respekt	1	1	1
Třídní setkání	1	1	1
Kobereček ticha	1	1	1
Svíčka jako symbol ticha	2	2	1
Dřevěné bludiště	1	2	2
Jógové kartičky	3	2	3
Lekce „Podívej se na mou lásku“	1	1	1
Modlitbičky ke koberečku míru	x	x	x
Gordický uzel	1	1	1
Lekce „Jak jsme spojeni“	1	2	1
Kobereček míru	1	1	1
Lekce „Síla slov“	1	1	1

Tabulka č. 2: Seznam pomůcek a lekcí a jejich hodnocení

Mým posledním a třetím cílem bylo u žáků **na základě vlastního sebehodnocení a zpětné vazby žáků a kolegů navrhnout strategie na zlepšení využití výchovy k míru v Montessori třídě**. Níže uvedu soupis doporučení pro učitele, kteří by chtěli využít lekce a pomůcky, které souvisí s výchovou k míru. Toto jsou cenná doporučení, která kdyby mi na začátku roku někdo řekl, byla bych mu vděčná.

1. Nastavte od začátku školního roku tři pravidla respektu a pracujte na nich. Buďte důslední a trvejte na jejich dodržování.
2. Představujte pomůcky v příbězích.
3. Pravidelně jednou týdně se věnujte lekcím výchovy k míru.
4. Stanovte jasná pravidla pro použití pomůcek.
5. Opakujte si s dětmi pravidla používání pomůcek a vraťte se k nim.
6. Buďte vnímaví a nebojte se improvizovat.
7. Dejte dětem důvěru, že zvládnou vyřešit problém, ať už jako třídní skupina či jako jednotlivci.
8. Zachovejte klid, pokud se věci nevyvíjejí tak, jak jste si představovali.

Myslím si, že výuka výchovy k míru do velké míry závisí na učiteli, který třídu vede. Tyto vlastnosti učitele se mi zdají jako klíčové pro plné využití potenciálu výchovy k míru.

- kreativita
- schopnost myslet a plánovat v souvislostech
- vnímavost
- schopnost upozadit se a dát prostor a důvěru dětem.

Pro mou učitelskou osobnost bylo asi největší výzvou právě **upozadění sebe sama a vložení důvěry dětem**. Z vedoucí role, kterou má učitel v klasické škole, jsem se snažila být průvodcem mých žáků v Oranžové třídě. I to se promítlo ve výchově k míru, která žákům nabízí techniky a pomůcky, které je provází jejich emocemi. Učitel má za úkol jim je pouze představit a nastavit žákům pravidla používání pomůcek. Učitelovou **vnímavostí** je míněno to, že by měl učitel lekce a pomůcky vybírat v závislosti na potřebách třídy. Myslím, že tato část se mi dařila, a to zejména díky konzultacím s mou americkou kolegyní Marií.

Oceňuji možnost učit se od někoho, kdo má tolik let praxe v Montessori systému, který je pro mě stále novinkou. Pokud jste v praxi, víte, že je náročné vtěsnat do Montessori týdne výchovu k míru jako jednu samostatnou lekci týdně, proto je dobré **přemýšlet o učivu a plánovat ho v souvislostech**. Jsem si vědoma toho, že výchova k míru nabízí ještě větší možnosti propojení učiva a výchovy k míru, než se mi dařilo tento rok, ale důležité je, že toto přemýšlení a plánování velmi podnítilo mou **kreativitu**. A každým dnem stráveným ve škole mě napadají nové a nové způsoby využití pomůcek výchovy k míru. A to je přesně to, co Marie Montessori chtěla, aby pomůcky ve třídě vytvářely podněcující prostředí, ve kterém se dobře učí učitel i dětem.

Souhrn:

Z mého pohledu mi za tento školní rok nejvíce pomohla pomůcka kobereček míru, která mě naučila vnímat svět kamarádství a konfliktů ve třídní skupině naprosto jinými očima, očima průvodce a pozorovatele. Mohu říct, že bylo velmi zajímavé pozorovat a aktivně se účastnit lekcí výchovy k míru, které měly vliv na třídní kolektiv a jeho tvorbu v průběhu školního roku 2020/2021.

Mohu říct, že vzhledem k podmínkám, které jsem při akčním výzkumu měla, jsem získala poměrně velké množství zkušeností s výchovou k míru. Mám upřímnou radost z toho, jak se mi dařily ve třídě využívat pomůcky výchovy k míru k aktuálním situacím a atmosféře ve třídě a jak účinně kolektivu pomáhaly k budování příjemné a kamarádské atmosféry. Pokud je třídní kolektiv v harmonii, tak se žákům ve třídě lépe učí a učiteli lépe vyučuje.

5 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo popsat a v praxi ověřit možnosti využití pomůcek výchovy k míru v Montessori třídě. Hledala jsem odpovědi na otázky, které lekce a pomůcky výchovy k míru jsou nejefektivnější, a na základě vlastního sebehodnocení a zpětné vazby dětí a kolegů jsem navrhla strategie na zlepšení využití výchovy k míru v Montessori třídě.

Vzhledem k tomu, jak moc byl školní rok 2020/2021 nestabilní, jsem ráda, že jsem si k akčnímu výzkumu vybrala právě téma výchovy k míru. Tato výuka byla víc než kdy jindy potřebná a vyžadovaná, jelikož se situace kolem covidu-19 výrazně odráží na psychice dětí. Stejně jako Marie Montessori vnímala dopady 1. světové války na děti, všimla jsem si já, že i tato pandemie začíná mít na děti určité dopady. Měli jsme ve třídě velké problémy s vytvořením třídního kolektivu a také konflikty mezi dětmi. A samozřejmě nás také každá online výuka rozhodila a museli jsme více než kdy jindy pracovat na dodržování pravidel a tvorbě respektujícího prostředí.

V teoretické části jsem získala mnoho cenných podnětů, jak a na jakém základě vytvářet pravidla Montessori třídy. Velkou výhodou spatřuji v možnosti dennodenně spolupracovat s mou americkou kolegyní Marií a možnosti se od ní učit. Dalším užitečným zdrojem mi byla kniha *Honoring the Light of the Child*, kterou jsem si půjčila od zástupkyně školy. Model květiny míru a praktické aktivity, které jsem mohla ihned vyzkoušet, pro mě byly mnohem více smysluplné než čistá teorie. Myslím, že se stejně učitel nejvíce učí z toho, co si vyzkouší.

Tento jev se prokázal během výzkumu, protože jsem byla na závěr schopna posoudit, jak moc pomůcka fungovala pro mě jako učitele, jak zaujala děti a jestli splnila svůj účel. Velkými učiteli pro mě byli mí žáci, jelikož mi dávali okamžitou a bezprostřední zpětnou vazbu.

Přála bych si, aby se výchova k míru dostala do povědomí všech učitelů, nejenom těch, kteří projdou Montessori tréninkem. Možná kdyby pravidla respektu fungovala na všech školách, lidé by se respektovali i mimo školní prostředí. Možná kdyby se žáci učili řešit problémy mírumilovně už od dětství, bylo by méně šikany a neshod. Uvědomila jsem si, jak velkou zodpovědnost učitel má a jak může ovlivnit během svého pedagogického působení životy stovky dětí. Na závěr si dovolím citovat můj oblíbený výrok Marie Montessori: „V dítěti leží osud budoucnosti.“ A tento citát je důvodem, proč učit výchovu k míru.

6 Citovaná literatura

Adams, David B. 1997. *UNESCO and Culture for Peace-Promoting a Global Movement.* Paris : UNESCO Publishing, 1997.

Alber, Diane. 2020. A Little Spot Learns Online . *YouTube-Read Aloud Fun.* [Online] 6. 8 2020.

[https://www.youtube.com/watch?v=Mue7Cp6ywck&t=1s&ab_channel=ReadAloudFun.](https://www.youtube.com/watch?v=Mue7Cp6ywck&t=1s&ab_channel=ReadAloudFun)

Bradshaw, John. 2005. *Healing the Shame that Binds You.* 3201 SW 15th Street, Deerfield Beach : Health Communications, Inc., 2005.

Evans, R. 2001. *The human side of school change:Reform resistance and the life problems of innovation.* San Francisco(CA): Jossey Bass Inc. : autor neznámý, 2001.

Fountain, S. 1999. *Peace Education in UNICEF.* New York : United Nations Children's Fund, 1999.

Internationale., A. M. 2016. Association Montessori Internationale. *Association Montessori Internationale.* [Online] 7. 10 2016. [https://www.montessori-ami.org/about-montessori/montessori-6-12.](https://www.montessori-ami.org/about-montessori/montessori-6-12)

Karol. 2018. [zivotpodlekarol.blogspot.cz.](http://zivotpodlekarol.blogspot.cz) *Život podle Karol.* [Online] 20.. 8. 2018. [https://zivotpodlekarol.blogspot.com/2018/08/mamy-sobe-montessori-kurz-prakticky.html.](https://zivotpodlekarol.blogspot.com/2018/08/mamy-sobe-montessori-kurz-prakticky.html)

Kemmis, Shusen T. 1988. Action research. [autor knihy] Husen T. Postlethwaite. *Encyklopedia of Education:Research and studies.* Oxford : autor neznámý, 1988.

Korthagen, F. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 2011.

Korthagen, F. 211. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 211.

Koudelková, J. 2011. Činnost učitele v Montessori a klasické škole v České republice a Rakousku. *Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.* [Online] 11. prosinec 2011. [Citace: 11. prosinec 2020.] Vedoucí práce R.Pospíšil. [https://is.muni.cz/th/fc5ak/.](https://is.muni.cz/th/fc5ak/) cit. 2021-04-16.

- Ludwig, H., Onkenová, A., Elsner, H. a kol. 2008..** *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha : Univerzita Pardubice., 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
- Martina Holcová, Jan Trávníček, Jiří Vorlíček. 2019.** Akční výzkum v profesním rozvoji. *www.lipka.cz/civis*. [Online] 2019. https://www.lipka.cz/soubory/av_zaverecna-zprava_final--f11642.pdf.
- McFarland, Sonnie. 2008.** *Honoring The Light Of The Child: Activities to Nurture Peaceful Living Skills in Young Children*. Colorado : Shining Moutains Press, 2008.
- Montessori ČR, z.s. 2021.** <https://www.montessoricr.cz/>. *Montessori ČR*. [Online] 29. 1 2021. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/148-s/452-senzitivni-obdobi>.
- Montessori ČR, z.s. 2011.** *Montessori ČR*. *Montessori ČR*. [Online] 2011. [Citace: 6. leden 2021.] <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/oblasti-vzdelavani/jazykova-vychova>.
- Montessori, M. 2012.** *Od dětství k dospívání*. Praha/Kroměříž : Triton., 2012.
- MŠMT, Informační služby. 2008.** Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01. *MŠMT*. [Online] 2008. [Citace: 16. 3 2021.] <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>.
- Nezvalová, D. a kol. 2006..** *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Úvodní studie*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2006.
- Okoun. 2006.** *Hranostaj.cz. Sbíрка nejen skautských her*. [Online] 12. 5 2006. <https://www.hranostaj.cz/hra91>.
- Otto, J. Praha. 1890.** *Ottův Slovník naučný: illustrovaná encyklopedie obecných vědomostí*. 1890 : autor neznámý, Praha.
- Press, Cambridge University. 2021.** *Cambridge Dictionary*. [Online] 17. 3 2021. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/peace>.
- Průcha, J. 2004.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

Rýdl, K. 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce.* Pradubice : FF univerzita Pardubice a ČS EFFE, 2006.

s.r.o., Základn škola Duhovka. 2019. ŠVP ZŠ Duhovka. *Duhovka Škola.* [Online] 1.. 9. 2019. https://www.duhovkaskola.cz/data/2020/03/11/12/svp_zs_duhovka_-_priloha_1_-_1.stupen.pdf.

Society, Americam Montessori. 2021. Peace & Social Justice. *American Montessori Society.* [Online] 13. 3 2021. Obrázek 24 Světlo lásky – smutek.

Spilková, V. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Pedagogická praxe editor Praha: Portál., 2005.

Svobodová, J. 1996. *Alternativní školy. 2.upr.vyd.* Brno : Paido, 1996.

Ústav pro jazyk český, v. v. i. 2011. 2021. Slovník spisovného jazyka českého |. *ssjc.* [Online] 16. 3 2021. <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=m%C3%ADr&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.

Zelinková, O. 1997. *Pozmoz mi, abych to dokázal sám.* Praha : Portál., 1997.

2020. ZŠ a MŠ Na Beránku. *Montessori cesta.* [Online] 21. 11 2020. <http://www.zsmontessori.net/o-skole/casto-kladene-dotazy/>.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: RVP Osobnostní výchovy v RVP a v ŠVP ZŠ Duhovka

Příloha č. 2: Foto mírového koutku v Montessori třídě

Příloha č. 3: Seznam aktivit k respektování prostředí

Příloha č. 4: Kouzelné mušle

Příloha č. 5: Třidní bingo a konverzační karta

Příloha č. 6: Plakáty – Základní pravidla respektu ve třídě

Příloha č. 7: Situační karty – prostředek výchovy k míru – řešení problémů

Příloha č. 8: Montessori narozeniny

Příloha č. 9: Respekt online

Příloha č. 10: Ticho

Příloha č. 11: Koncentrace – soustředěnost

Příloha č. 12: Love light – světlo lásky

Příloha č. 13: Kamarádství – řešení konfliktů