

Univerzita Pardubice

Filozofická fakulta

Pedagogika Montessori a její zaměření na podporu dítěte při rozvíjení
jeho poznatků a dovedností

Michaela Havelková

Diplomová práce

2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Havelková**
Osobní číslo: **H16401**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Pedagogika Montessori a její zaměření na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce bude tematicky zaměřena na specifické téma Montessori pedagogiku a její působení na rozvoj dítěte. Hlavním cílem bude zjistit, jakými metodami a přístupy rozvíjí pedagogika Montessori poznatky a dovednosti dítěte?
Práce bude teoreticko-empirická, vytvořená na základě kvalitativní metodologie prostřednictvím analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

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

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. 2. vyd., upr. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

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

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

Prohlášení autora

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomohli s vytvořením této práce. Především děkuji vedoucí diplomové práce, PaedDr., Bc. Zdeňce Šáňdorové, Ph.D., za její poskytnuté rady a trpělivý přístup. Dále bych ráda poděkovala učitelkám v Montessori centru Pardubice - Elipsa a Mateřské škole Klubíčko, které mi poskytly rozhovory a dovolily mi se zúčastnit výuky. Také děkuji všem respondentům, kteří vyplnili můj dotazník.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zaměřuje na alternativní pedagogický směr zvaný Montessori pedagogika. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část prvotně představuje alternativní vzdělávání a některé alternativní pedagogické směry, následně se zaměřuje především na pedagogiku Montessori, její metody, cíle a historii. Empirická část je zaměřena na výzkum, který byl realizován v Pardubicích v předškolních Montessori zařízeních. Výzkum je proveden prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a dotazníkového šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání; alternativní vzdělávání; Montessori pedagogika

TITLE

Montessori pedagogy and its focus on child support in developing their knowledge and skills

ANNOTATION

The diploma thesis focuses on alternative pedagogical direction called Montessori pedagogy. The thesis is divided into a theoretical and practical part.

The theoretical part introduces alternative education and some alternative pedagogical directions, then it focuses on Montessori pedagogy, its methods, goals and history. The empirical part is focused on research, which was realized in Pardubice in Montessori pre-school. The research is out through interviews, observations and questionnaire surveys.

KEYWORDS

Education; alternative education; Montessori pedagogy

Obsah

ÚVOD.....	0
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ.....	2
1.1 Waldorfská škola	5
1.2 Daltonský plán.....	7
1.3 Jenský plán	8
2 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	11
2.1 Život a díla Marie Montessori	12
2.2 Montessori pedagogika v České republice	14
2.3 Připravené prostředí a pomůcky	15
2.4 Senzitivní fáze	18
2.5 Polarizace pozornosti.....	22
2.6 Montessori učitel	24
3 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
3.1 Předškolní Montessori pedagogika.....	27
4 POZNATKY A DOVEDNOSTI V MONTESSORI PEDAGOGICE	30
EMPIRICKÁ ČÁST	32
5 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	32
5.1 Popis metodologie výzkumu	32
5.2 Výzkumný cíl a formulace výzkumných otázek	35
5.3 Výzkumné otázky	35
5.4 Sběr dat	36
5.5 Charakteristika navštívených zařízení	36
6 ANALÝZA DAT	39
6.1 Kategorie „soustředěnost“	39
6.2 Kategorie „připravené prostředí“	40

6.3	Kategorie „pomůcky“	40
6.4	Kategorie „role učitele“	41
6.5	Kategorie „informovanost rodičů“	43
6.6	Kategorie „výchova doma“	44
6.7	Kategorie „svoboda“	46
7	SHRNUTÍ	48
8	DISKUZE	50
9	NEZNALOST	51
	ZÁVĚR.....	52
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
	PŘÍLOHY	58

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Tabulka 1 – Portage projekt – vědomosti.....	28
---	----

SEZNAM ZKRATEK

AMI - Association Montessori Internationale

MŠ – Materská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá Montessori pedagogikou, jedním z nejznámějších alternativních pedagogických směrů, který vznikl na začátku minulého století a jehož zakladatelkou je italská lékařka, pedagožka a organizátorka boje za práva dětí a žen Maria Montessori. Její metoda vzdělávání je založena na procvičování smyslů a motorických dovedností v předem připraveném prostředí (Průcha, 2012).

Pedagogika Marie Montessori dosáhla už na svém začátku mezinárodního rozšíření. Její teoretické i praktické poznatky se dostaly i do tehdejšího Československa. O rozvoj alternativního vzdělávání u nás se zasloužil představitel reformní pedagogiky Václav Příhoda, který ze zahraničí přivezl mnoho nových zkušeností a informací. Postupně začaly vznikat první pokusné školy a nebyť odmítání teorií reformní pedagogiky a přerušování vývoje alternativního školství v České republice v období po druhé světové válce vlivem tehdejšího režimu, byla by dnes situace alternativních škol u nás mnohem dál (Průcha, 2012).

Důležitým milníkem byl rok 1989, kdy se v tehdejší Československu po pádu komunistického režimu snažili mnozí představitelé znovu navázat na tehdejší historii alternativního vzdělávání u nás. Od té doby počet škol, které využívají principy Montessoriovské pedagogiky v České republice stále stoupá, v návaznosti na zájem rodičů a nadšení některých pedagogů (Průcha, 1996). Mezi stěžejní díla české literatury o Montessori pedagogice patří „Metoda Montessori pro naše dítě“ od Karla Rýdla, dále „Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes“ od Olgy Zelinkové a v neposlední řadě knihy od Jana Průchy o alternativním vzdělávání.

Je ale stále potřeba šířit osvětu o Montessori vzdělávání a seznámit s tímto pedagogickým konceptem i neodbornou veřejnost. Mnoho lidí tento alternativní pedagogický koncept stále nezná, a to byl i důvod, proč jsem se rozhodla napsat diplomovou práci na toto téma.

Diplomová práce je klasicky rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část začíná přehledem a charakteristikou alternativních škol, jejich metod, historií a cíli. Následující kapitola je poté zaměřena na samotné téma diplomové práce, Montessori pedagogiku, která patří k jedním z nejznámějších typů alternativních škol, jak v České republice, tak i v zahraničí. Tato kapitola seznámí čtenáře s historií, životem a dílem Marie Montessori. Jedny z podkapitol se věnují například základním principům a znakům této

pedagogiky, a to „*polarizací pozornosti, připravenému prostředí, pomůckám a senzitivním fázím*“. Vzhledem k rozsáhlosti tématu jsem se zaměřila na výzkum skupiny dětí ve věku od 3 do 6 let. Předposlední kapitola se věnuje charakteristice této cílové skupiny dětí v rámci vývojové psychologie. Téma diplomové práce „*Pedagogika Montessori a její zaměření na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností*“ vyžaduje i definici základních pojmů, jako jsou poznatek, dovednost a učení, proto se v poslední kapitole věnuji tomuto tématu. Praktická část je zaměřena na analýzu Montessori mateřských škol v Pardubicích. Výzkum proběhl v Montessori centru Pardubice Elipsa a Mateřské škole Klubíčko. Ve svém kvalitativním výzkumu jsem se snažila pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování zjistit, jakým způsobem Montessori pedagogika napomáhá k rozvoji dětí v předškolním období.

Cílem práce je analyzovat přínos Montessori vzdělávací metody na rozvoj poznatků a dovedností dítěte, a realizace výzkumného šetření v oblasti Montessori pedagogiky.

Tohoto cíle bude dosaženo na základě analýzy písemných dokumentů a sekundárních dat, pozorováním, hloubkovými rozhovory a dotazníky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

Nejvýznamnější alternativní typy škol, které dnes známe, vznikaly v různých zemích přibližně ve stejnou dobu, a to na začátku minulého století pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí (Průcha, 1996).

Reformní pedagogika považovala za nejdůležitější krok změnu škol, které byly označovány za školy tradiční, konzervativní, preferující učitele a školy didaktického materiálu (Rýdl, 1994). Příčinou vzniku těchto škol byl nesouhlas s formalistickým způsobem vzdělávání a snaha stále zdokonalovat vše, co již bylo vytvořeno – instituce, metody, teorie (Průcha, 1996). Alternativní formy pedagogiky se snažily potlačit formální tradiční školy a vytvořit pro děti zařízení, které by vycházelo z dětské přirozenosti a rozvíjelo aktivitu, tvořivost či zvědavost dítěte (Průcha, 1996).

Můžeme zde zahrnout až rok 1910, kdy Anna Süssová otevírá zkušební mateřskou školku, ve které ukládá důraz na dostačující tělesný pohyb a na rozumový rozvoj, který pochází ze zkušenosti dítěte a jeho tvořivé činnosti. Estetickou výchovu v duchu volné školy zavedl do obecné školy František Bakule. Umožňoval žákům poznávat přírodu a společnost bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem (Raichová, 2007). Reformy u nás ve 20. letech 20. století vycházely z potřeby učitelů a rodičů a byly inspirovány např. pedagogikou Rousseaua a Tolstého (Alternativní školy, 2019). V roce 1919 až 1933 začala rozvíjet svou činnost Volná škola práce v Kladně, která zakládá výchovu na duševní a fyzické práci. Jako prostředek k tomuto účelu slouží nejen učebny, ale i dílny, kuchyně, zahrada, besídka apod. V roce 1926-30 působila v Praze Dětská farma, která měla za vzor zahraniční školy v přírodě. Blízký kontakt s přírodou měl upevňovat zdraví, rozvíjet schopnosti a zvědavost (Svobodová, 1996). Velkou zásluhu na rozvíjení alternativního školství v Čechách měl pedagog a psycholog Václav Příhoda, který přivezl ze zahraničí spoustu nových teoretických a praktických poznatků. Československo tehdy ve 20. až 30. letech díky nadšení a silné vůli učitelů patřilo k jedné z nejpokrokovějších zemí, co se alternativního vzdělávání týče (Průcha, 1996).

V letech třicátých se zhodnocovaly úspěchy a neúspěchy pokusných škol, aby se poznatky mohly nadále využívat v praxi. Byl vytvořen Organizační a Učební plán – tzv. Modrá knížka. Podle které začaly v roce 1930 pracovat první školy. Těmto školám byla zanechána volnost při vytváření a rozvíjení koncepce (Alternativní školy, 2019). Léta 1946 – 89 byla

obdobím snahy o vytvoření jednotné školy (Svobodová, 1996). Reformní snahy u nás byly ale násilně přerušeny roku 1948 (Alternativní školy, 2019).

Vše se zastavilo s příchodem komunistického režimu, kdy došlo k násilnému přerušení dalšího vývoje a oficiálnímu odmítání teorií reformní pedagogiky (Průcha, 1996).

Nejvíce zlomový byl poté za posledních 50 let listopad 1989, kdy jsme mohli začít objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi. Tento rok byl zrušen státní monopol na vzdělávání, takže mohly vzniknout soukromé a církevní školy, postupně vznikaly nové obory, učebnice a také metody samotné výuky. Po sametové revoluci se nám konečně otevřely dveře do světa a od té doby se inspirujeme zahraničními vzdělávacími systémy (Průcha, 1996). „*České přeměny vzdělávání v mnohém kopírují trendy a vzory zahraniční celosvětové, resp. se jimi inspirují.*“ (Průcha, 2012, s. 9).

Alternativní pedagogika byla od začátku devadesátých let objektem dvou hnutí. Jedno bylo to, které akceptovalo alternativní pedagogiku a školství jako lék na všechny neduhy a problémy tehdejšího školství a druhé bylo to, které alternativní pedagogiku odsuzovalo jako něco nerespektivního a škodlivého. Existovali také lidé, kteří rozumně nahlíželi na alternativní pedagogiku, a díky jejich snaze vznikaly první školy. Koncem 90. let byla celkem dobře vyjasněna terminologie alternativní pedagogiky, její limity a možnosti vlivu na celkovou vzdělávací politiku v zemi. Počáteční nedůvěra veřejnosti vůči nově vzniklým alternativním školám byla postupně omezována. Dopomohly tomu výsledky škol, kdy se ukázalo, že nerepresivní, a ne víceúrovňové postoje k dětem poskytují více pedagogické efektivity, včetně výchovných a vzdělávacích úspěchů než u škol tradičních (Rýdl, 2016).

V současné době jsou alternativní školy v České republice na vzestupu. U nás se jedná zejména o školy s Montessori pedagogikou, Waldorfské či Daltonské školy, školy Začít spolu a Svobodné školy. Některé alternativní třídy jsou v rámci základních škol či samostatně, soukromé, ale i státní. Prvky alternativní pedagogiky se pomalu dostávají i do běžných tříd. Alternativní vzdělávání vstupuje do povědomí čím dál více lidem a o školy roste zájem. V posledních letech se čím dál více dostávají do povědomí i Lesní či přírodní školy, které mohou pokrývat výuku v mateřských školách a rovněž na školách středních (Medium, 2019).

Alternativní školy jsou mnohdy nazývány školami hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuze, problémových úkolů a podobně. Stejně jako ostatní školy, tak ale i ty alternativní mají povinnost plnit závazný rámcový vzdělávací program (Alternativní školy, 2019).

Zavádění rámcových vzdělávacích programů bylo jedním z hlavních bodů Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice z roku 1999, která byla uzákoněna v roce 2004. Ta definovala nejdůležitější změny v oblasti vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy byly vytvořeny pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání a vzdělávací cíle se měly stát základním hodnotícím kritériem. Rámcový vzdělávací program vymezuje rámce pro tvorbu školních programů škol k jednotlivým etapám vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělání). *„Do vzdělávání v České republice byly RVP zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod číslem 82/2015. Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy.“* (Rámcové vzdělávací programy, 2004). Tyto programy definují standardy očekávaných výstupů pro jednotlivé školy, ročníky, obory atd. Obsahují rozepsané cíle, co má žák ke každému konkrétnímu tématu umět. Všechny školy v České republice se musí řídit tímto rámcem, ve kterém jsou určeny cíle, formy, délka a povinný obsah vzdělávání. Podle Rámcového vzdělávacího programu si pak sama škola sestaví svůj školní vzdělávací program – cestu, jakým způsobem tyto cíle splní. (Rámcové vzdělávací programy, 2004).

Alternativní škola nemusí být nutně jen soukromá nebo církevní. V České republice máme alternativní školy i v rámci státního školství (Průcha, 2015). Alternativní školy mají své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v rozdílném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi žáky a učiteli, vztahů mezi školou a rodiči a tak dále. V alternativní škole přistupuje učitel ke každému žákovi individuálně, věnuje mu čas a pozornost, jakou potřebuje a jakou si zaslouží. Může to dělat hlavně z toho důvodu, že dětí je ve třídách méně než v těch běžných a učitel má tak na každé dítě více času. Každé dítě je jiné, nejde tedy klást na děti jednotné požadavky.

„V české ani zahraniční odborné literatuře nenalezneme zcela jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola. To ale není v pedagogice - a vůbec ve společenských vědách - nic neobvyklého“ (Průcha 2012, s. 22). Můžeme ale definovat některé hlavní znaky alternativního vzdělání.

Několik znaků alternativních škol:

- změna přístupu k osobnosti žáka, orientace na dítě,

- partnerský vztah učitele a žáků,
- důraz na princip svobody a uplatňování principů demokracie,
- respektování přirozených potřeb žáků,
- tvořivá aktivita a učení formou činností,
- využívání netradičních metod a forem práce,
- uspořádání prostředí, dostupný didaktický materiál,
- převážně slovní, motivující hodnocení, podporující pozitivní sebehodnocení žáka,
- aktivní podíl rodičů na utváření školního života (Vališová et al., 2011, s. 103).

V alternativní škole probíhá výuka úplně jinak než v běžné. Žáci se mohou probíranou látku naučit například metodou teambuildingu, kdy na dané téma vytvoří společný projekt, plakát atd. Další metoda může být třeba formou diskuze nad nějakým tématem, SWOT analýzou, nebo v případě například přírodovědy může učitel s dětmi vyjít rovnou do terénu a předvést si probíranou učební látku na praktických příkladech v přírodě. Učebna a školní lavice nemusí být jediné místo, kde probíhá vyučování. Děti v alternativní škole se mohou jít učit ven na čerstvý vzduch a ukazovat si příklady v praxi. V běžné škole naopak tráví děti všechen čas ve školní lavici, a kromě tělocviku nebo například praktických činností ven nemůžou. Žák má v běžné škole přesně daný rozvrh na každý den a každou vyučovací hodinu. V alternativní škole má naopak často žák na výběr, jakému předmětu se chce momentálně věnovat.

Alternativní škola dává dítěti svobodu a možnost volby. Dítě se může samostatně rozhodnout, čemu se bude věnovat. Může se zabývat tématy, která ho baví a rozvíjet svoje poznatky věcmi, které ho zaujmou. Běžná škola tohle nedovolí, vzhledem k velkému počtu žáků ve třídě. Všechny děti se tam musí věnovat stejné látce, stejně dlouhou dobu, aby to učitel zvládal koordinovat a řídit. Nemyslí se na individualitu každého žáka. *„Když se dítě narodí, má sto miliard mozkových buněk. Pokud se vyvíjí správně tak v 6 letech, a to jsou čísla NASA, 98 procent dětí vykazuje vysokou kreativitu. V deseti je to 30 procent, v patnácti 15 a v 25 jen 2 procenta, protože škola ubíjí lidskou kreativitu a talent neodemyká, ale dává ho do klece.“* (Mühlfeit, 2017¹).

1.1 Waldorfská škola

Za jeden z neznámějších alternativních pedagogických konceptů v České republice je považována Waldorfská škola, která vznikla stejně jako Montessori pedagogika na začátku

¹ Jan Mühlfeit je vystudovaný informační technik, který pracoval přes dvacet let pod nejbohatším mužem planety, Billem Gatesem.

20. století. První škola tohoto typu byla založena v roce 1919 v německé obci Waldorf, podle které je i tento alternativní pedagogický směr pojmenován (Průcha, 1996). Zakladatelem je rakouský pedagog a literární vědec Rudolf Steiner, který v této škole ověřil svoji koncepci antroposofie, filozoficko–pedagogickou soustavu o výchově člověka (Průcha, 2012). Na jedné z jeho přednášek, na které pomoci nového přístupu k člověku a novou organizací výchovně vzdělávacího procesu stanovil řešení sociálního problému, ho totiž zaslechl úspěšný podnikatel a majitel továrny na cigarety Emil Molt a viděl v jeho metodě šanci, jak vyřešit některé sociální problémy. Proto společně otevřeli školu pro děti dělníků, pracujících v Moltově továrně (Rýdl, 1994). „*V této první waldorské tovární škole působil R. Steiner až do své smrti v roce 1925. Školu zorganizoval podle vlastních představ, z nichž mnohé se staly typickými zásadami života waldorfské školy v současnosti /vyučování v epochách, eurytmie, esteticko-rytmické vyučování, třídní učitelé a úzká spolupráce s rodiči*“ (Rýdl, 1994, s. 130).

Školy tohoto typu vznikaly nejprve v rodném Německu a později i v dalších západoevropských zemích, Českou republikou nevyjímaje. Nástupem nacismu se ale rozvoj alternativních škol zastavil, většina se sama zrušila, protože se nechtěla podříditi vůdcovskému principu, nebo byla později zakázána. Po druhé světové válce začíná tento pedagogický alternativní směr znovu a navazuje na svoji minulost. Začínají se pořádat první kurzy pro učitele, znovu také vychází německý časopis antroposoficky orientovaných pedagogických spisů, vzniká i vlastní nakladatelství a stále více škol se k tomuto hnutí hlásí. Pořádají se konference, vznikají nové školy a stále více rodičů přináší nové a nové podněty. (Průcha, 1994).

Waldorfská škola rozvíjí u dětí intelektuální schopnosti, praktické/řemeslné dovednosti a snaží se je co nejvíce připravit na praktický život. Stejně jako většina alternativních škol, ani waldorfská nepoužívá učebnice. „*Od dobrého učitele děti převezmou víc, než jim mohou dát učebnice a jiná média: jeho vztah ke světu, jeho otevřenost, důvěru a naději, jeho schopnost údivu, radosti a prožitku, jeho lásku k druhým lidem, rozhodnost a zdrženlivost v úsudku, taktnost, úctu, zastání pravdy, toleranci vůči jinak smýšlejícím lidem, veselost, hněv, smutek.* (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 14). Samotný učitel je považován za umělce, který vytváří nejlepší způsob výuky a hledá cestu k osobnosti dítěte. Tento třídní učitel, by měl vyučovat skoro všechny předměty a být žákovi nablízku po celou dobu jeho docházky na základní škole. (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Vyučování probíhá v blocích – epochách, ve kterých se žáci plně soustředí na hlavní předměty po dobu dvou hodin a nejsou ničím jiným rozptylovány. Tyto epochy trvají 3 až 4 týdny, žáci se v tomto bloku soustředí a probírají jedno téma. Ostatní předměty, jako je

například cizí jazyk, se kterým se začíná na Waldorfské škole velice brzy, se potom zbývající čas snaží také držet tohoto tématu. Hodnocení žáka je slovní stejně jako v ostatních alternativních školách tak, aby dokázalo plně vystihnout žákovu snahu, pokrok a spolupráci (Stručně o waldorfské pedagogice, 2008). Typické pro Waldorfskou školu je i eliminace učebnic. Učebnice se snaží používat jen omezeně, přednost dávají tzv. „aktivním“ učebním prostředkům. Mezi „aktivní“ učební prostředky patří například originální dokumenty nebo příručky a pomůcky, které vytvořil sám učitel (Grecmanová, Urbanovská, 1996). *„Zpracovanou učební látku zachycují žáci v epochových sešitech. Tyto epochové sešity slouží žákům jako učebnice, které si sami vyrobili. Proto je učitelé neustále sledují a kontrolují a vyžadují opravy a doplnění tam, kde je to nutné.“* (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 25).

Waldorfská škola se nesoustředí jen na znalosti žáka, ale snaží se o jeho všestranný rozvoj. Proto klade velký důraz na výtvarné, pracovní a řemeslné předměty tak, aby během dne žák nepoužíval jen hlavu, ale celé své tělo. To souvisí i s pojmem, se kterým je často Waldorfská škola spojována. - eurytmie. Jedná se o pohybové umění napomáhající celkové harmonii člověka, rozvoji pohybových schopností v koordinaci s myšlením a vzájemné spolupráci (Výuka eurytmie na naší škole, 2019).

1.2 Daltonský plán

O založení Daltonského plánu, jakožto výchovně vzdělávacího systému, na jehož principech byla v roce 1919 založená experimentální střední škola v Daltonu ve americkém státě Massachusetts, se zasloužila učitelka Helen Parkhurstová. Jeho základy vyložila autorka v díle Education on the Dalton Plan. V některých svých myšlenkách se zakladatelka inspirovala u M. Montessoriové, s níž i jistý čas spolupracovala.

Daltonský plán pracuje na třech principech, které Parkhurstová vymezila. Těmi jsou spolupráce, svoboda a samostatnost (Röhner, R. a H. Wenke, 2000).

Podle Parkhurstové běžná výuka neodpovídala individuálním rysům jednotlivých dětí. A tudíž je nemohla v dostatečné míře respektovat. Z tohoto důvodu se snažila autorka plánu najít v učení možnosti zažít pokroku pro všechny žáky bez ohledu na jejich nadání. Tohoto cíle chtěla dosáhnout skrze zavedení samostatného učení, tedy přes jeho individualizaci (Kašper, T. a Kašperová, D., 2008).

Myšlenka Daltonské školy se zakládá na odlišné organizaci vzdělávání žáka. Tedy na programu práce na dané období, které se odvíjí od domluvy mezi žákem a učitelem. Žák se v rámci svojí práce rozhoduje svobodně, pracuje svým vlastním tempem a učí se spolupráce s ostatními žáky. Tyto prvky jsou v rámci vyučování známe, ale v Daltonském plánu je na ně kladen podstatně větší důraz a jejich aplikace je zde cílevědomá a založená na znalostech psychologických potřeb dětí (Röhner, R. a H. Wenke, 2000).

Podle Jůvy se ve výuce založené na Daltonském plánu zakládá veškeré studium na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Pro obdobné předměty jsou zřizovány příslušné prostory v podobě různých učeben, dílen a laboratoří. Celoroční látka je rozdělená na dílčí úkoly, které žáci plní na základě vlastních individuálních plánů. Cílem Daltonského plánu je zvýšit zájem žáka, a studium mu zefektivnit a zatraktivnit (Jůva, V., 2007).

K hlavním myšlenkám Daltonského plánu patří zrušení klasického vyučovacího systému, což se dotklo vyučovacích hodin i organizace žáků v rámci tříd. Žáci se tak mohou v učebnách dle svých potřeb volně pohybovat a za případné podpory vyučujícího zde pracovat na základě vlastního individuálního plánu. Role učitele spočívá v poradenství a odborném dohledu. Podstatným prostorem se stala také knihovna, která je žákům přístupná dle jejich potřeb, čímž jim je zajištěna maximální samostatnost a individualita během výuky. To umožnilo jednomu žáku dle jeho nadání postoupit v rámci některých předmětů na vyšší stupeň a v rámci jiných zase na stupeň nižší. Tím však nedochází k porušení osnov, jelikož ty jsou přesně dané (Svobodová, J. a Jůva, V., 1996, 49 a 28).

V dnešní době jsou školy tohoto typu rozšířené v zemích jako je Kanada, Čína, Japonsko, Rusko, Austrálie, Anglie, Nizozemsko či Indie (Průcha, J., 2012, 54 a Svobodová, J. a Jůva, V., 1996). Takovéto školy lze však nalézt i v České republice, například v Brně (Vališová A. a kol., 2007).

V Brně existuje i sdružení Czech Dalton, které spojuje školy, které ve vyučování implementovali daltonské principy (Czech Dalton, 2019).

1.3 Jenský plán

Ucelená vzdělávací koncepce označovaná jako jenská škola vznikla v meziválečném období díky německému evangelickému pastorevi a univerzitnímu profesorovi pedagogiky Peteru Petersenovi. Ten se při promýšlení koncepce inspiroval ve svém dětství, kdy byl otcem

zaučován v rámci všech hospodářských činností, které v něm zanechaly mimo jiné vztah k přírodě a půdě. Dostatečný prostor pro uplatnění svých představ dostal v roce 1920, kdy se stal ředitelem reálné školy v Hamburku. A právě zde se začaly tvořit ideje jeho budoucího konceptu školy v podobě jenského plánu (Rýdl, K., 2001). Pedagogika jenského plánu se tedy začala utvářet ve 20. letech 20. století (Průcha, J., 2001).

V rámci jenského plánu byli žáci na jednotlivé třídy děleni do věkově různorodých skupin. Avšak v přibližně stejném věku. Tím se jenská škola odlišovala od školy klasické. Svůj model představil Petersen v roce 1927 na IV. Mezinárodním kongresu pro Novou výchovu v Locarnu (Kašper, T. a Kašperová, D., 2008, Rýdl, K., 2001). Singule uvádí, že *„Základní myšlenkou jenského plánu je pojetí výchovy jako funkce společnosti a dále teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální etické vlastnosti jen činnostmi a jejich ověřováním ve společnosti.“* (Singule, F., 1992).

Průcha označuje za nejtypičtější rysy jenského plánu mimo učebních skupin žáků založených na různém věku, také rytmický pracovní plán sestavovaný vždy na dobu jednoho týdne, který byl vyvážený pedagogickými situacemi v podobě práce, her, slavností i rozhovorů. Týdenní plán byl navrhován pro všech sedm dní, jelikož se do výuky zahrnovaly také aktivity mimoškolní. Typickým rysem jenského plánu je i odlišná forma vysvědčení a možnost dětí se podílet na tvorbě učebního prostoru, který je nazýván školním obytným pokojem. Průcha označuje jenský typ školy za syntézu několika různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí (Průcha, J., 2001, Rýdl, K., 2001). Dle Rýdla přináší skupinová práce mnohé klady. Jako příklad uvádí to, že se malé děti učí od těch starších. Starší děti se zase učí za děti mladší přebírat zodpovědnost (Rýdl, K., 2001). Členění na skupiny žáků dle Svobodové spočívá v jejich rozdělení do čtyř skupin na skupinu nižší, střední, vyšší a skupinu mládeže. Nižší skupina zastupuje 1. až 3. ročník a zahrnuje děti ve věku od 6 do 8 let. Tato skupina se zaměřuje na psaní, počítání, čtení, kreslení, náboženství, na výchovu hudebně gymnastickou, na práci ve skupinách a na didaktické hry. Střední skupina zastupuje 4. až 6. ročník a zahrnuje děti od 9 do 11 let a zaměřuje na jazykové a početní kurzy, a odborné kurzy v oblasti cizího jazyka, na náboženství, hudebně gymnastickou výchovu a skupinové práce v nauce o zeměpise a kultuře. Skupina vyšší zastupuje 7. a 8. ročník a děti ve věku od 12 do 13 let, zaměřující se v rámci odborných kurzů na případný další cizí jazyk, a v rámci skupinové práce na řešení společenských otázek. Skupina mládeže zahrnující 9. a 10. ročník s dětmi od 14 do 15 let se zaměřuje na odborné kurzy, skupinové vyučování a také na vzdělání připravující děti pro budoucí povolání (Svobodová, J., 2007).

Z výše uvedeného rozřazení dále vyplívá i Petersonovo pojetí pojmu pospolitost ve školním prostředí. Žák má v rámci rozřazení možnost se zapojovat do veškerého třídního dění, řešit společně s ostatními problémy, rozvíjet přátelské vztahy, naslouchat názorům vrstevníků, a tedy se vhodně socializovat (Svobodová, J. a Jůva, V., 1996).

Své uplatnění v jenském plánu nenašla ani tradiční vyučovací hodina. Z tohoto důvodu jsou jednotlivé předměty vyučovány v povinných a nepovinných kurzech, které jsou přizpůsobované zájmům a dispozicím dětí (Svobodová, J., 2007).

Jenskému plánu je tedy uzpůsobeno školní prostředí i role učitelů. Vybavení školy odpovídá jejímu charakteru. Vyučování obsahuje různé formy individuálního i skupinového vzdělávání. Žáci mají možnost volného pohybu. Role pedagoga zde spočívá v optimistickém přístupu a vztahu k dětem a schopnosti organizovat, vymýšlet i motivovat různé pedagogické situace (Svobodová, J. a Jůva V., 1996). Způsob přípravy učitele na vyučování lze dle Petersena rozdělit do dvou částí. První z nich spočívá v návrhu týdenního plánu, na jehož základě si vyučující připraví pomůcky i podněty, připraví se tedy na výuku. Druhá část přípravy je zaměřená na vedení ve vyučování, kdy učitel ve vyučování zprostředkovává vhodné podněty (Svobodová, J., 2007).

2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Montessori pedagogiku je možné zařadit do kategorie alternativního školství, jež se liší od běžného školství využitím specifických prvků ve vyučování, používáním alternativních metod ve výchově či odlišné škále pro hodnocení. Není podstatné, kdo tento vzdělávací systém provozuje a zřizuje, důležité je, jakým způsobem se odlišuje od standardních vzdělávacích systémů daného státu (Průcha, 2012).

Největším rozdílem, oproti tradičnímu vzdělávacímu systému, je samotné zaměření alternativního přístupu na žáka a jeho vlastní potřeby. Zatímco v tradičním školství se přistupuje k hromadné výuce, jsou určena pevná pravidla a nutnost dosažení určitých výsledků, kde individuální přístup k žákovi je minimální, v alternativním školství, stejně jako v případě Montessori pedagogice, je právě tento přístup individuality a respektování potřeb žáků na prvním místě (Kořátková, 2008).

Základem pro Montessori pedagogiku je heslo „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Existují tradiční tři cíle tohoto alternativního přístupu k výchově a výuce, tedy respektování vývoje jedince, vhodně vytvořené podmínky pro žáka a pomoc pro samostatný a svobodný rozvoj dítěte (Zelinková, 1997).

Pomoc dítěti je velmi důležitým cílem v Montessori pedagogice, směřuje k efektivnímu rozvoji osobnosti mladého člověka, který potřebuje určité mantinely určené pedagogem, ovšem zároveň je nutné, aby došlo k rozvoji samostatnosti, svobodného rozhodování a myšlení, přičemž hlavní soustředění je koncentrováno na vlastní aktivitu dítěte. Dítě řeší úkoly a činnosti samostatně, učitel je ovšem důležitým prostředníkem, pomocníkem a oporou při řešení těchto úkolů a činností. Vedení dítěte je důležité, ovšem právě dítě si určuje, jakou aktivitu vykonávat a svobodně se o ní rozhodovat, iniciativa a chtění je důležitým aspektem vyučování (Kořátková, 2008).

Druhým důležitým bodem neboli cílem vyučování je schopnost pedagogů rozpoznávat senzitivní fáze, ve kterých se dané dítě nachází. Jednotlivé fáze a jejich stupeň se může lišit mezi jednotlivými dětmi, každé dítě je individualita, což je důležité rozpoznat a nastavit vlastní tempo, podle kterého se určuje tempo práce, jež si dítě samo vybírá a samo iniciuje (Kořátková, 2008).

Tento proces se liší od vývojové psychologie a pojetí tradičního vyučování ve školkách pro děti předškolního věku. Langmeier a spol. (1998) chápe toto období jako věkem hry a je

obdobím od 3 do 6 let. Tento fakt je velmi důležitý pro předškolní vzdělávání tradičního typu, u kterého jsou důležité zejména vnější vlivy pro působení na děti, a prim hraje cílené výchovné působení, jako základní prvek výchovného systému, čímž se liší od alternativního školství předškolního typu, kam je možné zařadit i pedagogiku Montessori (Vágnerová, 2005).

Posledním cílem Montessori pedagogiky je nutnost pro sestavení ideálních podmínek, jež umožní dětem správnou formu koncentrace. Tato koncentrace je následně vedená svobodnou vůlí dětí, důležité jsou ovšem také učební materiály, jež jsou přizpůsobené individuálně pro každého jedince. V případě správného určení senzitivní fáze a podání ideálního učebního materiálu, dochází u dětí k procesu polarizace pozornosti, kdy dochází k hlubokému soustředění, při němž dochází k rapidnímu osvojování dovedností, poznatků a navyšování vlastních schopností dítěte (Kořátková, 2008).

V Montessori je cesta k rozvoji dítěte zcela otevřená a svobodná, každé dítě se vyvíjí vlastní cestou a vlastním tempem. Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že je tato svoboda a svobodná volba, svobodou v pedagogicky vyměřeném a připraveném prostředí. Dané prostředí se přizpůsobuje a mění v závislosti na potřebách dítěte a jeho vývojovému stupni. K vlastnímu rozvoji dítěte je nutné předpřipravené prostředí, stejně jako učební pomůcky a vytvořená ideální atmosféra třídy, která prohlubuje a podporuje koncentraci dětí, o což se stará také samotný učitel, jež vytváří pozitivní prostředí, nabízí potřebné vedení a utváří sebedůvěru dětí (Montessori, 1998).

2.1 Život a díla Marie Montessori

Montessori pedagogika vznikla na začátku minulého století a patří k jedné z reformně pedagogických koncepcí, která dokázala schopnost adaptace na měnící se historické poměry a představuje stále přitažlivou praxi v různých pedagogických zařízeních. V návaznosti na stále větší zájem, stoupá i počet škol, které využívají ve svém vyučování prvky Marie Montessori. Ženy, která změnila pohled na vzdělávání a způsob výuky po celém světě (Průcha, 1994).

Maria se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle. V jejích třech letech se kvůli nové práci jejího tatínka s rodinou přestěhovali do hlavního města Itálie (Říma) a tam Maria strávila své dospívání. V té době byly ženy v považovány za druhořadé. Nesměly volit, vlastnit majetek a neměly ani právo na řádné studium. Italské dívky se ve škole učily domácím pracím, aby se z nich staly dobré manželky a matky. Maria Montessori se ale nebála vyjít z davu a postavit se většině. A protože ji bavila matematika a inženýrství, rozhodla se studovat na

technicky orientované střední škole, což byl v té době šok. Její další kroky vedly i přes výsady jejího otce na medicínu. Ten si přál, aby se z ní stala učitelka, ale Maria byla překvapivě silně proti. Na medicínu se dostala, ale ani tak neměla vyhráno a přišly další překážky. Ocitla se v naprosto nepřátelském prostředí ze stran spolužáků. Ostatní spolužáci, což byli v té době jen muži, ji dávali silně najevo, jak jí pohrdají, nemluvili s ní a měli pocit, že kazí lékařské pověsti dobré jméno. Maria se ale nevzdala a v roce 1896 se stala první vystudovanou ženou - lékařkou v Itálii. Téhož roku se zúčastnila i Berlínského kongresu, na kterém měla proslovy týkající se ženské emancipace. Po škole začala pracovat na State Orthophrenic School v Římě. Úspěch, jaký měla s výukou dětí, ji přesvědčil začít se věnovat výchově a vyučování. Ve své knize *Objevování dítěte* sama uvedla, že ji dva roky této praxe přesvědčily věnovat se studiu pedagogiky. Vrátila se proto na univerzitu a studovala filozofii a antropologii, aby se dozvěděla něco o fungování lidského myšlení (Neobyčejné ženy, 2011).

Toto rozhodnutí se ukázalo jako dobrý krok a mělo velký vliv na její budoucí práci. Marie Montessori vládla multidisciplinárními znalostmi, jež využívala ve svém pedagogickém a výzkumném působení. Nejprve se zabývala prací s mentálně postiženými dětmi, o kterých byla přesvědčena, že formou hry jsou vzdělatelní a vychovatelní, podobně jako děti bez mentálního postižení. Své znalosti poté přenesla i do pedagogiky zdravých dětí. To se jí povedlo v roce 1906, kdy se měla postarat o stavbu nové školky v Římě, určenou pro děti z chudinských čtvrtí. Marie Montessori v tom viděla možnost přenést teoretické znalosti, nasbírané ze svých studií, výzkumných prací a práce s postiženými dětmi, do praktického života a práce se zdravými dětmi. V roce 1907 byla škola otevřena a Marii Montessori se otevřel prostor pro pozorování dětí a vylepšování vlastních metod, jež se postupně utvářely do modelu moderního pojetí Montessori pedagogiky. Děti měly možnost volně se pohybovat po místnosti, využívat a manipulovat s předměty a vykonávat činnost dle vlastního uvážení, což bylo na svou dobu něco nevídaného. V této době došlo k revolučnímu objevu polarizace pozornosti nebo cvičení ticha (Montessori, 1998).

Postupem času se věhlas Montessori rozšiřoval, Maria přednášela po celé Itálii, ale také v zahraničí a princip alternativního školství se šířil opravdu rychle po celém světě. Maria zakládala výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku na orientaci na samotné děti a také podobu výchovy jakožto realizaci svobody. Je tak důležité se soustředit na osobnost dítěte, nikoliv na určení výchovné metody. Výchova a vzdělání probíhá prostřednictvím sebeutváření osobnosti dítěte (Montessori, 1998).

Během dalších let neustále rozšiřovala i svoji sbírku knih a její přednášky sklízely obrovský úspěch (Harald Ludwig a kol., 2000) „Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori. Ve 30. letech se angažovala především ve výchově k míru a navrhovala v rámci teoreticko – vzdělávacích úvah nové koncepce a realizační formy ‘kosmické výchovy’.“ (Harald Ludwig a kol., 2000, s. 11).

Maria Montessori zasvětila svůj život tomu, aby se o její metodě dozvěděl celý svět. Přednášela například v Anglii, Austrálii, Spojených státech amerických, Indii atd. Kromě knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škol po celém světě. Zemřela ve věku 81 let v Holandsku, ale její práce z oblasti vzdělávání je ve světě dodnes považována za jednu z nejlepších revolucionářských koncepcí (Rýdl, 2006).

2.2 Montessori pedagogika v České republice

Montessori pedagogika dosáhla světového rozšíření. Ukázalo se, že je vhodná pro děti nejrůznějších schopností a dovedností, nadané, s poruchami učení i pro děti s postižením. Pedagogika Montessori je založena na přírodních zákonech, odhalení skutečné stránky dítěte a vycházející z důvěry v jejich vlastní vnitřní sílu a vůli se rozvíjet (Rýdl, 2006). Svůj přístup k výuce nikdy nepovažovala za metodu, viděla pouze dítě, chovající se dle jeho své vlastní přirozenosti. (Montessori, 1998) „*Maria Montessori vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se „dospělým“ což bylo v její době v pedagogickém myšlení velmi neobvyklé*“ (Rýdl, 2006, s. 13). *V této souvislosti mluví také o „normalizaci“ dětí, tj. o obnovení pravých pozitivních možností, které mají děti dané přírodou. Ty se postupně ztrácejí při dospívání, což Montessori označovala jako deviace*“ (Harald, 2000, s. 10). Její pedagogický přístup ohromil celý svět.

Tato metoda se ukázala být vhodná pro všechny typy dětí. Děti nadané, děti s postižením, ze všech sociálních vrstev i z různých koutů světa. Netrvalo dlouho a metoda Marie Montessori se začala šířit nejen v Evropě, ale po celém světě a její knihy byly přeloženy do mnoha jazyků. O povědomí zahraničních alternativních škol se ve 20. - 30. letech v Československu zasloužil představitel tehdejší reformní pedagogiky Václav Příhoda, který teoretické a praktické poznatky alternativního vzdělávání v zahraničí získal ze svého studijního pobytu v USA. Během druhé světové války ale nastal zlom a všechny tehdejší Montessori zařízení a školy byly zavřeny a její šíření bylo zakázáno. Teorie reformní pedagogiky nebyly

vítané ani v době vlády komunistického režimu, takže až po jeho pádu v roce 1989 došlo k opětovnému oživení zájmu a navázání na předchozí přítomnost (Harald, 1997).

Montessori patří k jednomu z nejdražších vzdělávání na světě a my v České republice máme to štěstí, že ho máme i ve státním školství. Tedy neplacené, dostupné pro každého. O Montessori vzdělávání je v České republice stále větší zájem, proto se i počet škol s tímto typem výuky stále zvyšuje. Na zachování dědictví životního díla Marie Montessori a realizování Montessori pedagogiky po celém světě v souladu s původním přístupem dohlíží mezinárodní společnost Association Montessori Internationale, kterou Maria Montessori se svým synem v roce 1929 založila (Rýdl, 2006). Společnost AMI organizuje vzdělávací kurzy a má pobočky po celém světě. (Affiliated Societies, 2019). V České republice pod AMI spadá Asociace Montessori ČR, která pořádá kurzy, workshopy a besedy pro rodiče i pedagogy, a vydává i své časopisy na téma Montessori výchova.² Druhou společností, která je v České republice už od roku 1999 a podpořila vydání několika odborných knih o Montessori pedagogice je Montessori ČR, z.s.. Tato společnost pořádá semináře a přednášky se světově známými Montessori osobnostmi, kurzy pro rodiče i pedagogiky a vydává také svůj Montessori Magazín.³ Aktuálně je v České republice 144 zařízení s Montessori výchovou. Předškolních zařízení pro děti ve věku 3 až 6 let je z toho 111 a jesličky pro děti mladší 3 let nabízí 28 zařízení. (Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou, 2019). Marie Montessori se za svůj život zabývala nejvíce předškolním vývojovým obdobím, to znamená, že Montessori školky dnes mají mnoho materiálů, ze kterých mohou čerpat.

2.3 Připravené prostředí a pomůcky

„To, co se učíme, jak hodně, rychle a dobře významně závisí na prostředí okolo nás.“ (Rýdl, 2006). Že správné prostředí je pro učení velice důležité, věděla i Maria Montessori. Podle ní stačí nechat dítě v připraveném podnětném prostředí a dítě přirozeně inklinuje k tomu se učit. Připravené prostředí je jedním z předpokladů úspěšné práce dětí, podpoří jejich průzkum a objevování. Připravené prostředí znamená prostor vybavený tak, aby se v něm mohly děti volně pohybovat a manipulovat se všemi věcmi, které se v něm nachází například bez pocitu strachu z možného poranění (Rýdl, 2006).

² Více o Asociaci Montessori ČR se dozvíte na webových stránkách <http://www.zijememontessori.cz/>.

³ Více informací o společnosti Montessori ČR, z.s.. na <http://www.montessoricr.cz/>

Zatímco v běžné škole prostředí, vybavení učebny a nabídnuté pomůcky nehrají takovou roli, v pedagogice Montessori je připravené prostředí pro činnost dětí naprosto klíčovým faktorem. Prostředí musí být velmi pečlivě připravené, uklizené, prostorově vyvážené, pohledné a čisté. Dané prostředí je poté vybavené pomůckami a předměty, s kterými si mohou dané děti spontánně hrát, manipulovat s nimi a učit se různým dovednostem a zlepšovat tak své schopnosti, učit se (Zelinková, 1997). V Montessori mateřské škole si každé dítě může hrát a manipulovat s kteroukoliv pomůckou, jež je jim v prostředí školky k dispozici, nejsou omezovány časově, ani jiným způsobem. Pomůcky jsou většinou ve tvaru předmětů, které dospělí člověk denně používá, zmenšené nářadí, přístroje a další věci praktického života, jako je žehlička, pračka, lavory, umyvadla a jiné. Vše ve zmenšené a lehké variantě, což nabízí prostor pro hraní bez nutnosti asistence ze strany učitelů. Montessori pedagogika si zakládá na striktním vybavení prostoru, čím lépe a přesněji jsou prostory vybavené, tím je snazší pro dítě se na činnost koncentrovat a objevovat nové věci (Rýdl, 1999).

Základem výchovy a vzdělávání je vytvoření soběstačného a sebevědomého člověka, který se učí vlastním tempem dle vlastních schopností a vlastních potřeb. V případě, že je svoboda a omezování pohybu součástí předškolní výchovy, učení se zpomaluje a dítě ztrácí o aktivity zájem. Prostředí a v něm připravené pomůcky musí být poskládány dle určitého řádu na základě pravidel senzitivních fází a individuality každého dítěte. Přestože je dítě volné a svobodné, musí být připravené prostředí vytvořené dle určených pravidel, což umožní maximální koncentraci a soustředění na činnosti, jež si děti samy svobodně vybraly. Řád je pro Montessori důležitý, vytváří pocit spolehlivosti a jistoty, děti se snadno orientují v prostoru a uvědomují si vlastní možnosti. Děti si mohou hrát s nabízeným prostorem a předměty podle libosti, důležité je ovšem také to, aby děti byly schopné a naučené danou věc vrátit na své místo, odkud byla původně sebrána. „Pro každou věc nějaké místo a každou věc na její místo.“ (Rýdl, 1999, s. 55).

Právě prostředí a nabízené předměty zajišťují progres, tedy určitý růst a vývoj dítěte, prostředí musí podněcovat jejich zájem a neustále navyšovat úroveň zájmu. Chaotické a neuspořádané prostředí či rozházené pomůcky nebo jejich přílišné množství narušuje pocit a orientaci dítěte, působí na něj velké množství podnětů, čímž se snižují možnosti pro opravdovou koncentraci a splnění požadovaného cíle. Naopak soběstačnost a nezávislost při volbě vlastní aktivity působí na děti pozitivně a umožňují požadovaný růst a vývoj, dochází k nárůstu uvědomění, sebepoznání, utváří se osobnost a schopnost samostatně vyhodnocovat úkoly (Lillard, 2007).

Třída nesmí rušit svou atmosférou, neuspořádaností, nepořádkem ani jinými podobnými faktory. Naopak je nutné třídu uspořádat velmi specificky pro velikost samotných dětí, proto by se měla skládat z malých židliček, nízkých stolů, věšáků, vybavenou malými koberci, nízkými a menšími postýlkami, malými příbory či talíři, které budou schopné děti umývat. Vybavení musí zkrátka odpovídat věku a velikosti předškolních dětí, které budou schopné s předměty a vybavením manipulovat, přenášet je a podobně (Zelinková, 1997).

Maria Montessori své poznatky přenesla do skutečného předškolního světa, byla si jistá tím, že musí být pro děti vytvořen vhodný materiál, jež jim nebude bránit v rozvoji, naopak jim v tomto rozvoji pomůže. Děti by neměly být zatěžovány zbytečnými pravidly, složitostmi a matoucím prostředím. Právě ve vhodně zvoleném prostředí a nabídce pomůcek viděla klíč k poznávání sebe samého i světa kolem nás. Připravené prostředí a správné metodické pomůcky jsou jedním z faktorů pro polarizaci pozornosti, tedy správné a klíčové koncentrace. Vše tak spadá do předem připraveného didaktického materiálu a plánu, jež se skládá z různých praktických pomůcek, umožňující nácvik dovedností, činností, usnadňující zapamatování pohybu, barev, zvuků, zákonitostí spojených s danými činnostmi a jiné. Materiál a pomůcky dovolují rozvoj a rozkvet dětí, jež je založený na několika principech. Mezi tyto principy patří princip ohraničení, princip estetické kvality a princip sebekontroly (Zelinková, 1997).

Princip ohraničení je založený na velkém množství pomůcek, které se ovšem nevyskytují duplicitně, vždy je ve třídě přítomná pouze jedna pomůcka od každého druhu. Pomůcky musí být voleny vzhledem k věku a stupni vývoje dítěte, nesmí působit příliš složitě a nezatěžovat dítě, což by narušovalo koncentraci. Každá pomůcka je na svém určeném místě, děti o tomto místě ví, mohou si pomůcku kdykoliv vzít, ovšem také jí musí, až skončí se svou prací, na určené místo vrátit. Tento systém vede k orientaci, ale také k zodpovědnosti dětí, kteří zodpovídají za půjčenou pomůcku. To, že se vyskytuje ve třídě pouze jedna verze pomůcky, učí děti trpělivosti, svobodné volbě a respektu k volbě ostatních spolužáků. Ohraničení působí jako forma organizace, které jsou si děti vědomy. Pokud toto ohraničení respektují, mohou nakládat se svým časem dle jejich uvážení a svobodné volby (Montessori, 2011).

Princip estetické kvality je založen na estetice prostoru a pomůcek, které jsou dětem k dispozici, se kterými mohou manipulovat a hrát si s nimi. Takové pomůcky dokážou rozvíjet estetické citění dětí, motivují děti k činnosti a rozšiřují pocitové a rozumové schopnosti (Zelinková, 1997).

Pomůcky v Montessori jsou vytvořeny tak, aby nejen motivovaly děti k práci s touto pomůckou, ale aby dítě rozpoznalo, jakou chybu při této manipulaci dítě vytvořilo, samo tuto chybu identifikovalo a samo tuto chybu opravilo bez pomoci a asistence učitele. Tímto způsobem si rychleji osvojí určenou manipulaci a práci s pomůckou, odstraní chybu a naučí se ji používat bez chyby. Tento princip vede dítě k samostatné práci, rozšiřuje identifikační a pozorovací schopnosti a poskytuje rychlou zpětnou vazbu při správném či chybném postupu (Montessori, 2011).

V Montessori pedagogice souvisí s pomůckami a s danou činností s ní spojenou tři základní kroky. První krok je na učiteli, který seznamuje děti s předmětem, pojmenuje jej, čímž dochází k asociaci dětí s předmětem. Druhý krok spočívá v rozeznání rozdílů a k bezproblémovému rozeznávání předmětu, kdy jsou děti vyzváni k podání vyslovené pomůcky. Posledním krokem je identifikace pojmenovaného předmětu, kdy dítě tuto pomůcku vybírá mezi ostatními podobnými předměty (Zelinková, 1997).

Existuje velké množství způsobů, jakými je možné pomůcky rozdělit. Tou nejefektivnější a nejrozšířenější je rozdělení, které reflektuje a respektuje senzitivní fáze vývoje dítěte. Pomůcky a připravené prostředí odpovídá připravenosti dětí a slouží k nácviku běžných situací v běžném životě, soustředící se na jednotlivé oblasti vzdělávání (Rýdl, 1999).

Speciální pomůcky hrají v Montessori pedagogice zásadní roli, díky nim děti objevují svět kolem sebe. Každá tato speciální pomůcka má své místo a je už na samotném dítěti, jakou si vybere. Děti disponují obrovskou mírou zvědavosti a rádi objevují nové věci, takže v Montessori připraveném prostředí přirozeně zkoumají a nestává se, že by dítě nic nedělalo. Tato vnitřní potřeba se něčemu učit se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. V těchto fázích je dítě citlivější na vnímání a chápání jevů ve svém okolí (Průcha, 1996).

2.4 Senzitivní fáze

Citlivé neboli senzitivní období je období charakteristické větší citlivostí a vnímavostí pro podněty různého charakteru. Tato fáze umožňuje zvládnout velmi rychle určité dovednosti. Potom, co dítě dovednost získá, citlivost odezní (Zelinková, 1997).

Senzitivní fáze je možné definovat jako určité specifické úseky ve vývoji dítěte, kdy se samo dítě z vlastní iniciativy, zaměřuje na určitou aktivitu, činnost, manipulaci, práci či skutečnost, která je typická pro stupeň jeho vývoje. (Montessori, 2011). „*Tyto citlivé fáze nebo*

období jsou charakteristické intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity.“ (Rýdl, 2006, s. 28). Tato aktivita trvá do té doby, dokud z ní má dítě požitky, jakmile však zdokonalí rutinu a osvojí si novou schopnost, tak určité citlivé období končí. Období tak není trvalé, ale jen přechodné a není závislé na plném využití senzitivní fáze. Období může zůstat nevyužité. Každé dítě individuálně k vlastnímu vývoji prochází fázemi, kdy je citlivé až extrémně vnímavé k osvojení určité dovednosti či schopnosti, kdy ihned po tomto osvojení⁴ daná citlivost ustupuje a zcela mizí. Přesto platí pravidlo či daná zákonitost, že se děti učí nejlépe v odpovídající citlivé fázi. Učitel v tomto procesu slouží pouze jako pozorovatel a pomoc, zejména díky nutnosti poskytnout připravené prostředí, které reflektuje danou fázi dětského vývoje (Montessori, 2011).

Maria Montessori pracuje s představou tzv. absorbujícího ducha, což je možné definovat jako zakotvenou činnost inteligence, jež obsahuje lidské zájmy, potřeby a nutné projevy, jež se vyvíjejí v určitých etapách lidského vývoje. Tyto etapy jsou typické v proměnlivosti s tím, jak se mění dítě svým vývojem a vstupuje do jednotlivých senzitivních období. Senzitivní období dovoluje osvojení dovedností a činností, ve formě uložených informací (Rýdl, 2006).

Montessori filozofie pracuje s jasnou vidinou navyšujících se vývojových stádií, kdy je nutné nejdříve zvládnout nižší vývojový stupeň, až poté je možné zvládat vyšší vývojové stadium. Jednotlivý vývoj nezávisí na věku dětí, každé dítě je samostatnou individualitou a senzitivní fáze u každého přichází v jinou dobu, v jiný čas. Z pedagogického hlediska je tedy nutné a žádoucí, aby byla doba senzitivní fáze u dětí včas rozpoznána a bylo k tomu přizpůsobené připravené prostředí a pomůcky, se kterými mohou děti manipulovat a pracovat s nimi. V případě rozpoznání jednotlivých senzitivních fází, je práce s dítětem mnohem efektivnější, stejně jako samotné učení v příslušné oblasti probíhá snadněji a správně, čímž dochází k pozitivnímu a přirozenému rozvoji osobnosti dítěte. Senzitivní období je natolik důležité, že při jeho zameškání nebo dokonce v případě bránění podobného projevu citlivosti, může dojít až k chybnému vývoji dítěte (Montessori, 1998).

Montessori pracuje s teorií zralosti, kdy je dítě připravené na nácvik určitých dovedností a získávání důležitých poznatků a informací, které si poté nese po celý život a využije je v životních situacích běžné i profesní oblasti. V rámci senzitivních fází existuje rozdělení ve vývoji dětí, a to dle druhu (fáze řeči, fáze řádu, fáze třibení smyslů, fáze fascinace malými

⁴ Přesto nemusí být toto období či fáze naplněna a daná schopnost či dovednost nemusí být zcela osvojena.

věcmi, fáze sociálních vztahů, fáze pohybu), ale především na tři základní věkové skupiny. První období je možné identifikovat u dětí od narození do 6 let, druhé období od 7 až 12 let, třetí období poté od 13 až 18 let (Schmidt, 2009).

První období se týká předškolního věku a je proto pro nás tím nejdůležitějším, probíhá od narození dítěte až do dovršení šestého roku života, i když u dětí se individuálně tato hranice poměrně liší. V tomto období dochází k důležitým změnám, rozvíjí se osobnost dítěte, jeho vnímání, rozvíjí se smysly a také inteligence. Senzitivní fáze se v tomto věku reprezentuje zvláštní duchovní formou, typickou právě pro věk od 0 až do dovršení 6 let. Právě v tomto věku je možné hovořit o tzv. absorbující mysli nebo také absorbujícím duchu, kdy je tento pojem možné užít jako „*vyjádření skutečnosti, že koncept vzdělávání je zejména přirozený proces vyvíjející se v lidské bytosti zcela spontánně.*“ (Schmidt, 2009, s. 221).

Dítě je tak schopné absorbovat velké množství informací a vstřebávat podněty velmi unikátním způsobem, který se v pozdějších fázích dětského vývoje již nevyskytuje. Maria Montessori dále rozděluje období na dvě pod období, a to etapu od narození do 3 let a druhou etapu od 3 do 6 let (Montessori, 2011).

Do první etapy se řadí fáze řeči, fáze řádu, fáze pohybu a fáze fascinace malými předměty. Fáze řeči patří mezi důležité aspekty celého vývoje, který má svůj speciální mechanismus, jež je závislý na možnostech řeč a jazyk vlastnit. Slovo je produktem dětské potřeby se projevit. Okolo 4. měsíce života v závislosti na individuálním vývoji se dítě nejdříve začíná učit jednotlivé hlásky, a tím, že pozoruje pohybující se rty okolních osob, které řeč již ovládají. Okolo jednoho roku je schopné vyslovovat první slova v závislosti na situaci nebo chtěné činnosti. V roce a půl již začíná vyjadřovat pomocí slov své pocity, své touhy a potřeby, přičemž se slovní zásoba neustále rozrůstá, začíná slova spojovat ve věty s určitými chybami, které se však postupně učí odstraňovat. V pozdějším věku se objevuje velmi často samo mluva. Děti v období do tří let absorbují velké množství slov, která si zapamatují a se správností je používají, čehož si všimla i Maria Montessori, která se k tomuto tématu vyjádřila tak, že „*mají zvláštní citlivost pro slova, která přitahují jejich zájem a děti je v obrovském počtu naprosto spontánně shromažďují.*“ (Montessori, 2011, s. 162).

Další je fáze řádu, která je na vrcholu kolem druhého roku života dítěte, kdy si děti díky vnějšímu řádu, který jim pomáhá v orientaci ve světě, utvářejí svůj vnitřní řád. Nabídnutý řád si velmi dobře pamatují, dokáží se orientovat v prostoru, jsou velmi pozorné, což se projevuje na jejich smyslu pro pořádek, kdy potřebují mít věci vždy na správném místě. Dítě se v tomto

období cítí spokojené, když ví, kde co leží a má vše pod kontrolou. Naopak jsou velmi rozhozené v případě, kdy jsou věci či určité skutečnosti jinak, než jsou zvyklé. Pokud je určitý předmět v jiném postavení nebo na jiném místě, objevují se u dětí negativní emoce, jako je smutek či zklamání. Velmi rychle na tyto skutečnosti reagují a upozorňují na ně, připravují si tak smysl pro pořádek a budoucí chápání světa. Dítě je na pořádku a řádu závislé a reaguje na určité nesrovnalosti jinak, než je tomu u dospělých lidí, pro ně značí pořádek první věc pro orientaci v prostředí (Lillard, 2007). Řád a pořádek je proto v Montessori zařízení nezbytnou součástí (Rýdl, 2006).

Fáze pohybu je typická střídáním soustředění na jednotlivé pohyby, které se v průběhu vývoje v životě dítěte vyskytuje. Chůzi se dítě učí kolem jednoho roku života, po objevení této nové dovednosti na ni zaměřuje plnou pozornost. Moderní kočárky byly pro Marii Montessori překážkou, naopak by dítě mělo být co nejvíce ponecháno samostatnému pohybu a přirozenému vývoji bez pomoci. Motorika se rozvíjí nejvíce do 4 roku života, nejdříve se zdokonaluje motorika hrubá, později motorika jemná. Kolem druhého roku života si dítě začíná uvědomovat přítomnost malých předmětů, kterými je fascinováno, chce jimi manipulovat a ovládat je (Montessori, 2011).

Druhá etapa je typická v letech od 3 do 6 let, kdy začíná objevovat dítě svět kolem sebe. Dochází k přechodu od nevědomé práce k práci vědomé. Dítě je schopné analyzovat, uvědomuje si vlastní činnost, objevuje nové dovednosti, poznatky, pohyby, rozvíjí se u něj řečové schopnosti a jednotlivé smysly, kterými vnímá svět kolem sebe. Dítě je tak schopné zdokonalit samo sebe, odstraňovat chyby v jednání i pohybu, zlepšuje se nejen po psychické stránce, ale také po stránce fyzické. Postupně si dítě uvědomuje svou přítomnost ve světě, začíná si uvědomovat svou společenskou roli, příslušnost k rodině i ke skupině, kterou vytváří se svými spolužáky. Jedná se o přirozený a postupný vývoj, kdy musí dítě nejdříve poznat samo sebe, až poté je schopné rozpoznávat svou přítomnost ve skupině a příslušnost ke svému okolí. V období kolem čtvrtého roku života dětí je pedagogika Montessori zaměřená také na rozvoj čtení, což je velký rozdíl od tradiční výuky, je ovšem nutné dbát na individualitu každého dítěte (Zelinková, 1997).

Druhá fáze senzitivní se vyskytuje od 7. do 12. roku života. Jedná se o psychicky stabilní období spojené s morálními vlastnostmi a dovednostmi, které je nutné u dětí rozvíjet. Týká se to zejména schopnosti rozpoznávat dobré od špatného, chtěného od nechtěného, co je společensky přijatelné, co se od jedince očekává, ale také jaké jsou jeho představy v závislosti na sociálním postavení a utváření stabilních a dlouhodobých sociálních vztahů, stejně jako

vztahů krátkodobých, čímž se utváří tzv. sociální vědomí. Sociální vývoj nesmí být v žádném případě bržděný určitým omezením či zákazem, je ovšem nutné chování dětí směřovat správným směrem. Dítě si uvědomuje své jednání a ptá se na skutečnosti, zda jeho jednání bylo správné či naopak špatné. Dítě v tomto období soustředí svou pozornost na abstraktnost, objevuje se smysl pro detail a rozvíjí se schopnost představivosti, snění a toužení (Montessori, 2011).

Třetí období, tedy věk od 13 do 18 let, je naopak velmi labilní, dochází k prudkým změnám fyzického i psychického spektra. Emotivnost, nerozhodnost, netrpělivost či pochybovačnost ovlivňuje vývoj dítěte. Rozepře se utváří v tom, že na jedné straně touží po svobodě a samostatnosti, na druhé straně ovšem vyhledává jistotu a bezpečí. Utváří si nové role ve společnosti, hledá sám sebe v sociálním prostoru, objevují se první známky a chvíle zodpovědnosti za své činy a svůj budoucí dospělý život (Lillard, 2007).

Senzitivní fázi není jednoduché rozpoznat, což vyžaduje profesionalitu a vzdělání učitelů, které se o děti starají a vytvářejí jim podmínky pro jejich přirozený a svobodný rozvoj v rámci pedagogiky Montessori. Učitelé a vychovatelé se stávají pozorovateli, kteří rozpoznávají momenty, kdy mají zasáhnout, kdy dítěti pomoci. Vývoj by se mohl velmi zpomalit či zastavit, kdyby nebyl učitel schopný senzitivní období rozpoznat. Základem je sebezdokonalování dítěte, které dostane veškerý prostor a pomoc, jež je nutný pro toto zdokonalení. Úkolem vychovatele a učitele je toto sebezdokonalování podpořit (Zelinková, 1997).

2.5 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je fenomén, při kterém se malé děti soustředí na určitou věc, přičemž dochází k seskupení duševních sil dítěte, díky kterým jsou schopné udržet pozornost pro opakovanou činnost až do nasycení potřeby. Tento fenomén byl poprvé spatřen na začátku 20. století⁵ v Domě dětí v Římě, kde Maria Montessori pozorovala činnost malé holčičky, jež nevěnovala pozornost dění ve svém okolí, pouze se soustředila na vlastní činnost skládající se ze hry s dřevěnými válci. Byla tak soustředěná na svoji práci, že ji nevyrušil ani hlasitý hluk. Holčička se nenechala vyrušit ani při jejím přemístěním ke stolečku. Po určité době, kdy se její

⁵ V tomto období se odborníci domnívali, že děti předškolního věku nedokážou udržet pozornost a soustředit se na určitou aktivitu.

potřeby nasýtily, se svou činností a soustředěním skončila, jako by se probudila ze snu, šťastná a připravená na další činnost (Montessori, 1998).

Polarizací pozornosti nenazýváme přecházení z jedné činnosti do jiné, ale naprosté soustředění na jeden předmět, které trvá delší dobu. Dítě se při tomto zaujetí vnitřně rozvíjí (Průcha, 2012). Polarizace pozornosti je jevem, kdy se dítě koncentruje na určitou činnost, kterou neustále opakuje dokola. Pokud se takto dítě chová, je jisté, že jej aktivita zaujala a je velmi obtížné a nesprávné jej od této činnosti odvést. Maria Montessori označila polarizaci pozornosti za určité východisko své pedagogické koncepce. Jedná se o opravdu silné soustředění a koncentraci dítěte, nejen předškolního věku, na určitou věc či aktivitu (Rýdl, 1994).

Polarizace pozornosti je možné vysvětlit jako patričné vzdalování se dítěte od okolního světa, díky maximální úrovni soustředění, kdy jej nelze vyrušit od dané činnosti, pouze na základě vnitřního procesu. Dítě při ukončení soustředění není vůbec unavené, naopak je šťastné a radostné. Soustředění je u malých dětí spojené s vnějším předmětem, jelikož nejsou ve svém věku schopné odloučit se od svého okolí (Montessori, 2017).

V případě Montessori pedagogiky se pozornost a koncentrace rozděluje na tři rozdílné fáze, v nichž se dítě chová a vystupuje zcela rozdílně. V první fázi dítě očekává nabídnutou aktivitu, hledá činnost, u které většinou nevydrží a je neklidné. Učitel vystupuje jako nepřímý prostředník, připravuje pomůcky, prostředí a nabízí aktivity, kterými se dítě může zabývat, působí jako vůdce a rádce. Druhá fáze je již klidnější, dítě si najde svou aktivitu, na níž se zcela soustředí a není možné jej vyrušit, dokud se aktivitou nenasytí. V této fázi učitel či jiný dospělý člověk ochraňuje soukromí dítěte tak, aby nebylo při své činnosti ničím a nikým vyrušováno, sám přitom nesmí působit jako narušovatel koncentrace a rovnováhy, což by mohlo celý proces narušit. Třetí fáze je fází klidovou, dítě přestává být zaujaté aktivitou, ukládá si poznatky z činnosti do paměti. V této fázi se učitel zapojuje do celého procesu, kdy jej ujišťuje o správnosti jeho postupu a celkové činnosti (Rýdl, 1999).

Čím jsou děti starší, tím je jejich koncentrace a zaujetí předmětem či činností silnější a dlouhodobější. Je to dáno zejména tím, že starší děti jsou více zaujaté vlastní činností a výsledkem této činnosti. Polarizace pozornosti posiluje osobnost dítěte a jeho intelektuální stav, jelikož zaujetí předmětem či činností prohlubuje pocit štěstí a touhu učit se a zlepšovat se. Pro proces polarizace pozornosti je nutné vytvořit normalizované a předem připravené prostředí, jež dovolí dětem rozvoj schopností, poznatků a dovedností, jako je vytrvalost,

pracovní nasazení, vnímání vlastních pocitů, porozumění nebo také rozvoj spontánního chování a pocitu štěstí z tohoto chování. Děti si svoji činnost musí vybírat samy, nesmí být do činnosti nuceny. Každé dítě je individualita a je nutné k nim také tak přistupovat. Každé dítě postupuje vlastní rychlostí, proto je nutné nechat je samotné rozhodnout, jaké činnosti se budou věnovat. Přirozený rozvoj nesmí být ovlivněn vnějším vlivem, důležitou roli tak hrají učitelé v Montessori, kteří mají tento stav zajistit, postarat se o nerušivé a čisté prostředí a nabídku předmětů, které k polarizaci pozornosti pomohou (Rýdl, 1999).

2.6 Montessori učitel

Role učitele je v Montessori pedagogice velmi specifická. Během své práce s dětmi vymezila Marie Montessori dva stěžejní rozdíly týkající se role učitelů oproti klasické škole, jež jsou založeny na skutečnosti, že výchovná činnost spočívá zejména v prostředí, v němž k ní dochází a také na pedagogovi, který v ní působí. V klasické škole je zásadní aktivita učitele. Ve škole Montessori je to aktivita dítěte. Druhý rozdíl spočívá ve smyslu a cíli, ten je u klasické školy zaměřený na předávání vědomostí o vlastnostech věcí skrze různé učební pomůcky. V Montessori škole jsou pomůcky pomocníkem dítěte. Pro jeho růst a rozvoj jsou tedy prostředníkem (Montessori, M., 2017).

Ve své podstatě je role učitele v Montessori pedagogice postavena na nenápadné taktické pomoci a na nenápadném vedení. Což je ve své podstatě odrazem motto tohoto druhu pedagogiky, které zní „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Motto vychází z potřeb dětí na samostatný rozvoj a hledání správné cesty. K pomoci realizace metody je využíváno mnohých pomůcek, které pomáhají dětem nové jevy snáze pochopit a současně napomáhají k trvalejšímu uchování nových vědomostí a zkušeností (Duhovka škola, 2013, online a Rýdl, K., 2006). Dospělý, v podobě rodiče či pedagoga, by tak měl zaujmout na cestě dítěte k nezávislosti a samostatnosti roli jakéhosi pomocníka (Ludwig, H., a kol., 2000).

V rámci metody je chování učitele k dítěti za všech okolností vždy plné respektu k individualitě každého z dětí, jako k hotovému člověku. Metoda je založená na pozici učitele, který stejně jako jakýkoli jiný člověk, nemá žádné právo dítě jakkoli manipulovat nebo ho formovat. Učitel se tak ve své roli stává pro dítě rovnocenným partnerem i rádcem. Učitel je dítěti nápomocen v rámci jeho cesty k učení sebe samého i k objevování nového. Učitel vůči dítěti pak projevuje mimo trpělivosti také vstřícnost a otevřenost (Korcová, K., 2007). Role pedagoga dle Svobodové spočívá také v podobě iniciátora, hráče, vedoucího hry i facilitátora

(Svobodová E., a kol., 2010). Mezi další důležitá hesla, kterých by si měl být učitel vědom, a kterých by se měl při realizaci Montessori pedagogiky držet, patří spolupráce, ohleduplnost, bezpečnost, klid, ticho a také láska. Učitel dává dětem v rámci výběru činností možnost svobodné volby v místech, kde je dítě schopné převzít zodpovědnost. Současně spočívá role učitele také v pomoci v preferenci činnosti u dětí, které jsou nerozhodné, a v případech kdy zpozoruje, že se dítě nudí, nebo když dochází ze strany dítěte k porušování pravidel (Duhovka škola, 2013, online).

Na roli učitele jsou dle Zedníkové kladeny požadavky v podobě sebevědomí a schopnosti vykonávat práci s dětmi, ve schopnosti tvorby vhodného prostředí pro práci s dětmi a její vhodné organizace, ale také v pozorování a respektování volné práce dětí (Zelinková, O. 1997). Šebestová a Švarcová pak roli učitele specifikují jako průvodce dítěte, který do jeho činnosti nezasahuje. Jde tedy o člověka, který na základě pozorování vývoje dítěte, ho správným způsobem doprovází, pomáhá mu s volbou materiálů i s řešením problémů. Učitel je v tomto procesu upozaděn. Respektuje přání dítěte za současného oplývání trpělivostí (Šebestová, V. a Švarcová, J., 1996).

Na základě Montessori pedagogicky vede učitel dítě tak, aby jeho přítomnost pocíťovalo co nejméně. Zároveň však musí být učitel dítěti kdykoli v případě potřeby nápomocen. To vše probíhá za současného splnění pravidla, že učitel se nesmí v žádném případě stát nikdy překážkou mezi dítětem a jeho zkušenostmi (Rýdl, K., 1999).

3 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce se zabývá rozvíjením poznatků a dovedností dětí předškolního věku v rámci Montessori pedagogiky. Máme-li dle Šmelové rozvíjet dítě v souladu s jeho vývojovými zvláštnostmi, zájmy a potřebami, chceme-li dítěti rozumět, je nutné tato specifika znát (Šmelová, 2018, s. 30). Z toho důvodu je tato kapitola určena charakteristice předškolního věku v rámci vývojové psychologie.

Za předškolní období je v České republice považován věk od 3 do 6 let. Už ze samotného názvu je patrné, že konec tohoto období není definován věkem, ale sociálně – nástupem do školy (Thorová, 2015). Děti na začátku tohoto období – ve třech letech umí běhat, mluvit a do určité míry zvládají i některé činnosti sebeobsluhy. Toto období je charakteristické vysokou aktivitou, energií, zvědavostí a začínajícím zájmem o vrstevníky (Thorová, 2015). Tříleté děti kreslí zatím nereálné obrázky, zvládnou napodobit kresbu kruhu, jejich slovní zásoba se zvětšuje a věty se prodlužují (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). V tomto období se chtějí všechno dozvědět a všechno si vyzkoušet, zejména to, co dělají dospělí. *„Předškolní dítě je připravené, aby učením rozvíjelo již získané dovednosti a kompetence, činilo je komplexnějšími, a urychlilo tak proces osamostatňování.“* (Thorová, 2015, s. 381). *„Hlavním prostředkem učení jsou herní aktivity, proto je předškolní období označováno za zlatý věk dětské hry.“* (Thorová, 2016, s. 382). O hru se jedná v případě, že je činnost ať už fyzická nebo duševní pro dítě příjemná a přináší mu radost. Od jednoduché experimentace se liší tím, že už má obvykle nějaký cíl. *„Škola hrou a učení se na příkladech“* je věta, kterou už v 17. století pronesl učitel národů Jan Ámos Komenský, a platí dodnes. Dítě se hraním zdokonaluje, procvičuje a rozvíjí podnikavost (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). *„Z definice hry je zřejmé, že hra přestává být hrou, když je z vnějšku nařízena, přesprávilš organizována a regulována.“* (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 70). Velkou roli v tomto období hraje i fantazie, děti si hrají na různé role, ať už se jedná o nějaké povolání, nadpřirozené bytosti, zvířata atd. (Šmelová, 2018). *„Hra a kontakt s realitou umožňuje dítěti získávat nové poznatky, zkušenosti, poznávat sebe, řešit různé problémové situace.“* (Šmelová, 2018, s. 32). Kolem čtyř let se myšlení dítěte vyvíjí ze symbolického na „názorové“ (intuitivní), to znamená, že děti už dokáží uvažovat v celostních pojmech. Jejich úsudky a závěry jsou zatím ale stále závislé na vnímání a představování (na to, co vidí nebo vidělo) (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Na svůj vývoj má v Montessori škole dítě rozhodující vliv, samo si vybere, s jakými pomůckami bude pracovat a které pomůcky ho posunou dál v jeho rozvoji.

3.1 Předškolní Montessori pedagogika

„Všechno, čím dnes jsme, bylo vytvořeno dítětem – tím dítětem, kterým jsme byli v prvních dvou letech života. Jedná se o nejranější a zároveň nejdůležitější období v životě. (Montessori, 2018, s. 9-14). „*Psychologové shodně potvrzují, že kdybychom chtěli v dospělosti dosáhnout stejného pokroku, jako dítě během prvních tří let života, potřebovali bychom asi šedesát let tvrdé práce.*“ (Maria Montessori, 2018, s. 14-15). V tomto období má na náš správný vývoj vliv, především matka, se kterou v té době máme nejbližší vztah, dává nám pocit bezpečí a lásky. V prvním roce života je podle E. H. Eriksona (1996) dítě ve stádiu, kdy postupně získává důvěru ke světu. To, co potřebuje, je pocit bezpečí a jistoty, kterou mu matka svou péčí a láskou dává. V každém stádiu se člověk vyrovnává s psychosociálním konfliktem. Poté, co člověk krizí projde a vyřeší ji, může se posunout do dalšího stádia. Dítě získá postupně důvěru v to, že i když u něj rodič momentálně není, že se vrátí nebo že přijde v momentě, kdy ho dítě potřebuje. Mezi prvním rokem až třemi lety poté přichází na řadu osamostatňování, dítě získává sebedůvěru, značný význam na tom mají motorické dovednosti ve vztahu k okolnímu světu. V tomto období dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti.

Kromě matky na nás působí také rodina, ve které má dítě péči a emoční jistotu. Až postupem času se do našeho života přidávají další a další osoby, ale na naši výchovu má stále největší vliv rodina. Nepřidávají se pouze nové osoby, ale poznáváme i nové prostředí. Kolem třetího roku života jde dítě obvykle do mateřské školy. Najednou se delší dobu ocitá samo v neznámém prostředí s cizími lidmi a chce to nějaký čas, než se v novém prostředí začne cítit dobře. V tu chvíli se na jeho výchově začínají podílet i další osoby, které nepatří do jeho rodiny a tou jsou učitelky. Učitelka se snaží dítě vzdělávat a připravit ho co nejlépe na samostatný život (Maria Montessori, 2018).

Vzděláváním tak malých dětí se myslí rozvíjení jejich duševních schopností. Maria Montessori to nazývá „Absorbující mysl“, kterou dítě disponuje a nasává tak do sebe všechny okolní vjemy, zvuky a vědomosti. Děti jsou v tomto období schopné vysoké koncentrace, když jim k tomu dáme pouze vhodné prostředí a podněty (Maria Montessori, 2018).

„Dítě do svých šesti let překoná všechny ostatní živočišné druhy a ve svém rozvoji dosáhne neuvěřitelných úspěchů“ (Montessori, 2018, s. 9-14). Pro svůj správný rozvoj potřebuje dítě v mateřské škole nejen vzdělanou a zkušenou učitelku, ale i vhodné prostředí.

Tabulka 1 – Portage projekt ⁶- vědomosti

3-4 roky	
41.	Jmenuje malé a velké předměty
42.	Na slovní výzvu ukáže 10 částí těla.
43.	Na slovní výzvu ukáže na holčičku či na chlapečka.
44.	Řekne, je-li předmět těžký nebo lehký.
45.	Sestaví tvar ze dvou částí.
46.	Popíše dvě události či osoby ze známé pohádky či TV seriálu.
47.	Opakuje hry s prsty, předvádí například zvířátko, zároveň předvádí i rukama.
48.	Přiřadí k sobě do dvojic tři a více předmětů.
49.	Ukáže dlouhé a krátké předměty.
50.	Řekne, které předměty patří k sobě.
51.	Imituje počítání do tří
52.	Srovná předměty do kategorie.
53.	Po předvedení nakreslí V.
54.	Nakreslí diagonálu z rohu do rohu na čtverci papíru o straně 10 cm.
55.	Spočítá deset předmětů (opakuje po dospělém).
56.	Napodobí postavení mostu ze tří kostek.
57.	Přiřadí k sobě stejné kostky či korálky.
58.	Dokreslí řadu spojených VVVVVVVVVV
59.	Přikreslí ruku nebo nohu k nedokončené postavě.
60.	Sestaví šestiprvkovou skládačku bez zkoušky a omylu.
61.	Pojmenuje předměty stejné a jiné.
62.	Napodobí nakreslení čtverce.
63.	Na vyzvání jmenuje tři barvy.
64.	Jmenuje tři tvary (čtverec, trojúhelník, kruh).
4-5 let	
65.	Vybere na požádání určitý počet předmětů.
66.	Jmenuje pět různých povrchů.
67.	Na požádání obkresluje trojúhelník.
68.	Vzpomene si na čtyři předměty z obrázku.
69.	Jmenuje denní dobu spojenou s některou činností.
70.	Opakuje známé říkanky.
71.	Říká, je-li předmět těžký nebo lehký (rozdíl menší než půl kila).

⁶ Program Portage je model pro práci s malými dětmi s mentálním nebo kombinovaným postižením v rodinách. Více o programu se dočtete na <https://sites.google.com/cesa5.org/portageproject/home?authuser=0>

72.	Řekne, co schází je-li jeden z předmětů odebrán.
73.	Pojmenuje osm barev.
74.	Pojmenuje desetník, padesátník, korunu.
75.	Přiřazuje symboly – písmena, číslice.
76.	Určí barvu daného předmětu.
77.	Vypravuje pět hlavních aktů z pohádky, kterou slyšelo třikrát.
78.	Nakreslí postavu (hlavu, tělo, končetiny)
79.	Zpívá pět veršů z písničky.
80.	Napodobí stavbu pyramidu o 10 kostkách
81.	Rozlišuje a pojmenovává dlouhé a krátké.
82.	Klade předměty za, vedle, před sebe.
83.	Seřadí k sobě skupiny stejných předmětů.
84.	Jmenuje či ukazuje chybějící část zobrazeného předmětu.
85.	Počítá z paměti 1-20.
86.	Pojmenuje první, prostřední a poslední pozici.
	5-6 let
87.	Počítá do dvaceti a řekne kolik
88.	Vyjmenuje deset číslic.
89.	Rozlišuje svoji levou a pravou stranu.
90.	Dovede vyjmenovat po řadě písmena abecedy.
91.	Píše tiskacími písmeny své křestní jméno.
92.	Jmenuje pět písmen z abecedy.
93.	Uspořádá předměty podle šířky a délky.
94.	Umí číst velká písmena.
95.	Seřadí číslice od 1-10 ve správném pořadí.
96.	Jmenuje pořadí předmětu, první, druhý, třetí...
97.	Čte malá tiskací písmena.
98.	Přiřadí k sobě malé a velké písmeno.
99.	Ukáže správně číslice od 1 do 25
100.	Nakreslí kosočtverec podle předlohy.
101.	Vyřeší správně jednoduché nakreslené bludiště.
102.	Jmenuje dny v týdnu ve správném pořadí.
103.	Sečítá a odečítá do 30.
104.	Řekne den a měsíc svého narození.
105.	Přečte globálním písmem 10 slov napsaných tiskacím písmem.
106.	Předvídá co bude následovat.
107.	Ukáže polovinu z celého předmětu.
108.	Počítá z paměti 1-100.

4 POZNATKY A DOVEDNOSTI V MONTESSORI PEDAGOGICE

Tato kapitola se zaměřuje na určitou důležitost dovedností a poznatků, jež vycházejí ze základních principů Montessori pedagogiky. Ta je založena na základní myšlence, že právě děti předškolního věku jsou schopné absorbovat velké množství informací, z nichž poté vychází směřování k získání nových dovedností a poznatků, a to zcela nevědomě. Díky tomu je dítě schopné učit se, získávat sílu, nové schopnosti, učí se manipulaci, řeči, pohybu v prostoru a rozvíjí svou vlastní inteligenci (Rýdl, 2006).

Dovednost je možné chápat jako schopnost či umění žáka vědomě řešit zadané či vykonávané činnosti, úspěšně plnit úkoly při měnících se podmínkách. Dovednost je předpokladem pro co nejefektivnější řešení situace a vykonávané činnosti. Dovednost je učením získaná dispozice pro přesné a rychlé vykonávání určitých činností. Poznatek je poté možné definovat jako výsledek lidského poznávání, jež je předstupněm znalosti. Díky poznatku můžeme pochopit určitou skutečnost či zákonitost, jež nám poté dovolí vytvořit si představu o skutečnosti vjemu, myšlence, věci či jiného procesu v lidském životě (Maňák, Švec, 2003).

Prvními nástroji či pomůckami, se kterými se děti v Montessori pedagogice setkávají, jsou předměty a činnosti všedního života. Ať už se jedná o přípravu svačiny, zahrádkaření, mytí nádobí, nebo práci se šroubovákem, nůžkami a vykrajovátky. Pomocí těchto činností a předmětů, které si dítě vybírá zcela samo, jsou rozvíjeny dětské dovednosti. Ty prohloubí samostatnost, zvýší jejich manuální dovednost a spolupráci očí a dalších částí těla. Postupuje se tak od základních poznatků a dovedností k obtížnějším věcem. Vše je poté ovlivněné čistě přípravou materiálu či prostředím, kdy si děti spontánně vybírají svou aktivitu a svou činnost (Zelinková, 1997).

„Učení je jednou z podmínek trvalejší modifikace psychických, event. somatických funkcí, která vzniká na základě zkušenosti. Učení může vést k trvalejší změně v prožívání, uvažování i chování“ (Vágnerová, 2005, s. 74).

Mezi základní oblasti učení, ve kterých postupně získávají předškolní děti jednotlivé poznatky a osvojují si nové dovednosti, patří praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika, kosmická výchova a pohybové, výtvarné a hudební dovednosti. Klíčovým principem, kterým se Montessori pedagogika liší od té běžné, je ta, že děti objevují nové poznatky zcela samostatně, věnují se činnosti po takovou dobu, jakou potřebují, a nikdo

je u této činnosti nevyrušuje. Takový přístup dovoluje proces učení, který přispívá k získávání nových dovedností. Ty jsou zdokonalovány a následně používány pro učení se dalších poznatků, jež jsou v předškolním věku trvalé. Při tomto procesu je nutné respektovat individuální vývoj dítěte, stejně jako senzitivní fáze, které určují ideální období a schopnosti dítěte získávat a osvojovat si nové dovednosti. Montessori pedagogika počítá s chybami, dokonce je chápe jako pozitivní impulz v procesu učení, jako součást řešení problému a zdroj pro získávání nových poznatků (Montessori, 2011).

Montessori pedagogika si zakládá na svobodném výběru a aktivitě dítěte, nijak jej neomezuje v jeho kreativité či výběru aktivity. Pouze jej díky připravenému prostředí a nabízeným pomůckám s ohledem na senzitivní fáze, ohraničuje v těchto činnostech a nabízených aktivitách. Díky propracované metodice a didaktickým pomůckám dochází k velmi efektivnímu rozvoji potřebných dovedností, které souvisí s přirozeným vývojem každého dítěte. Tím, že děti vykonávají činnosti běžného života, dostává se jim velké množství informací a poznatků, které poté, i přes identifikaci a vlastní opravu chyb, přenášejí do rozvoje nových dovedností a zlepšování vlastních schopností. Čím více je prostředí připravené a pomůcky správně zvolené, tím více dochází k zaujetí dětí vykonávanou činností, prohlubuje se koncentrace a soustředění, čímž dochází k lepšímu a rychlejšímu rozvoji vlastních dovedností, sociálních kompetencí a čerpání nových poznatků (Zelinková, 1997).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Pedagogický výzkum je uspořádané zkoumání pedagogického reality s cílem potvrdit nebo vyvrátit určitý stupeň poznání, případně objevit a vysvětlit poznání nové. Pedagogický výzkum tedy zkoumá pedagogické procesy, jevy a vztahy, využívá získané informace k jejich objasnění, vyvrácení nebo předvídání (Šafránková, 2011).

Dle Traverse (1969, s. 11) představuje *pedagogický výzkum činnost zaměřenou na vytvoření organizované sumy vědeckých poznatků o jevech, kterými se zabývají pedagogové.*

Teoretická část této diplomové práce byla věnována pedagogice Montessori, jejím metodám, principům a cílům. Praktická část umožní čtenáři blíže nahlédnout, jak Montessori vzdělávání funguje v praxi, díky výzkumu, který proběhl ve dvou Montessori zařízeních pro předškolní děti v Pardubicích. V této praktické části je popsán průběh výzkumu a všechny jeho náležitosti, jako je popis metodologie výzkumu, cíle výzkumu, sběr dat, analýza dat a další.

5.1 Popis metodologie výzkumu

V rámci praktické části diplomové práce byl proveden kvalitativně orientovaný výzkum, tvořený pozorováním a rozhovory. Kvalitativní výzkum jsem doplnila metodou dotazníku pro komplexnější zobrazení zkoumaného tématu. V rámci výzkumného šetření tedy byla použita kombinace metod sběru dat.

Kvalitativně orientovaný výzkum představuje svá zjištění v nečíselné podobě, popisuje jevy a procesy tak, aby se z nich nevytratil „člověk“. Více než čísel si oceňuje významů, komunikace a přirozených prostředí kolem nás. Zkoumá malé skupiny jevů a jejich jedinečnost. Typické pro tento výzkum je vysvětlování a popis případů, zabývá se slovy, texty, obrazy a objasňuje zjištěná data (Šafránková, 2011). Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, ve kterém se poskytuje důraz na pochopení významů lidského jednání a zkušenosti, a na získání důkladných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců. Kvalitativní výzkum je zaměřen na vysvětlení osobních významů, popis souvislostí jednání a chování, přičemž se zajímá o osobní teorie jedinců v daném prostředí (Hendl, 2016).

„Pedagogický terénní výzkum – jak naznačuje název – se provádí přímo ve školách nebo v jiném edukačním zařízení, nikoliv v laboratoři nebo „u zeleného stolu“.“ (Průcha, 2000,

s. 182). „Výzkum má induktivní a deduktivní rozměr. Indukce znamená vyjet do terénu ‚pozorovat a žasnout‘, sbírat informace o tom, co lidé říkají a dělají. Dedukce znamená vysvětlit skutečnosti na základě obecné hypotézy nebo teorie.“ (Eriksen, 2008, s. 44). „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, s. 12 in Hendl, 2005, s. 50).

Kvalitativní výzkum představuje podrobný popis situací, událostí skupiny nebo jedince ve svém přirozeném prostředí. Tento popis může být ovlivněn subjektivním pohledem výzkumníka. Do 60 let minulého století se antropologové provádějící etnografické výzkumy domnívali, že jejich výklad není nijak subjektivně předpojatý, protože popisují zcela odlišné kultury v pro ně neznámém prostředí. To vše se změnilo v roce 1970 knihou od Alvina Gouldnera *The Corning Crisis in Western Sociology*, která vyvrátila objektivitu sociologie a knihou *The Dialectics of Social Life*, která vyšla o rok později od Murphyho Roberta Francise. Murphy v knize uvádí, že nestranná objektivita antropologie je mýtus a že pronikání subjektivních prvků jak do výkladu, tak do pozorování je vlastní každému výzkumu, ať je prováděn v naší vlastní společnosti, nebo u primitivních národů (Murphy, 2004, s. 223).

Pozorování

Pozorování je nejdůležitější metodou přírodních a sociálních věd a rovněž v pedagogice. Pozorování musí být plánované, uspořádané a věcné. Výzkumník musí mít předem určeno, co, kdy, kde a jak chce pozorovat. Zaměřuje se na určité jevy, osoby, činnosti, které sleduje v určených intervalech, po stanovenou dobu a podobně. A taktéž nezasahuje do přirozeného průběhu činností, ale objektivně je zaznamenává. Metoda pozorování má ovšem různé varianty. (Průcha, 2015).

Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat se užívá i při každodenních činnostech. V kvalitativním výzkumu jde o její záměrné používání. Přitom nejde jen o vizuální, ale většinou i o sluchové, čichové a pocitové vjemy (Hendl, 2016).

Pozorování můžeme rozdělit dle následujících rozměrů:

Skryté – otevřené pozorování.

Zúčastněné – nezúčastněné pozorování.

Strukturované – nestrukturované pozorování.

Pozorování v umělé situaci – v přirozené situaci.

Pozorování sebe samého – někoho jiného.

Výzkumník může mít několik rolí během pozorování. Buďto může být jako úplný účastník, který se stává členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Nebo může být účastník jako pozorovatel, který přijímá roli člena skupiny, a účastníci vědí o jeho totožnosti. Či se z něj může stát pozorovatel jako účastník, který provádí pozorování, ale málo se účastní dění ve skupině. A nakonec také úplný pozorovatel, který přijímá roli vnějšího pozorovatele, kdy lidé většinou nevědí, že jsou pozorováni (Hendl, 2016).

Výzkum proběhl v Montessori centru Pardubice Elipsa a Mateřské škole Klubíčko. Pozorování proběhlo ve třídách ve zmíněných zařízeních, kde jsem pozorovala jeden den děti při práci a během celého jejich pobytu v mateřské škole. Jednalo se o nezúčastněné otevřené pozorování. Aby Montessori výuka probíhala správně, nesměla jsem do výuky nijak zasahovat nebo se aktivit spolu s dětmi zúčastnit. Pozorovala jsem děti v prostředí jejich mateřské školy a v přirozených situacích.

Rozhovory

Další metodou kvalitativního výzkumu, která byla použita, jsou polostrukturované rozhovory. Rozhovory k diplomové práci jsem dělala s pedagogickými pracovníky z navštívených Montessori zařízení.

Polostrukturovaný rozhovor či částečně řízený rozhovor se vyznačuje tím, že máme připraven soubor otázek, které budou jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně vymezeno jejich pořadí (Reichel, 2009). Dle Jedličky et al. (2018) má tento rozhovor *pevnou strategii a značně uvolněnou taktiku. Tazatel postupuje podle předem stanoveného plánu, který umožňuje udržení určitého řádu a probrání všech položek důležitých pro konečné vyhodnocení*. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně upravovat. Důležité ale je, aby otázky byly prodiskutovány všechny (Reichel, 2009, s. 111).

Na rozhovory jsem měla předem připravené otázky a okruhy témat, abych na žádné v průběhu rozhovoru nezapomněla. Formulace a pořadí otázek jsem volila dle aktuální situace rozhovoru.

Díky této částečné formulační volnosti, která dovoluje vyšší míru individuálního přístupu, může výzkumník navozovat spontaneitu. Nenásilnou formou přecházíme od tématu k tématu, respektujeme citové rozpoložení informanta a jeho potřebu svěřit se. Polostrukturovaný rozhovor je časově obtížnější, a to jak na administraci, tak na vyhodnocení. Požaduje větší zkušenosti tazatele (Jedlička et al, 2018).

Svým informantům jsem položila jak otevřené otázky na jejich názor k dané problematice, tak i otázky uzavřené. Nejednalo se o krátké rozhovory, ale hloubkové, provedené v uzavřené místnosti bez přítomnosti dalších osob. Výhodou rozhovorů oproti dotazníkům je především získání většího množství informací a také možnost doptání se na konkrétní věci.

Ale abych získala informací co nejvíce, využila jsem ke své diplomové práci i dotazníkovou metodu, která spadá do kvantitativního výzkumu. Tato metoda byla zvolená jen jako doplňková, abych získala k některým oblastem/tématům výzkumu další pohledy lidí – učitelů. Na internetové stránce Survio.com jsem vytvořila dotazník, který byl určen učitelům v Montessori mateřských školách. Respondenty dotazníku pro učitele jsem oslovovala přes email. Na oficiální stránce Montessori ČR, z.s. (Montessoricr.cz)_najdete všechna Montessori zařízení v České republice a jejich emailové adresy. Potom stačilo jenom napsat email s prosbou o vyplnění dotazníku. U dotazníků pro učitele jsem získala 23 odpovědí.

5.2 Výzkumný cíl a formulace výzkumných otázek

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jakými metodami a přístupy rozvíjí pedagogika Montessori poznatky a dovednosti dítěte. Dalším cílem bylo popsat a zdůraznit význam a důležitost rozvoje alternativního vzdělávání v České republice.

5.3 Výzkumné otázky

Kvalitativní výzkum považován za pružný typ výzkumu, protože jeho výzkumné otázky se mohou v průběhu výzkumu částečně pozměnit nebo doplnit nové. (Hendl, 2005, s. 50). Pro svůj výzkum jsem zvolila níže uvedené výzkumné otázky.

Jaký by měl být správný Montessori učitel?

Jaký by měl být učitel, aby mohl pozorovat?

Jaká by měla být máma, aby mohla pozorovat?

Jak se dítě nejlépe učí?

Jak v praxi funguje skloubení svobody a řádu?

5.4 Sběr dat

V průběhu výzkumu nenastal žádný problém. Pedagogové navštívených mateřských souhlasili s pozorováním výuky i s rozhovory. Jediná podmínka, kterou jsem dostala, byla nezasahovat dětem do práce a pouze je pozorovat, aby vše probíhalo tak, jak má. Rozhovory s učiteli byly provedeny až po pozorování výuky. Na rozhovor bylo po výuce dostatek času a mohla jsem se doptat na vše, co jsem potřebovala. Celé rozhovory jsem nahrávala na diktafon a o jeho nahrávání jsem respondentky předem informovala. Pro sběr dat jsem využila jako doplněk i dotazníkovou metodu. Respondenti dotazníku byli oslovení písemně přes internet a vyplnění bylo dobrovolné.

5.5 Charakteristika navštívených zařízení

Pozorování a rozhovory s učiteli proběhly ve dvou Montessori zařízeních v Pardubicích. Obě zařízení, která jsem navštívila, jsou vedená jako Montessori, to znamená, že se řídí principy a zásadami pedagogiky Marie Montessori. Z provedeného výzkumného šetření vyšlo najevo, že obě zařízení při svém vyučování sice využívají prvky Montessori pedagogiky, ale každá v jiném poměru. Během výzkumu nevznikl žádný problém a na obou stranách panovala velká snaha učitelek mi pomoci a seznámit mě s výukou a harmonogramem dne v jejich mateřské škole.

Návštěvy obou škol považuji za důležité, protože mi pomohly více nahlédnout, jak metody Marie Montessori fungují v praxi, a zjistila jsem, že každá mateřská škola se trochu liší a to i v případě, že její prostory a pomůcky jsou podobné. To z toho důvodu, že výuku netvoří pouze prostory a pomůcky, ale také lidé.

Mateřská škola Klubíčko

První z navštívených zařízení byla Mateřská škola Klubíčko. Mateřskou školu Klubíčko, která sídlí v Polabinách nedaleko Univerzity Pardubice, jsem našla na internetu a oslovila je s prosbou o návštěvu a rozhovor nejprve přes e-mail. I přes velkou vytíženost

učitelek v mateřské škole, byly paní učitelky moc ochotné a s mou návštěvou i domluveným rozhovorem souhlasily.

Školka v Polabinách nabízí tři typy tříd, kam můžou děti docházet. Červené, žluté a zelené klubičko jsou standardní třídy, kde probíhá běžný režim jako ve většině mateřských škol v České republice. Oranžové klubičko je třída pro děti s vadou řeči nebo poruchami komunikace, které jsou na žádost rodičů a na doporučení odborníků zařazeny do speciální třídy. Dětem se ve třídě věnují dvě speciální pedagožky – logopedky, které mají na starosti vždy maximálně 14 dětí, aby měly na každé dítě dostatek času a mohly se mu plně věnovat. Tato třída je speciálně uzpůsobená a vybavená tak, aby vyhovovala potřebám dětí. A poslední dvě třídy jsou modré a fialové klubičko, ve kterých probíhá Montessori výuka. První Montessori třídu Klubičko otevřelo v roce 2004 a druhou o dva roky později. V každé z tříd jsou děti věkově smíšené, a to umožňuje i společné umístění sourozenců. Věkově smíšené třídy učí děti vzájemné spolupráci a toleranci. Mladší děti se učí a okoukávají od starších, starší děti se zase naučí ohleduplnosti, pomoci a cítí se být ve třídě důležití, což jim zvyšuje sebevědomí. Třídy jsou vybavené pomůckami pro praktický život a upravené tak, aby pomohly dětem při jejich rozvoji.

Montessori centrum Pardubice - Elipsa

Druhým navštíveným zařízením bylo Montessori centrum Pardubice Elipsa. Centrum mi představila přímo jeho zakladatelka a ředitelka., která shodou náhod dříve učila v Mateřské škole Klubičko, kterou jsem navštívila jako první v pořadí. Rozhodla se ale poté založit vlastní Montessori jesle, pro děti od 1,5 roku do 3 let. Z důvodu velkého zájmu se postupem času rozrostli i o školku pro děti od tří do pěti let a Montessori dílny pro rodiče s dětmi, workshopy a semináře. Ředitelka tohoto centra je zároveň lektorkou a hrdou členkou vedení Společnosti Montessori ČR. Můžete se s ní setkat na různých kurzech a seminářích pro rodiče a pedagogy pořádaných právě společností Montessori ČR nebo na seminářích a workshopech, které pořádá ve svém Montessori centru Elipsa. Montessori centrum Elipsa je nezisková organizace, z toho důvodu, že zákon nedovoluje mít děti výš jak v 1. patře. A Montessori centrum kromě přízemí a prvního patra, využívá i podkroví. *„Ten domeček jsme si svépomocí opravili k obrazu svému. Musíte mít šikovného manžela, který je ochotný odpracovat spoustu hodin a pak nepotřebujete peníze, ale potom se Vám těžko z takhle vymazleného prostředí stěhuje. Nevěděli jsme, že to takhle dopadne, že bude takhle obrovská poptávka. Původně jsme chtěli primárně pokrývat děti*

do tří let a věnovat se předstupni školky, ale ty děti od nás nechtěly odejít, tak jsme tady vybudovali i školku. Takže tady máme děti 0-6 let, ale tím pádem se sem nevejdeme. Není energie teď na to někam a jít a budovat. Je to obrovská práce než to prostředí vypadá, takhle jak vypadá.“ (ředitelka Montessori centru Elipsa , 2019). Ve východních Čechách je zatím Montessori centrum Elipsa jediné Montessori zařízení pro děti 0-3 roky. I v tomto zařízení na sebe vzájemně působí děti různého věku, takže jinak starší sourozenci mohou navštěvovat zařízení současně.

6 ANALÝZA DAT

Největší část dat jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů s 3 pedagogy z vybraných zařízení. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon, proto bylo zapotřebí nejprve začít metodou doslovné transkripce. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuze do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru. Pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou.*“ (Hendl, 2005, s. 208). Po přepsání všech rozhovorů jsem měla připravená data k analýze. Následovala metoda otevřené kódování, která odhalila v datech určitá témata. Výzkumník může kódovat odstavce, věty nebo jen jednotlivá slova. Seznam témat postupně třídí, organizuje a kombinuje (Hendl, 2005, s. 247). Druhá metoda pro získání doplňujících dat byla formou dotazníku. Tato výsledná data byla zvolena jako doplnění i jiných názorů učitelů.

Dohromady se při mém výzkumu vykrystalizovalo celkem 7 kategorií, témat.

- Soustředěnost
- Připravené prostředí
- Pomůcky
- Role učitele
- Informovanost rodičů
- Výchova doma
- Svoboda

V následujících podkapitolách budu interpretovat a analyzovat získaná data v rámci vytvořených kategorií. Částečně tyto interpretace doplním o informace, které jsem v navštívených zařízeních vyzorovala.

6.1 Kategorie „soustředěnost“

Práce dětí s pomůckou může probíhat buď na zemi na koberečku, nebo u stolu. Když je dítě plně soustředěné na daný předmět, může tato činnost trvat delší dobu. „*Činnosti dětí jsou třeba i na hodinu, a když to dítě je podpořené a koncentruje se, tak je v takovém zvláštním stavu a opravdu je schopný se 50 minut soustředit... Montessori nepočítá pod 20 minut za koncentraci... Je to 20 minut a výš.*“ učitelka Montessori centra Elipsa. Marie Montessori toto mimořádné dlouhé zaujetí a soustředění nazvala „polarizací pozornosti“ (Průcha, 2012). „*Sebeutváření se děje, když mě někdo nechá se soustředit a jít do stavu polarizace, hluboký*

koncentrace a pak vlastně se v mozku tvoří ty dráhy, cvakaj ty neurony a utváří se celá osobnost. Dneska se ten stav nazývá flow. Ale paní Montessori ho nazvala nějakým způsobem už dávno, dávno, dávno...“ (ředitelka Montessori centra Elipsa , 2019).

6.2 Kategorie „připravené prostředí“

V každé mateřské škole se může výuka trochu lišit, ale aby se škola nebo třída mohla nazývat Montessori, měly by se ctít hlavní principy, zásady a znaky pedagogiky Marie Montessori. Jedním z nich je například „připravené prostředí“ Proto v obou navštívených zařízeních mají na poličkách rozestavěny Montessori pomůcky, a každá pomůcka tam má své vlastní místo. V Montessori centru Elipsa mají například hadříky, podle toho k čemu slouží jinou barvu. *„Hadřík na kuchyni má jinou barvu než na podlahu. Pokud ještě děti neumí barvičky, pamatují si místo...“* (ředitelka Montessori centra Elipsa, 2019) Také byste v těchto školách marně hledali hračky, které jsou v běžné školce zcela normální a jejich přítomnost je očekávanější, až nutná. To, co najdete v Montessori školách, jsou složené malé koberečky, které mají za úkol pomoci ohraničit prostor dítěte pro jeho práci. *„Kobereček je jejich ohraničený prostor, je to jejich území a oni si rozhodnout, jestli si tam vezmou kamaráda nebo chtějí být samy. Je to místo, kde si pracují s pomůckou. Samozřejmě mají právo být samy, takové to pojd', vem ho, budete kamarádi, to je úplně proti přirozenosti. Učíme děti respektovat se, takže když někdo chce být sám, má na to právo a druhý si musí najít jinou práci.“* (učitelka MŠ Klubíčko, 2019). Kobereček, na kterém mají svoji pomůcku, jim pomáhá v soustředění, vědí, že je to jejich prostor, pomůcky se jim navíc nepoztrácejí a jsou schopni si tento malý prostor po sobě uklidit. *„To, co se moc doporučuje v Montessori prostředí, je velká síla koncentrace a zaujetí... Když by byli dva u stolu, tak může být jeden, který bude toho druhého rušit z té koncentrace, takže v tom připraveném prostředí uvidíte místa pro jednoho. A není to o tom, že z nich děláme egoisty, kteří mají být sami a nemají spolupracovat. Ono se to ví už 80 let, že je silná vývojová potřeba dětí do 6 let být uvnitř sebe a vlastně se sebeutvářet.“* (ředitelka Montessori centra Elipsa, 2019).

6.3 Kategorie „pomůcky“

Montessori třídy nejsou vybavené hračkami, jaké uvidíte v běžných mateřských školách. Místo hraček najdete v Montessori třídě na poličkách připravené pomůcky, které mají pomoci rozvíjet dětem schopnosti a dovednosti.

V obou Montessori zařízeních, které jsem navštívila, nechyběl například speciální kalendář, díky němuž se děti lépe orientují v čase. „*Tohle je náš kalendář. Tenhle týden třeba víme, že nevaříme a nejdeme na výpravu, ale víme, že se slaví narozeniny. Děti se díky kalendáři výborně orientují. Když je cvičení tichá koncentrace na elipsu, tak tady učitel ráno nastaví čas, dá tam elipsu (obrázek), nastaví se tady hodiny, že bude třeba v 10:45. Malým dětem pomáháme, ale ty starší už třeba vědí, že si to potřebují hlídat, když chtějí na tu elipsu jít, ale nemusejí. Elipsa musí být dobrovolná a musí to být něco, co mají rádi a co chtějí dělat.*“ (učitelka Montessori centra Elipsa, 2019) V Montessori třídě modrém Klubíčku tento kalendář také mají a společně ho odpoledne nastavují při řízené činnosti. Nastavují na něm datum, den v týdnu, čas, roční období a aktuální počasí.

Další zajímavou pomůckou, kterou měli v Montessori centru Elipsa, byly zvonky, které měly pomoci dítěti získat hudební sluch. „*Tohle je taková top pomůcka, stojí 30 tisíc korun a díky ní můžou děti do 6 let podpořit a mít absolutní sluch, protože ten máme všichni. Jsou to zvonky, jsou tak speciálně vyladěny, že tam jsou celý tóny, půl tóny a speciálním způsobem se používají. Tím, že děti cinkají tady v tom prostoru i dětem, který s nimi nepracují, tak tím, že mají senzitivní fázi nad smysly, dokážou to nasávat celou svou bytostí a i když s tou pomůckou nepracují, ale pomůcka v tom prostoru hraje, tak jsou schopné to získat.*“ (učitelka Montessori centra Elipsa, 2019).

6.4 Kategorie „role učitele“

Pokud vejdete během výuky do Montessori třídy a na první pohled nemůžete učitele ve třídě najít, dělá svou práci dobře. Správný Montessori učitel totiž nestojí ve třídě vpředu před žáky a nepřednáší probíranou látku atd., tak jako to chodí v běžné škole. Montessori učitel je ve třídě mezi dětmi a pomáhá tam, kde vidí, že je to zrovna třeba. Reaguje na prostředí, reakce a chování dětí a podle toho činí a nechává se dětmi vést. „*V Montessori pedagogice je v první řadě potřeba být dobře připravený sám jako dospělý, pak mohu něco předávat dál dětem. Musím neustále být schopna koordinovat individuální postupy, plány a práci dětí, zároveň nezasahovat a dát jim samostatnost. Pedagog je manager třídy a musí mít odpovídající kompetence a schopnosti.*“ (učitelka z MŠ Klubíčko, 2019).

Montessori učitel má připravené prostředí a musí být připraven na rychlou změnu programu, protože nikdy netuší, co jaký den budou chtít děti dělat. Ve školce si děti vyberou z poličky pomůcku, se kterou chtějí v danou chvíli pracovat a je na učiteli, aby tam v tu chvíli

byla nachystaná a připravená. „*Učitel ráno, než se začne, vše zkontroluje, jestli je na svém místě a v pořádku.*“ (Učitelka MŠ Klubíčko, 2019).

„Učitel by měl do dění zasahovat co nejméně, aby podpořil rozvoj dítěte a nestal se naopak jeho překážkou. Dítě může chybovat, protože právě i ono chybování děti učí. Pokud by učitel v nějaký nevhodný moment zasáhl, může tím dát dítěti najevo, že to nezvládne, že k tomu potřebuje pomoc a nedokáže to sám. Může se i stát, že dítě se o pomoc říct bojí nebo stydí... V tom případě můžeme dítěti říct: ‚Pokud budeš chtít, tak jsem tady a pomůžu ti moc ráda‘, a můžeme nedaleko dělat jinou činnost, abychom nevytvářeli tlak pro dítě, že to nezvládne a že musí přijít. I to, že si dokázal říct o pomoc, je velký krok.“ (Kubantová, 2018).

Většina z respondentů dotazníku pro Montessori učitele se shoduje v tom, že Montessori učitel by měl být laskavý, respektující, vzdělaný, klidný, vyrovnaný a trpělivý člověk, a především dobrý pozorovatel.

Respondentka č. 1: „Montessori učitel musí být připraveným dospělým – psychicky odolný, profesionální, musí umět určitě pravidla a udržet hranice, být laskavý a respektující. Především trénovaný (mít trénink pro danou věkovou kategorii), aby děti uměl vést správným směrem, v správném připraveném prostředí.“

Respondentka č. 2: „Normalizovaný, vzdělaný, klidný, láskyplný. Morální vzor, který se umí upozadit a zná podstatu pedagogiky Marie Montessori.“

Respondentka č. 3: „Laskavý, respektující, trpělivý, svobodné mysli, pravdivý.“

Respondentka č. 4: „Učitel by měl být k dispozici, když dítě potřebuje, nenabízet řešení předem, měl by dítěti umožňovat pracovat samostatně, dítě nehodnotí a neporovnává, připravuje pomůcky a prostředí tak, aby dítě maximálně využilo potenciálu, který má.“

Dobrý pozorovatel by měl být Montessori učitel především z toho důvodu, aby mohl, co nejlépe reagovat na jednání jednotlivých žáků. Pokud by vycítil, že má dítě v něčem mezery nebo ho nějaká pomůcka zaujala, může ji příště dítěti vhodně nabídnout. „*Tady v sešitě vede kolegyně záznamy dětí, aby z toho bylo jasné, kde se to dítě posunulo. Píše se tam, kterou pomůcku zrovna měl a co je dobré třeba nabídnout příště, nebo co třeba ještě nepochopilo a bylo by zajímavé mu nabídnout příště...*“ (učitelka Montessori centra Pardubice Elipsa, 2019).

6.5 Kategorie „informovanost rodičů“

Každá Montessori třída může fungovat trochu jinak i z toho důvodu, že na výuku má významný vliv i učitelka. Učitelky v Montessori škole by měly sice postupovat při výuce podobným způsobem, ale každý člověk je originál a reakce a chování učitelek se liší podle toho, jaká učitelka je. Pro rodiče dětí jsou velmi důležité i sympatie, jaké k učitelce chovají. To potvrzuje i učitelka v mateřské škole Klubíčko *„My se s rodiči vidíme už před nástupem. Chceme, aby se rodiče předtím, než k nám děti jdou, zúčastnili dvou setkání. Na prvním setkání jim řekneme, jak Montessori vnímáme my 4 učitelky, jak to tady probíhá atd. Rodiče mají totiž často něco načtené z internetu atd. a někdy se v těch představách potkáme a někdy ne. Takže se může stát, že si to rozmyslí. Někoho třeba odradíme, ale chceme jim nalít čistého vína. Dvakrát pro ně máme povídání, slyší nás mluvit a třeba někomu můžeme připadat nesympatické a vodíte si tam pak svoje dítě. Chceme po nich, aby se přišli podívat, tak jako jste to udělala vy, bez svého dítěte a třeba na půl hodiny, aby viděli, jak ta škola funguje.“* (učitelka z MŠ Klubíčko, 2019). Rodiče mají často načtené informace o Montessori vzdělávání z různých internetových portálů, ale realita se potom v každém ze zařízení může trochu lišit. Před nástupem dítěte do mateřské školy je proto vhodné navštívit danou školu a seznámit se s jejich prostředím a výukou. Zastánkyní toho se nejlépe s rodiči setkat co nejdříve, je i ředitelka Montessori centra Pardubice - Elipsa. Také proto nabízí ve svém centru mnoho seminářů a workshopů pro dospělé o Montessori výchově.

„Neinformovaní rodiče, to je zaděláno na problém. Pokud má rodič pocit, že to je třeba pro to jeho dítě přísný, může si zvolit jinou volbu. My se rozhodně nikomu nevnučujeme. Kdysi jsem byla na jednom školení, kde někdo řekl: ‚Vždycky jsem si myslel, že Montessori systém je o svobodě, ale až když jsem tam začal dávat svoje dítě, zjistil jsem, že to je docela přísný systém, i když té svobody tam je hodně.‘ Svoboda tam může být jenom kvůli tomu, že tam jsou nějaká pravidla a ty děti jsou zodpovědné za to, co udělají.“ (učitelka MŠ Klubíčko, 2019). To samé potvrdily i výsledky z dotazníku pro učitele, kde respondentky u otázky č. 8: „Stává se, že u vás žák školu nedokončí a přestupuje na jinou? Pokud ano, z jakého důvodu přechází?“ uvádějí tyto odpovědi:

Respondentka č. 1: „Ano, ale pouze jen, když rodiče Montessori pedagogiku nepochopí, nechtějí ji přijmout. Montessori je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče.“

Respondentka č. 2: „Většinou ne, když k tomu však dojde většinou je to z toho důvodu, že systém někdy není úplně vhodný pro hyperaktivní děti. A někdy není spíše vhodný pro rodiče :))). Ale opravdu to se stává tak 1x za rok.“

Respondentka č. 3: „V MŠ se párkrát stalo. cca 3x Montessori je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče :-).“

V odpovědích se dokonce zopakovala dvakrát stejná věta: „Montessori škola je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče.“

Zbytek respondentek uvádělo, že děti přestupovaly na jinou školu především z důvodu stěhování do jiného města.

Tomu, že dítě přejde na jinou školu z důvodu, že škola/výuka nevyhovuje jeho rodičům, se snaží zakladatelka a ředitelka Montessori centra Pardubice – Elipsa předejít tím, že když je velký zájem o místo v Montessori školce nebo jeslích, dá přednost těm rodičům dětí, kteří navštívili například v minulosti nějaký jejich seminář nebo kurz o Montessori pedagogice. Takoví rodiče, kteří projeví zájem o Montessori pedagogiku u ní mají větší šanci, že právě jejich dítě se dostane do Montessori dílničky, jesliček nebo školky.

6.6 Kategorie „výchova doma“

Montessori pedagogika je velice obsáhlá koncepce, aby ji člověk dostatečně pochopil nebo postupoval podobným směrem s dítětem třeba i sám doma, je potřeba tomu věnovat hodně času. Nestačí si přečíst jeden článek o Montessori pedagogice na internetu a říct: „Dám svoje dítě do Montessori školy.“ Je třeba školku navštívit, prohlédnout si prostory a vidět na vlastní oči, jak výuka probíhá. Výchova dětí v České republice tak, jak ji vidíme kolem sebe nebo to, jak jsme byli vychovávaní my sami, se značným způsobem liší od principů a metod pedagogiky Marie Montessori. V momentě, kdy se dítě nachází ve vývojovém období, kdy už má možnost zkoumat věci, které má kolem sebe, se často stává to, že rodiče takové věci odstraní z jeho dosahu. Dělají to z toho důvodu, že ty věci jsou například ostré, malé nebo drahé. Podle Jeana Piageta švýcarského filozofa a vývojového psychologa, je dítě do dvou let ve fázi senzomotorické inteligence. Poznává objekty v čase a prostoru, začíná se orientovat v okolí. (Vývoj lidského myšlení dle Jeana Piageta, 2013). Pokud najednou začnete odnášet z dosahu některé věci, tak v ten moment mohou zmizet z dohledu dítěte důležité body, díky kterým se například orientoval v daném prostoru a ztrácí tak pocit jistoty.

Pro některé maminky v České republice se může zdát i nepřijatelné dát předškolnímu dítěti do ruky nůž, aby si připravil jídlo. Naopak v Montessori školce si děti samy připravují svačinku a používají nožičky. Při výtvarné práci zase stříhají nůžkami nebo pracují v dílničkách s náradím. Mohou si všechno vyzkoušet, baví je pracovat a starat se o prostor a komunitu. Mají prostor na zkoumání věcí kolem sebe, opakování, chybování. Děti v Montessori školce se učí naslouchat sami sobě, svačí, kdy chtějí a kdy cítí, že potřebují. Neexistuje žádné „*Budeš tady sedět, dokud to nesníš*“.

Děti si chtějí všechno vyzkoušet a chtějí dělat všechno to, co děláme my dospělí. V Montessori školce je jim to dovoleno, a navíc je to od nich i očekáváno. „*Děti milují práci s vodou a chtějí dělat všechno, co děláme my. Takže, kdo chce žehlit, žehlí, kdo mýt na valchu hadříky, umývá... někdy je potřeba říct: ‚Je tady spousta práce, nebude k svačince prostírání.‘ Je potřeba, aby někdo šel, a když nikdo nejde, je zapotřebí vhodným způsobem dítě motivovat. Pokud je dítě, který by pro tu skupinu nikdy nic neudělalo, tak mu normálně řeknu... Nežlob se, svačíš tady s námi, děláš tady všechno s námi, teď je potřeba abys udělal něco, co je pro ostatní.*“ (učitelka v Montessori centru Elipsa, 2019) „*Když se v září sejdou děti, které tolik nejsou vedeni k samoobsluze, tak s rodiči mluvíme a dáváme jim takové tipy s čím třeba začít, co hlídat. Hodně je třeba spojené správné držení lžice se psáním. Takže když vidíme, že dítě drží lžici z vrchu, tak na to rodiče upozorníme. Protože někdy to je tak, že si rodiče ani neuvědomí, že to dítě dělá něco špatně a fixuje si špatný návyk.*“ (učitelka z MŠ Klubičko, 2019)

Pokud chce rodič vychovávat v souladu s metodami Marie Montessori stačí, aby dítě nechal se zapojit do každodenního života. Může si zkusit domácí práce a péči o domov tak, jako to dělají děti v Montessori mateřských školách. Dítě může mít stejně jako má v Montessori škole svoji žínku na nádobí, utěrku, na které je barevně označený kruh, kde má mít talíř, až ho bude utírat, vlastní lopatičku, smetáček atd. Často se stává, že při pomoci mamince s domácími pracemi dítě něco rozbije, rozsype, rozleje, v ten moment bychom neměli dítě odehnat a dodělat práci sami. Ukázali bychom tím dítěti, že není schopné to udělat samo a že to nezvládne. Ke správnému psychickému vývoji a samostatnosti patří i chybování a uvědomování si své chyby a její napravení.

Maria Montessori říká, že jakoukoliv pomoc, kterou dítě dostalo a nepotřebovalo, je další překážka ve vývoji dítěte (Rýdl, 2006). Toto neplatí jen u role učitele, ale samozřejmě i u role rodiče. Naznamená to, že dítě ve všem necháme se trápit samotné, ale můžeme se naučit spolupracovat a spoustu věcí zvládnou třeba dohromady, aby dítě vědělo, že sice s pomocí, ale

že to zvládlo. „Pokud dítě něco potřebuje a je víceméně zdravé, tak si dokáže říct o pomoc tím, že pláče a naváže oční kontakt, tím že Vás evidentně hledá. Pokud nenavazuje oční kontakt a nehledá a pláče nebo se vzteká, tak to neznamena, že já tam musím hned přiskočit a pomoc. Pokud to jde, snažím se děti pozorovat a dívat se a nepříjdu, dokud mě nevolá. Nebo si o tom potom můžeme popovídat, řeknu mu například „Viděla jsem tě trápit se s tou tkaničkou, chceš pomoc příště?“ (Kubantová, 2018).

Rodiče často vychovávají podobným způsobem, jako byli vychováni oni sami, ani si to třeba úplně neuvědomují. A v českých rodinách bývá často zvykem děti od všeho, co se jeví trochu víc křehké, špinavé nebo ostřejší odhánět. To z toho důvodu, že na to nahlížíme tím stylem, že dítě není schopné, to udělat v tomhle věku správně nebo je to nebezpečné. „Děti jsou vychovávány tak, aby byly schopny vyhovět požadavkům a nárokům dospělého života v určitém typu sociálního prostředí, a rodiče předávají svým dětem kulturu tím, jak se k nim chovají. Výsledkem těchto kulturně specifických výchovných zvyklostí je soubor charakterových typů osobností příslušníků určité společnosti, který je pro danou společnost do značné míry typický.“ (Murphy, 2004, s 51).

Přehnaná starostlivost v dítěti nerozvíjí samostatnost, ale naopak. I když se dítě naučí fungovat v Montessori školce, starat se jak o sebe, tak o okolí, v kterém komunita ve školce funguje, může doma stále figurovat jako opečovávané „princátko“. Děti se snadno přizpůsobí prostředí, ve kterém se nachází. „Inteligentní děti poznají a funguje to tak i v rámci rodiny..., jak se chovat u jedné babičky a vědí, jak se chovat u jiné. Vědí, kde dostanou bonbonek, kde se můžou koukat na televizi... Chytrý děti se tomu přizpůsobí a chovají se, jak to to prostředí vyžaduje, tak jak tam pravidla fungují.“ (učitelka Montessori školy Klubičko, 2019).

6.7 Kategorie „svoboda“

Každý rok může probíhat výuka v Montessori zařízení trochu jinak, a to i v případě, že se jedná o stejné zařízení. A to z toho důvodu, že skupina dětí, které jsou ve školce, se každý rok trochu mění. Jak bude probíhat výuka, záleží na tom, jaké děti se daný rok sejdou a podle toho mohou být ve třídě nastavená i některá pravidla. „Pravidla ve třídě nejsou, ale vznikají, až v podstatě vyvstane nějaký problém... Samozřejmě není to o tom, až se stane úraz, jsou nějaká bezpečnostní pravidla... ale až když je nějaký problém, třeba to že někdo ve třídě křičí, tak vysvětlíme dětem, že nám je líp, když tam ten křik není, že se můžeme lépe soustředit na práci a zakřičet si můžeme, když jsme třeba venku. Víc si o tom povídáme a třeba s každou

skupinkou můžou vzniknout jiná pravidla. Když je hodně živá třída, tak se zpravidla vykrystalizuje pravidlo – ve třídě chodíme pomalu, mluvíme příjemným a tichým hlasem, pomáháme si atd. Nebo může být jen pravidlo, co si půjčím, uklidím a jiné nebude vůbec potřeba. Vždy záleží na skupince dětí.“ (učitelka MŠ Klubíčko, 2019)

Děti v Montessori škole sice mají volnost, ale existují pravidla, která se nesmí porušovat. V Montessori třídě musí být klid, aby se děti mohly soustředit na práci. *„Děti v Montessoriovských školách mají volnost. Volnost pohybovat se. Volnost spolupracovat. Volnost pracovat na své vnímavosti, nemají ale volnost marnit čas, poškozovat věci nebo rušit ostatní.“ (Rýdl, 2006, s. 35)* *„Ve třídě zkušené učitelky velký nepořádek nikdy nepanuje, protože nežli se stáhne, aby dětem dala volnost, nějakou dobu je pozoruje a řídí formou záporné přípravy – tedy formou eliminace jejich neovládaných pohybů. Tomuto účelu slouží celá řada přípravných cvičení. Její klidný, pevný a trpělivý tón se jejich srdcí dotkne jak při uznání, tak i nabádání.“ (Maria Montessori, 2018, s. 266).*

7 SHRnutí

V této kapitole zhodnocuji výzkumné šetření zodpovězením hlavní a dílčích výzkumných otázek, které jsem si stanovila. Získané výsledky z uskutečněného výzkumu korespondují s teoretickými poznatky, které jsem popsala v první části diplomové práce. Zvolené výzkumné otázky směřují k analýze poznatků a dovednosti dítěte.

VO1: Jakými metodami a přístupy rozvíjí pedagogika Montessori poznatky a dovednosti dítěte?

Pomocí připraveného prostředí s vhodnými pomůckami a správným přístupem učitele k dítěti rozvíjí pedagogika Montessori poznatky a dovednosti dětí. Správným přístupem je myšlené především ponechání volnosti dítěte v rozhodování o tom, s jakou pomůckou bude pracovat a řídit se fázemi citlivosti, ve kterých se dítě nachází a podle toho případně jednat. Děti jsou ponechány volnosti, ale nesmí marnit čas. Dítě je přirozeně zvědavé a nejlépe se naučí něco, co se v danou chvíli učit chce. Učitel má poté za úkol pouze dítěti připravit příjemné prostředí a být mu oporou případně partnerem při řešení problémů. Didaktické pomůcky pomáhají psychickému vývoji dítěte a zahrnují cvičení praktického života, cvičení psaní, čtení a smyslový materiál. Tyto materiály přinášejí dětem více zkušeností a dovedností než běžné hračky.

Dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Jaký by měl být správný Montessori učitel?

Montessori učitel by měl umět především dobře pozorovat a být nablízku v případě, že ho dítě bude potřebovat. Neměl by ale zasahovat zbytečně dříve, než ho dítě samo zavolá. Pokud má pocit, že dítě má někde mezery, nebo potřebuje pomoci, může mu nabídnout vhodnou pomůcku k rozvíjení těch správných smyslů. Montessori pomůcky postupují od jednodušších ke složitějším. Novou pomůcku učitel dítěti vždy představí, a poté s ní krok za krokem, správným tempem dítě pracuje.

DVO2: Jaký by měl být učitel, aby mohl pozorovat?

Trpělivý a dobrý pozorovatel, který dítě dobře zná a reaguje na jeho chování. Správný Montessori učitel dohlíží na to, aby děti využili a uplatnili své schopnosti v každém svém vývojovém stupni a fázi citlivosti.

DVO3: Jaká by měla být máma, aby mohla pozorovat?

Především trpělivá, aby dítěti dovolila zkoumat a objevovat svět kolem něho.

DVO4: Jak se dítě nejlépe učí?

Ze získaných dat vyplývá, že dětem se nejlépe učí v klidném a bezpečném prostředí. V prostředí, ve kterém se cítí dobře a mají kolem sebe předměty a pomůcky, které rozvíjejí jejich ducha. Dokáží se ale plně soustředit i v hlučném rušivém prostoru. A to v případě, že jsou plně koncentrované a zaujaté některou pomůckou.

DVO5 Jak v praxi funguje skloubení svobody a řádu?

Z uskutečněného výzkumu vyšlo najevo, že děti v Montessori mateřské škole mají volnost, mohou si vybírat, co právě v daný moment budou dělat, s jakou pomůckou budou pracovat nebo s kým budou spolupracovat. To vše je možné pouze na základě toho, že jsou ve třídě stanovena některá pravidla, aby se nenarušovala výuka ostatních. Pravidla nemusí být stanovena od začátku školního roku. Dítě postupem času samo pochopí, co je ve třídě vítané, a co ne. Pokud stále nebere na vědomí některá pravidla, učitel se mu to pokusí co nejlépe vysvětlit.

8 DISKUZE

Téma diplomové práce se zabývá pedagogikou Montessori, alternativním pedagogickým směrem, patřícím k jednomu z nejdražších vzdělávání na světě. V České republice máme to štěstí, že ho máme i ve státním školství, tedy neplacené, dostupné pro každého. Alternativní školy, do kterých spadá i pedagogika Montessori, bývají hodně často středem nejrůznějších diskuzí v médiích či mezi lidmi (Medium, 2019). Téma Montessori vzdělávání je často rozebírané v diskuzích na portálech pro rodiče, jako jsou emimino.cz, supermamy.maminka.cz nebo babyweb.cz. V těchto diskuzích rodiče řeší otázku, zda dát své dítě do Montessori školy nebo ne.

V odborné české literatuře patří mezi stěžejní díla o Montessori pedagogice „Metoda Montessori pro naše dítě“ od Karla Rýdla, dále „Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes“ od Olgy Zelinkové a také řada knihy od Jana Průchy o alternativním vzděláváním nebo vzdělávání obecně.

Kromě otázky přechodu dítěte z Montessori školy na běžnou bývá dalším nejčastějším tématem diskuze otázka, zda alternativní vzdělávání přináší dítěti více poznatků, zkušeností a dovedností než běžná výuka. A právě způsob, jakým tyto dovednosti a poznatky dítě získává se zabývá i tato diplomová práce.

9 NEZNALOST

Když jsem se zeptala svého okolí, jaký má názor na Montessori pedagogiku, tak jsem slyšela odpovědi typu: „*Děti si tam dělají, co chtějí.*“ „*Takové děti nebudou umět fungovat v normálním světě*“, nebo „*tam dávají děti jenom divní rodiče.*“ „Divní“ rodiče bylo vysvětlené jako přehnaně starostliví nebo naopak volnomyšlenkářští. Také jsem ale zjistila, že právě tihle lidé vůbec neví, jak taková výchova v Montessori zařízení probíhá. Utvořili si pouze nějakou představu ze znaků Montessori pedagogiky, které se velmi liší od výchovy v běžné škole. Tyto znaky jsou svoboda, samostatnost, nezávislost a jsou naprosto nepředstavitelné pro občany, kteří znají a kteří prožili pouze výchovu v běžné škole. Další informace bohužel neznají. To byl i jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla napsat tuto diplomovou práci. Abych přispěla svými získanými a popsányými poznatky a zvětšila tím tak souhrn prací na téma Montessori pedagogika.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá Montessori pedagogikou a jejím zaměřením na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností. Hlavním výzkumným cílem této práce bylo zjistit, jakými metodami a přístupy rozvíjí pedagogika Montessori poznatky a dovednosti dítěte.

O Montessori pedagogiku je ze strany rodičů stále větší zájem, proto i počet škol s touto metodou vzdělávání v České republice stoupá. Ze strany ostatní veřejnosti, která se nepohybuje v oblasti vzdělávání, je to ale stále ještě neznámé téma i přesto, že se počet odborné i neodborné literatury zvyšuje.

Práce se skládá ze dvou částí – částí teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na 4 hlavní kapitoly. V první kapitole charakterizují Alternativní školy, jejich hlavní znaky, historii a popisují jedny ze známějších typů těchto škol – Waldorfskou školu, Daltonský plán a Jenskou školu. Pedagogice Montessori poté věnují celou další kapitolu. Kapitola o Montessori pedagogice je rozdělena na několik podkapitol, aby co nejvíce přiblížila čtenáři principy, zásady a celé dílo Marie Montessori. Jedny z podkapitol jsou například „*polarizace pozornosti, připravené prostředí a pomůcky, senzitivní fáze a další*“. Diplomová práce se zaměřuje na skupinu dětí v předškolním věku, proto je další kapitola věnovaná charakteristice této věkové skupiny. Vzhledem k samotnému tématu diplomové práce „*Montessori pedagogika a její zaměřením na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností*“, definuji v další kapitole pojmy dovednost a poznatek.. Praktická část diplomové práce popisuje celý průběh výzkumu, jeho metody, cíle a výzkumné otázky.

Získané výsledky z uskutečněného výzkumu korespondují s teoretickými poznatky, které jsem popsala v první části diplomové práce. Výuka v Montessori škole vychovává sebevědomé a samostatné lidské bytosti, které jsou dobře připravené do života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje

1. ERIKSEN, Thomas Hylland. 2008. Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788073674656.
2. ERIKSON, E. H. 1996. Osm věků člověka. Praha: Propsy. ISBN 978-80-246-1318-5.
3. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
4. HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
5. JEDLIČKA, Richard et al. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
6. JŮVA, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
7. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2008). *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
8. KORCOVÁ, K. (2007). Role učitele ve škole Montessori. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. U12*. Brno: MU. S. 117 - 126, 11 s. ISBN 978-80-210-4472-2.
9. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, (ed.) 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
10. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1.vyd. Praha: Grada, ISBN: 978-80-247-1568-1.
11. LANGMEIER, Josefa, LANGMEIER Miloš a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
12. LILLARD, A., S. 2007. *Montessori: the science behind genius*. New York: Oxford University Press, ISBN 978-0-19-532526-3.
13. LUDWIG, Harald. 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-719-4266-9.
14. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, ISBN 8073150395.

15. MONTESSORI, Maria. 1998. Tajuplné dětství. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, ISBN 80-861-8900-7.
16. MONTESSORI, Maria. 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
17. MONTESSORI, Maria. 2017. *Montessori: objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
18. MONTESSORI, Maria. 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.
19. MURPHY, Robert Francis. 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-25-3.
20. PRŮCHA, Jan. 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.
21. RÝDL, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
22. RÝDL, K. (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
23. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
24. PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál. Praha. ISBN 80-7178-584-9.
25. PRŮCHA, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
26. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
27. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
28. RAICHOVÁ, Kateřina. *Alternativní školy - historie a současnost*. Kladno: Národní institut pro další vzdělávání, 2007.
29. REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

30. RÖHNER, R. a H. WENKE. *At' žije škola: daltonská výuka vpraxi*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.
31. RÝDL, Karel. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
32. RÝDL, Karel. 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
33. RÝDL, Karel. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, ISBN 80-902193-7-3.
34. RÝDL, Karel. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2016.
35. SCHMIDT, M. 2009. *Understanding Montessori: a guide for parents*. Indianapolis: Dog Eer Publishing, ISBN 9781598589740.
36. SINGUL, F. (1992). *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha. ISBN 80-04-26160-4.
37. SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1042-9.
38. SVOBODOVÁ, J. (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.
39. SVOBODOVÁ E., a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
40. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.
41. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
42. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. (1996). *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33. ISBN nevedeno.
43. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
44. TRAVERS, Jeffrey. *Experimental Study of the Small World Problem*. American Sociological Association, 1969.

45. VÁGNEROVÁ, Marie. 2010 *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
47. VALIŠOVÁ, A, a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
48. VÁVROVÁ, J. (2013) Devatenáct let programu Portage v České republice. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Prah: Univerzita Karlova, 23(1)
49. ZELINKOVÁ, Olga, 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Dokumentární seriál

1. Neobyčejné ženy, díl: Maria Montessori [TV seriál] Velká Británie, 2011. Distributor v ČR: Česká televize.

Internetové zdroje

1. Affiliated Societies [online] 2019. Association Montessori Internationale. [citováno 15. 3. 2019]. Dostupné z: <https://montessori-ami.org/about-ami/affiliated-societies>.
2. Alternativní školy. *Alternativní školy v ČR* [online]. 2019 [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>
3. Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání... ,[online] 2013 – 2019 MŠMT [cit. 22. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
4. Czech Dalton: Nástupnická organizace Asociace českých daltonských škol [online], Copyright © 2019 Theme by: Theme Horse Powered by: WordPress. [citováno 15. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/2013/12/28/ahoj-vsichni/>).
5. DUHOVKA ŠKOLA. (2013). *Montessori přístup v ZŠ Duhovka*. Praha: Základní škola Duhovka s. r. o. Cit. 06.06.2019. Dostupné z: <https://www.duhovkaskola.cz/o-skole/montessori-pristup/>.
6. Katalog podpůrných opatření. *Diagnostika klimatu školní třídy* [online]. 2019 [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho>

znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/

7. Irena Eibenová. Schopnosti a dovednosti, [online], 16.11, 2014 Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd [citováno 15. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.obcankari.cz/edukacni-material-schopnosti-dovednosti>.
8. Irena Kubantová. 6.5.2018_O pomoci cizí mamince a našim dětem. [online] 5. 5. 2018. [cit. 22. 3. 2019].
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Wz8jz_Dyzw0&t=346s.
9. Medium. *Alternativní školy v České republice* [online]. 2019 [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/alternativn%C3%AD-%C5%A1koly-v-%C4%8Desk%C3%A9-republice-638213d80465>
10. Rámcové vzdělávací programy [online] 2019. [citováno 15. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
11. Školy a sdružení u nás [online], 2008 WŠ ČR [cit. 22. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.
12. Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou nás [online], 2019 [cit. 22. 3. 2019]. Dostupné z: www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky.
13. Výuka eurytmie na naší škole [online], 2019 [cit. 10. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/temata.php?tema=eurytmie>.
14. Vývoj lidského myšlení (dle Jeana Piageta) [online], 2019 [cit. 10. 3. 2019]. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/wiki/V%C3%BDvoj_lidsk%C3%A9ho_my%C5%A1len%C3%A1D_\(dle_Jeana_Piageta\)](https://wikisofia.cz/wiki/V%C3%BDvoj_lidsk%C3%A9ho_my%C5%A1len%C3%A1D_(dle_Jeana_Piageta)).

PŘÍLOHY

Příloha A: Dotazník pro učitele 1

Pedagogika Montessori - učitelé

Na jaké Montessori škole učíte?



Napište odstavec

Zbývá **1500** znaků

Jak dlouho?

První rok

1-2 roky

2-5 let

Víc jak 5 let

Jiná

Napište odpověď

Zbývá **100** znaků

Jak je časově náročná příprava na vyučování?

- max 1 hodina denně
- 1-2 hodiny denně
- Více jak 2 hodiny denně
- Připravuji se o víkendech max 2 hodiny
- Připravuji se o víkendech víc jak 2 hodiny
- Jiná

Napište odpověď

Zbývá **100** znaků

Jak se na vyučování připravujete?



Napište odstavec

Zbývá **1500** znaků

Jaký si myslíte, že by měl montessori učitel být?



Napište odstavec

Zbývá **1500** znaků

Měl/měla jste možnost učit i v běžné školce?

- Ano
- Ne

Pokud ano, lišila se příprava na vyučování v běžké školce a v montessori?



Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

Stává se, že u vás žák školu nedokončí a přestupuje na jinou? Pokud ano, z jakého důvodu přechází?



Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

Čím se pro Vás role učitele v běžné školce nejvíce liší od té v Montessori?



Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

Zabýváte se po pracovní stránce ještě něčím jiným kromě vyučování?



Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

Znáte někoho komu by bylo víc jak 12 let a prošel si montessori výukou? Pokud ano, co myslíte, že mu to přineslo a proč?



Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

ODESLAT DOTAZNÍK