

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Montessori pedagogika

Veronika Krpatová

Bakalářská práce

2013

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Krpatová**
Osobní číslo: **H10265**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Montessori pedagogika**
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 :

Stručná osnova: Práce se zaměřuje na historii, vývoj a vysvětlení pojmu alternativní Montessori pedagogiky. Pro přehlednost nechybí ani stručný životopis Marie Montessori, její život a hlavní myšlenky. V rámci práce jsou stručně popsány metody vyučování podložené osobní návštěvou ZŠ Polabiny a Základní škola Na rovině Lázně Bohdaneč (Lázně Bohdaneč). Cíle: Na základě hospitací v ZŠ Polabiny a ZŠ Na rovině Lázně Bohdaneč ověřit principy Montessori pedagogiky v praxi. Pomocí rozhovorů zjistit, jaký je zájem rodičů o tento typ škol, proč volí tento způsob výuky a jaká mají očekávání. Pomocné metody: Hospitace, pozorování, analýza dokumentů, rozhovory (empirický výzkum)

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce, Univerzita Pardubice, Pardubice, 2007.
HAINSTOCK, E.,G., Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta, Pragma, Praha, 1996.
HARALD, L., Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou, Praha, 2008.
MONTESSORI, M., Tajuplné dětství, Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů 1998.
ZELINKOVÁ, O., Pomoz mi, abych to dokázal, Portál, Praha, 1997.
RÝDL, K., Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori, Public history, 1999.
NOVÁČKOVÁ, J. a kol., Respektovat a být respektován, Spirála, 2005.
POLECHOVÁ, P., Jak se dělá škola pro všechny, Aisis, 2005.
ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J., M. Montessori aktuálně, VoŠP Praha, 1999.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **28. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2013**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan



Univerzita Pardubice
Fakulta I. 001 00
532 10 Pardubice, Studentská 84

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. října 2012

Prohlašuji:

Tuto práci jsem 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.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 28. 3. 2013

Veronika Krpatová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za odbornou pomoc a připomínky při psaní mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat pedagogům ze ZŠ Polabiny 1, Pardubice a ZŠ Na rovině, Lázně Bohdaneč za ochotné zodpovídání otázek při vedení rozhovorů.

ANOTACE

Ve své bakalářské práci se věnuji alternativní pedagogice Marie Montessori. V úvodní kapitole se zaměřuji na vysvětlení pojmu reformní pedagogika, život a pedagogickou činnost Marie Montessori, alternativní školy a jejich rozvoj na našem území. Následuje objasnění základních principů a pojmů Montessori pedagogiky, rozdělení a popis metodiky práce a také postavení dospělého v této pedagogice.

V praktické části ověřuji principy Montessori pedagogiky v praxi, zájem veřejnosti o tento typ škol a problematiku s tím spojenou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Maria Montessori, reformní pedagogika, smíšené třídy, volná práce, kosmická výchova

TITTLE

Montessori education

ANNOTATION

In my bachelor thesis I devote to alternative education of Maria Montessori. In the introductory chapter I focus on the explanation of the conception “educational reform“, life and teaching activities of Maria Montessori, alternative schools and their development in our country. The clarification of basic principles and conceptions of Montessori education, division description of methodology of teaching work and the position of an adult person in this education are shown, too.

In the practical part I test principles of Montessori education in practice, the public interest in this type of schools and problems connected with this.

KEY WORDS

Maria Montessori, new education fellowship, mixed classes, free work, cosmic education

Obsah

Úvod	9
1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA	10
1.1 Život a pedagogická činnost Marie Montessori	11
1.2 Společnost Montessori	14
1.3 Alternativní školy	14
1.3.1 Rozvoj alternativních škol u nás	15
2 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY	18
2.1 Absorbující mysl	19
2.2 Polarizace pozornosti	19
2.3 Senzitivní fáze	20
2.3.1 Senzitivní fáze řeči	21
2.3.2 Senzitivní fáze řádu	21
2.3.3 Senzitivní fáze vytřibení smyslů	22
2.3.4 Senzitivní fáze fascinace malými předměty	23
2.3.5 Senzitivní fáze sociálnímu chování	23
2.3.6 Senzitivní fáze pohybu	23
2.4 Normalizace	24
2.5 Věkově smíšené třídy	25
2.6 Volná (svobodná) práce	26
2.7 Svoboda	27
2.7.1 Biologická svoboda	27
2.7.2 Sociální svoboda	28
2.7.3 Pedagogická svoboda	28
2.8 Úloha připraveného prostředí a materiálu	29
2.9 Práce s chybou	30
3 METODIKA PRÁCE	32
3.1 Cvičení praktického života	33
3.2 Smyslová výchova	33
3.3 Čtení a psaní	33
3.4 Matematika	34
3.5 Kosmická výchova	34

4	POSTAVENÍ DOSPĚLÉHO V PEDAGOGICE MARIE MONTESSORI.....	35
4.1	Úloha pedagoga.....	35
4.1.1	Zásady pro práci pedagoga-vychovatele.....	36
4.2	Úloha rodičů.....	37
5	PRAKTICKÁ ČÁST	39
5.1	Charakteristika výzkumu	39
5.1.1	Výzkumný problém	39
5.1.2	Cíle výzkumu.....	39
5.2	Metodologie výzkumu	39
5.2.1	Sběr dat	40
5.2.2	Soubor respondentů	41
5.2.3	Realizace výzkumu	41
5.2.4	Předvýzkum	41
5.3	Vyhodnocení výzkumu a interpretace dat.....	42
5.3.1	Případová studie č. 1 – ZŠ Polabiny 1, Pardubice	42
5.3.2	Případová studie č. 2 – ZŠ Na rovině, Lázně Bohdaneč.....	44
5.4	Shrnutí.....	46
	Závěr	48
	Zdroje.....	51
	Bibliografie	51
	Internetové zdroje.....	52
	Seznam příloh.....	53

Úvod

Asi jako každé malé dítě jsem se již ve školce velmi těšila, až začnu konečně navštěvovat první stupeň základní školy, čímž se zbavím mně tak velmi protivného povinného spaní po obědě. První školní den byl pro mne proto událostí. Následujících prvních pár týdnů se však z nadšení stalo zklamání, rutina, povinnost, kterou jsem musela každý den splnit, než nastal toužebně očekávaný konec vyučování. Cestou domů ze školy jsem se často oddávala snění o škole, do které bych chodila ráda, ve které bych si mohla dělat to, co chci. Tehdy jsem své sny pokládala za nesmyslné, nereálné. Nemohla jsem však tušit, že tou dobou v ostatních zemích světa nějaká podobná škola již dávno vznikla a že dokonce funguje.

O alternativní pedagogice Marie Montessori jsem se poprvé dozvěděla z přednášek v prvním ročníku na vysoké škole. Již tehdy mne myšlenka alternativního vzdělávání zaujala a já měla poměrně jasno, jakým tématem se chci ve své bakalářské práci zabývat.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V té první, teoretické, která je zpracována na základě odborné literatury, se postupně pokusím vysvětlit pojmy jako reformní a alternativní pedagogika, současně s jejím vývojem u nás. Pokusím se rovněž stručně a souvisle popsat život zakladatelky této alternativní metody Marie Montessori, vysvětlit základní principy a pojmy Montessori pedagogiky, rozdělit a srozumitelně popsat metodiku práce a vysvětlit nové chápání vztahu dospělého a dítěte.

Druhá část, praktická, vychází z důkladného prostudování dokumentů Montessori škol, osobních návštěv tříd v těchto školách a z rozhovorů vedených s pedagogy. V této části se pokusím ověřit, zda principy Montessori pedagogiky fungují a jsou používány v praxi, jaký je zájem o takové školy a jak se děti vyrovnávají s rozdílností Montessori školy se školou tradiční v době, kdy do tradiční školy přestupují.

Mým cílem zde není podat veškeré vyčerpávající a detailní informace o dané tématice. Chci se pokusit o to, aby kdokoliv, kdo si mou práci přečte, pochopil a dovedl si představit, jak Montessori pedagogika vypadá, jak moc je odlišná od tradičního vyučování, a možná i trochu zauvažoval, zda by v budoucnu svým dětem nechtěl dopřát vzdělání v takové škole, kam by chodily rády.

1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

Pod tímto pojmem si zřejmě všichni představíme něco či někoho, kdo/co se nějakým způsobem snaží o změnu, nápravu, zlepšení či obnovení něčeho, co sice funguje, ale mohlo by/mělo by projít obnovujícím (a zlepšujícím) procesem. Reformní pedagogika je tedy pedagogické hnutí, známé též jako hnutí nové výchovy, které vzniklo na konci devatenáctého století. Největší rozmach tohoto hnutí spadá do období před druhou světovou válkou. Středobodem reformního hnutí se stává mnoho různorodých pedagogických představ, v mnoha směrech se odlišujících, avšak s podobnou základní myšlenkou. Všechny tyto pedagogické koncepce se vyslovují proti tzv. tradiční škole s tradiční pedagogikou a snaží se o její reformu. Druhou nejdůležitější myšlenkou, která tato hnutí spojovala, bylo odlišné chápání osobnosti dítěte.

Tradiční škola nebere v úvahu rozvinutí řady individuálních dispozic a schopností, nerozvíjí v dostatečné míře sebevědomí dětí a vytváří tak naprostou závislost žáků na autoritách. Tradiční škola se jen velmi málo zabývá rozvojem komunikačních dovedností a kritického myšlení svých žáků. Nechává děti přijmout představu, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než ony, je správné, a že je to vlastně důležitější než jejich vzájemná spolupráce. Nebezpečné je ale také snížení (a u některých dětí až úplné ubití) motivace k učení. Děti se tak v mnoha případech učí jen proto, aby měly dobré známky a ne pro sebe samé.¹ Tyto důvody (a ještě velká spousta dalších) vedly k myšlence, že je nutné v pedagogice mnoho věcí změnit.

Dle Marie Montessori se důraz klade na individuální pojetí výchovy, přehodnocení vztahu mezi učitelem a žákem. Pozornost se ubírá směrem k síle a energii, s jakou se dítě stává samostatným. Tradiční pedagogika totiž nahlížela na dítě jako na bytost, která je odkázána výlučně jen na pomoc dospělých. Z dnešního pohledu již můžeme sami zhodnotit, jak zastaralé toto tvrzení bylo. Vždyť každý dospělý člověk, který někdy přišel do kontaktu s malým dítětem, si musel všimnout, s jakou urputností a soustředěním každé dítě přistupuje k jakékoliv činnosti, která se jemu samotnému zdá důležitá. Dítě se na onu činnost dokáže cele koncentrovat a nedá se ničím rušit poměrně dlouhou dobu. Reformní pedagogové a myslitelé, zejména Maria Montessori, se rozhodli tohoto poznatku využít v pedagogice.

„Žák už nemá být pasivní činitel jako doposud, ale aktivním subjektem ve výuce, který se podílí svým tvořivým úsilím na dosažení stanovených cílů.“²

¹ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001, s. 3.

² ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, str. 27.

I vztah mezi učitelem a žákem nabírá jiný směr. Učitel již nevystupuje jako učitel v tradičním slova smyslu, ale spíše jako průvodce dětským poznáváním. Učitel má více méně dítě nasměrovat správnou cestou, pomoci dítěti si uvědomit vlastní chyby a umět je napravit. Leckdy dokonce chybí oslovení „pane/paní učitelko“. Děti v některých zařízeních svému učiteli tykají a oslovují ho prostě, jednoduše křestním jménem.

„Novodobé školní a vzdělávací formy však vznikly nejen v opozici ke státní škole, ale především z jejich vlastních zkušeností.“ Vývoj tohoto reformního pedagogického myšlení tudíž nebyl skokový, neobjevil se z nenadání. Jedná se spíše o průběžný, dlouho trvající proces. Nikdy však nevznikl žádný názor na vytvoření jednotného modelu školy.³

1.1 Život a pedagogická činnost Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii. V roce 1875 se rodina stěhuje do Říma, kde Maria nalézá, mimo jiné, i lepší podmínky pro vzdělání. Poté je jako jedna z mála dívek přijata na technicky orientovanou střední školu s plánem stát se inženýrkou. Své plány však po maturitě mění a prosadí si studium medicíny na lékařské fakultě (to je v této době přístupné jen mužům). Toto studium úspěšně dokončí v roce 1896, kdy se jako první žena v Itálii stává ženou – lékařkou.⁴

Kariéru lékařky započala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde svou péči věnovala výchově mentálně postižených dětí (mentální postižení nepovažuje za lékařský problém, ale za problém pedagogický).⁵ Zabývá se dětskými nervovými nemocemi, čímž navazuje na podněty dalších francouzských lékařů Edouarda Séguina a Jeana Itarda. Následuje řada přednášek a konferencí jichž se M. Montessori účastní a seznamuje zde posluchače se svými, v mnoha případech novátorskými, názory, metodami a přístupy.

Za velmi důležitý milník jejího života lze považovat rok 1907, kdy v Římě (konkrétně ve čtvrti San Lorenzo) založila první Casa dei Bambini – Dětský dům. V tomto domě, určeném pro opuštěné děti předškolního věku, si Maria Montessori mohla vyzkoušet své metody i u dětí nepostížených. Nezalekla se nedostačujících financí, a veškerý nábytek a zařízení potřebné pro vyučování si opatřila sama. „Aplikovala zde své dobré zkušenosti

³ OELKERS, J. Reformní pedagogika v mezinárodním srovnávání. in: KASPER, T. (ed.). *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty – analýza, komparace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 11.

⁴ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 8.

⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 13.

týkající se podnětného prostředí. Poprvé začala používat a dále rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro děti mentálně retardované, školní materiál k nácviku čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je utírání prachu, zametání.“⁶

Nedlouho poté Maria Montessori ukončuje kariéru lékařky, když opouští všechna svá prestižní pracovní místa a věnuje se přednáškové a spisovatelské činnosti. Své poznatky a myšlenky shrnuje do své první práce *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech* neboli *Objevení dítěte*.⁷ Tato kniha byla přeložena do více než dvaceti jazyků.

Roku 1911 se definitivně vzdává lékařské praxe a věnuje se výlučně rozšiřování své metody. Díky této činnosti byly metody její pedagogiky zavedeny na italských a švýcarských národních školách. Později je metoda aplikována také na školách argentinských a anglických. První „Modelové školy“ byly otevřeny v Paříži, New Yorku a Bostonu. Povědomí o její pedagogice je stále větší, tudíž Maria Montessori uspořádá v Římě první mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele. Netrvá dlouho a pedagožka rozšiřuje pole své působnosti do USA, kde s velkým úspěchem přednáší o principech a cílech svého výchovného systému.⁸

V roce 1916 pracuje jako katolicky orientovaná reformní pedagožka v Barceloně. Na základě této práce později informuje o nábožensko – pedagogických pokusech. V této době také vyslovuje své přání, aby její nejen pedagogické ideje byly ku prospěchu všem dětem na světě.⁹ Z dnešního pohledu můžeme retrospektivně uznat, že se tomu tak stalo. A to hlavně soudě dle jejich názorů na lidský vývoj, který se vyvíjí bez závislosti na náboženských, sociálních a kulturních podmínkách. Španělsko Maria Montessori opouští až v roce 1936, na počátku občanské války.

Práci této reformní pedagožky ocenil i Sigmund Freud po roce 1926, kdy byl ve Vídni založen a otevřen Montessori – Institut. V období mezi světovými válkami se myšlenky M. Montessori rychle rozšířily více méně do celé Evropy. Na základě těchto myšlenek bylo založeno mnoho montessoriovských školských zařízení. Společně se svým synem Máriem

⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 13.

⁷ KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, s. 131.

⁸ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 7.

⁹ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 10.

zakládá v roce 1929 mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale - AMI).¹⁰

S nástupem fašistů k moci byly školy Marie Montessori v Itálii zavírány, její knihy, učební pomůcky a všechny materiály byly páleny.¹¹ Z tohoto a možná i spousty dalších důvodů Maria Montessori opouští Evropu a společně se synem prchá do Indie. Zde pobývá dlouhých 10 let, než se v roce 1949 definitivně vrací do Evropy. Usadí se v Holandsku, kde dále organizuje přednášky a podrobněji seznamuje posluchače se svými myšlenkami. V letech 1949, 1950 a 1951 byla nominována na Nobelovu cenu míru za svoji celoživotní usilovnou a humanisticky orientovanou práci. Roku 1950 byla tato nominace naplněna.

Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Noordwijk – an – Zee v Holandsku. Na základě svého přání zde byla pohřbena na katolickém hřbitově. K zamyšlení je nápis na jejím náhrobku, který vystihuje hloubku všech jejích propracovaných myšlenek: „Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.“ Na pamětní tabuli hrobu jejích rodičů v Římě najdeme zmínku, že Maria Montessori dle vlastního přání odpočívá daleko od milované vlasti a svých milých, kteří leží zde, jako pozůstatek univerzality práce, která ji udělala občankou světa.¹² Na její činnost navázal syn Mario, který se spíše než dalšímu rozvoji pedagogiky věnoval organizování vzdělávacích kurzů.

Pomyslné žezlo převzala po svém otci a po Marii její vnučka Renilde, která naslouchala babiččiným myšlenkám při cestách po Španělsku, USA a Holandsku. Poté, co získala Montessori – Diplom, pracovala jako asistentka svého otce ve školách, které ke své výuce využívaly montessoriovské myšlenky. Poté, co se stala docentkou ve „Cvičném centru“ v Torontu, pořádá zde přednášky at' už pro vychovatele, tak i pro samotné rodiče. Díky již zmiňovanému Montessori – Diplomu získala oprávnění zkoušet a vyučovat posluchače v montessoriovských kursech pro přípravu učitelé a vychovatelů. Tyto kursy pořádá Association Montessori Internationale (AMI).¹³

¹⁰ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 7.

¹¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 14.

¹² ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 8.

¹³ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 8.

1.2 Společnost Montessori

Mezinárodní montessoriovská společnost - Association Montessori Internationale (AMI) byla založena Marií Montessori a jejím synem Mariem roku 1929. Do roku 1935 sídlila tato společnost v Berlíně, nedlouho poté byla přestěhována do Londýna, kde působila až do roku 1945. V současné době v jejím čele stojí Renilde Montessori. V Londýně bychom dnes již hlavní sídlo nenašli, jelikož společnost přesídlila do Amsterodamu. AMI také vydává svůj vlastní časopis (Montessori Journal for Montessori Education) a závazné směrnice pro vzdělávací kurzy.¹⁴ Tak, jako i v době svého založení, má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních řízení a šířit montessoriovské ideje.¹⁵

V Praze byla Společnost Montessori založena v roce 1999 aktivitou paní dr. Jitky Brunclíkové, která se ujala organizace vzdělávání českých pedagogů se zahraničními Montessori lektory.¹⁶ V současné době má za úkol podporovat činnost škol a školských zařízení akceptujících metodu Montessori, pořádat vzdělávací kurzy pro všechny zájemce, podporovat tvorbu a vydávání metodických pomůcek, poskytovat odborné poradenství ohledně aplikace metody Montessori.¹⁷

Pedagogové, kteří by projevíli zájem učit v Montessori zařízeních, musí absolvovat speciální vzdělávací kurz v rozsahu cca 350 hodin, který je akreditován ministerstvem školství. Vzhledem k účasti zahraničních lektorů je tento kurz jak časově, tak finančně náročný. Po absolvování kurzu a splnění veškerých studijních podmínek a zkoušek, obdrží každý úspěšný absolvent mezinárodně uznávaný Montessori diplom.¹⁸

1.3 Alternativní školy

Pojem „alternativní škola“ či „alternativní vzdělávání“ má mnoho významů. Často se v této souvislosti používají také pojmy jako volná škola, netradiční škola, otevřená škola, svobodná škola, nezávislá škola aj. Ať už v češtině, tak i v ostatních jazycích, panuje okolo

¹⁴ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, s. 61.

¹⁵ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 7.

¹⁶ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Montessori pedagogika v ČR* [online]. 2013 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>.

¹⁷ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Cíle* [online]. 2013 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/cile-cinnosti-spolecnosti-montessori/>.

¹⁸ SPOLEČNOST MONTESSORI. *O nás* [online]. 2013 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>.

definice slova „alternativní“ terminologický chaos.¹⁹ A to zejména proto, že každý člověk vnímá smysl tohoto slova trochu jinak.

Ve světě jsou pod pojmem „alternativní školy“ chápány různé skupiny typů škol. U nás jako takové chápeme buď všechny nově vznikající nestátní typy škol (a to i školy experimentální včetně), nebo jen státní experimentální školy (waldorfské, jenské, aj.).²⁰

„V našem pojetí je rozhodující pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. Jako alternativní budeme proto chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy.“²¹

Alternativní školy všech typů vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Jak již bylo řečeno výše, reformní pedagogika se rozvíjela na počátku dvacátého století, a to zejména ve dvacátých a třicátých letech. Je spojena s takovými jmény jako J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet a spousty dalšími, světově významnými pedagogickými mysliteli a novátory.

Pokud bychom hledali důvod vzniku takovýchto typů škol, můžeme se domnívat, že za tím nestojí nic jiného než neustálou lidskou snahu měnit a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Zcela jistě se na rozmachu těchto škol podílel i rozvoj vědy, techniky a touha po lidském poznání.²²

1. 3. 1 Rozvoj alternativních škol u nás

Ve dvacátých a třicátých letech minulého století bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí v rozvoji alternativního školství. Za zmínku stojí přední představitel tehdejší reformní pedagogiky u nás – Václav Příhoda. Díky jeho několika studijním pobytům v USA a spoustě jiných zemí mohl do Československa přinést nejnovější teoretické i praktické poznatky o novinkách ve vývoji školství. Naše tehdejší alternativní školy se vyvíjely zejména díky tvořivosti a nadšení několika učitelů.²³

Přijetí prvních reformních (potažmo alternativních) pokusů v Českých poměrech vrcholí kapitolou v Chlupově Pedagogice z roku 1933. Právě zde se můžeme dočíst o úplně prvních pokusech o nápravu a zlepšení pedagogiky v Česku.²⁴

¹⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s. 17.

²⁰ RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993, s. 57.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 13.

²² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s. 27 - 28.

²³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s. 30.

²⁴ CACH, Jozef. *Počátky nových škol v Českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, s. 21.

„Cenným zdrojem poučení je i dnes *Pedagogická encyklopedie (I – III, 1938 – 1940)* za redakce O. Chlupa, J. Uhra a J. Kubálka.“ Tato encyklopedie je vnímána jako „vrchol mezioborového pojetí pedagogiky jako vědy v první republice.“ Nelze samozřejmě také opomenout snahu J. Uhra o nalezení souvislostí mezi českou tradicí (Komenský, Masaryk), stavem pedagogiky v Americe a nových událostí v Sovětském svazu.²⁵

S nástupem fašismu a poté i druhé světové války dochází k útlumu vývoje těchto alternativních škol nejen na celém světě, ale i u nás. Vzhledem k těmto vlivům se o alternativním školství a pedagogice Marie Montessori na pedagogických fakultách neučilo.

Situace se v českém školství výrazně mění až po roce 1989, kdy vznikají neveřejné školy (soukromé a církevní). Jsou také zřizovány alternativní školy reformního typu (zejména waldorfské). Inovací prochází dokonce i školy veřejné a na základních školách se učí podle několika odlišných programů. O fungování a účinnosti těchto změn nemáme bohužel mnoho objektivních informací. Z této doby jsou publikovány hlavně žurnalistické zprávy, které však nemohou být považovány za spolehlivé. Jedná se zde totiž pouze o jednostranné informace o návštěvě té či oné alternativní školy, které více či méně přeceňují systém, kterému byli svědkem při návštěvě onoho školského zařízení.²⁶

V devadesátých letech dochází ke vzniku Asociace Montessori a Kruhu přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém Mostě. Ty sice po několika letech zanikly, avšak jejich organizátor, pan Ing. Plachý, se zasloužil o vydání českých překladů třech publikací Marie Montessori. Také ve spolupráci s panem prof. Rýdlem a paní dr. Ivanou Baxovou sestavili Vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori pro první a druhý stupeň, který byl předložen na MŠMT pro režim pokusného ověřování.²⁷

V následujících letech zájem o tento typ pedagogiky a vzdělávání prudce stoupá zřejmě díky lepší informovanosti veřejnosti a také neopomenutelnému nadšenému zájmu mladých rodičů. Velkou nevýhodou těchto typů škol je bohužel nenávaznost z prvního stupně na stupeň druhý. Děti tudíž po absolutoriu alternativní výuky na prvním stupni základní školy musí nastoupit do druhého stupně na běžnou (tradiční) základní školu. Bohužel, zřejmě i v dnešní moderní době mezi rodiči převládá neinformovanost o těchto alternativách. Svou roli zde pravděpodobně hrají i stále převládající domněnky rodičů, že se jejich dítě v tradiční

²⁵ CACH, Jozef. *Reformní /alternativní/ pedagogika: - výzva k nápravě společnosti*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002, s. 6.

²⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s. 107.

²⁷ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Montessori pedagogika v ČR* [online]. 2013 [cit. 2013-01-07]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>.

škole naučí mnohem více než ve škole s alternativní pedagogikou. Z vlastní, ač krátké zkušenosti, si dovoluji označit tyto domněnky za stereotypní a jistou měrou i xenofobní.

2 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Pedagogika Marie Montessori patří mezi nejznámější a nejpopulárnější reformně pedagogické školy v Evropě. Školy, uplatňující metodu Montessori, můžeme nalézt prakticky po celém světě, ačkoli jsou bohužel především jen mateřské či základní. Pedagogové v těchto školách vyučují děti na základě univerzálních zákonitostí, které určují raný vývin dítěte, poznávání jeho skryté osobnosti a možnost, jak se dítě samotné může svobodně rozvíjet.²⁸

Montessori pedagogika je tedy výchovným stylem, který je bezprostředně orientován na dítě a následně zohledňuje jeho potřeby a požadavky. Je nutné tudíž vidět dítě jako plnohodnotného člověka, ne jako „miniaturního dospělého“. Velmi důležité je dítěti pomáhat rozvíjet jeho vůli, podporovat samostatné tvůrčí myšlení, nabídnout příležitosti, které vedou k naplnění všech životních potřeb. Je tedy třeba pomoci dítěti překonávat překážky, ne se jim vyhýbat.²⁹

Díky pozorování různých dětí při plnění úkolů ve škole si Maria Montessori velmi rychle uvědomila, že každé dítě přistupuje k plnění úkolů jinak, má jiné vědomosti, jiné nadání. Dospěla tak k názoru, že dítě nemusí postupovat stejnými kroky v určitém pořadí, či stejným tempem. Proto svůj systém pedagogiky uspořádala tak, aby vyhovoval všem dětem individuálně. Dítě má tak možnost rozvíjet se samostatně, a není posuzováno z hlediska svých schopností či výkonnosti.

Tato metoda je i metodou předvádění a nápodoby. Některé vědomosti mohou být účelně dětem vštěpovány pomocí převádění či nápodobování, jindy je třeba dát přednost objevujícímu poznávání. Dětská duše však nikdy nemá být pedagogem formována násilím.³⁰

Změny nejsou potřeba jen ve výuce samotné, ale i v osobnosti učitele (pedagoga). *„Takovou osobnost, která dokáže v dítěti vidět „otce lidstva“ a která se v tomto smyslu s dítětem setkává, ne shovívavě, ne tím, že se sníží na jeho úroveň, ale ani tím ne, že stojí vysoko nad ním.“* Pedagog nemá používat negativní hodnocení, nemá dítěti říkat, co všechno udělalo špatně. Naopak, při nejbližší možné příležitosti má dítěti nabídnout stejný materiál, až si dítě samo od sebe chybu uvědomí a opraví ji.

Maria Montessori proto požadovala v pedagogice kromě respektu i lásku. Sama se nechala slyšet, že musí být konečně vytvořena „škola pro dítě“.³¹

²⁸ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 60.

²⁹ PETERKOVÁ, Radoslava. *Výchovný systém Montessori v mateřské škole*. Zlín, 2010. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. s. 17.

³⁰ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 9.

2.1 Absorbující mysl

Prvních šest let života dítěte nazvala Maria Montessori absorbující (vstřebávající) myslí. Celou tuto dobu dítě stráví přípravou svých mentálních schopností.³² Dítě se přizpůsobuje svému okolí a obzvláště intenzivním způsobem s ním navazuje kontakt.³³

V prvních třech letech života se dítě učí díky kontaktu s hmatatelnými předměty. Vzhledem k tomu, že je jejich mysl v této době „neposkrvněná“ jinými poznatky, mají děti dost volného prostoru pro nové a nové informace. Veškeré své poznatky děti tedy přijímají bez jakýchkoliv předsudků či názorů někoho jiného. K tomuto poznávání jsou využívány hlavně smyslové orgány – pomocí doteků, chuti, zraku, sluchu a čichu. Tuto formu poznávání můžeme označit za **nevědomou**.

Vědomá forma absorbující myslí se probouzí ve věku od tří let života dítěte. V této chvíli už je dítě schopno myslet, formuje se jim paměť, dávají tvar a smysl veškerému svému novému i starému poznávání.³⁴ Na konci tohoto období (cca do 6 let života dítěte) začíná mít dítě sklon k morálním otázkám, k posuzování činů, začíná si všímat věcí, kterých si dříve nevšímalo. Dělá si starosti, jestli to, co dělá, dělá správně. Dostává se tak před otázku dobra a zla.³⁵

K naší smůle se však přednost absorbující myslí objevuje pouze v dětství. Jakmile se dítě dostane na hranici cca šesti let věku, schopnost této myslí se pomalu vytrácí. Člověk pak už nikdy informace tak hbitě nevstřebává, jelikož vše poznává díky tomu, co zná z dřívějšího.³⁶ Dochází tak více méně pouze k obnovování či změnu informací, které již známe, než k vnímání úplně nových.

2.2 Polarizace pozornosti

Maria Montessori, díky letitému pozorování a zkoumání, zjistila, že dítě z počátku není schopno soustředit se na určité věci. Během jeho vývoje však dochází postupně k fascinujícímu nahromadění duševní síly dítěte, odpoutání se od okolí a koncentrace tak na jedinou činnost. Dítě se věnuje jediné činnosti, plně se na ni koncentruje a naprosto nevnímá blízké okolí. Tuto činnost provádí až do té doby, než ji považuje za správně dokončenou –

³¹ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 66.

³² RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 26.

³³ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003, s. 112-115.

³⁴ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 26-27.

³⁵ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998, s. 19.

³⁶ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 27.

naplní tedy své potřeby. Zároveň se učí překonávat překážky, setká se s chybným řešením, snaží se najít novou cestu k cíli, dokud onoho cíle nedosáhne. Kdokoliv, kdo bude přítomen této samostatné činnosti dítěte, musí si zákonitě všimnout, s jakým zaujetím a úspěchem dítě tuto činnost vykonává.³⁷

„Děti, které v klidu a s dostatkem času zkoumají nabídky z jejich okolního prostředí a mohou sbírat zkušenosti v činném vztahu s věcmi, dosáhnou dříve vnitřního uspokojení, které Montessori označuje jako psychickou rovnováhu.“ Tato soustředěná činnost má pozitivní vliv na dítě – stává se veselejší, otevřenější a vyrovnanější. Díky těmto zkušenostem je dítě také mnohem otevřenější sociálním kontaktům.³⁸ Tento objev byl ve své době velmi důležitý, dříve se zřejmě nepředpokládalo, že by malé dítě bylo schopno vůbec nějak svou pozornost koncentrovat. Po aplikaci tohoto poznatku v mateřských školách, je polarizace pozornosti s úspěchem používána i na základních školách (zejména na prvním stupni) využívajících metodu Montessori.

2.3 Senzitivní fáze

„Při výchově je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru, a využít je při podněcování činnosti dítěte. Umožňují zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou dočasné. Po zvládnutí citlivost odezní.“

Myšlenku senzitivních fází přejala Maria Montessori od holandského biologa de Vries. Z jeho díla si jako příklad vybrala vývoj housenky v motýla, z čehož vyvodila závěry pro výchovu.³⁹

Senzitivní neboli citlivé fáze dítěti umožňují přivlastňování a osvojování předpokladů pro jeho další vývoj. Každé dítě má svůj vlastní čas, kdy je schopno přijímat informace. Pedagog však musí být bdělý, aby toto období u dítěte poznal a mohl mu tak pomoci plně tuto fázi využít.⁴⁰ Nástup každé senzitivní fáze je pomalý, avšak vrchol, projevující se citlivostí pro rozvoj určitých zručností, je dost dobře zřetelný, ačkoli pak nastává útlum.⁴¹

Jak již bylo řečeno, senzitivní fáze lze charakterizovat jako intenzivní koncentraci s neustálým opakováním určité činnosti, která trvá tak dlouho, dokud dítě z této aktivity nepřestane mít

³⁷ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001, s. 58.

³⁸ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 31-58.

³⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 29-30.

⁴⁰ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 28.

⁴¹ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 65.

požitek. Jakmile je tato nová schopnost zdokonalena a stane se rutinou, jedno senzitivní období končí. Díky neustálé dětské zvědavosti však brzy poté následuje období další. Příčinou těchto citlivých období je neutuchající dětské nadšení podněty z blízkého okolí, které upoutávají pozornost.⁴²

Přední česká psycholožka Marie Vágnerová uvádí jistou souvislost senzitivní fáze s citlivostí na emocionální prožitek. Pokud může dítě samostatně uspokojovat svou potřebu přirozeným přísunem podnětů, vybírá si tolik kvalitních a potřebných podnětů, které mu nejvíce vyhovují. Zabývá se jimi právě v tom čase, který je pro něj nejpříznivější. Marie Vágnerová však toto období dále nerozděluje, na rozdíl od své jmenovkyně Montessori, která přesně vymezila doby všech fází.⁴³

2. 3. 1 Senzitivní fáze řeči

Senzitivní fáze řeči je nejdelší, probíhá od narození do šesti let. Již zhruba okolo 4,5 měsíce dítě vnímá řeč jako něco zvláštního. Každý člověk si jistě všiml, jak je i tak malé dítě fascinováno pohybem rtů osoby, která ho drží v náručí. Dítě pozoruje pohybující se rty osob ve svém okolí a učí se první hlásky. Okolo prvního roku věku dítě vědomě vyslovuje první slovo. V polovině druhého roku začíná dítě vyjadřovat své názory, učí se stále nová a nová slova. Velmi rychle se pouhá slova mění v celé souvislé věty, které ale nemusí být zcela gramaticky správné. Dost často se stává, že si dítě svou slovní zásobu procvičuje samo se sebou nebo si povídá s plyšovými hračkami. Ve čtyřech letech umí dítě vědomě používat jazyk, díky kterému dokáže samo vyjadřovat a řešit problémy.

V průběhu této fáze (mezi čtvrtým a šestým rokem) mohou být některé děti schopné se naučit základům čtení a psaní. Bohužel se ale může stát, že jsou v této době vystaveny příliš velkému tlaku ze strany dospělých, a tak se výsledek dostavuje mnohem později.⁴⁴

2. 3. 2 Senzitivní fáze řádu

Senzitivní fáze řádu probíhá od narození do cca tří let, vrcholu se můžeme dočkat mezi druhým a polovinou třetího roku. Hovoříme o jakési potřebě pravidelného režimu. Pravidelnost totiž usnadňuje dítěti přizpůsobení se vnějšímu světu a k jeho lepšímu

⁴² RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 28.

⁴³ PETERKOVÁ, Radoslava. *Výchovný systém Montessori v mateřské škole*. Zlín, 2010. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. s. 19.

⁴⁴ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 14.

pochopení. Nesmíme zapomínat, jak velice dítě touží po řádu, který se projevuje vyžadováním opakování nějakého rituálu. Dítě nemá rádo změny, čehož si může všimnout každý, kdo se v jeho okolí vyskytuje (např. jiné způsoby krmení, koupání, atd.).⁴⁵

Narážíme zde však na rozdílné pojetí řádu mezi dětmi a dospělými. Pro dítě je řád tím, čím je pro dospělého půda, na které stojí. Proč je pro dítě řád tak důležitý? Protože mu dává pocit lepší orientace v pro něj tak chaotickém světě. Pořádek a řád dítěti umožňuje mít pocit, že má nad vším určitou kontrolu.⁴⁶

U některých dětí byl smysl pro řád a pořádek pozorován již v prvním měsíci života. Projevil se v radosti a nadšení, kterého byly děti schopny, pokud našly věci na svých místech. Pokud děti vnímaly nějaký nepořádek či jiné rozestavení věcí okolo než byly zvyklé, projevilo se to hysterickými návaly dětské zlosti. Dokonce se můžeme domnívat, že tento nepořádek může být překážka na cestě k správnému duševnímu vývoji.⁴⁷

Vedle prostorového pořádku a zjištění, že věci v místnosti mají k sobě nějaký vztah, potřebuje dítě i přesný pořádek v denním režimu a ve spojení s blízkými lidmi. K vytvoření takového režimu samozřejmě přispívá role matky a otce ve výchově.⁴⁸ Z psychologického hlediska je to pro dítě velmi důležité, může se těšit na tak oblíbené koupání i na to, že po něm následuje večerníček.

2. 3. 3 Senzitivní fáze vytřibení smyslů

Tato fáze vychází z dětského porozumění věcem, které poznává díky svým smyslům, zkoumá je, třídí, porovnává různé předměty a jejich prostřednictvím si rozšiřuje a získává nové poznatky. Jedná se o „*instinktivní podnět uchopit svět, který je naplněn zajímavými věcmi, utváří jejich chování a vyzývá je uchopit věci nebo je dát do pusy a odzkoušet je.*“⁴⁹

V této oblasti Maria Montessori také definuje termín **stereognostický smysl**, což je svalová činnost, kdy si dítě vytváří představu o předmětech a jejich vlastnostech ohmatáváním bez

⁴⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 32.

⁴⁶ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998, s. 28-34.

⁴⁷ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 14.

⁴⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 32.

⁴⁹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 29.

užití zraku. A to bez rozdílu, zda se jedná o předměty denní potřeby či didaktický smyslový materiál.⁵⁰

2. 3. 4 Senzitivní fáze fascinace malými předměty

Fascinace malými předměty začíná přibližně v osmnáctém měsíci a končí v polovině třetího roku života dítěte. Dítě má požitek zejména z věcí tak miniaturních, o které kolikrát oko dospělé osoby ani nezavadí. Díky této citlivosti na malé předměty se oko dítěte rozvíjí pro detail. Této fáze jsou si dobře vědomi například spisovatelé a ilustrátoři dětských knížek, když umisťují malé obrázky do textu.⁵¹ Nejvíce jsou si ale této fáze vědomi sami rodiče, kteří musí být v této době velmi opatrní a obezřetní. Ne všechny malé předměty jsou pro dítě bezpečné. O tom by ostatně mohl vyprávět až už každý rodič, tak každý lékař, který během své lékařské praxe jistě nesčetněkrát vyndával lentilky či drobné hračky dětem z nosu nebo z úzkostí zjišťoval, co dítě spolкло.

2. 3. 5 Senzitivní fáze sociálního chování

Ve dvou a půl letech začíná dítě napodobovat společenské způsoby a chování dospělých. Zajímá se o zdvořilostní projevy, učí se společenskému jednání, aby se mezi lidmi cítilo dobře. Postupem času dítě vnímá a přejímá, jak se lidé oslovují, jak se má chovat, aby ostatní lidé pochopili, že nechce být rušeno, jak se ve společnosti představit.⁵²

Nejen v tomto období by si rodiče měli dávat záležet na tom, jak se k sobě chovají. Dítě je k chování svých rodičů velmi vnímavé a nedokáže ještě samo posoudit, které chování je mezi lidmi normální a které ne.

2. 3. 6 Senzitivní fáze pohybu

Senzitivní fáze pohybu trvá od jednoho do čtyř let. Děti v tomto období objevují jistou citlivost na chůzi a obecně na různé druhy pohybu. Dochází ke střídání období, která trvají různě dlouho, kdy si dítě chce dokazovat svou tělesnou sílu (např. nošením těžkých předmětů, odstrkování dveří, atd.).⁵³

⁵⁰ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 14.

⁵¹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 30.

⁵² ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 15.

⁵³ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 15.

2.4 Normalizace

Na základě vlastních zkušeností a mnoha pozorování došla Maria Montessori k názoru, že se dítě naučí chodit, mluvit, pracovat s předměty, atd., díky samo sobě, a ne proto, že jej to někdo učí.⁵⁴ Dospělí se dítěti velmi často snaží zbytečně pomoci i s věcmi (a činnostmi), které by dítě ve svém věku zvládlo samo. Bohužel dospělý vidí jen to, že dítě tuto činnost zvládne za delší dobu, než by to zvládl on sám (čas je v dnešní uspěchané době dá se říci luxusem, který si málo kdo může dovolit), tudíž to raději udělá za něj. Neuvědomí si však, že svým počínáním může negativně ovlivnit přirozený vývoj dítěte, a dítěti samotnému nevědomky podsouvat pocit jeho vlastní druhořadosti či méněcennosti.

Pojmem „normální dítě“ se rozumí takové dítě, které je psychicky zdravé, samostatné, vytrvalé, schopné koncentrace a sebekontroly. Takové dítě je od samého počátku dospělými dobře chápáno, čímž mu jsou umožněny potřebné vnější podmínky pro jeho rozvoj.⁵⁵

„Pouze dítě milované a sebejisté a druhé straně dítě činné, získávající reálné zkušenosti, využívající nejen svobodu, ale i zodpovědnost, může dosáhnout tzv. normality.“⁵⁶

Naopak dítě, kterému nebylo umožněno, aby našlo své opravdové přirozené já, se může cítit zmateně, trpět prudkými změnami nálad, není schopno dlouho udržet svou pozornost, je netrpělivé, nedisciplinované. Projevuje se agresivně, hlasitě, bezcitným chováním, komandováním druhých dětí, je nespokojené a celkově neposlušné.

Zda lze proces normalizace urychlit, a bylo-li by to vůbec správné, o tom bychom mohli dlouho polemizovat. Na dítě by byl vyvíjen tlak povzbuzující k výkonům, který by mohl jeho dospívání a poznávání sebe sama změnit ze zábavy v jakousi rutinu (to, co prostě musí udělat, aby mělo od nároků dospělého „pokoj“).⁵⁷ Na druhou stranu, proč ale tento proces jakkoli urychlovat, když je sám o sobě správný? Nestačilo by pouze tomuto procesu nebránit a naopak mu být jakkoli nápomocní? Všechno na světě má svůj čas, tudíž i ve výchově dítěte (a pedagogice vůbec) by neměla být doba jakéhokoli procesu zkracována či

⁵⁴ PETERKOVÁ, Radoslava. *Výchovný systém Montessori v mateřské škole*. Zlín, 2010. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. s. 21.

⁵⁵ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, s. 43.

⁵⁶ KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, s. 137.

⁵⁷ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 32-33.

jinak ulehčována. Pokud si dítě musí na všechno přijít samo, učít se vlastní zkušeností, vlastní chybou, dříve se stane samostatným, zodpovědným (a tedy i „normálním“).

2.5 Věkově smíšené třídy

V současné době převládá v tradičních školách názor (či představa), že děti stejného věku mají přibližně stejné dispozice naučit se základní gramotnosti a základům učiva všeobecně. Školní (učební) třídy (skupiny) jsou pokud možno stejnorodé, což má umožnit všem žákům postupovat v učivu stejným tempem. Nutno podotknout, že pro pedagoga je tento způsob rozdělení tříd velmi pohodlný a mnohem jednodušší, než kdyby se měl každému dítěti věnovat individuálně. Každá odlišnost je pro učitele na obtíž a kolektivní postup v učení je tak komplikovanější. Není ale důležitější to, co je vhodnější a smysluplnější spíše pro dítě než pro učitele?

Podle Marie Montessori je rozdělení dětí do ročníků podle věku zbytečné a neefektivní. Sama tedy prosazuje třídy s přirozeným zařazením dětí. Dochází také k názoru, že ve věkově shodných třídách dochází velmi často ke konfliktům zejména kvůli odlišení se od ostatních.

*„Třídy věkově smíšené jsou jako zahrádky plné nejrůznějších květin a jsou předpokladem pro společný růst v různosti. Jsou bližší i realitě a životu ve společnosti. Děti se v takových skupinách učí mnohem lépe důležitým sociálním schopnostem.“*⁵⁸

Díky mnoha svým pozorováním přišla Maria Montessori na myšlenku, že starší děti velmi rády pomáhají dětem mladším, cítí se důležitě, když mohou mladším spolužákům vysvětlit, jak mají pracovat s různými školními pomůckami a jak správně řešit nějaké úlohy. Díky této spolupráci se mladší děti učí něco nového, co je jim vysvětleno poněkud „lidštějším“ a pro ně pochopitelnějším způsobem dětmi staršími. Starší děti si tak své vědomosti utříbí a zopakují si je.⁵⁹

Ve věkově různorodých skupinách má na základě harmonického soužití tedy vznikat spolupráce a vzájemná pomoc jednotlivců mezi sebou. Díky jakési sociální jednotě je každý jedinec respektován a může se bez jakýchkoli překážek uplatňovat.⁶⁰ Díky věkové různorodosti ve skupinách mohou mladší děti pozorovat ty starší při různých činnostech, které je za nedlouho také čekají. Děti si tak volí aktivitu podle takového stupně svého vývoje, na

⁵⁸ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 74.

⁵⁹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 53, 54.

⁶⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s. 41, 42.

kterém se nacházejí. Věková různorodost ve skupinách vede děti také ke spolupráci a k rozvoji zdravého sebevědomí. Velkou výhodou v těchto skupinách je také to, že k určitým činnostem jsou děti vybízeny nejen třídním pedagogem, ale i svými staršími a zralejšími spolužáky. Nutno ale podotknout, že pro jisté činnosti by měly být vytvářeny i pracovní skupiny dětí stejného věku nebo stejného výkonu. Děti tak mohou porovnávat své schopnosti se spolužáky stejného věku a mohou si tak vypěstovat zdravou sebedůvěru.⁶¹

2.6 Volná (svobodná) práce

Děti, které navštěvují montessoriovské školy, mají volnost pohybovat se, volnost spolupracovat, volnost pracovat na své vnímavosti. Nesmějí ale při své práci rušit ostatní ve třídě, ničit či poškozovat učební pomůcky, nebo marnit svůj čas.

„Volnost a zodpovědnost jdou v montessoriovských školách ruku v ruce. Toto povědomí je v dětech pěstováno jejich motivací a upoutáním materiály a činnostmi, které je zajímají, a jejich zahrnutím v udržení vhodného předem připraveného prostředí. Výsledkem není hluk a chaos, ale ticho a pořádek, jak se děti příjemně ponoří do svých individuálních činností.“⁶²

Díky volnosti v práci se dítě učí sebeorganizaci. Dítě má možnost včleňovat se do učebního procesu hlavně svými individuálními zkušenostmi, znalostmi a zájmem. Velmi důležité přitom je, že každé dítě má možnost pracovat individuálně, vpřed pokračuje nezávisle na učebním tempu ostatních. Nedochozí tedy k žádnému přetěžování či „brždění“ ostatními žáky. Je ovšem nutné se také přiměřeně vypořádat s potřebou opakování učiva, a to především u mladších a slabších dětí. A to hlavně díky tomu, že žák sám rozhoduje, jak dlouho se bude tím či oním učebním předmětem zabývat. Má tak možnost setrvat u předmětu či činnosti tak dlouho, dokud samo neuzná, že činnost byla řádně dokončena. Pedagog má tak možnost se intenzivněji věnovat žákům, kteří potřebují jeho pomoc a jsou na něj přímo odkázáni. Zatím, co se tedy učitel věnuje „slabším“ žákům, ostatní děti jimi nejsou zpomalováni a mohou pokračovat svým tempem kupředu. Dá se říci, že i díky této individuální péči o každého žáka má učitel možnost si ve větší míře vybudovat osobní vztahy k jednotlivým žákům. Tento předpoklad se zdá být ve všech výchovných a vzdělávacích pracích nepostradatelným.

„Je dokázáno, že v rámci této volné práce podle M. Montessori může být řešena další problematika, o které se často diskutuje v souvislosti se společným vyučováním dětí rozdílných výkonnostních úrovní: obava z následného negativního účinku na schopnější děti.“

⁶¹ KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, s. 133.

⁶² RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 35.

*Mnohokrát se prokázalo, že podpora vysoce nadaných – dnes opět často diskutovaný problém – je v rámci takové pružné vyučovací struktury, jakou nabízí volná práce podle M. Montessori, možná.*⁶³

2.7 Svoboda

Základním kamenem Montessori pedagogiky se ukazuje být svoboda dítěte. Mluvíme zde o svobodě, ale ne ve smyslu bezbřehé volnosti, nýbrž o možnosti svobodně jednat, být aktivní a získávat zkušenosti. Podle M. Montessori je svoboda cestou vlastního svobodného vývoje a jednání, na druhé straně se ale také jedná o proces sebekontroly, sebedisciplíny a posilování vnitřní kázně.

Maria Montessori nesouhlasí s představou tzv. poslušného dítěte, které dospělému neodporuje, naprosto se řídí jeho pokyny, je hodné a milé, ale nikdy se na nic neptá, nejeví zájem, je pasivní – nesvobodné.

Svoboda dítěte vede do značné míry k jeho samostatnosti a osobní nezávislosti. Výchova v duchu Marie Montessori je tedy svobodnou výchovou osobnosti jednotlivce, která se vyznačuje zejména postupným získáváním vlastní nezávislosti a samostatnosti. Svoboda je však vyvažována disciplínou a nevylučuje ani řád ani pořádek. Dle Marie Montessori je člověk (a tedy i dítě) svobodný, když je pánem sebe sama, když sám sebe dokáže ovládnout, zná svá přání, schopnosti i slabosti a dokáže s nimi rozumně nakládat. Cesta k takové svobodě není samozřejmostí, ale každodenním získáváním zkušeností díky kontaktu s vnějším světem.⁶⁴

2.7.1 Biologická svoboda

Úvahy o biologické svobodě pojmají dítě jako individuální bytost se svou spontánností, energií a silou. Princip biologické svobody můžeme shrnout do tvrzení, že dítě je svobodné tehdy, když je mu umožněno se vyvíjet na základě svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. Každý jedinec má geneticky připraven plán svého vývoje, který je uskutečňován díky vnitřní energii dítěte.

⁶³ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 21, 22.

⁶⁴ KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, s. 133, 134.

„Staví-li se uvolněné energii do cesty nějaká překážka, je-li spontánní aktivita dítěte omezována a potlačována, dochází k abnormálnímu vývoji, tj. k poruchám vývoje osobnosti. Svoboda v biologickém slova smyslu koresponduje s požadovaným svobodným vývojem.“⁶⁵

2. 7. 2 Sociální svoboda

Sociální svoboda je předpokladem k osvobození se ze závislosti na společenském prostředí. Maria Montessori se domnívá, že narození je pro dítě jakýmsi osvobozením. Po narození si dítě osvojuje nové dovednosti, je stále méně a méně odkázáno na pomoc dospělých a pomalu se stává samostatným. Je však důležité, aby bylo dítěti umožněno, aby si podněty nacházelo samo. Pokud totiž dospělí poskytují dítěti přespříliš podpory a veškerou práci buď vykonávají za něj, nebo mu ji mnohonásobně ulehčují, brání tak dítěti v cestě ke svobodě. Nejvhodnější, avšak pro dospělého do značné míry složitější, je vyhovět prosbě dítěte: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“*

Pokud svobodná aktivní činnost probíhá správně, dochází u dítěte v určitém věku k potřebě sociálních kontaktů, kdy samo dítě chce spolupracovat s ostatními. Taková spolupráce je výborným způsobem, jak se dítě naučí sociální disciplíně. Dítě se musí naučit brát ohled na názory ostatních a naučit se kompromisům.

„Někteří učitelé potlačují spolupráci mezi dětmi ve třídě s odůvodněním, že každý musí pracovat sám, sám přemýšlet, sám ukazovat, co umí, a že při skupinových formách organizace práce je ve třídě neklid. V životě však málokdo pracuje zcela sám, většinou je součástí sociální skupiny, jejíž členové musejí společně hledat nejvhodnější řešení. Jedinec se učí nejen prosazovat svůj názor, ale také respektovat názor druhých i ustupovat. Při společné práci se také utváří úcta k druhým, nelze ji nařídit. Umění žít s druhými se všemi klady i záporů, které obsahuje, je nutné nejen v pracovním, ale i v osobním životě.“⁶⁶

2. 7. 3 Pedagogická svoboda

Pedagogická svoboda spočívá ve vedení dítěte k samostatnosti přes uvolnění jeho energie a svobodnou činnost.⁶⁷ Pod tímto pojmem si leckdo může představit bezcílne bloumání dětí po třídě, časté střídání činností nedovedených do správného konce, nebo

⁶⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 20.

⁶⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 20, 21.

⁶⁷ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 12.

nedělání ničeho. Tak tomu ale není. Dítě si nějakou činnost zvolit musí, má však na výběr, jaká činnost to bude. V tomto případě je ale nejsložitější úloha pedagoga. Ten totiž musí dítěti utvářet podmínky pro volbu. Musí tedy připravit podnětné prostředí, organizovat výuku, podněcovat dítě k práci, vytyčit dítěti hranice pro plnění činnosti.

Všechny vyučovací předměty jsou podle pedagogiky Marie Montessori dětem předkládány formou malých kroků, které na sebe důsledně navazují. Tak je dítěti umožněno dojít k cíli samostatně, bez pomoci dospělého. Základním předpokladem k takové činnosti je však soubor důkladně připraveného studijního materiálu k jednotlivým učebním předmětům.⁶⁸

2.8 Úloha připraveného prostředí a materiálu

Základním výchovným prostředkem je svobodně zvolená činnost, která vyplývá z momentálních potřeb dítěte. Prostor školy má dítěti volbu žádoucí činnosti usnadňovat tím, že je pro dítě optimálně připravené. Podle Marie Montessori jsou základní prvky výchovného působení dva – připravené prostředí a připravení učitelé.⁶⁹

Proces zdravého vývoje dítěte probíhá vždy souběžně se vzájemnou výměnou s okolím. Dospělý může dítěti s tímto procesem pomoci poskytnutím předem správně připraveného prostředí. Okolí má být připraveno tak, aby bylo pro dítě jednoduché, příjemné, přehledné, aby se v něm dítě dobře orientovalo a mohlo tak využívat veškeré podněty, které mu prostředí nabízí. V případě, že je prostředí podněty přesyceno, může u dítěte vznikat nesoustředěnost. V opačném případě (při nedostatku podnětů v prostředí) se dítě bude nudit a může rušit v práci ostatní spolužáky. Nabídka podnětů má být proto pro děti výzvou a provokovat je k činnosti.⁷⁰

Všechny pomůcky, materiály a věci potřebné k výuce mají mít své stálé místo. A to zejména z důvodu nějakého pořádku (řádu), který u dětí vyvolává určitý pocit jistoty. Díky tomu děti odpovědně vnímají nabídku podnětů a pomůcek, které jsou pro ně připraveny, což vede k dobrému a zdravému psychickému stavu dětí. Díky volnému pohybu mohou děti využívat veškeré pomůcky v místnosti, které uznají za vhodné. Zbytek prostoru v místnosti je utvářen tak, aby se dítě mohlo bezpečně pohybovat kdekoliv, kde je třeba.⁷¹

⁶⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 21, 22.

⁶⁹ PETERKOVÁ, Radoslava. *Výchovný systém Montessori v mateřské škole*. Zlín, 2010. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. s. 27.

⁷⁰ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 32.

⁷¹ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, s. 54-56.

Cíl a výsledek určité činnosti má být pro dítě jasně viditelný a snadno pochopitelný. Předmět či pomůcku bere dítě prvně do ruky, prohlíží si ho a po prvním prozkoumání a pokusu dojít k cíli následuje další a další opakování. Důležité však je, aby veškerá aktivita vycházela přímo od dítěte. Dítě nesmí být příliš usměrňováno dospělým, jelikož by díky takovému zásahu mohlo o danou činnost ztratit zájem.

Množství, velikost a váha pomůcek musí být v souladu s věkem a zralostí dítěte. Dítěti má tak být umožněno, aby mohlo předměty volně přenášet, manipulovat s nimi a vracet je zpět na své místo.⁷²

Děti, které vyrůstají (a vzdělávají se) v harmonickém a pro rozvoj podnětném prostředí, si dokáží samy (intuitivně) vyhledávat vhodný a potřebný vzdělávací materiál.

„Současné podmínky dětství – hektičnost, stres, množství silných, rychlých smyslových vjemů, spojených s komerční kulturou stěžují poslouchání vnitřního hlasu. Dítě se stává rukojmím lákadel vnějšího světa, vzdaluje se od svého nitra, což komplikuje proces naplnění svobody volby, aktivní disciplíny a normálního (ve smyslu optimálního) vývoje dítěte.“⁷³

Veškeré zkušenosti, které dítě díky práci s různorodými studijními materiály získá, mu pomáhají procvičit postřeh, pozorování, dozvědět se něco o fungování vzájemných vztahů a o jejich zákonitostech.

K připravenému prostředí nepatří jen různé pomůcky a předměty v učebnách. Velmi důležitou roli mají také lidé, kteří se vyskytují v přímé blízkosti dítěte, to, jakým způsobem jednají, jak se chovají mezi sebou a způsob jednání s dětmi.⁷⁴

2.9 Práce s chybou

Vzhledem k tomu, že veškerý materiál, se kterým dítě v montessoriovské škole přijde do styku, je konstruován tak, aby mu dítě rozumělo, je dítěti umožněna i mechanická kontrola správnosti řešení. Kontrola spočívá v samotném materiálu – dítě zná výsledek, chybu si opraví samo a kontrola učitele tudíž není nutná.⁷⁵

Učitel ovšem hraje důležitou roli při kontrole správnosti řešení v případě, že materiál není dítětem správně použit. *„Chyby vzniklé nesprávným použitím nevedou k opravám a*

⁷² ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 42-44.

⁷³ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 66.

⁷⁴ LUDWIG, Harald, a kol. *Výchováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 33.

⁷⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 66, 67.

zmoudření, ale jen k upevnění chybné práce. Dítě z takové práce nemá žádný užitek. Zde hraje velmi důležitou úlohu učitel, který musí znát správné způsoby zacházení s materiálem. Špatné použití materiálu vede k nepořádku, což je přímá cesta k chaosu, hluku, rozptylování a jevům, které odvádějí dítě od soustředění a tím i od možnosti zdokonalovat a rozvíjet se. V takových případech nelze tvrdit, že chybami se člověk učí, nýbrž čím déle chyba trvá, tím více se vzdaluje možnost se jí odnaučit nebo se jí zbavit. V tomto případě by bylo úlohou vychovatelů (učitelů), aby dítěti ukázali správné použití materiálu a zabránili tak jeho nesprávného používání.“⁷⁶

Kontrola chyb má i řadu pedagogických funkcí. Dítě je nuceno naučit se chybu samo vyhledat a opravit ji, což vede k lepší sebekontrolě dítěte a jeho samostatnosti. Pokud může dítě něco „vědomě správně udělat“, pociťuje větší míru vlastního uspokojení, jelikož má konkrétní zpětnou vazbu, že danou činnost správně zvládlo. Z hlediska pedagoga může schopnost dětí nacházet a opravovat své chyby brzy informovat o poruše orgánů, napomáhá včas odhalit defekty smyslových orgánů a funkcí.⁷⁷

⁷⁶ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, s. 38.

⁷⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 67.

3 METODIKA PRÁCE

Do tří let věku dítěte je možné jen nepřímé výchovné působení, a to zejména díky připravenému prostředí, ve kterém je nutná přítomnost vychovatele. Podpora dospělých je později (cca od tří do šesti let věku) rozšiřována na přípravu a používání vhodného materiálu. Pokud rodiče uvažují o umístění svých dětí do školy, která využívá metod Montessori, není dozajista od věci popřemýšlet, jaký typ předškolního zařízení pro své dítě před nástupem do školy zvolí. V tomto případě by bylo nejvhodnější zvolit také předškolní zařízení montessoriovského typu. Kolektivní cítění se totiž velmi dobře vyvíjí již v mateřské škole.

Mezi sedmým a dvanáctým rokem věku se dítě učí novým znalostem zejména manipulací s předměty, vnímáním detailů, které si později dokáže samo spojit do smysluplných celků. Od dvanácti let dítě poznává svět nejen díky prostředí, ale i díky studiu a přemýšlení.⁷⁸

Metodiku práce rozděluje Ludwig (2000) a Rýdl (2006) do těchto pěti základních oborů:

1. **Cvičení praktického života**
2. **Smyslová výchova**
3. **Čtení a psaní**
4. **Matematika**
5. **Kosmická výchova**

Dohromady tyto obory obsahují přibližně sto demonstračních cvičení. Každé takové cvičení má svá pravidla, která se musí dodržovat.

Převážná většina těchto cvičení obsahuje:

➤ **Materiál**

- představen v určitém pořadí, volně přístupný na stálém místě
- vlastnostmi lákavý, harmonický, promyšlený

➤ **Cíl**

- přímý (konkrétní splnění daného úkolu)
- nepřímý (rozvíjí psychické procesy a funkce, příprava na náročnější činnost)

➤ **Předvedení**

- příprava (nabídka činnosti na základě stupně vývoje dítěte, jeho zájmů, dovedností a schopností)
- instruktáž (postup od jednoduchého ke složitějšímu, jednoduchý slovní doprovod, postup musí vždy dojít zdárnému konci)

⁷⁸ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 45-50.

➤ **Kontrola chybami**

- sebekontrola (dítě ví, že udělalo chybu a snaží se ji napravit)
- pomocné body (umístěny na zadní straně určitých pomůcek)
- pomoc kamaráda, učitelky

➤ **Slovní zásoba**

- je rozvíjena v průběhu většiny činností, obohacuje se o názvy předmětů

➤ **Věk**

- cvičení jsou určena tak, aby činnost byla přiměřená věku dítěte ⁷⁹

3.1 Cvičení praktického života

Do cvičení praktického života řadíme cvičení a práce jako je chůze, nošení předmětů, zavírání a otvírání (např. dveří či skříněk), starost o vlastní osobu (osobní hygiena, čisté oblečení, obuv), a spousta ostatních činností, kterými se děti snaží napodobit chování dospělých. ⁸⁰

3.2 Smyslová výchova

Didaktický materiál pro smyslovou výchovu obsahuje materiály, které umožňují rozeznávat kontrast mezi předměty, rozvíjejí zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Dítě se učí vnímat a rozpoznávat vůni, chuť, velikost, hmotnost, teplotu, atp. různých předmětů. ⁸¹

3.3 Čtení a psaní

V rámci jazykové výchovy se dítě setkává s materiálem, který má za úkol obeznámit dítě s písmeny a číslicemi, naučit jak skládat slabiky (případně slova), rozšířit slovní zásobu. Dítě se učí základním pohybům ruky, které bude potřebovat při psaní. Obecně a stručně lze konstatovat, že díky tomuto materiálu se dítě naučí číst, psát už v předškolním věku (ovšem za podmínky, že navštěvuje předškolní zařízení montessoriovského typu). ⁸²

⁷⁹ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 20.

⁸⁰ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 69.

⁸¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 57.

⁸² MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 69.

3.4 Matematika

„Soustava didaktického materiálu pro matematiku a geometrii patří k nejvíce fascinujícímu didaktickému materiálu. Rozvoj matematického myšlení probíhá nejprve nepřímo, v rámci smyslové výchovy.“⁸³

Dítě je na oblast matematiky připraveno i díky již výše zmíněným oborům, díky řádu a připravenosti prostředí je již schopno řešit úkoly logicky a systematicky.

Matematický didaktický materiál naučí dítě rozeznávat poměry mezi velikostmi, vytváří v něm smysl pro rozdíly, zálibu v přesnosti.⁸⁴

3.5 Kosmická výchova

Toto specifické slovní označení má za úkol dětem poskytovat jistou představu o souhře všech součástí světa (hvězd a Země, nerostů, rostlin, zvířat a lidí). Jedná se o jakousi obdobu myšlenek Jana Ámose Komenského, tedy že všechno souvisí se vším a tvoří tak jednotný celek.⁸⁵

„Aktivitou svého absorbujícího ducha nasává dítě všechno bez výběru. Aby však mohlo začít chápat svět, potřebuje ho vnímat v určitých strukturách.“ Dítě vnímá nejen předměty samotné, ale také vztahy mezi nimi. Dítě je tak aktivní a samo si utváří vlastní vztah ke světu, který ho obklopuje. Toto spojení je tím intenzivnější, čím hlouběji a dlouhodoběji koncentruje dítě svou pozornost. Svět a dění kolem se má tedy dětem přibližovat jako celek, jelikož veškeré detaily jsou pro dítě zajímavé jen tehdy, pokud jim rozumí jako částem celku.⁸⁶

Součástí této výchovy je i tzv. výchova k míru, na kterou kladla sama Maria Montessori velký důraz a považovala ji za velmi důležitou. Tato výchova má zabránit konfliktům mezi dítětem a dospělým, ke kterým přirozeně dochází z pocitu jisté nadřazenosti dospělého nad dítětem.

Maria Montessori si velmi přála, aby všichni lidé na celém světě žili v míru a snažili se ho udržet. Doufala, že by lidé mohli být k sobě vzájemně přátelští, projevovali si úctu, lásku a porozumění. Tato myšlenka jakési celkové univerzální harmonie však zůstala nenaplněna.⁸⁷

⁸³ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 70.

⁸⁴ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 43-45.

⁸⁵ MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, s. 70.

⁸⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 36, 37.

⁸⁷ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 48.

4 POSTAVENÍ DOSPĚLÉHO V PEDAGOGICE MARIE MONTESSORI

Zajímavé je, že ačkoliv se Maria Montessori zabývala problematikou pedagogiky, výchovou a vzděláváním dětí, nikdy nenapsala žádnou knížku pro rodiče. Lze tedy předpokládat, že sama pochybovala o nějakých všeobecných „návodech“ pro rodiče. Každé dítě je podle ní totiž osobitou individualitou a samo se učí sebevýchově. Za autoritářský a všeobecně omezený přístup Maria Montessori tvrdě kritizovala tradiční školu a odsuzovala nejen pedagogy, ale i všechny dospělé, kteří se na takovém způsobu výchovy a vzdělávání podílejí.⁸⁸

Většina rodičů i pedagogů se snaží dětem školu všemožně usnadňovat a dělají pro to vše, o čem si myslí, že by dětem mohlo pomoci. Rodiče i učitelé potom vysvětlují, utěšují, snaží se dávat různé rady, odměňují za dobré výsledky, snaží se výuku nejrůznějšími způsoby zpestřit. Je nutné si ale uvědomit, že veškeré tyto snahy (ač většinou dobře míněné) se mijejí s podstatou problému.⁸⁹

4.1 Úloha pedagoga

Dospělý člověk je podle Marie Montessori nedílnou součástí připraveného okolí. Způsob, jakým dospělý s dítětem jedná, se podstatně podepisuje na vývojovém procesu dítěte. Je velmi důležité, aby byla dítěti projevoována láska a pozornost, což je také považováno za základní předpoklad pro jeho rozvoj. V pedagogice dle Marie Montessori se učí nejen děti, ale i dospělí. V tomto případě se dospělý musí naučit dostatečné trpělivosti, naučit se čekat, zbytečně neulehčovat dětem práci, naučit se důvěřovat dětské zvědavosti a tvořivosti.

Jak již bylo výše zmíněno, hlavním motivem této alternativní pedagogiky se stal výrok dítěte „pomoz mi, abych to udělal sám.“ Dospělý (ať už rodič nebo pedagog) má tudíž zaujímat roli jakéhosi pomocníka na cestě dítěte k samostatnosti a nezávislosti.⁹⁰

Učitel-vychovatel má dítě povzbuzovat, pomáhat mu při volbě vhodných předmětů, poskytovat mu vhodný materiál a současně brát ohled na věk a úroveň vývoje dítěte. Pedagog (Maria Montessori používá spíše výraz „vedoucí“ – tvrdí totiž, že dítě se učí samo) má dohlížet na způsob, jakým dítě pracuje a následně potom na úklid pomůcek.

⁸⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 71.

⁸⁹ NOVÁČKOVÁ, Jana. *MÝTY ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001, s. 3.

⁹⁰ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 34.

Dle myšlenek Marie Montessori nemá být učitel (či vychovatel) pouhým hodnotitelem dítěte, a to nejen v negativním slova smyslu, ale ani v tom pozitivním. Každé dítě potřebuje mít pocit bezpečí a pochvalu, na které se ale nesmí stát závislým.

„Proto montessoriovská pedagogika upřednostňuje vedle negace či pozitivního hodnocení činnosti dítěte učitelem i informace ze strany učitele, týkající se toho, aby si dítě uvědomilo, co nového dokázalo, co se naučilo a jak. Dítě nemá konat činnosti pro uspokojení dospělého, ale sama sebe. Děti jsou vedeny k posílení sebevědomí, sebedůvěry a rovnocennosti.“⁹¹

Vychovatel má dítě vést takovým způsobem, aby dítě pocítilo jeho co možná nejmenší přítomnost. Zároveň ale musí být připraven dítěti kdykoliv pomoci a navést ho správným směrem. Nikdy ale nesmí přestat platit důležité pravidlo - vychovatel nikdy nemá být překážkou mezi dítětem a jeho zkušenostmi.⁹²

Nutno ovšem podotknout, že v rámci studia pedagogických fakult bychom těžko hledali studijní obor zaměřený na Montessori pedagogiku. Po absolvování pedagogické fakulty tedy budoucí učitelé Montessori škol navštěvují vzdělávací kvalifikační kurzy Montessori pedagogiky (které jsou bohužel finančně, ale i časově náročnější).

4. 1. 1 Zásady pro práci pedagoga-vychovatele (Šebestová, Švarcová 1996)

- 1) Pedagog-vychovatel dbá o hmotný pořádek, stará se o prostředí tak, aby bylo neustále čisté a upravené, a nepřehlnuté ani přemírou podnětů, ani dětskými výrobky či jinými výtvary. Dává pozor, aby veškerý materiál byl všem dětem dobře přístupný a měl své stálé místo, kde jej děti mohou nalézt. Ve třídě by se měl didaktický smyslový materiál nalézat pouze jedenkrát. Zatím, co s ním jedno dítě pracuje, ostatní děti se učí trpělivosti, respektují a nenarušují práci svého kamaráda, a čekají, než svou práci zdárně dokončí. Teprve poté se mohou u materiálu vyzkoušet.
- 2) Pedagog-vychovatel by měl dětem jasně a přehledně předvést práci s materiálem, a dodržet přitom logický postup od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.
- 3) Pedagog je aktivní, když se snaží uvést dítě do vztahu k prostředí, a naopak je pasivní, pokud tento vztah mezi dítětem a připraveným prostředím již nastal.

⁹¹ KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, s. 139.

⁹² RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, s. 28, 29.

- 4) Respektuje pracující a soustředící se dítě. Nenarušuje jeho činnost ani ve chvíli, kdy dítě udělá chybu, neopravuje ji. Stejným respektem zahrnuje i dítě, které momentálně odpočívá, sleduje práci ostatních, aniž by odpočívající dítě nutil do práce.
- 5) Ponechá rozhodování na dítěti, aby si vybralo aktivitu i pomůcky dle jeho vlastního zájmu. Na dítěti je také výběr pracovního místa či výběr někoho, kdo mu práci vysvětlí.
- 6) Učí děti dodržovat zásady o nerušení ostatních dětí v činnostech, respektovat nejen jejich práci, ale i jejich přítomnost. Učí je také, jak zacházet s pomůckami (a v prostředí všeobecně), aby nedošlo k žádným škodám.
- 7) Pokud dítě nějaký materiál odmítlo, pedagog se mu tento materiál neúnavně snaží nabídnout znovu.
- 8) Dbá také na to, aby materiál nebyl používán jako hračka. Montessori materiál musí být používán pouze pro ten účel, pro který byl určen.
- 9) Pokud se dítě chová nevhodně, netrestá ho. Pohlíží na něj jako na takového, který potřebuje pomoci. Stejně tak je tomu i v případě zdárně dosažených cílů – učitel za ně dítě neodměňuje. Dítě by mělo prožívat radost nad správně dokončenou činností skrze svůj úspěch.
- 10) Pokud mezi dětmi vzniká jakákoliv konkurence, nesmí být učitelem podporována ani vytvářena. Vztahy mezi dětmi totiž mají být partnerské, ne konkurenční.⁹³

4.2 Úloha rodičů

Tím, že rodiče dali dítěti život, na sebe vzali zejména velkou spoustu povinností. Nejen oni, ale i stát má povinnost využít všech dostupných prostředků, které má k dispozici, aby byl dítěti umožněn zdravý vývoj a správný způsob nejen výchovy samotné, ale i způsob pedagogiky, díky které bude dítě získávat nové znalosti a dovednosti.⁹⁴

Dítě své zkušenosti nejlépe a nejtrvaleji vytváří a trénuje v uvolněné a přátelské atmosféře, kde ho nikdo nestresuje časovým úsekem, za jaký musí danou činnost zvládnout. Rodiče by se měli tento fakt uvědomit a přizpůsobit se mu. Dítě vnímá náklonnost svých rodičů i tím, jak rodiče zařídí dětský pokoj a jaký mu nabídnou materiál ke zdravému rozvoji. Většina rodičů už si v dnešní době na štěstí uvědomila, že každé dítě je jiné, a tudíž nestresuje ani dítě, ani sebe samotné myšlenkou, že jiné dítě v tom samém věku již zvládlo to, co jejich

⁹³ ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, s. 49, 50.

⁹⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 74.

dítě ještě neumí. Nikdy není automaticky lepším v nějaké činnosti či aktivitě jenom proto, že se ji naučil dříve. Proto je důležité, aby dítě jak ve škole, tak doma mělo dostatečný čas, který ke svému poznávání potřebuje.⁹⁵

Nutno podotknout, že rodiče se u svého dítěte a jeho školních úspěchů zajímají více méně jen o to, jaké domů nosí známky. Rodičům povětšinou záleží jen na tom, aby dítě co nejrychleji dostudovalo a našlo si nějakou práci. Tento přístup ale rozhodně není správný. Škola a rodina by spolu měly vzájemně spolupracovat, a to ne v otázce nějakých trestů, ale spíše v podporování vlastní individuality dítěte.⁹⁶

„Je důležité, aby rodiče věděli, co se děje ve třídě jejich dítěte, zda ho učení baví, nebo zda se jen dává unášet podél hranice mlhavé propasti neučení, která pohlcuje řadu dnešních dětí.“⁹⁷

⁹⁵ LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 90-95.

⁹⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, s. 75.

⁹⁷ HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 10.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Charakteristika výzkumu

V rámci praktické části bakalářské práce jsem převážnou část informací získala pomocí vlastního pozorování a analýzy dokumentů – školních vzdělávacích programů škol ZŠ Polabiny 1, Pardubice a ZŠ Na rovině, Lázně Bohdaneč. Pozorování probíhalo formou hospitací na obou školách. Tyto velmi cenné informace a poznatky jsem posléze doplnila pomocí rozhovorů, které jsem vedla s učiteli.

5.1.1 Výzkumný problém

Jsou principy Montessori v alternativních Montessori školách reálně používány v praxi? Jak velký je zájem rodičů o tento typ škol a následné umístování dětí do tříd s Montessori pedagogikou? Jak děti vnímají přechod do tradiční třídy?

5.1.2 Cíle výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je ověřit principy Montessori pedagogiky v praxi na základě hospitací v ZŠ Polabiny a ZŠ Na rovině Lázně Bohdaneč. Dále také pomocí rozhovorů zjistit, jaký je zájem rodičů o takovou výuku dětí a jejich následné umístění do tříd s Montessori pedagogikou. Vzhledem k rozsáhlým odlišnostem od tradičních škol se také pokusím zjistit, jak se děti, které prošly Montessori výukou, adaptovaly na prostředí tradiční školy poté, co musely alternativní školu opustit (jedná se zde zejména o přestup z páté (Montessori) třídy do šesté (tradiční) třídy).

5.2 Metodologie výzkumu

Praktická část je orientována jako kvalitativní výzkum, jehož výsledky jsou v závěru zpracovány a interpretovány pomocí dvou případových studií (kazuistik).

„Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu hodnotí údaje sesbírané při kvantitativním výzkumu jako hrubé a argumentují tím, že za čísla se ztrácí člověk. Více než čísla si cení významu. Podle nich pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.“

Výzkumník se v kvalitativním výzkumu snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých se dané osoby nacházejí. Jedině tak jim totiž může rozumět a popsat je.

Kvalitativní výzkum si klade za cíl porozumět člověku. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk nebo celá skupina lidí jedinečná. Takový člověk má určité vlastnosti, kterými se liší od jiného člověka nebo jiných skupin.⁹⁸

5. 2. 1 Sběr dat

Forma sběru dat proběhla pomocí analýzy dokumentů (školních vzdělávacích programů) a vlastního pozorování, které se uskutečnilo na základě hospitací v obou již výše zmíněných školách. Takto získané informace byly poté doplněny ještě o rozhovory s pedagogy jednotlivých škol.

Otázky připravené pro rozhovory byly dlouho promyšleny a sestavovány až poté, co proběhla analýza školních vzdělávacích programů a vlastní pozorování. Rozhovory byly realizovány spíše k doplnění chybějících informací, avšak ukázaly se jako velmi užitečné a přinesly mnoho zajímavých a detailnějších myšlenek.

Interview probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů. Jak již název napovídá, jedná se o kompromis mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. U takového druhu rozhovoru se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, u kterých se ale později žádá ještě o objasnění, vysvětlení, nebo doplnění informací.

„Podle situace se polostrukturované interview může blížit více strukturované nebo naopak nestrukturované formě.“⁹⁹

Všechny rozhovory s pedagogy probíhaly po vyučování ve třídě. Se souhlasem učitelů byly veškeré rozhovory nahrávány na diktafon, zatím co já jsem si ještě dělala písemné poznámky. Velkou výhodou za jisté byla ochota a spolupráce samotných pedagogů, díky kterým vše proběhlo ve velice přátelské a sdílné atmosféře.

⁹⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 31, 32.

⁹⁹ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 111.

5. 2. 2 Soubor respondentů

Vzhledem k tomu, že se v tomto případě jedná o kvalitativní výzkum, výběr respondentů byl záměrný. Tento výběr je potřebný proto, že osoby vybrané k takovému účelu mají být vhodné. To znamená, že vybrané osoby mají mít potřebné informace (vědomosti a zkušenosti) z prostředí, ve kterém je výzkum prováděn. Jenom tak mohou o takovém prostředí podat pravdivý a na informace bohatý obrazný popis.¹⁰⁰

Výběr respondentů byl tedy záměrný. Zaměřila jsem se hlavně na informace, které mi mohli poskytnout sami pedagogové. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla výzkum ohledně Montessori pedagogiky zaměřit na pardubický kraj, ze kterého pocházím, oslovila jsem v tomto důsledku pedagogy na dvou školách v tomto kraji, kteří ke své výuce využívají tuto alternativní metodu. Jmenovitě se jednalo o ZŠ Polabiny 1 (Družstevní 305, 530 09, Pardubice) a ZŠ Na rovině (Masarykovo nám. 110, 533 41, Lázně Bohdaneč). Celkem proběhlo 6 rozhovorů s pedagogy, jejichž jména po vzájemné dohodě nebudou zveřejněna.

5. 2. 3 Realizace výzkumu

Jako první proběhlo prostudování dokumentů (školních vzdělávacích programů) obou škol a jejich následná analýza. Poté byly obě školy osloveny s prosbou o povolení hospitací ve třídách s Montessori pedagogikou. Vzhledem ke vstřícnosti škol nebyl s povolením návštěv tříd žádný problém. Hospitace probíhaly v průběhu ledna a února. V obou školách jsem byla přijata velmi přátelsky a posléze se stala aktivní součástí výuky. Samotné rozhovory poté proběhly na konci měsíce února.

Počet rozhovorů nebyl předem striktně určen. Výběr probíhal do té doby, než se odpovědi učitelů na mé otázky začaly opakovat. Jelikož by stále nové a nové rozhovory nepřinesly již nové informace, byla fáze rozhovorů ukončena. Celkem tedy proběhlo 6 rozhovorů (3 na ZŠ Polabiny 1, Pardubice a 3 na ZŠ Na rovině, Lázně Bohdaneč).

5. 2. 4 Předvýzkum

Před samotným výzkumem byl proveden tzv. předvýzkum. Na jeho základě byl na každé škole náhodně vybrán jeden pedagog, se kterým jsem provedla cvičný rozhovor (který nebyl zaznamenáván na diktafon). Zaměřila jsem se zejména na to, zda pedagogové připraveným otázkám porozuměli tak, jak byly otázky zamýšleny. Následnou diskusí a díky

¹⁰⁰ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 144.

poznámkám učitelů bylo některé znění otázek pozměněno, 2 otázky vyškrtnuty a 3 nové přidány.

5.3 Vyhodnocení výzkumu a interpretace dat

Vzhledem k tomu, že se praktická část bakalářské práce týká dvou škol, které k výuce využívají metodu Montessori, rozhodla jsem se získaná data interpretovat pomocí dvou případových studií (pro každou školu zvlášť).

Sběr dat proběhl pomocí analýzy školních vzdělávacích programů, vlastního pozorování a pomocí následných rozhovorů s pedagogy (celkem 6 rozhovorů s 6 učiteli).

Realizace výzkumu proběhla bez větších problémů. Učitelé (i školy obecně) mi vycházeli vstříc a s ochotou odpovídali na veškeré mé dotazy.

5.3.1 Případová studie č. 1 – ZŠ Polabiny 1, Pardubice

Základní škola Polabiny 1 je úplnou základní školou, jejímž zřizovatelem je Statutární město Pardubice. Její součástí je školní družina a školní jídelna. Jedná se o sídlištní pavilonovou stavbu s rozsáhlým pozemkem. Škola byla slavnostně otevřena 1. Zářím 1965 a v současné době patří mezi největší základní školy v Pardubicích.

Výuka probíhá podle vlastního školního vzdělávacího programu, přičemž na prvním stupni je v jedné paralelní třídě v každém ročníku využívána výuka metodou Montessori. Tato metoda byla na výše jmenované škole zavedena před 8 lety.

Vzhledem k tomu, že děti, které zde navštěvují první třídu a s Montessori výukou se teprve seznamují (pokud tedy nenavštěvovali již předškolní zařízení tohoto typu), mají prvňáci třídu sami pro sebe a vyučují se prozatímně samostatně. V polovině školního roku se však stávají součástí třídy, ve které se vyučují druháci a třetáci. Starší děti tak mají možnost těm mladším s čímkoliv pomoci. Stejně tomu tak je i ve třídě, kde probíhá výuka čtvrtáků a pátáků.

Všechny třídy jsou moderně a útulně vybaveny. Kromě různorodých pomůcek umístěných na poličkách podél stěn zde najdeme také pár počítačů, rádio, polštáře, koberečky. Věřím, že pokud do takové třídy vejde neinformovaný člověk, nabyde zdání, že se nejedná o školní, nýbrž předškolní zařízení.

Výuka zde začíná přesně v 8:00 hodin ráno zazvoněním na zvoneček, na který děti reagují ihned posazením podél elipsy vyznačené na koberci. Poté, co se vzájemně pozdraví, stanoví si každé dítě učební plán, který by mělo do konce týdne dokončit. Vzhledem k tomu,

že děti nemají pevně stanovený rozvrh hodin a předmětů, může si každé dítě svobodně a zároveň zodpovědně (míra svobody dítěte je vždy určována jeho zodpovědností za vlastní vzdělání) vybrat, kterému předmětu se chce v prvním bloku vyučování (8:00 – 9:30) věnovat. Pokud dítě samo neví, čemu by se mělo věnovat, probere to s učitelem. Jakmile mají všechny děti jasno, co mají dělat, rozejdou se každý po své práci. Ke každému vyučovacím předmětu mají k dispozici spoustu pomůcek, které si mohou rozložit na koberci, na stolech, mohou si vzít polštář a jít si s učivem sednout na chodbu (je tedy zachována svobodná volba, volný pohyb). Veškeré pomůcky jsou vytvořeny tak, aby každé dítě pochopilo, k čemu slouží, a mohlo si později výsledek své práce samo zkontrolovat a opravit.

V 9:30 se děti i vyučující sejdou opět na elipse, kde si děti vzájemně sdělí, co zvládly, po případě co chtějí dodělat doma (ano, domácí úkoly jsou dobrovolné, děti si samy zvolí, na čem chtějí/potřebují doma pracovat). Nyní všechny děti sklídí pomůcky (pokud je již nebudou potřebovat, pokud ano, umístí k pomůcce, na které pracovaly, svou jmenovku a mohou tak práci nechat rozdělanou a pokračovat v práci ve druhé polovině vyučovacího bloku), odnesou si sešity na chodbu, kde si je odloží do tašek, přinesou si do třídy svačiny a v klidu se nají. Tato přestávka trvá přibližně 30 minut.

Po uplynutí doby stanovené pro přestávku se děti samy, bez předchozího upozornění posadí na elipsu, kde trpělivě čekají na zahájení druhého bloku vyučování (tento blok trvá rovněž 90 minut jako blok první). Většina z nich již ví, co mají dělat, tudíž se pustí do práce (práci si opět volí samy, nezávisle na tom, co dělají ostatní, či na tom, čemu se věnovaly v předchozím bloku).

Pokud děti úspěšně dokončí to, co měly splnit, mohou si danou položku ve svých osobních plánech vybarvit a začít se věnovat nové. Zde je také výborně vidět spolupráce mezi dětmi, kdy si vzájemně vysvětlují a ukazují, s čím mají jak zacházet. Co mě však velmi překvapilo, bylo zjištění, že navzdory volnému pohybu dětí po třídě a jejich vzájemné pomoci mezi sebou, nebyl ve třídě žádný hluk. Děti respektují činnost svých spolužáků a snaží se je v jejich práci nerušit.

Vzhledem k tomu, že výkon dětí není v Montessori školách ceněn známkami, zajímalo mě, jak děti obecně vnímají přechod do tradiční třídy. Díky zpětné vazbě, kterou má škola k dispozici (nejen od žáků samotných, či jejich rodičů, ale také od učitelů ze škol, kde děti ve výuce pokračují) jsem byla překvapena, že se děti do tradičních škol těší. Je to pro ně něco nového. Zároveň jsou na tento krok připravovány dlouho dopředu. Není pro ně tedy problém přejít od tykání učiteli k vykání (zřejmě i díky tomu, že většina dětí navštěvuje různé zájmové kroužky i mimo školu, tudíž jsou na vykání dospělému zvyklé), věnovat se stejné činnosti ve

stejnou chvíli jako ostatní, nepohybovat se volně po třídě apod. Děti, kterým bylo umožněno absolvovat Montessori výuku, se jeví jako samostatnější, projevují nadšení, když se mohou naučit něco nového, učení je baví, a co je nejdůležitější – děti se CHTĚJÍ učit. Ovšem vzhledem k tomu, že každé dítě je individuální osobnost, nedá se předpoklad, že adaptace na nové prostředí tradiční školy, proběhne u všech stejně rychle a bez potíží.

Navzdory přetrvávající neúplné informovanosti veřejnosti o možnosti výuky metodou Montessori se ZŠ Polabiny může chlubit úplnou obsazeností všech svých tříd tohoto typu. Vzhledem k tomu, že rodičů, kteří sem chtějí umístit své děti, je poměrně dost, škola pořádá výběrové řízení, na základě kterého jsou nebo nejsou děti přijaty. Toto výběrové řízení probíhá formou pohovoru, který má za úkol zjistit, zda je tato metoda pro dítě vhodná či naopak.

5. 3. 2 Případová studie č. 2 – ZŠ Na rovině, Lázně Bohdaneč

Základní škola Na rovině je nově vzniklou nestátní školou, která byla založena občanským sdružením Na rovině roku 2010. Jedná se o nový typ školy vycházející z Montessori pedagogiky a uplatňující projektové vyučování. Tato malotřídní škola v sobě zahrnuje 5 ročníků prvního stupně. V současné době se zde vyučuje 12 dětí ve věku od první do páté třídy (vzhledem k takovému počtu se všechny děti vyučují v jedné třídě). Při plné obsazenosti se počítá s celkovým počtem 72 žáků ve třech vyučovacích třídách.

Učebny jsou vybaveny kobercem, na kterém je vyznačena elipsa, policemi podél stěn, ve kterých jsou umístěny různorodé pomůcky potřebné k výuce, policemi s boxy na osobní věci a osobní plány, stoly pro individuální práci a stoly pro práci skupinovou. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně novou školu, která ještě není zcela v povědomí veřejnosti a není naplněna celková kapacita žáků, disponuje škola poněkud omezenějšími prostředky, které však nemají žádný vliv na kvalitu výuky či pomůcek.

Vzhledem k tomu, že organizace výuky je zde téměř totožná s výukou na ZŠ Polabiny 1, zaměřím se spíše na to, čím se ZŠ Na rovině od první školy odlišuje. První blok vyučování nezačíná v 8:00, ale v 8:30 a trvá do 10:00 hod. V půl deváté ráno se tedy všichni žáci a učitelé (jednoho vyučovacího dne se povětšinou účastní 2 učitelé a pedagogická asistentka integrovaných dětí) na zvonění zvonečku usadí podél elipsy vyznačené na koberci. Poté, co si chvíli povídají, rozhodnou si děti samy, jaké činnosti se chtějí věnovat. Ve dnech, kdy probíhá Montessori výuka (pondělí – středa), mají na vybranou povětšinou mezi českým jazykem a matematikou, ostatní dny probíhá výuka hudební a výtvarné výchovy pomocí projektů na společné téma. Jednou týdně mají děti tělocvik.

Od 10:00 – 10:30 mají děti přestávku na svačinu. Při této přestávce mají možnost jít ven. Po pauze následuje druhý hodinu a půl dlouhý vyučovací blok.

Na rozdíl od ZŠ Polabiny 1, ZŠ Na rovině ke své výuce vůbec nepoužívá pracovní sešity (kromě písanek, ale i ty jsou v současné době nahrazovány pracovními listy). Učitelé proto vypracovávají speciální pracovní listy, které děti využívají místo sešitů (učitelé se zde domnívají, že pokud dítě něco chápe, není potřeba, aby si své vědomosti ověřovalo na pomůckách i v sešitě – bylo by toho na něj moc a nestihlo by do konce roku vše, co má naplánované).

Poté, co pracovní list úspěšně vyplní, si jej zařadí do svého pracovního portfolia a ve svém osobním učebním plánu si vybarví elipsu se splněnou činností (děti i učitelé tak mají dobrý přehled o tom, co dítě již umí a naopak, čemu by se mělo věnovat více). Zajímavé je, že v této škole nemají všechny děti totožné učební plány (jako v ZŠ Polabiny 1). Učitel se snaží dítě poznat, porozumět mu, najít jeho silné či slabé stránky. Na tomto základě pak pedagog vypracuje každému dítěti individuální plán (některé děti mají v plánech více matematiky, protože jim nejde, apod.)

Velmi mne zaujalo, že s výrobou pomůcek potřebných k výuce pomáhají i samy děti, které již obratně zacházejí s nůžkami, lepidlem, fixami a ostatním materiálem, ze kterého jsou pomůcky vyráběny. Žáci jsou tak vedeni k tomu, aby viděli, jak je taková práce náročná a dovedli si tak pomůcek vážit. Všechny takové pomůcky poté umístí do polic, kde má každá své trvalé místo.

K výuce však nejsou využívány jen pracovní listy a různorodé pomůcky. V policích tak můžeme, mimo jiné, najít spoustu rozmanitých společenských her. Hry jsou povětšinou deskové a vybrané tak, aby dětem pomohly rozvíjet nějakou již předem nabytou znalost. Mezi hrami využívanými pro matematiku tak v policích objevíme oblíbené „Člověče, nezlob se“ nebo neméně oblíbené „Dostihy a sázky“. Vzhledem k tomu, že ve druhé jmenované hře se děti učí i zacházet s penězi (i když v tomto případě pouze určeným ke hře), procvičí si velmi dobře matematiku. Kdo by se však domníval, že si děti ve škole jen hrají, byl by uveden v omyl. Deskové hry děti používají jen k rozvoji a procvičení nově nabyté znalosti, a pouze po určitou dobu. Neexistuje tedy, že by jedno dítě bylo celý školní den zaměstnáno pouze deskovou hrou.

Vzhledem k tomu, že škola své působení zahájila relativně nedávno, není problém dohledat, jak se její absolventi vyrovnali s přechodem na druhý stupeň základní školy. Absolventy má tato škola totiž zatím pouze dva (jeden pokračuje ve výuce na ZŠ Malíka v Chrudimi, druhý na tradiční škole). Protože ZŠ Chrudim Dr. J. Malíka není úplně tradiční

škola, neměl žák vůbec žádný problém s adaptací na nové prostředí. Druhý absolvent úspěšně pokračuje v učivu na tradiční škole v Pardubicích (prospívá se dvěma dvojkami).

V současné době se jedná o přestěhování této základní školy z Lázní Bohdaneč do Pardubic. Některým pedagogům se tento nápad nelíbí, vzhledem k tomu, že tuto školu navštěvují zejména místní děti, které by po přestěhování školy musely za Montessori výukou dojíždět. Dalším problémem, který by v takovém případě mohl nastat, je otázka konkurence mezi ZŠ Polabiny 1 a ZŠ Na rovině, pokud by opravdu došlo ke stěhování. Zároveň by ale školy mohly vzájemně spolupracovat, co se týče přeplněnosti jedné z nich a následného odmítání žáků.

Bohužel, i v dnešní době převládají u lidí předsudky, a tak je očekávání rodičů od alternativního vzdělání různé. Povětšinou si rodiče myslí, že Montessori výuka je vhodná buď pro děti různě handicapované, nebo naopak pro děti velmi nadané. Informace o možnosti takového vyučování se lidé mohou dozvědět z médií a webů škol, nejčastěji si však předávají vlastní zkušenosti mezi sebou.

5.4 Shrnutí

Po prostudování všech mně dostupných materiálů jsem si vůbec nedokázala představit, jak něco takového může fungovat ve skutečnosti. Říkala jsem si, že teorie je jedna věc, praxe je věc druhá. Ani ve snu by mě nenapadlo, že učení může bavit i dnešní děti, které povětšinou baví jen vysedávání u televize nebo počítače. O to víc jsem byla překvapená, když mi obě školy vyšly vstříc, dovolily mi nahlédnout do svých tříd a aktivně mě zapojily do vyučovacího procesu.

Již po prvních chvílích, které jsem strávila ve třídě s Montessori pedagogikou, jsem si uvědomila ten největší rozdíl, kterým se pedagogika Montessori odklání od pedagogiky tradiční – děti se CHTĚJÍ učit a učení je BAVÍ. Nemohla jsem si nevšimnout, jak jsou děti nadšené, když se jim povedlo splnit úkol a ony si mohly vybarvit další elipsu.

Jistě, všechno má své pro i proti, nic není jen černé nebo bílé. A tak, jako všude, tak i v této metodě můžeme nalézt nějaké zápory. Pro většinu dětí je samozřejmě velmi prospěšné, že mohou v učivu postupovat svým vlastním tempem. Problém ovšem nastane, pokud je některé dítě nadanější, než jeho spolužáci, a splní veškeré učivo třídy svého věku s velkým předstihem a nemá tedy už co na práci. Učitelé tuto problematiku velmi často řeší tím, že mu dají k dispozici další (těžší) pomůcky, nebo dítě začne s učivem pro další ročník. Podobně je

tomu i u dětí, které učivo zvládají pomalejším tempem. V tomto případě může u daného dítěte nastat pocit, že je pozadu. V takové chvíli je velmi důležité, aby včas zasáhl učitel.

Během rozhovorů s učiteli vyšlo najevo, že veřejnost navzdory dnešní době plné internetu, rozhlasových, televizních a ostatních médií, nemají o alternativní výuce obecně ani ponětí. Pokud takové informace sami nevyhledávají, nemají poměrně žádnou šanci se k alternativním školám dostat (což je vzhledem k naší přetechnizované době celkem smutné). Bohužel, stejně je tomu tak i s předsudky. Učitelé na obou školách se již setkali s rodiči, kteří Montessori výuku odmítají už jen z principu, nemají pro to žádný důvod. U jiných dospělých zase převládá názor „do alternativní školy umístím dítě až poté, co si s ním v té tradiční nebudou vědět rady“. Berou tudíž školy tohoto typu až jako poslední možnost. Nejvíce ale převládají názory, že do těchto škol jsou přednostně a pouze umisťovány jen děti fyzicky, psychicky či jinak handicapované. Ano, je pravda, že i takové žáky bychom na Montessori škole našli, není to ovšem pravidlem.

Při vedení rozhovorů, jsem se dostala k velmi zajímavé myšlence, která mě donutila se opět zamyslet. Ptala jsem se učitelů, zda si myslí, že je Montessori výuka vhodná pro každé dítě. Odpovědi se mi dostalo ve formě: *„Výuka metodou Montessori spíše není pro každého rodiče. Je vhodná pro rodiče, kteří se zajímají o své dítě. Nezajímají ho známky, které dítě ze školy přinese, ale to, co se nového naučilo, a co všechno se ještě naučit chce.“* Nemyslím si sice, že by se rodiče, kteří své děti umístí do tradiční školy, o svého potomka nezajímali, ale je pravda, že ten zájem je určitě jiný. Rodiče dětí z tradičních škol povětšinou zajímá pouze známka, kterou dítě ve škole dostalo. Už méně ho ale zajímá, z jakého důvodu to byla dvojka a ne jednička (kterou si ze školy přineslo dítě známých).

Během rozhovorů také vyšlo najevo, že děti, kterým byla umožněna výuka metodou Montessori, jsou v praktickém životě mnohem samostatnější. Umí si poradit v situacích, kdy jejich stejně staří vrstevníci jen bezmocně tápají a hledají pomoc od ostatních. Stejně tak jsem byla nesmírně překvapena, když jsem byla svědkem toho, kolik toho děti z třetí třídy vědí. Veškeré jejich znalosti byly ucelené, žáci věděli, jak je využít v reálném životě. Učivo pro ně není jen snůškou teoretických informací.

Vzhledem k tomu, že Montessori pedagogika nepodporuje soutěživost mezi žáky, se děti po opuštění školy ocitají v konkurenčním prostředí, na které nebyly zvyklé. Absolventi Montessori škol jsou vychováni k samostatnosti, k důvěře ve své vlastní znalosti a zkušenosti, ne však k soutěživosti mezi sebou.

Problematika výhod a nevýhod alternativních škol by jistě stála za podrobnější zkoumáním. Těžko ale budeme moci někdy obecně říci, že alternativní pedagogika je nejlepším

řešením. Každá vyučovací metoda má svá pro a proti. Pokud někdy bude dosaženo takové metody výuky, která bude označena za tu nejlepší pro všechny děti, domnívám se, že Montessori pedagogika jde takovému cíli naproti.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem Montessori pedagogiky, jejími základními principy a pojmy, metodikou práce a vytvořením nového vztahu mezi dospělým (ať už rodičem nebo pedagogem) a dítětem.

Práce popisuje vznik reformního pedagogického hnutí, jeho vývoj v pedagogiku alternativní, po vznik pedagogiky Montessori. Pro přehlednost je stručně popsán život a pedagogická činnost zakladatelky této inovativní metody Marie Montessori.

Z počátku jsem měla obavu, že nezískám dostatek odborné literatury k danému tématu. Jak se ale brzy ukázalo, s literaturou nebyl žádný problém. Vzhledem k tomu, že jsem měla k dispozici spoustu odborných pedagogických knih v českém jazyce, neměla jsem za potřebí se ohlížet navíc po literatuře cizojazyčné. K doplnění potřebných informací jsem využila oficiální Montessori webové stránky. Soupis veškeré použité literatury je přiložen níže.

Domnívám se, že cíle bakalářské práce se mi podařilo splnit. Díky hospitacím v obou školách jsem mohla na vlastní oči spatřit, jak fungují metody Montessori v praxi. Díky školním vzdělávacím programům mi bylo umožněno zjistit, jak je tento systém propracovaný. Znovu musím ocenit vstřícnost a ochotu všech pedagogů, kteří si našli čas na veškeré mé dotazy. Mohla jsem tedy na problematiku tradiční X alternativní vzdělávání pohlédnout nejen z teoretické stránky věci. Bylo mi umožněno stát se aktivní součástí vyučovacího Montessori procesu, kdy jsem si sama mohla vyzkoušet nelehkou úlohu vyučujícího.

Po detailním prostudování veškeré literatury, kterou jsem měla k dispozici a zejména po rozhovorech se samotnými pedagogy, musím bohužel konstatovat, že i v dnešní moderní době je povědomí veřejnosti o možnosti alternativního Montessori vyučování na stále velmi nízké úrovni. Já sama jsem se o této metodě dozvěděla až na vysoké škole, před tím jsem neměla ani zdání, že taková metoda vůbec existuje. Když se nad tím zamyslím ještě hlouběji, člověk se nějaké informace o alternativní možnosti výuky dozví jen tehdy, pokud se o to sám zajímá. Jistě, občas se médiu mihne zmínka o „jiné“ škole. Většina lidí si ale představí školu, kterou navštěvují i „jiné“ děti. Domýšlí si, že do takových škol jsou umisťovány jen děti v lepším případě nadprůměrně inteligentní či nadané, horším případě jen děti handicapované.

Je sice pravda, že z obou případů bychom mohli nějaké dítě v alternativní škole najít, není to však podmínkou. Vždyť v dnešní době jsou handicapované děti integrovány i do tradičních škol.

Doufám tedy, že i tato má práce pomůže informovat širší veřejnost o Montessori pedagogice.

„Kdyby všechny děti chodily do Montessori školy, psychoanalytici by už neměli žádnou práci.“

Sigmund Freud

Zdroje

Bibliografie

- CACH, Jozef, *Počátky nových škol v Českých zemích*, Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, 124 s. ISBN 80-7194-219-7.
- CACH, Jozef. *Reformní /alternativní/ pedagogika: - výzva k nápravě společnosti*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002, 52 s. ISBN 80-7194-486-6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPER, Tomáš (ed.). *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty – analýza, komparace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 190 s. ISBN 978-80-7372-397-2.
- LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 132 s. ISBN 80-7194-266-9.
- MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, 270 s. ISBN 978-80-969784-0-3.
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003, 197 s. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001, 207 s. ISBN 80-86-189-01-5.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998, 130 s. ISBN 80-86 189-00-7.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *MÝTY ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001, 48 s. ISBN 80-901873-5-8.
- PETERKOVÁ, Radoslava. *Výchovný systém Montessori v mateřské škole*. Zlín, 2010. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993, 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
- ŠEBESTOVÁ, Věra – ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996, 53 s. Bez ISBN.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portál, 1997, 112 s. ISBN 80-7178-071-5.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

- <http://www.montessoricr.cz>
- <http://www.zspolabiny1.cz/>
- <https://sites.google.com/site/montessoripce/>
- <http://narovine.cz/zakladni-skola/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Osobní plán z Matematiky (ZŠ Polabiny 1)

Příloha č. 2 – Osobní plán z Českého jazyka (ZŠ Polabiny 1)

Příloha č. 3 – Osobní plán Čtení a psaní (ZŠ Na rovině)

Příloha č. 1



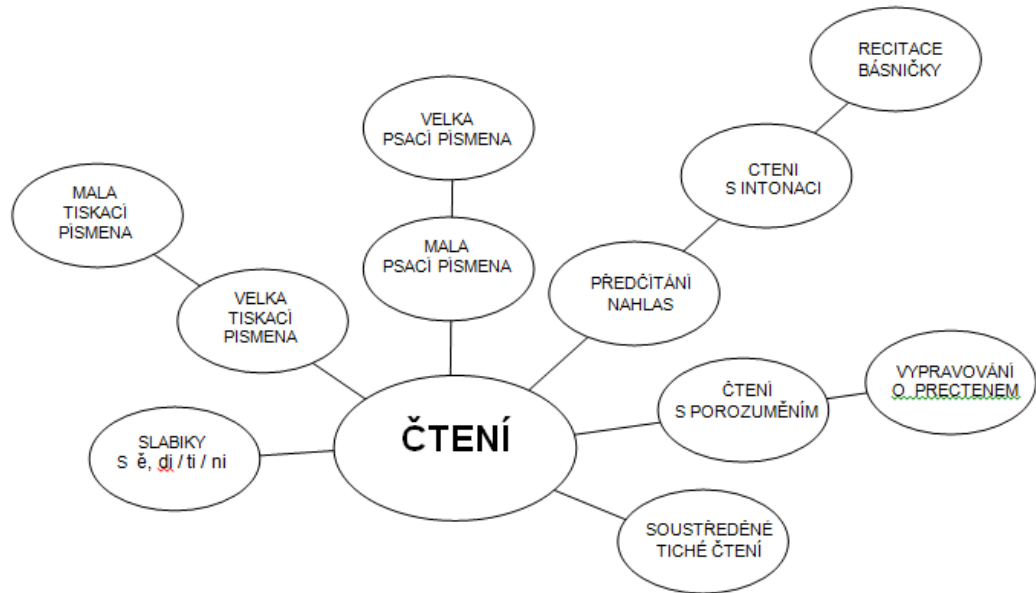
školní rok: jméno: _____






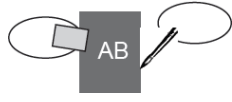
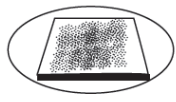





Příloha č. 2



školní rok: _____ jméno: _____



Příloha č. 3

UČÍM SE ČÍST A PSÁT		1. ROČNÍK	JMÉNO:
POZNÁVÁM	PÍSMENA t - T	ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ  p - d - b	SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ  A - Á
	POČÁTEČNÍ PÍSMENO KOČKA	DALŠÍ PÍSMENA KOČKA	POSLEDNÍ PÍSMENO KOČKA
ČTU A SKLÁDÁM	P E S		ZE SLOV JE VĚTA
GRAFOMOTORIKA 	 AB		VELKÉ TVARY 
			MENŠÍ TVARY 
PIŠI	A PÍSMENA a	SLOVA PES	JÁ PÍŠU VĚTY.
ČTU SI	JÁ ČTU VĚTY.	TICHÉ ČTENÍ 	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM 
			ČTENÍ NAHLAS 
UMÍM PSÁT	MOJE TEXTY	OPIS	PŘEPIS
			DIKTÁT
UČÍM SE	RÝMY TÝMY	PRAVIDLA PSANÍ VĚT . ? !	SLA-BI-KY
			VYPRÁVĚNÍ 