

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

**Marie Montessori a její pedagogika**

**Marie Montessori and her teaching method**

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:

Martina Dvořáková

2010

Děkuji paní Doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za poskytnuté cenné rady, připomínky a především vstřícný přístup při vedení této diplomové práce.

Také bych ráda poděkovala paní Věře Matuškové, za ochotu a spolupráci během mého působení v její Montessori třídě.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Marie Montessori a její pedagogika zpracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Současně dávám svolení k tomu, aby byla tato diplomová práce umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne

Martina Dvořáková

.....

.....

## **Anotace**

Diplomová práce „Marie Montessori a její pedagogika“ se zabývá hlavními principy pedagogického systému italské lékařky a pedagožky Marie Montessori. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnuje ústředním pojmům pedagogického konceptu M. Montessori se zvláštním zřetelem na postavení pedagoga v této výchovné metodě. Praktická část zkoumá roli učitele v metodě M. Montessori v komparaci s rolí učitele v tradiční škole.

## **Annotation**

Thesis „Maria Montessori and her teaching method“ deals with main principles of the educational system proposed by Maria Montessori, Italian doctor and teacher. Thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part. The theoretic part aims at fundamental ideas of Maria Montessori’s pedagogical conception with the special emphasis on the teacher’s role in this method. The practical part focuses on a comparison of a teacher’s role in M. Montessori’s method and teacher’s role in traditional school system.

**Klíčová slova:**

Maria Montessori, polarizace pozornosti, senzitivní fáze, kosmická výchova, role učitele

**Key words:**

Maria Montessori, concentration, sensitive periods, cosmic education, teacher's role

## OBSAH

<b>Obsah</b> .....	5
<b>Úvod</b> .....	8
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	
<b>1. Život a dílo Marie Montessori</b> .....	10
1.1 Život.....	10
1.2. Pedagogická, výzkumná a přednášková činnost.....	11
1.3 Dílo Marie Montessori.....	15
<b>2. Základní principy pedagogiky Marie Montessori</b> .....	16
2.1 Montessori pedagogika.....	16
2.2 Polarizace pozornosti.....	18
2.3 Senzitivní fáze.....	21
2.4 Kosmická výchova.....	25
2.5 Volná práce.....	26
2.6 Speciální didaktický materiál v metodě M. Montessori.....	28
2.6.1 Didaktický materiál ke cvičení v běžných životních situacích.....	31
2.6.2 Didaktický materiál pro rozvoj smyslového vnímání.....	34
2.6.3 Didaktický materiál pro matematiku, rozvoj řeči a kosmickou výchovu.....	37
<b>3. Vývoj Montessori pedagogiky</b> .....	41
3.1 Montessori zařízení ve světě.....	41
3.2 Montessori pedagogika v České republice.....	43
3.2.1 Historie reformních snah v Československu.....	43
3.2.2 Montessori zařízení v České republice.....	45
<b>4. Role učitele v Montessori pedagogice</b> .....	47
4.1 Dospělý versus dítě.....	47
4.2 Role pedagoga v Montessori výchovné metodě.....	48
4.3 Vzdělávání Montessori učitelů.....	50
<i>PRAKTICKÁ ČÁST</i>	
<b>5. Průzkum: role pedagoga v Montessori škole</b> .....	52
5.1 Vyhodnocení dotazníků.....	52
5.2 Vyhodnocení pozorování.....	57

<b>6. Průzkum: role pedagoga v tradiční škole .....</b>	<b>60</b>
6.1 Vyhodnocení dotazníků.....	60
6.2 Vyhodnocení pozorování .....	65
<b>7. Srovnání role pedagoga v Montessori zařízeních s rolí pedagoga v tradiční škole.....</b>	<b>67</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>72</b>
<b>Resumé .....</b>	<b>75</b>
<b>Summary .....</b>	<b>75</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>79</b>
Příloha č. 1.....	80
Příloha č. 2.....	81
Příloha č. 3.....	83

## Seznam použitých zkratk

- ❖ MŠ - mateřská škola
  
- ❖ ZŠ - základní škola
  
- ❖ ČR - Česká republika
  
- ❖ AMI - Association Montessori Internationale
  
- ❖ AMS - American Montessori International
  
- ❖ AMI/USA - Association Montessori International of the United States
  
- ❖ ME - Montessori Europe
  
- ❖ PdF - Pedagogická fakulta

## Úvod

Konec 19. století znamenal v pedagogice počátek hnutí nové výchovy neboli reformní pedagogiky. V posledních desetiletích tohoto století a v počátcích století dvacátého vzniklo za různých okolností několik pedagogických směrů, které ačkoli měly své charakteristické rysy, spojovala kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, pasivity žáků i uniformních vyučovacích metod. Všechny tyto reformní směry pokládaly za důležité obrátit pozornost k vyučování orientovanému na žáka. Snahou bylo tedy nalézt nový postoj k dítěti, nový názor na něj a na jeho osobnost. Tuto skutečnost dokazují slova Marie Montessori: „Dnes již nemůžeme studovat žádné odvětví medicíny, filozofie nebo sociologie, aniž bychom vzali v úvahu výsledky získané studiem života dítěte. Ty jsou mnohem důležitější než například světlo, které vrhá embryologie na různé fáze evoluce. Vliv vědomostí získaných ze světa dětí je mnohem větší už proto, že zasahuje do všech lidských otázek“<sup>1</sup>

Maria Montessori, která v Itálii změnila přístup ke vzdělání žen a stala se díky tomu první doktorkou medicíny na Apeninském poloostrově, patří dnes již ke „klasikům“ světové pedagogiky. Byla to právě ona, kdo díky svému pozorování a každodenní praktické zkušenosti s dětmi zjistila, že každé dítě v sobě nosí svůj vlastní stavební plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj.

Na svých poznatcích založila vzdělávací systém, který vychází z potřeb dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Je výsledkem dlouholetého hledání a ověřování metod vzdělávání malých dětí v předškolních zařízeních a školách, ale také v rodině. Rodiče upozorňuje na závažnost jejich poslání, připomíná jim, že láskyplným a nerepresivním přístupem k dítěti mohou kladně ovlivnit život celé společnosti i budoucnost lidstva. Propracovaný a ucelený Montessori vzdělávací systém plně respektující vývojová období dítěte je aplikovaný jak ve vyspělých státech, tak v rozvojových zemích po celém světě.

Následující kapitoly této diplomové práce se zaměřují na celkové shrnutí pedagogického konceptu Marie Montessori, jak z hlediska odborné literatury, tak, a to především, z hlediska zkušenosti minulé i současné pedagogické praxe. Praktická část práce si klade za cíl prozkoumat a porovnat roli učitele v konceptu M. Montessori s postavením učitele v klasické škole s převažující frontální výukou.

---

<sup>1</sup> MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 12.

Pokud se zaměříme na dostupnou literaturu zabývající se Montessori pedagogikou, zjistíme, že je poměrně rozmanitá a obsáhlá. Pro účely této práce jsem čerpala z anglicky a německy psaných sbírek samotné Marie Montessori a ze studií, které byly o montessori pedagogice publikovány jak ve světě, tak i v České republice. Citace z cizojazyčných zdrojů jsem si dovolila sama volně přeložit.

# 1. Život a dílo Marie Montessori

## 1.1 Život

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italské obci Chiaravalle v provincii Ancona jako jediné dítě do poměrně vzdělané měšťanské rodiny. Její otec Alessandro pracoval nejdříve jako voják, poté byl finančním úředníkem. Matka Renilde jako vzdělaná, politicky angažovaná a liberální žena, patřila ve své době k tomu typu žen, které hluboce přesahovaly tradiční představy o ženě - matce, typické pro konec 19. století. Již v mladém věku byla Marie vedena svou matkou k solidaritě s chudými, proto je nepochybné, že názory matky velmi ovlivnily především sociální citění budoucí pedagožky Marie Montessori.

V roce 1875 se rodina přestěhovala do Říma, kde Maria započala svou povinnou školní docházku. Ve svých dvanácti letech se Maria překvapivě rozhodla navštěvovat technickou školu, což bylo pro jejího otce nepřijatelné, ovšem díky své matce si tento nápad ve své rodině prosadila. Fascinovaly ji přírodní vědy, zejména biologie a matematika a hodlala se stát inženýrkou. V návaznosti na střední přírodovědecko - technickou školu, navštěvovala také Technický institut Leonarda da Vinciho, čímž popřela všechny konvenční představy o ženském vzdělávání své doby. A to nebylo zdaleka naposledy. Po maturitě lehce pozměnila své plány a rozhodla se začít studovat medicínu, což bylo v této době přístupné jenom studentům - mužům. Na univerzitě byla skutečnost, že v přednáškovém sále sedí žena obrovským šokem jak pro vyučující tak pro samotné studenty. Marie musela odolávat enormnímu tlaku, nesměla například vstoupit na univerzitní půdu bez mužského doprovodu, a ve svých dopisech přiznala, že studia chtěla mnohokrát zanechat, nicméně díky své silné vůli se jí nakonec podařilo získat si jako studentka respekt. Studium tak v roce 1896 úspěšně dokončila, což jí mimochodem posloužilo jako důkaz toho, že ženy jsou rovnocenně schopné vzdělávat se jako muži.

Po skončení vysokoškolského studia pracovala jako lékařka - asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se starala hlavně o duševně postižené děti. Kromě práce na klinice začala Maria pravidelně navštěvovat ústavy pro choromyslné v Římě i v nejbližším okolí, diagnostikovala děti, popřípadě je umísťovala na klinice, navíc začala studovat antropologii, pedagogiku a experimentální psychologii. Tato aktivní činnost jí pomohla proniknout do problematiky postižených dětí, poznat jejich neutlumenou potřebu hry, což jí přivedlo k myšlence, že i duševně postižené děti jsou vychovatelné.

V ústavech prožívala mnohé zážitky, které ji v myšlence pedagogicky pomáhat těmto dětem utvrzovaly. Jedna ošetřovatelka římského ústavu pro mentálně postižené si jí například stěžovala, že děti, které jsou umístěny v holé místnosti bez jakékoliv nabídky činnosti, si hrají s chlebem, který je jim podáván k jídlu. Marii bylo jasné, že děti v takovýchto ústavech jsou nejen postižené, ale především neuvěřitelně zanedbané. Z těchto pohnutek se rozhodla začít studovat zahraniční literaturu o této problematice a dostala se k práci francouzských lékařů a pedagogů Jeana Marca Gasparda Itarda a Edouarda Séguina, kteří se zabývali postiženými dětmi, především vývojem pomůcek pro trénink motoriky a smyslového vnímání mentálně zaostalých dětí. Práce těchto odborníků měla na Marii takový vliv, že se jejich díla rozhodla přeložit a později je i doplnila o své nejnovější poznatky z této oblasti.

## 1.2 Pedagogická, výzkumná a přednášková činnost

Na přelomu 19. a 20. století vznikla v Římě nejprve Národní liga pro výchovu postižených dětí a poté i Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko-pedagogické instituce.<sup>2</sup> Uvnitř těchto dvou sdružení vznikl lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, který byl spojený s tzv. Modellschule (Modelovou školou), jejímž vedením byla pověřena právě nadějná lékařka a pedagožka Maria Montessori. Tato funkce dávala Marii možnost experimentovat a ověřovat si specifické metody určené k výchově a vzdělávání mentálně postižených dětí. S praktickou péčí o choromyslné děti se seznamovala i během svých pobytů v zahraničí, především v Londýně a Paříži. Po dokončení studií antropologie a pedagogiky působila na univerzitě dál, nově v roli profesorky antropologie a biologie. Nicméně se stále více věnovala praktické činnosti s postiženými dětmi a postupem času dospěla k názoru, že její metody by mohly být mnohem lépe využitelné při pedagogické práci se zdravými dětmi. V roce 1906 se jí dostalo nabídky od ředitele římské společnosti pro účelné stavebnictví, aby zřídila místo pro děti v nově postavené budově římské chudinské čtvrti San Lorenzo. Tento domov byl určen pro děti z dělnických rodin, které se ve svém volném čase potulovaly čtvrtí a ničily nově postavené domy. Pro stavební firmu tak bylo snadnější a levnější najmout si odborné hlídání dětí, než stále dokola vynakládat prostředky na opravu poničených domů. Montessori tuto nabídku s nadšením přijala, protože v ní viděla možnost vyzkoušet svoje metody na zdravých dětech. V roce 1907 tak mohl být otevřen první Dům dětí (Casa dei bambini).<sup>3</sup> Dům měl sloužit hlavně jako pomoc těžce pracujícím rodičům, kteří mohli předávat své nezletilé děti do péče učitelek a vychovatelek, které byly v domě ubytovány a

<sup>2</sup> Srov. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. s. 6.

<sup>3</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 72.

kteře se dětem věnovaly, hrály si s nimi, a to v místnostech, které byly k tomuto účelu speciálně určeny. Chod domu byl charakteristický tím, že se na něm podíleli stejnou měrou jak dospělí tak děti. Dům navštěvovalo přibližně padesát dětí předškolního věku (od tří do sedmi let). Maria Montessori tak měla obrovský prostor pro sledování a především zdokonalování svých předchozích metod. Děti se mohly volně pohybovat po místnosti, volit si činnost i materiál, což bylo na svou dobu v oblasti disciplíny a kázně opravdu revoluční. Je nasnadě, že v této době a v tomto domě učinila Montessori největší poznatky - například soustavným pozorováním objevila u dětí polarizaci pozornosti, která se později stala jedním ze základních pojmů její výchovné metody.

Jednoho dne přinesla mezi hrající se děti spícího kojence - holčičku: *„Sledujte, jak tiše dýchá. Nikdo z vás nedokáže dýchat tak potichu jako ona. Překvapené a nehybné děti začaly zadržovat dech. Nikdo neudělal ani ten nejmenší pohyb. Horlivě dbaly na to, aby zažily ticho a dokázaly ho napodobit. Všechny děti seděly úplně tiše, dýchaly tak tiše, jak to jenom bylo možné a měly radostný a napjatý výraz jako lidé, kteří meditují. Postupně jsme mohli uprostřed tohoto působivého ticha slyšet i ty nejmenší zvuky, jako například vzdálenou padající kapku vody a velmi vzdálený zpěv ptáka. To byl počátek našich cvičení v mlčení.“*<sup>4</sup> Znamé cvičení ticha vzniklo tedy také v tomto zařízení. Celkově jevíly děti o rozmanitá cvičení velké zaujetí a byly při činnostech poměrně velmi koncentrované.

Postupem času došlo k založení dalších takto koncipovaných domů, financování se tentokrát ujali soukromí investoři, jako například britský velvyslanec v Římě, který založil dům pro děti diplomatů a děti z vyšších společenských vrstev. Tímto způsobem se Marii Montessori podařilo navázat mnoho důležitých kontaktů, což jí velmi pomohlo v její následné přednáškové i publikační činnosti. Montessori se rozhodla opustit svou lékařskou praxi a začala se naplno věnovat rozšiřování své metody. V roce 1909 tak mohla uspořádat první kurz pro pedagogy.

V roce 1913 uskutečnila svou první cestu do zahraničí, navštívila USA, kde s velkým úspěchem přednášela o základních principech a cílech svého výchovného systému. Její přednášky měly v zámoří famózní úspěch, během několika měsíců se jméno Marie Montessori stalo v USA uznávaným pojmem, její myšlenky byly rozebírány v tisku, vedly se diskuze na oficiálních i neoficiálních místech, postupně vznikaly první montessoriovské společnosti, byla zde vydána kniha o metodě montessori s názvem „Il metodo“, která se ihned

---

<sup>4</sup> MONTESSORI, M. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 157.

stala bestsellerem. Zpráva o úspěších italské lékařky se rozšířila rychlostí blesku. Montessori vedla v Římě další kurzy pro pedagogy, které navštěvovaly i řady zahraničních zájemců. Její myšlenky našly odezvu po celém světě - v Anglii, Francii, Austrálii, Argentině dokonce i v Rusku, kde byly na dvoře v Petrohradě zakládány montessori třídy pro členy carské rodiny.

Druhá cesta do zámoří v roce 1915 sice nenavázala, co se týče úspěšnosti, na první cestu, nicméně výchovný systém Marie Montessori již v USA pevně zakořenil a mohl se dále rozvíjet a to především po druhé světové válce.<sup>5</sup> Po svém návratu byla pozvána katalánskou provincií do Barcelony, aby zde díky své metodě zavedla do škol výuku katalánštiny. Při svém pobytu ve Španělsku měla Montessori opět možnost experimentovat a uvádět do praxe svou metodu. Založila zde institut pro vzdělávání pedagogů a podařilo se jí také vyvinout didaktický materiál pro matematiku, geometrii a gramatiku. V Barceloně se také poprvé začala zabývat náboženskou výukou. Pro děti zřídila kapli a vytvořila několik didaktických pomůcek pro náboženskou výchovu. Neklidná politická situace v Katalánsku však měla za důsledek ukončení úspěšně započaté práce Marie Montessori v této provincii. Marie žila nadále v Barceloně, ale ve své přednáškové a publikační činnosti pokračovala v ostatních zemích Evropy. Její největší obavou bylo, aby se její metoda neproměnila v něco, s čímž by sama nesouhlasila a z tohoto důvodu proto vedla všechny kurzy osobně. Tato skutečnost vedla k nejedné hlasité kritice, protože její metoda dávala větší či menší možnost improvizace, čímž se společnost rozdělila na příznivce, kteří se její pedagogikou nechali pouze inspirovat a na ty, kteří do detailu převzali a praktikovali. V roce 1929 založila M. Montessori společně se svým synem Máriem mezinárodní montessoriovskou společnost Association Montessori Internationale (AMI), která nejprve působila v Berlíně, poté po dobu trvání druhé světové války sídlila v Londýně, aby od roku 1945 natrvalo zakotvila v Amsterdamu. Její hlavní náplní bylo organizovat vzdělávací kurzy, koordinovat spolupráci národních sdružení a samozřejmě i šířit montessoriovské ideje.

Po vypuknutí občanské války ve Španělsku se musela rodina M. Montessori přestěhovat do Holandska, usídlili se v malém městě Laren poblíž Amsterdamu. Mezitím se v její rodné Itálii prohlásil za prezidenta místní Montessori společnosti sám Benito Mussolini. Marie Montessori dodnes z ne zcela známých důvodů začala v Itálii spolupracovat s fašistickým režimem. Tato skutečnost měla za důsledek uzavření všech montessori škol v Itálii. V Německu byla za vlády národního socialismu Montessori-pedagogika zakázaná, protože

---

<sup>5</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. s. 222-254.

pro režim byla příliš individualistická a tudíž pro vzdělávání lidu nevhodná. Její knihy a portréty byly veřejně páleny.<sup>6</sup>

Další její důležitá životní kapitola se odehrává mimo Evropu. V roce 1939 se totiž v doprovodu svého syna vydává do Indie, kde v této době probíhá obrovský rozvoj montessoriovsky orientovaného hnutí. Školy v této asijské zemi zakládaly především mladé Indky, které získaly své poznatky během studií pedagogiky v Evropě. Indie si od této metody slibovala především pomoc při řešení velkého problému, kterým byl analfabetismus. Montessori společnost zde fungovala již od roku 1926 a mezi její členy patřila řada místních osobností, mimo jiné i Mahatma Gandhi. Po vstupu Itálie do světového válečného konfliktu v roce 1940 byli všichni Italové, pobývajících v této době v Indii internováni, a tak se pobyt Marie a Mária Montessoriových protáhl až do roku 1946, kdy se mohli konečně vrátit zpět do Evropy. V podmínkách internace mohla Maria Montessori konečně konkretizovat dlouho promyšlený koncept tzv. kosmické výchovy, ve kterém se mimo jiné zabývala do té doby neznámou oblastí ekologie. Dále dostala možnost zorganizovat kurz pro 300 posluchačů. Její přednášky se odehrávaly v chudém prostředí, jednoduše pod širým nebem v parku. V Indii tak Marie Montessori dokončila svoje celoživotní pedagogické dílo. Po návratu do Evropy se na závěrečné roky svého života usadila v Amsterdamu, odkud alespoň na dálku do posledních chvil řídila chod celé světové „montessori rodiny“. V roce 1950 se jí dostalo nejvyššího ocenění její celoživotní práce, byla jí udělena Nobelova cena míru. Do poslední chvíle vedla přednášky na různých místech, ještě pouhý den před svou smrtí plánovala cestu do Afriky. Zemřela 6. května 1952 ve věku nedožitých osmdesáti dvou let<sup>7</sup>, její náhrobní kámen vystihuje její životní postoj: „*Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.*“<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. s. 324-361.

<sup>7</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*. Hamburg: Rowohlt 1991. s. 121-128.

<sup>8</sup> ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. s. 8.

### 1.3 Dílo Marie Montessori

Během svého celoživotního vědeckého, lékařského i pedagogického působení napsala Marie Montessori nespočet odborných spisů, pojednávajících o výchově a vzdělávání dětí a její díla byla a dodnes jsou překládána do mnoha světových jazyků. Publikace Marie Montessori většinou obsahují její přednášky, které vedla na univerzitách a na jiných místech po celém světě. V následujících odstavcích je uveden jakýsi stručný přehled podstatných děl vydaných během života Marie Montessori.

Mezi prvními vydala v roce 1909 knihu *The Montessori Method* (originál: „Il metodo della pedagogica scientifica“) která shrnovala užití metody v *Casa dei bambini*. O rok později byla vydána druhá kniha, kterou M. Montessori nazvala *Dr. Montessori's Own Handbook* (česky se často uvádí název *Můj deník*). Tato kniha popisuje, jak se má vhodně zacházet s didaktickým materiálem, respektive jak tento didaktický materiál používat ve prospěch dítěte. V roce 1916 vyšlo dílo *Spontaneous Activity In Education* (originál: „L' autoeducazione nelle scuole elementari“), zabývající se výchovnou problematikou dětí školního věku. Tato kniha byla přeložena do němčiny a Montessori pedagogika tak tedy překročila hranici Itálie. V roce 1921 byla vydána *Příručka vědecké pedagogiky*, první kniha, která se v roce 1926 dočkala i českého překladu.

V roce 1923 poprvé vyšla důležitá publikace s názvem *From Childhood To Adolescence* (including „Erdkinder“ and the function of the university), ve které Maria Montessori popisuje detailně věkové období od sedmi do dvanácti let a aplikuje na ně svou metodu. Další neméně důležitá kniha *The Secret Of Childhood* z roku 1936, vyšla v českém překladu v roce 1998 pod názvem *Tajuplné dětství* a zabývá se velice podrobně vývojem dítěte od narození do šestého roku.

Z knih, které sepsala M. Montessori během svého pobytu v Indii jsou nejdůležitější knihy *The Discovery Of The Child* z roku 1948 (u nás vyšla v roce 2001 jako *Objevování dítěte*) a *The Absorbent Mind*, jež byla vydaná o rok později a v ČR vyšla pod názvem *Absorbující mysl*.

## 2. Základní principy pedagogiky Marie Montessori

### 2.1 Montessori pedagogika

Maria Montessori vycházela při budování své výchovné metody z bezprostředního pozorování dětí respektive z pozorování jejich chování a jednání při konkrétních činnostech, a z vědeckých poznatků, především z oblasti experimentální psychologie. V tomto uceleném a propracovaném vzdělávacím systému můžeme nelézt dva základní charakteristické prvky - orientaci na dítě a pochopení výchovy jakožto realizace svobody.

Ve svých pracích Maria Montessori velice často zdůrazňuje potřebu soustředit se na osobnost dítěte, nikoliv na výchovnou metodu. Cílem montessoriovské pedagogiky je tedy zejména normální, tzn. přirozené rozvíjení osobnosti dítěte. Pojem normalizace dítěte patří k základním předpokladům této pedagogické koncepce. Vzdělávání je chápáno jako proces sebeutváření. Dítě má v sobě zakódovanou schopnost samostatně jednat, rozvíjet se. K tomuto přirozenému vývoji dětí je potřebné umožnit jim co nejlepší předem připravené edukační prostředí. Maria Montessori tak viděla v připraveném prostředí cestu a prostředek, který pomáhá dítěti při vstupu do skutečného světa. *„Jak je dobře známo, náš vzdělávací systém hodnotí význam prostředí tak vysoko, že ho dokonce klade do samého středu pozornosti při koncipování vyučovacích procesů.“*<sup>9</sup> Každé dítě hledá a vydává se na vlastní cestu svého vývoje a v koncepci M. Montessori mu v tom není principiálně bráněno. Nicméně tato svobodná volba je svobodou v pedagogicky připraveném prostředí. Toto předpřipravené prostředí nabízí prostor a zároveň stanovuje hranice, které se mění tak, aby odpovídaly aktuálnímu vývojovému stupni dítěte. Proto, aby se dítě mohlo učit vlastním tempem, je musí podporovat prostředí, kde se učí, učební pomůcky a atmosféra třídy. Učitel poskytuje potřebné zdroje a umožňuje dítěti pracovat v bezpečném a pozitivním prostředí. Děti učitelé důvěřují a odvažují se zkoušet nové věci a budují si sebedůvěru. Podle M. Montessori jsou součástí připraveného prostředí i pokora vyučujícího a jeho úcta k dítěti. *„Příprava prostředí a příprava pedagoga jsou praktickými základy naší výchovy. Postoj pedagoga musí zůstat vždy postojem lásky. Dítě patří na první místo, pedagog ho následuje a podporuje. Musí se vzdát své vlastní činnosti ve prospěch dítěte. Musí se stát pasivním, aby se dítě mohlo stát aktivním. Musí dát dítěti svobodu vyjádřit se; neboť v rozvoji dětské osobnosti*

---

<sup>9</sup> MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 43.

*neexistuje žádná větší překážka než dospělý, který celou svou převažující silou stojí proti dítěti.*<sup>10</sup>

V Montessori pedagogice je ale především respektována individualita každého dítěte. Normální rozvíjení osobnosti dítěte s sebou nese i nezbytnost prvku svobody v tomto rozvoji. „*Svoboda je podle Montessori základní bází všeho, a první krok je uskutečněn tehdy, když individuum může jednat bez pomoci jiných, s vědomím, že je živou integrální bytostí*“.<sup>11</sup> Výchova, která je založena na svobodě, ovšem nastoluje otázku, jak tuto svobodu můžeme chápat. Svoboda může být dle M. Montessori pochopena v biologickém, sociálním a především v pedagogickém slova smyslu. Z pedagogického hlediska je svoboda v montessori systému založena na svobodné volbě činnosti, která by měla vést k samostatnosti. Takovéto volbě se říká tzv. volná práce a podrobněji se jí bude zabývat podkapitola 2.5. V Montessori třídách si děti svobodně volí svou práci. Přijdou ráno, rozhlédnou se po třídě a sami se rozhodují, čemu se budou věnovat. Pracují tak dlouho, jak potřebují.<sup>12</sup> Pojetí montessoriovské pedagogiky tak tedy vychází z maximálního respektování volby dítěte a jeho samovolná koncentrace pozornosti (včetně náhlých změn) nesmí být chápána jako rušivý prvek.

Maria Montessori během svého pozorování zjistila, že každé dítě je disponováno vnitřní potřebou „něčemu se učit“. Dětská mysl je široce otevřena poznatkům, dokáže absorbovat, zpracovávat, třdit, zabudovávat do systému vlastních zkušeností a na jejich základě postupuje dál, rozvíjí svou osobnost. V pedagogice Marie Montessori je kladen důraz na vnitřní motivaci, zájem žáka a na změnu vztahu mezi učitelem a žáky. Dítě není „zkoušeno“, učí se pro život, nikoli pro známky. Je vedeno tak, aby poznalo skutečnou hodnotu vzdělání, bylo zvědavé a chtělo poznávat stále něco nového. Učí se poznávat věci kolem sebe i svůj vnitřní svět. Získává přehled, praktické zkušenosti, zdravé sebevědomí, vnitřní klid a rovnováhu, dokáže se samostatně rozhodovat a být odpovědné za své konání. Jde o výchovu podle pravidel, která si tvoří děti samy pod vedením svého učitele.

Zaměříme-li svou pozornost na dnešní děti, zjistíme skutečnost, že jsou vystavovány neskutečnému množství podnětů. Okolní prostředí se jim poté lehce může jevit jako chaotické, neuspořádané. Pojetí předem připraveného prostředí, tak může dle mého názoru být chápáno jako obrovská výhoda výchovného konceptu Marie Montessori. Úmyslem Marie

---

<sup>10</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996. s. 24.

<sup>11</sup> ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Marie Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. s. 12.

<sup>12</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 80 - 113.

Montessori bylo vést děti krok za krokem malým uspořádaným prostředím a pomoci jim tak vstoupit do uspořádání velkého světa. To děti uklidňuje a stabilizuje, přičemž možnost volby tvoří přirozený protipól k uspořádanému okolí.

Dalším charakteristickým rysem pedagogiky Marie Montessori je skutečnost, že děti nejsou řazeny do tříd tradičně dle věku, ale učí se ve věkově smíšených skupinách. Marie Montessori zdůrazňovala význam věkově smíšené skupiny, ve které starší či zkušenější pomáhají mladším, čímž si sami ověřují a utužují vlastní znalosti a dovednosti. Společná práce v takovýchto skupinách vede u dětí k rozvoji komunikace, empatie a ohleduplnosti. Jednotlivé třídy zahrnují tříletá věková období: Pro MŠ jde o rozmezí 3-6 let, první stupeň ZŠ se většinou dělí na 1. - 3. ročník a 4. - 5. ročník, případně obráceně tedy na 1. - 2. ročník a 3. - 5. ročník.

Mezi další typické pojmy spojené s pedagogikou Marie Montessori patří tzv. senzitivní fáze, polarizace pozornosti, projekt kosmické výchovy, koncept volné práce a také speciální didaktický materiál. Zmíněné termíny podrobněji rozeberou následující podkapitoly.

## 2.2 Polarizace pozornosti

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, na fenomén polarizace pozornosti přišla Maria Montessori během svého působení v Case dei bambini. Na počátku 20. století panoval mezi odborníky nekompromisní názor, že malé děti se nedokážou po delší dobu soustředit na jednu věc nebo činnost. Soustavným pozorováním Maria Montessori zjistila, že tento názor je mylný. Jednoho dne pozorovala malé děvčátko, které si naprosto soustředěně hrálo s dřevěnými válci, a pokusila se zjistit, jak hluboce se na tuto věc dítě koncentruje. „*Řekla jsem tedy učitelce, aby nechala ostatní děti zpívat a pohybovat se po místnosti. To holčičku nikterak nevyrušilo v její práci. Vzala jsem tedy opatrně židličku, na které seděla, a zdvihla ji i s ní na malý stolek. Když jsem ji zdvihala, přitiskla k sobě předměty, s nimiž pracovala, položila si je na kolena a pokračovala dál ve své činnosti. Od chvíle, kdy jsem začala počítat, zopakovala celé cvičení dvačtyřicetkrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Oči jí jasně zářily, když se rozhlédla kolem sebe. Vůbec si nevšimla, co jsme dělali, když jsme ji chtěli vyrušit.*“<sup>13</sup> Tento zážitek se pro Marii Montessori stal podstatným, fenomén soustředění dítěte na jednu věc nazvala polarizací osobnosti a v pozdějších publikacích jej označila za východisko své pedagogické koncepce. Pojem polarizace pozornosti můžeme tedy zjednodušeně chápat jako mimořádně silné soustředění na určitou

---

<sup>13</sup> MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 74-75.

činnost. Sama Montessori k tomuto pojmu uvádí: „*Dítě, které pracuje soustředěně, se pomalu vzdaluje od okolního světa. Nic ho nemůže v jeho práci vyrušit, a pokud dojde k ukončení koncentrace, stane se tak pouze na základě vnitřního procesu. Dítě poté ovšem nepůsobí unaveně, ale naopak odpočatě a vesele. U malých dětí se koncentrace ukazuje vždy ve spojení s vnějším předmětem, protože se ještě neumí odloučit od svého okolí.*“<sup>14</sup> Je nepochybné, že tento objev ukázal Marii Montessori, jak účinně podporovat přirozený vývoj dítěte. Domnívám se, že polarizace pozornosti by měla být považována za základní prvek procesu učení. Montessori navíc během svých pozorování zjistila, že polarizace pozornosti má souvislost s disciplínou i s rozvojem sociálního citění. Z nesčetných pozorování vyplynulo, že děti, kterým bylo umožněno nerušeně se soustředit, se k ostatním chovaly mile, pracovaly s materiálem konstruktivně a nenechaly se vyrušovat ostatními, dále si začaly navzájem pomáhat, zajímat se jeden o druhého, utěšovaly i povzbuzovaly.<sup>15</sup>

Z dostupné literatury také vyplývá, že k docílení fenoménu polarizace pozornosti jsou zapotřebí tři podmínky. Jedná se o možnost svobodně si zvolit činnost, schopnost koncentrace všech sil dítěte a v neposlední řadě též předem připravené prostředí. Svobodná volba činnosti se musí chápat jako prostor k uvědomění si, že polarizaci pozornosti musíme za každé situace vnímat především jako spontánní aktivitu jedince a tedy není možné ji z vnějšku nijak ovlivňovat či pokoušet se ji dokonce uměle vyvolat. Každé dítě ve svém vývoji postupuje vlastní rychlostí a tato skutečnost je v Montessori systému důrazně vyzdvihována. Jediným úkolem dospělých, se kterým je dle mého názoru spojena i obrovská zodpovědnost, je nijak nebránit tomuto přirozenému vývoji dítěte. Každé dítě potřebuje pro svůj vývoj čas a polarizace pozornosti slouží v tomto ohledu jako prostředek k sebevzdělávání dítěte. V této chvíli je tedy možno citovat hlavní a velice populární motto spojené s montessoriovskou pedagogikou: **Pomoz mi, abych to dokázal sám.** Domnívám se totiž, že toto heslo plně vystihuje výše zmíněné skutečnosti. Dalším z předpokladů polarizace pozornosti je koncentrace sil dítěte. Plná koncentrace zahrnuje dle Marie Montessori nejen duševní, ale i fyzickou činnost. Dítě se tedy musí danou věcí zabývat nejen duševně, ale musí ji zároveň vnímat i svými smysly. Třetí z podmínek úspěšného průběhu polarizace pozornosti je připravené prostředí, které již bylo zmíněno kapitole 2.1 a bude ještě reflektováno v ostatních podkapitolách této diplomové práce.

---

<sup>14</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 18.

<sup>15</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 102-103.

Zaměříme-li se na průběh fenoménu polarizace pozornosti, je možné popsat jej jako uzavřený proces, skládající se ze tří na sebe navazujících fází.<sup>16</sup>

Prvním stupněm je tzv. přípravná fáze, která je typická hledáním, očekáváním i velkým neklidem. Tato fáze je ve srovnání s fázemi následujícími poměrně krátká. M. Montessori rozlišila, dvě úrovně motivace k práci s určitým předmětem. Za prvé je to předmět sám o sobě, respektive jeho vnější znaky jako barva, velikost, tvar apod., který poutá pozornost dítěte. Jednoduše řečeno je dítě upoutáno krásou a zajímavostí daného předmětu. Za druhé se do motivace zabývat se nějakým předmětem zapojují, do jisté míry, i zkušenosti a vědomosti dítěte. Začíná si vybírat předměty také podle jejich obsahu, či spíše podstaty. Z pohledu učitele či vychovatele je nutné si uvědomit, že v této fázi není možné dítě nikterak ovlivňovat. Jak již bylo zmíněno, tato fáze je spojena s určitým neklidem a roztěkaností, což ovšem učitel musí naprosto respektovat a za žádnou cenu by se neměl snažit dítě usměřňovat.

Druhým stupněm je fáze velké práce, v jejímž průběhu je dítě plně koncentrováno a ponořeno do činnosti. Koncentrace je natolik hluboká, že dítě se nenechá ničím ani nikým vyrušit, je zcela odpoutáno od svého okolí. „*Dítě se vnitřně odklání od prostředí, nenechá se odpoutat dokonce ani svojí náladou; jeho pozornost je spojená s předmětem, ke kterému jsou obrácené oči, uši, hmat, ruce jsou zaměstnané... Orgány nebo schopnosti dítěte, které při cvičení nebo práci bezprostředně nepoužívá, jsou v klidu; došlo k jejich koordinaci, takže vznikla jednota ducha a pohybu, ducha a smyslů, kterou nazýváme úspěšnou koncentrací.*“<sup>17</sup> V průběhu takovéto soustředěné práce si dítě osvojuje nové poznatky, jejichž trvalost záleží na hloubce koncentrace pozornosti. Marie Montessori též zdůrazňovala potřebu dítěte činnost opakovat. Opakování činnosti tvoří tedy součást procesu polarizace pozornosti a konkrétně dítěti pomáhá dosáhnout nevídaných výkonů.

Závěrečným stupněm je fáze klidu, ve které dochází k nasycení potřeby poznání, dítě se probere ze své hluboké koncentrace a dostaví se u něj pocit naplnění. Jedná se o naprosto vnitřní záležitost, která dítě činí šťastným a spokojeným.

Na závěr je podstatné si uvědomit, že pro polarizaci pozornosti je důležité respektovat existenci tzv. senzitivních fází, kterými se zabývá následující podkapitola.

---

<sup>16</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Praha: Portál, 1997. s. 28.

<sup>17</sup> HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessoriovej.* Bratislava: SPN, 1996. s. 58.

## 2.3 Senzitivní fáze

„ V procesu vývoje dítěte existují tzv. senzitivní fáze jako určité specifické úseky ve vývoji dítěte, kdy dítě samo, z vlastní vnitřní aktivity zaměřuje svou zevnitř směřující a z vnějšku povzbuzovanou aktivitu na určitou skutečnost, která odpovídá daným potřebám vývoje.“<sup>18</sup>

Jako první zavedl termín senzitivní fáze holandský genetik Hugo de Vries (1848 – 1935), který během svého výzkumu pozoroval životní periody nejrůznějších živočichů, ve kterých byli zvláště citliví k různým vnějším podnětům. Maria Montessori do jisté míry aplikovala tuto teorii na člověka, respektive na dítě. „V jedné ze svých knih shrnula de Vriesův objev do této definice: Jde o zvláštní senzibility, které se objevují ve vývoji člověka, tzn. v dětství živé bytosti. Jsou přechodného trvání a slouží pouze k tomu, aby umožnily bytosti získat určitou schopnost. Jakmile se to stane, daná citlivost odezní.“<sup>19</sup> Senzitivní fáze je tedy takové období vývoje dítěte, ve kterém je dítě citlivé až extrémně vnímavé k osvojení si určité dovednosti nebo schopnosti. Toto období trvá jen přechodně, není závislé na tom, zda bylo senzitivní stadium plodně využito, zda tedy vedlo k osvojení si dané dovednosti. Senzitivita zkrátka odezní, i když není období využito. Člověk se nikdy dané věci nenaučí tak jednoduše a spontánně jako v odpovídající citlivé fázi. Podstatná je dle mého názoru ovšem ta skutečnost, že dospělý člověk nebo učitel nemůže z vnějšku tyto senzitivní fáze u dětí ovlivnit. Jediné, co může, je pozorovat děti, poskytnout jim připravené prostředí, tak jak to jednotlivá fáze vyžaduje. Zkoumáním bylo také zjištěno, že tyto fáze jsou univerzální, vyskytují se u dětí všech národů a ras.

Z pedagogického hlediska je podle mého názoru velice důležité včas toto období u dítěte rozpoznat. Když je pedagog schopen tyto fáze citlivosti odhalit a umí na ně dostatečně správně reagovat, a tudíž je senzitivní fáze u dítěte správně využita, učení v příslušné oblasti probíhá daleko snadněji a dítěti je tedy umožněn správný přirozený vývoj jeho osobnosti. Sama Marie Montessori upozorňuje na rizika spojené s promeškáním citlivé fáze: „Pokud dítě nemělo možnost jednat ve shodě se svou senzitivní fází, promeškalo tak možnost osvojit si přirozeně určitou schopnost a tato příležitost je navždy pryč.“<sup>20</sup> Pokud ale na druhou stranu u dítěte dojde k bránění projevu senzitivních fází, může naopak v krajním případě nastat až chybný vývoj dítěte.

---

<sup>18</sup> HRDLIČKOVÁ, A. Pedagogická koncepce M. Montessoriové jako podnět i pro výchovu dětí staršího školního věku. *Pedagogická revue SK*, 1992. Roč. 44, č. 6, s. 423 - 430.

<sup>19</sup>EICHELBERGER, H. Montessoriovská pedagogika. *Komenský CZ*, 2002/2003. Roč. 128, č. 2, s. 8-12.

<sup>20</sup> MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*, München 1994, s. 49.

Maria Montessori svým podrobným pozorováním zjistila, že ve vývoji dítěte je možné nalézt tři základní věková rozmezí, ve kterých jednotlivé druhy senzitivních fází probíhají:

1. 0 - 6 let
2. 7 - 12 let
3. 13 - 18 let

Dále Montessori rozdělila fáze nejen z hlediska věku, ale též druhu. V tomto případě vymezila 6 druhů senzitivních fází: fáze řeči, fáze řádu, fáze tříbení smyslů, fáze fascinace malými věcmi, fáze sociálních vztahů, fáze pohybu.<sup>21</sup>

Zaměříme-li se na první věkové období (od narození do zhruba šesti let), zjistíme, že této etapě věnovala Maria Montessori největší část své výzkumné práce. Zjistila, že tato senzitivní fáze má zásadní význam pro budování základů osobnosti a vývoj inteligence. Období od narození do šesti let bývá též charakterizováno jakousi zvláštní duchovní formou, která je k dispozici jen a pouze v tomto věku. Maria Montessori pro ni zavádí pojem „absorbující duch či mysl“. *„Dr. Montessori užila pojmu absorbující mysl k vyjádření skutečnosti, že koncept vzdělávání je zejména přirozený proces vyvíjející se v lidské bytosti zcela spontánně.“*<sup>22</sup> V tomto věkovém rozmezí totiž dítě zpracovává podněty a dojmy ze svého okolí naprosto unikátně, a již nikdy nebude schopno poznávat a učit se tímto způsobem a tak snadno, jako právě v této době.

Toto období Marie Montessori rozdělila na dva úseky různých senzitivit. První etapa probíhá od narození do tří let a je charakteristická fází řeči, fází řádu, fází pohybu a fází tříbení smyslů. Dítě v této době nevědomky „vstřebává“ okolní svět, získává základní schopnosti.

Nejdůležitější fáze, jež v tomto období probíhá je senzitivní fáze řeči. *„Existuje speciální mechanismus pro řeč. Nejde o posedlost jazykem samotným, ale o posedlost tím, že tento mechanismus umožňuje člověku jazyk vlastnit, což rozděluje lidský druh. Slova jsou proto výrobním produktem, který produkují děti, díky stroji, který nalézají ze své dispozice.“*<sup>23</sup> Nejdříve dítě okolo 4 měsíce prožívá řeč jako něco zvláštního, dívá se mluvícímu na ústa a učí se hlásky. Okolo jednoho roku už dítě vědomě vyslovuje první slova, o půl roku později

---

<sup>21</sup> Srov. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. s 13-14.

<sup>22</sup> SCHMIDT, M. *Understanding Montessori: a guide for parents*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2009. s. 221.

<sup>23</sup> MONTESSORI, M. *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. p. 119.

již začíná řečí vyjadřovat svoje pocity, jeho slovní zásoba rychle roste, vyslovuje již celé věty, které jen nejsou gramaticky správné. Ve věku kolem tří let dítě mluví často samo se sebou. Maria Montessori přišla na to, že v období do tří let jsou děti schopny naučit se velké množství nových slov. „*Mají zvláštní citlivost pro slova, která přitahují jejich zájem a děti je v obrovském počtu naprosto spontánně shromažďují.*“<sup>24</sup> Vědomě začíná dítě používat jazyk kolem 4 let věku, v této době je pomocí řeči už také schopno vědomě řešit problémy. Od čtvrtého do šestého roku jsou již některé děti schopné osvojit si základy čtení a psaní. M. Montessori došla k názoru, že pokud dospělý člověk na dítě v této otázce poněkud příliš tlačí, výsledek se dostavuje rozhodně později, neboť dojde k narušení průběhu senzitivní fáze.

Fáze řádu má vrchol přibližně ve 2 až 2,5 letech. U dítěte se řád objevuje dvojnásobně. Na počátku stojí smysl pro vnější řád, který mu pomáhá správně se orientovat v chaosu světa a na jehož základě si dítě utváří svůj vnitřní řád. Marie Montessori došla k názoru, že děti mají již kolem druhého roku života vlastní charakteristický smysl pro pořádek, jsou nadměrně pozorné na to, aby jejich věci byly na správném místě či ve správném pořadí. Během svého pozorování přišla na skutečnost, že děti jsou například smutné, když člověk, který nosí klobouk, přijde bez klobouku, či když je židle, která má své pevné místo přesunuta o kousek dál.<sup>25</sup> Zklamáním děti většinou reagují na něco, co je v nepořádku. Je možné konstatovat, že v tomto období dítě organizuje svoje budoucí schéma pro chápání světa. Musíme si ale na druhou stranu uvědomit, že dítě chápe pořádek a řád naprosto odlišně od dospělých. Je pro něj podstatným základem všeho. „Pořádek je pro dítě základní lidskou potřebou, bez které není schopno se orientovat a zjistit, co potřebuje.“<sup>26</sup>

Fáze pohybu je charakteristická jednotlivými časovými úseky, ve kterých se dítě zaměřuje na různé druhy pohybu. Dítě začíná být schopno učit se chodit kolem dvanáctého měsíce života. Jakmile „objeví“ tuto svou novou schopnost, okamžitě na ni soustředí veškerou pozornost. Maria Montessori nabádala rodiče batolat, aby své děti v tomto období co nejméně nosili či vozili v kočárku, aby bylo dětem co nejvíce umožněno rozvíjet tuto jejich novou dovednost.<sup>27</sup> Co se týče motoriky, ta se u dítěte rozvíjí zhruba od osmnáctého měsíce do 4 let. Hrubá motorika je již poměrně dobře vyvinuta na počátku zmíněného období, jemná motorika se utváří postupně. Dítě se soustředí například na uchopování malých předmětů či psaní tužkou. Od osmnácti měsíců do 2,5 roku probíhá také fáze fascinace malými předměty, ve které dítě

<sup>24</sup> MONTESSORI, M. *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. p. 174.

<sup>25</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 125.

<sup>26</sup> Srov. tamtéž s. 312.

<sup>27</sup> Srov. tamtéž s. 125.

začíná postupně vnímat i malé předměty kolem sebe, je z nich ohromeno, touží si na ně sáhnout, dávat si je do úst apod.

Druhá etapa probíhá od 3 do 6 let a je typická tím, že dítě analyzuje svět kolem sebe. Jedná se o přechod z období „neuvědomělého tvůrce“ do období „uvědomělého pracovníka“<sup>28</sup> Objevuje se senzitivní fáze pro psaný jazyk a pro sociální soužití s ostatními dětmi, byť jen na úrovni volných vztahů. Dítě se začíná cítit a jednat jako součást skupiny. Citlivými oblastmi v tomto období jsou sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti a osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem.

Ve věkovém období od sedmi do dvanácti let je dítě extrémně vnímavé ke vzdělávání, dochází u něj k rozvoji abstraktního myšlení a představivosti. Dítě se pokouší samostatně poznávat svět, což vede i k utváření vlastního názoru. Před dítětem se najednou objevují otázky, na které chce nalézt odpověď samo. „*Je velice zajímavé sledovat zájem dítěte, když začne vnímat skutečnosti, kterých si dříve nevšimlo. Takto se například začne starat o to, zda to, co udělalo, bylo provedeno správně či špatně.*“<sup>29</sup> Pro toto věkové období je tedy také charakteristická morální senzitivita. Dítě již dostatečně chápe a rozlišuje dobro a zlo ve svém jednání i v jednání druhých lidí. Postupně se v něm vytváří morální vědomí, které následovně vede k vědomí sociálnímu. Co se týče sociálních vztahů, dochází tu ke změně, neboť dítě začíná samo vyhledávat nové a širší sociální zkušenosti. Toto období je též typické svou stabilní povahou, co se psychiky dítěte týče.

Naopak za velice labilní z pohledu psychiky dítěte je považováno třetí věkové období od 13 do 18 let, ve kterém dochází k velkým duševním i fyzickým změnám. Dítě začíná být poměrně nerozhodné, pochybuje, je silně emotivní, někdy též poměrně záдумčivé. V dítěti se střetávají dva protiklady - touha po pocitu ochrany a bezpečí na jedné straně, a touha po samostatnosti a nezávislosti na straně druhé. Dítě je v tomto období silně sociálně citlivé. Snaží se pochopit, jaká je jeho role ve společnosti, pátrá po tom, kde je jeho místo. Hledá nový vztah k sobě samému. Výchova v tomto věku by tedy měla být podle Marie Montessori zaměřena především na podporu sebenalezení a na schopnost převzetí sociální zodpovědnosti.<sup>30</sup> V průběhu adolescence je také celkově ukončeno dozrávání lidské osobnosti a svědomí.

---

<sup>28</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Das kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s. 148.

<sup>29</sup> MONTESSORI, M. *From childhood to adolescence: including Erdkinder and The Function of the University*. Oxford: Clio Press, 1994. p. 5.

<sup>30</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 82 - 84.

## 2.4 Kosmická výchova

Součástí Montessori systému je i tzv. kosmická výchova. Maria Montessori pokládala za důležité, aby byly děti vedené k uvědomění si, že člověk je součástí jednotného kosmického plánu stvoření. Tzv. kosmická teorie vycházela z předpokladu, že veškerému tvoření předchází jednotný plán.<sup>31</sup> Zjednodušeně řečeno, všechny věci v kosmu (tedy v celku světa) existují ve vzájemném propojení. Kosmická výchova si tak klade za cíl, poskytnout dětem určitou ucelenou představu o sladění jednotlivých součástí celku světa, čili živé i neživé přírody a člověka. Tato výchova byla určena především dětem školního věku, respektive dětem, v rozmezí od 6 do 12 let.

Dle Zelinkové<sup>32</sup> lze v pojetí Marie Montessori sledovat tři stupně kosmické výchovy:

1. Kosmická výchova jako orientace na předměty
2. Kosmická výchova jako orientace na celek
3. Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě

Orientace na předměty v sobě nese požadavek potřeby možnosti poznávání předmětů, které slouží k rozvoji dítěte. Rodiče a učitelé by měli dítěti poskytnout co nejvíce podnětů okolního prostředí, což například znamená, že matka kojence by i takto malé dítě měla nosit co nejvíce s sebou, aby dítě mohlo poznávat okolní svět, předměty, lidi, zvířata atd. Dítě nejprve vnímá předměty pouze z hlediska jejich existence, teprve ve věku mezi třetím a šestým rokem začíná postupně vnímat vztahy mezi jednotlivými věcmi. Maria Montessori tak, v úmyslu pomoci rozvíjet správnou dětskou představivost a smyslové vnímání, dospěla k názoru, že je naprosto nezbytné vytvořit speciální materiál a pomůcky, které by dětem pomohly pochopit vztahy a vazby mezi jednotlivými předměty. „*Materiál působí jako spojující prvek mezi dítětem a kulturním prostředím, do něhož vrůstá. Umožňuje dítěti být aktivní, vytvářet vlastní vztah ke světu, který ho obklopuje.*“<sup>33</sup>

Pojetí kosmické výchovy jako orientace na celek považuje za podstatné umožnit dítěti poznat svět jako celek. Marie Montessori pokládala za nepodstatné sdělovat dětem detailní poznatky o světě, aniž by tyto detaily nebyly vykládány jako součást celku světa, jehož stvořitelem je

---

<sup>31</sup> Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman (firma), 1994. s. 105.

<sup>32</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.

<sup>33</sup> Tamtéž s. 36.

dle Montessori Bůh. Kosmická výchova, tak tedy byla do určitého smyslu spojena s náboženstvím. Maria Montessori kladla důraz na to, aby děti během svého studia detailů měly možnost skutečného kontaktu s reálnými předměty. To kupříkladu znamená, že pokud mají poznávat jehličnaté stromy, pravé poznání jim nemůže nikdy zprostředkovat učebnice, ale jedině a pouze skutečný kontakt se stromy rostoucími v lese. V poznávání detailů jako prostředku k pochopení celku hraje též podstatnou roli fantazie.

Třetím stupněm kosmické výchovy je pohled na svět prostřednictvím smyslů. Prožitek první světové války utvrdil Marii Montessori v nutnosti nastolení skutečného míru. „*Vybudovat svět přátelství je vlastní kosmické poslání člověka.*“<sup>34</sup> Na výchovu k míru kladla Marie Montessori obrovský důraz. Podstatou pro tuto výchovu bylo pěstovat v dětech vědomí jednoty mezi lidmi. Jde především o to, zabránit vzniku konfliktů mezi dospělým a dítětem, ke kterým dochází proto, že dospělý využívá své silnější pozice.

Kosmickou výchovu tedy můžeme chápat jako způsob, jak dítěti ukázat, že všechno ve světě, ať už jde o nejmenší molekulu či o největší stvořený organismus, existuje ve vzájemném vztahu. Pokud dítě správně porozumí této síti vztahů, může jednoduše přijít na to, že i ono samotné je součástí kompaktního celku světa.

Mezi předměty realizované prostřednictvím kosmické výchovy patří kupříkladu zeměpis, astronomie, geologie, fyzika, biologie, dějepis či sociologie.

Souhlasím s názorem, že koncept kosmické výchovy je nejvíce čitelný na výuce historie. Schéma kurikula pro výuku historie z jedné americké elementární montessori školy, uvedené v příloze č. 1, dle mého názoru velice výstižně dokazuje, jakým způsobem je možné v rámci koncepce kosmické výchovy pracovat s výukou historie. Pokud to porovnáme s převažující výukou dějepisu na českých školách, uvědomíme si, jak moc velký důraz je kladen na jednotlivé části historie, a tudíž jak moc opomíjíme sdělování poznatků o historickém vývoji jako celku.

## 2.5 Volná práce

Jedním z předpokladů již zmíněné polarizace pozornosti (tedy správně zaměřené koncentrace) je také svobodná volba práce. V montessori systému si děti mohou svobodně zvolit úkol, na kterém chtějí pracovat a který je v daný moment nejvíce přitahuje. Svoboda je

---

<sup>34</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 37.

respektována do takové míry, že dítě si může samo určit předmět své činnosti, cíl, sociální formu i dobu, kterou práci věnuje. Maria Montessori ve volné práci viděla především prostředek, jak umožnit dětem postupovat vlastním pracovním tempem, s ohledem na to, v jaké senzitivní fázi se momentálně nacházejí. Během pozorování dětí se mnohokrát přesvědčila o skutečnosti, že způsob práce dětí je formálně odlišný od způsobu práce dospělých. „*Dítě nepracuje cílevědomě a rychle. Předměty z okolí se pro dítě nikdy nestanou dosaženým cílem, nýbrž vše je prostředkem ke vzdělávání jeho osobnosti. Všechny síly dětského života jdou cestou, která vede k jeho vnitřní dokonalosti. Jak tedy můžeme rušit dítě, které opakuje znovu a znovu své malé cvičení, zarazit ho a chtít mu něco vysvětlit slovy, které vůbec nechápe? Naším úkolem není naučit dítě rychlé a cílevědomé práci. Dítě, které se může nerušeně vyvíjet ve správném prostředí, se zcela samo naučí v sobě určeném čase cílevědomě pracovat.*“<sup>35</sup>

Podle Hrdličkové<sup>36</sup> má tato učební forma následující základní didaktické principy: Hlavní východisko úplného svobodného výběru konkrétní činnosti musí být podpořeno možností neomezeného opakování činnosti, dokud si dítě není samo jisté, že daný úkol plně zvládlo. Pouze jednotlivé děti mohou rozhodnout, jak dlouhý časový úsek či kolik opakování potřebují k zvládnutí konkrétní zvolené činnosti. Další důležitou zásadou je skutečnost, že každý materiál (pomůcka, pracovní list apod.) je během daného úkolu ve třídě k dispozici pouze jedenkrát. Děti se tak mohou vzájemně pozorovat, podporovat a pomáhat si a zároveň když si materiál vybírají, rozhodují se skutečně sami za sebe, nemají totiž možnost napodobovat své spolužáky a kamarády. Dále je nezbytné, aby veškerá volně vybraná práce, jež dítě započalo, byla dokončena, jinak není možné začít činnost novou. Tímto způsobem se tak dítě učí na jedné straně trpělivosti a na straně druhé také odpovědnosti za svou vlastní práci.

Další podmínkou pro správné užívání formy volné práce je předem připravené prostředí. Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je potřeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Třída tudíž musí být dostatečně prostorná, aby se v ní mohly děti volně pohybovat a zároveň svým pohybem nerušily svoje spolužáky. Dále musí být vybavena dostatečným množstvím pomůcek, které navíc musí být na přístupných místech, aby si je děti mohly samy najít, vzít a odnést. „*Pomůcka je*

---

<sup>35</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 15.

<sup>36</sup> HRDLIČKOVÁ, A. Pedagogická koncepce M. Montessoriové jako podnět i pro výchovu dětí staršího školního věku. *Pedagogická revue SK*, 1992. Roč. 44, č. 6, s. 423 - 430.

*připravena, stačí natáhnout ruku. Muže si ji odnést kam chce – na stůl, k oknu, do tmavého koutku, na kobereček, rozložený na podlaze a může s ní dělat cokoli se mu zachce.“<sup>37</sup>*

S ohledem na dnešní děti mi přijde možnost svobodného výběru práce velice prospěšná, protože není na děti vyvíjen žádný tlak ve smyslu, co vše musí bezpodmínečně zvládnout za určitý časový úsek. Dále tato forma učení zamezuje vzniku kompetitivního boje mezi jednotlivými žáky, což je podle mé zkušenosti velký problém české školy a domnívám se, že věčné srovnávání s ostatními žákům vůbec neprospívá.

Závěrem je ovšem nutné ujasnit si i postavení vyučujícího v pojetí svobodné volby práce. Jedním z hlavních úkolů učitele je vytvořit vhodné předem připravené edukační prostředí, což znamená zajistit dostupnost pomůcek, zorganizovat jejich systematické rozmístění po třídě, mít k dispozici další a další pomůcky a úkoly, aby nenastala možnost, že by dítě nemělo co na práci. Domnívám se, že nejtěžší a zároveň nejdůležitější je pro učitele uvědomit, že na jedné straně má organizovat práci žáků, ovšem s ohledem na respektování jejich svobodné volby. „*Přestože Marie Montessori, uznává pouze svobodnou, volnou práci dítěte, vytyčuje předpoklady pro „vedení spontánní práce“.* Pojem vedení spontánní práce znamená, že práce dětí se má organizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích.“<sup>38</sup> Nelézt tuto tenkou linii mezi vedením a svobodou, může být pro mnohé učitele poměrně složité a toto hledisko tak můžeme vyhodnotit jako negativní stránku volné práce. Na druhé straně si ale myslím, že pomocí volné práce se může učitel mnohem více individuálně věnovat těm jedincům, kteří jsou na jeho pomoci aktuálně závislí. Pomoc pedagoga, tak může být mnohem efektivnější a cílenější. Navíc dochází k snadnějšímu vytvoření osobního vztahu k jednotlivým žákům, což je pro dnešní dobu jednoznačně významné.

## **2.6 Speciální didaktický materiál v metodě M. Montessori**

Montessori pedagogika je, mimo jiné, charakteristická speciálním souborem didaktického materiálu a pomůcek, které pomáhají dětem rozvíjet jejich intelektové, psychické i motorické schopnosti. Maria Montessori se v této oblasti nechala nejvíce inspirovat prací již zmíněných francouzských lékařů Itardem a Séguinem, kteří používali speciální materiál při své

---

<sup>37</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. s. 65.

<sup>38</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 77-78.

celoživotní práci s postiženými dětmi, a to zejména za účelem rozvoje smyslového vnímání těchto dětí. „*Dr. Montessori začlenila tento materiál do své práce a vytvořila něco, čemu se v Montessori terminologii říká smyslový materiál*“<sup>39</sup>

Neustálým pozorováním dětí v Casa dei bambini dospěla Maria Montessori k názoru, že ve srovnání s tradiční školou tehdejší doby, musí být pro děti připraven vhodný materiál, který jim pomůže v jejich rozvoji. Dospěla k tomu následovně: Nejprve se velice podivila, když během svého pozorování zjistila, že ačkoli mají děti v domě velké množství krásných a nových hraček, nehrají si s nimi. „*Protože si nikdy samy od sebe hračky nevybraly, došla jsem k závěru, že v životě dítěte je hraní něčím nepříliš důležitým, něčím, k čemu se dítě uchyluje, když nemá možnost dělat něco lepšího.*“<sup>40</sup> Dalším rozhodujícím zážitkem k uvědomění si opodstatnění pomůcek, byl incident mezi učitelkou a dětmi, které si za její nepřítomnosti a tudíž bez jejího dovolení, samovolně vyndaly pomůcky ze skříně, což nikdy předtím neudělaly. „*Učitelka to považovala za něco jako krádež, a domnívala se, že děti měly tak málo úcty ke škole a k učiteli a měly by tak být náležitě potrestány. Já jsem si naopak vysvětlila incident tak, že děti už znají pomůcky dostatečně dlouho na to, aby se mohly samy rozhodovat, s čím chtějí pracovat.*“<sup>41</sup>

Prostým pozorováním, tak Marie Montessori dospěla k názoru, že bychom děti rozhodně neměli zatěžovat vším složitým, nejasným a matoucím. Naopak bychom se měli snažit co nejvíce podporovat jejich správný vývoj, což vhodný materiál jednoznačně umožňuje.

Díky zkušenosti z Domu dětí, si Maria Montessori uvědomila, že speciální pomůcky hrají poměrně zásadní roli při výchově. Ve vhodně zvolených pomůckách viděla základ, lépe řečeno jakýsi pomyslný klíč k poznávání světa.

Jak již bylo zmíněno v předchozích podkapitolách, jedním z předpokladů polarizace pozornosti, tedy správně cílené koncentrace na jednu činnost, je předem připravené prostředí, ve kterém hrají hlavní roli právě speciální metodické pomůcky. Jak si ale tyto didaktické pomůcky máme představovat? Didaktickým materiálem se rozumí různé praktické pomůcky, které slouží k nacvičování jednotlivých dovedností a činností, motoriky, jsou také nápomocné například ke zdárnějšímu a především snadnějšímu rozlišování tvarů, zvuků apod.

---

<sup>39</sup> LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 16.

<sup>40</sup> MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 77.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 76.

Zelinková<sup>42</sup> hovoří o materiálu jako o prostředku, který pomáhá dětem v jejich aktivním svobodném rozkvětu a který má své specifické vlastnosti. Konkrétně se jedná o princip ohraničení, princip estetické kvality a princip sebekontroly.

### 1. Princip ohraničení

Specifikem ohraničení montessori pomůcek je skutečnost, že ačkoliv jich je ve třídě velké množství, žádná z nich se nevyskytuje dvakrát. Počet pomůcek představuje motivaci k činnosti, ovšem musí být natolik vhodně zvolen, aby dítě příliš nezatěžoval či mu neztěžoval orientaci. Každá pomůcka má ve třídě svoje pevně stanovené místo a děti jsou s její polohou dostatečně seznámeny, proto vždy když dokončí svou práci s daným materiálem, mají za povinnost pomůcku vrátit na její místo a to v takovém stavu, ve kterém si ji zapůjčily. Toto pravidlo vede děti k zodpovědnosti za vypůjčený materiál a domnívám se, že i k určité míře trpělivosti. Skutečnost, že pomůcka se ve třídě vyskytuje pouze jednou, učí dítě také uznávat svobodu volby svých spolužáků, a to v případě když si spolužák vybere pomůcku, se kterou chtělo dítě zrovna pracovat samo.

Celkově je tedy možné konstatovat, že ohraničení, či omezení tkví v samotném předem připraveném prostředí, které je uspořádáno s ohledem na aktuální potřeby dětí. Toto prostředí, tak tvoří jakýsi celkový organizační rámec pro práci dětí.

### 2. Princip estetické kvality

Estetická kvalita didaktického materiálu podporuje jak rozvoj estetického cítění dětí tak svou atraktivní podobou motivuje děti k činnosti.

### 3. Princip sebekontroly

Každý montessori didaktický materiál je koncipován tak, aby bylo dítě schopno samo poznat, že chybovalo. Maria Montessori zastávala názor, že didaktický materiál musí dítě nejen podněcovat k tomu, aby vytrvalo v práci s pomůckou, ale především aby se tuto pomůcku samo naučilo používat bezchybně. „*Montessori pomůcky v sobě zahrnují sebekontrolu chyb, to znamená, že dítě dokáže na chybu přijít samo, aniž by potřebovalo opravu, či zpětnou vazbu učitele.*“<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.

<sup>43</sup> LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 175.

Z pedagogického hlediska vede takto realizovaná sebekontrola k větší samostatnosti dítěte, které navíc dostává zpětnou vazbu o správnosti či nesprávnosti svého postupu.<sup>44</sup>

Důležitou součástí při práci s montessori didaktickým materiálem je tzv. tří fázová hodina. Maria Montessori kladla důraz na to, aby byly při práci s pomůckami dodržovány tyto postupné kroky:

1. Určení totožnosti: Nejdříve dospělý ukáže předmět a pojmenuje ho, čímž si dítě vytváří asociaci mezi předmětem a jménem.
2. Rozeznávání rozdílů: Dospělý se ujistí, že dítě správně porozumělo a vyzve dítě, aby mu podalo daný předmět.
3. Odlišení mezi podobnými předměty: Dospělý ověřuje, zda si dítě správně osvojilo název předmětu a to tím, že ho vyzve, aby našlo předmět mezi ostatními podobnými předměty.

Dostupná literatura k tomuto tématu reflektuje pomůcky podle rozdílných kritérií do několika skupin. Osobně se mi pro svou přehlednost zamlouvá rozdělení materiálu, jež respektuje senzitivní fáze vývoje dítěte. Z toho hlediska dělíme materiál na pomůcky sloužící ke cvičení v běžných životních situacích, materiál pro rozvoj smyslového vnímání a dále také na didaktický materiál pro matematiku, jazyk a kosmickou výchovu.<sup>45</sup>

### **2.6.1 Didaktický materiál ke cvičení v běžných životních situacích**

Tento materiál v sobě zahrnuje procvičování veškerých činností, které dítě vykonává v běžném životě a tudíž námětem pro materiály a cvičení je zkrátka každodenní život. Konkrétně se jedná o pomůcky, které dětem pomáhají osvojit si správnou péči o sebe (jako je hygiena, oblékání apod.), dále se děti učí správnému stolování (držení lžice, příboru apod.) a nelze opomenout ani cvičení v péči o okolní (životní) prostředí, jako je například uklízení, správná péče o květiny (zalévání), prostírání stolu a mnohé další podobné věci. Děti se také učí správné komunikaci a interakci s ostatními dětmi i lidmi. „*Cvičení praktického života pomáhá dětem naučit se cíleně provádět běžné každodenní činnosti.*“<sup>46</sup> Považuji za důležité

---

<sup>44</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 22 - 23.

<sup>45</sup> Srov. EICHELBERGER, H. Montessoriovská pedagogika. *Komenský CZ*, 2002/2003. Roč. 128, č. 2 (200, s. 10.

<sup>46</sup> <http://www.infomontessori.com/practical-life/introduction.htm>, citováno dne: 13. 2. 2010.

zmínit skutečnost, že děti používají skutečné předměty běžného života, nikoliv jejich napodobeniny a hračky.

Je nutné si uvědomit, že kromě osvojení si základních dovedností každodenního života, mají tato cvičení ještě další účely. Cvičení praktického života také:

- rozvíjí nezávislost (svobodu) dětí
- podněcují děti k větší přehlednosti a přesnosti v jejich práci
- vedou k rozvoji koncentrace dětí<sup>47</sup>

Cvičení praktického života probíhají následujícím způsobem:

Nejprve děti absolvují tzv. předcvičení (preliminary exercises), při kterých se učí základním pohybům, jako je chůze (například v rytmu hudby, po elipse, s předměty v ruce), nošení (křehkých předmětů, ostrých předmětů - děti se učí správné a bezpečné manipulaci s těmito předměty), či otevírání a zavírání (dveří, skříněk a dále také nejrůznějších předmětů).

Pro názornost uvádíme v následující tabulce přehledný a stručný popis průběhu cvičení „sedění a vstávání ze židle“. Jedná se o cvičení určené 2 až 2,5 roku staré děti a je vhodné provádět ho ve skupině maximálně čtyř dětí.

<b>Pomůcky:</b>	židle (důležité je zajistit okolo ní dostatečný prostor)
<b>Průběh cvičení</b>	Vyučující názorně předvede, jakým způsobem se sedá na židli (tzn. jakou polohu mají mít nohy, ruce, prsty, jak má vypadat pohyb těla apod.). Po dosednutí na židli učitel důrazně řekne: „Teď sedím na židli“. Obdobným způsobem učitel ukazuje, jak se ze židle vstává. Po této názorné instruktáži pedagoga, přistupují děti ke svým židlím a samy zkoušejí, to co právě viděly.
<b>Účel cvičení</b>	Smyslem tohoto cvičení je pomoci dítěti správně koordinovat pohyby při usedání a vstávání ze židle. Pokud si dítě správně osvojí tyto pohyby, vylučujeme možnost zranění při posazení se mimo židli. <sup>48</sup>

<sup>47</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. s. 302 - 304.

<sup>48</sup> srov. <http://www.infomontessori.com/practical-life/preliminary-exercises-sit-and-stand-from-a-chair.htm>, citováno dne: 15. 2. 2010.

Maria Montessori zjistila, že pro děti, které si osvojují určité pohyby, hraje poměrně důležitou roli zpětná vazba ve formě hluku a ticha. Později také zahrnula fenomén ticha do učebního procesu v tzv. Cvičení ticha (Silence Game). Toto cvičení spočívá v tom, že vyučující v určité fázi hodiny vyzve žáky k setrvání v několika minutové tichosti. Nejdříve děti uklidí třídu, pohodlně se usadí do kruhu, a mlčí do té doby, než jim vyučující dá předem domluvené znamení k ukončení mlčení. Děti se na ticho natolik soustředí, že se postupně vzdávají veškeré aktivity a propadají se do stále prohlubujícího ticha, což jim pomáhá v postupném usebrání se do sebe. „ Cvičení ticha má svoji hodnotu v tom, že pomáhá uskutečnit přechod ze světa vnějšího do světa vnitřního. “<sup>49</sup>

Poté co děti zvládnou přípravná cvičení, začínají se učit konkrétním úkolům z praktického života. Jak již bylo naznačeno výše, tato cvičení je možné rozdělit do několika skupin:

- péče o sebe:

Tato skupina cvičení v sobě zahrnuje nácvik základních úkonů spojených s oblékáním (viz. Obr. 1), osvojení si základních hygienických návyků, tedy správné péči o chrup, mytí rukou, česání vlasů apod. Dále se také děti mohou učit skládat jednotlivé kusy oblečení či prádla a dokonce se učí žehlit a prát.

Obrázek č. 1 představuje pomůcku s názvem „zapínací rámy“, pomocí které se děti mohou procvičovat a zdokonalovat například v zapínání knoflíků, patentů, zipu, opasku, nebo také ve vázání mašlí, tkaniček apod.



Obr. 1

- péče o okolní prostředí

Jedná se o cvičení, kterými se děti podílejí na chodu třídy, popřípadě školky či školy. Děti tak ve své třídě samy pečují o květiny, myjí nádoby, učí se prostírat stůl a správně stolovat, leštit sklo/zrcadlo, popřípadě vytírat podlahu či uklízet. Pokud mají ve třídě nějaké drobné zvířátko, je povinností děti naučit se o něj správně starat a to po všech stránkách. Tato cvičení tedy především vedou děti k zodpovědnosti za péči o prostředí, ve kterém se pohybují a samozřejmě je též učí pořádkumilovnosti.

<sup>49</sup> JANÍK, T. Cvičení ticha ve smyslu montessoriovské pedagogiky. *KOMENSKÝ CZ*, 2000/2001. Roč. 125, č. 9/10, s. 201 - 202.

- nácvik určitých vzorců chování

Pomocí všemožných hraných scének a her si děti postupně osvojují situace, které jim mají pomoci k bezproblémovému soužití v kolektivu. Děti se také učí základům společenského chování, jako je správné stolování, zdravení apod. K těmto cvičení se nepoužívají žádné speciální pomůcky a podstatné je brát v potaz i tradice a zvyky místa, ve kterém dítě žije.

### 2.6.2 Didaktický materiál pro rozvoj smyslového vnímání

Obecně lze říci, že materiál pro rozvoj smyslového vnímání zahrnuje sady předmětů, které jsou vyrobeny za účelem cvičení smyslů. Kromě jiného také slouží dětem v lepší koncentraci, schopnosti správného úsudku, učí děti pohybovat se účelně apod. Je nutné také podotknout, že ve srovnání s tradiční školou, ve které není místo pro speciální předměty na cvičení smyslů, v montessoriovské koncepci hraje naopak cvičení smyslového vnímání významnou roli.<sup>50</sup> Smyslové vnímání určuje základ naší reality. Musíme si ovšem uvědomit, že každý z nás vnímáme svými smysly rozdílným způsobem a tudíž je velmi podstatné smysly rozvíjet ve správný čas, abychom dítěti umožnili co největší prostor ke správnému vnímání svého okolí. „*Skrze svoje smysly dítě studuje okolní prostředí. Práce s materiálem na podporu smyslového vnímání dává dítěti klíč ke klasifikaci věcí kolem sebe, což vede k tomu, že dítě prostřednictvím vlastní zkušenosti samo poznává prostředí, které ho obklopuje.*“<sup>51</sup> Práce s tímto materiálem má pro dítě největší význam v předškolních zařízeních a na prvním stupni základních škol.

Podstatným rysem těchto materiálů je skutečnost, že izolují jednotlivé vlastnosti. To znamená, že série pomůcek má shodné vlastnosti, tedy až na jednu, která určuje zaměřenost dítěte. Pokud tak například máme za cíl, aby si děti osvojily některé zvuky, musí být zvonky, které mají každý jiný zvuk, naprosto totožné, aby svým tvarem či barvou nezaměštnávaly další smysly a tím nebránily kompletnímu rozvoji a procvičování sluchu. Dále nesmíme opomenout skutečnost, že materiály na podporu smyslového vnímání v sobě také obsahují možnost sebekontroly a uvědomění si vlastní chyby.

<sup>50</sup>Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 57 - 65.

<sup>51</sup> <http://www.infomontessori.com/sensorial/introduction.htm>, citováno dne: 16. 2. 2010.

Podle Zeliny<sup>52</sup>, dělí Maria Montessori didaktický smyslový materiál na pomůcky rozvíjející:

- A. zrakové vnímání
- B. sluchové vnímání
- C. hmatové vnímání
- D. chuťové a čichové vnímání
- E. prostorové myšlení (stereognostické vnímání)

V následujícím přehledu uvádíme příklady pomůcek a cvičení, které se používají k rozvoji výše zmíněných smyslů.

A. Zrakové vnímání: zahrnuje cvičení zaměřená na rozlišování barev, tvarů, rozměrů a dimenzí předmětů. Děti se tedy například postupně učí, jak vizuálně rozlišovat rozdíly mezi podobnými a odlišnými předměty. Při těchto cvičeních se používají následující pomůcky:

- rozlišování barev:

Rozpoznávat jednotlivé barvy se děti učí pomocí cvičení s tzv. **Barevnými destičkami (Color Tablets)**. Komplet těchto pomůcek tvoří tři krabičky, ve kterých jsou sady jednotlivých barev:

první krabička obsahuje 6 destiček - 3 páry základních barev, tedy červené, modré a žluté.

Ve druhé krabičce (Obr. 2) je 22 destiček - kromě párů základních barev je zde také zelená, oranžová, fialová, růžová, hnědá, černá, bílá a šedá.

Třetí krabička se skládá z 63 destiček, které představují 7 odstínů 9 barev - červené, žluté, modré, zelené, oranžové, fialové, hnědé, růžové, a šedé. Cvičení s touto pomůckou



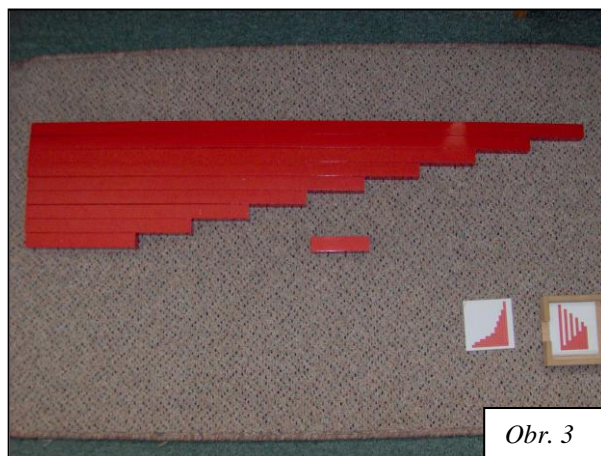
spočívá v tom, že vyučující nejprve představí každou krabičku zvlášť, u prvních dvou krabiček vyrovná jednotlivé destičky na pravý okraj stolu a vyzve dítě, aby našlo ve zbývajících destičkách stejné barvy a přiložilo správně k sobě. Destičky ze třetí krabičky, slouží k procvičování kontrastu a také k přiřazování jednotlivých odstínů k základním barvám. Pomocí

<sup>52</sup> ZELINA, M. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000. s. 35 - 36.

této pomůcky je možné též procvičovat pojmenovávání barev, což můžeme považovat i za procvičování mluveného projevu.

- poznávání a odlišování rozměrů:

K tomu, aby děti správně pochopily rozdílnost v rozměrech jednotlivých předmětů, slouží například pomůcka **Červené tyče (Red Rods)**. Jedná se o deset rozdílně dlouhých plastových tyčí od 10 cm do 1m (viz. Obr. 3), pomocí nichž si děti osvojují pojmy dlouhý - krátký. Děti nejprve přenesou tyče od nejkratší po nejdelší na koberec, kde se je pokouší seřadit od nejkratší po nejdelší či naopak. Na chybu mohou přijít buď pouhým pohledem, či tak, že přiloží nejkratší tyč, která je stejně dlouhá, jako jsou rozdíly mezi délkou jednotlivě seřazených tyčí. Nepřímým cílem práce s touto pomůckou je předběžné seznámení se s matematikou.



Další montessori materiál, který pomáhá k rozlišování rozměrů je tzv. **Růžová věž (Pink Tower)**, která se skládá z deseti dřevěných krychlí, které se postupně zvětšují. Děti mají za úkol skládat jednotlivé krychle na sebe a stavět tak věž. Tato práce pomáhá dětem rozvíjet motorickou koordinaci a samozřejmě i rozlišovat rozměry jednotlivých krychlí.<sup>53</sup>

- rozpoznávání tvarů

K tomu, aby se děti naučily rozlišovat jednotlivé tvary je velice vhodná pomůcka **Geometrická skříňka (Geometric Cabinet)**, která obsahuje demonstrační rám a jednotlivé šuplíky, ve kterých se nacházejí základní geometrické tvary a jejich nejrůznější varianty.

B. Sluchové vnímání: jedná se o cvičení, která dětem pomáhají orientovat se a rozlišovat jemné zvuky. Za tímto účelem se nejvíce využívá pomůcka **Zvonky (Bells)**. Jde o dvě řady osmi zvonků (Obr. 4), které dítě rozezvučí pomocí dřevěné paličky a má za úkol najít dvojice stejně znějících zvonečků.



<sup>53</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 57 - 60.

C. hmatové vnímání: děti procvičují svůj hmat především pomocí tzv. **Hmatových tabulek (Touch Tablets)**, což jsou dřevěné destičky s hladkých či hrubým povrchem. Děti se tak učí rozlišovat jednotlivé povrchy a mohou dostat za úkol třídít je, například podle kontrastu mezi nejhrubějším a nejhladším, nebo v zestupně od nehladšího po nejhrubší apod.

D. čichové a chuťové vnímání: k tomu, aby se děti naučily rozpoznávat základní chutě, stačí skleničky, které obsahují čtyři základní chutě - děti tak mohou ochutnávat, pojmenovávat a porovnávat jednotlivé chutě, čímž se je postupně učí rozeznávat. Pro třibení čichového vnímání slouží tzv. **Čichové dózy (Smellings Jars)**, které jsou naplněny například různými druhy koření. Děti k nim postupně přistupují, čichají a snaží se rozpoznat stejné pachy. Poté, co rozpoznají obsah všech dóz, procvičují si jednotlivé názvy koření.

E. prostorové myšlení: Maria Montessori (1997) uvádí, že existuje pomyslný šestý smysl. Jedná se o jakýsi svalový smysl, který umožňuje uložit do „svalové paměti“ již jednou vykonané pohyby. Pomocí pomůcek a cvičení zaměřených na rozvoj tohoto smyslu, tak dítě získává prostorové představy o jednotlivých předmětech. K tomuto účelu slouží například pomůcka **Tajemný sáček (Mystery Bag)**, což je sáček naplněný nejrůznějšími předměty (Obr. 5), které jsou již děti schopné samy pojmenovat.



Práce s touto pomůckou probíhá následovně: Děti rukou sahají do sáčku, uchopí uvnitř jeden předmět a snaží se ho po hmatu poznat a pojmenovat. Poté pro kontrolu předmět vyndají a zkontrolují správnost své odpovědi. Další možné použití této pomůcky spočívá v tom, že děti pracují ve dvojici, kdy jedno dítě vytáhne ze sáčku určitý předmět a druhé dítě se ve svém sáčku snaží po hmatu tento předmět nalézt.

### 2.6.3 Didaktický materiál pro matematiku, rozvoj řeči a kosmickou výchovu

#### Matematický materiál:

Jak již bylo zmíněno výše, některý smyslový didaktický materiál určitým způsobem uvozuje materiál matematický. Smyslový materiál dává dětem základní povědomí o rozlišování velikostí, o desítkové soustavě (viz deset červených tyčí či deset růžových krychlí) a o geometrických tvarech. Přejít ze smyslového k matematickému materiálu je proto velice přirozené. Maria Montessori si byla vědoma, že děti jsou obklopeny čísly a matematickými pojmy již od útlého

věku. K pochopení významu čísel, slouží dětem nejprve konkrétní zkušenost s okolními předměty, teprve později začnou děti vnímat čísla abstraktně. Úkolem dospělého člověka je tedy pomoci dětem usnadnit přechod k abstraktnímu matematickému myšlení, k čemuž slouží i speciální matematický materiál a cvičení. Při matematických cvičeních kladla Maria Montessori zvláštní důraz na postup od jednoduchého ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu.<sup>54</sup>

Matematický materiál se dělí do několika skupin:

- Skupina cvičení, pomocí kterých se děti učí čísla od 1 do 9, což jsou čísla nutná k počítání v desítkové soustavě. K tomuto účelu slouží například pomůcka **Číselné tyče (Number Rods)**. Jedná se o deset tyčí o délce 10 až 100 cm, které jsou navíc ještě vizuálně rozděleny na oddíly po deseti centimetrech. Děti si při práci s tyčemi osvojují jednotlivá čísla na konkrétních předmětech, což je předstupeň k abstraktnímu uchopení čísel.
- Skupina cvičení pro osvojení si počítání v desítkové soustavě. K procvičení si desítkové soustavy slouží **Kuličkový materiál (Bead Bars)**, který je možné použít k mnoha cvičením (viz Obr. 6). Jedná se o různě sestavené sety ze skleněných korálek. Hainstock<sup>55</sup> v návodu pro rodiče popisuje, jakým způsobem se děti za pomoci těchto pomůcek seznamují s pojmy jednotka, desítka, stovka: Před dítě se položí jedna kulička a sdělí se mu, že se jedná o jednotku. Poté se mu ukáže tyčka s deseti kuličkami a oznámí se mu, že se jedná o desítku. Nakonec vezmeme kostku, skládající se ze sta kuliček a obdobným způsobem jako v předchozích případech se dítě dozví, že se jedná o stovku. Na závěr před dítě rozložíme všechny předměty a vyzveme ho, aby se pokusilo pojmenovat jednotlivé kusy a zároveň aby své pojmenování zdůvodnilo.
- Pomocí třetí skupiny pomůcek a úloh se děti postupně zdokonalují ve spojování konkrétního množství s určitými symboly a později se také učí základní matematické operace. Děti již po malých krůčcích začínají přemýšlet abstraktně.



Obr. 6

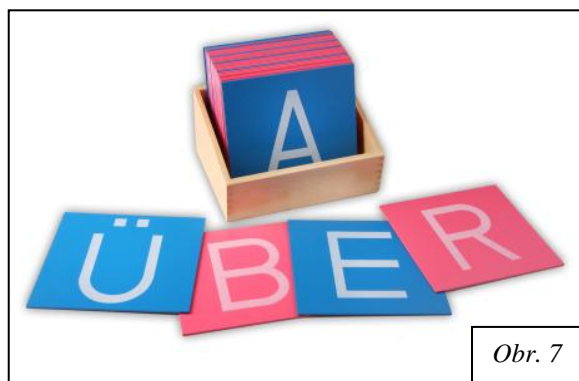
<sup>54</sup> Srov. LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 62 - 63.

<sup>55</sup> HAINSTOCK, E., G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999.

## Materiál pro rozvoj řeči

Řeč a komunikace má v našem životě zásadní význam, proto i Maria Montessori věnovala pomůckám, které by řeč co nejlepším způsobem rozvíjely, velkou pozornost. Jak víme z kapitoly 2.3, senzitivní fáze řeči je nejdélejší ze všech citlivých fází, a s touto skutečností musí didaktický materiál počítat. Materiál slouží především k rozvíjení slovní zásoby a k naučení čtení a psaní. Cvičení na rozvoj řeči bezprostředně souvisí s manipulací dítěte s materiálem. Dítě předem nezná názvy předmětů, ale učí se je pojmenovávat po provedení úkolu. Nejprve musí vykonat řadu cvičení, aby mohlo pochopit rozdíly, které mu materiál ukazuje. A teprve poté si osvojuje odpovídající slovní označení.<sup>56</sup> Speciální materiál hraje také důležitou roli v tom smyslu, že dítěti pomáhá rozvíjet sílu jeho vyjadřování, schopnost organizovat a hodnotit své okolí a v neposlední řadě vede tento materiál k rozvoji myšlení. K rozvíjení vyjadřování hraje také poměrně podstatnou roli připravené prostředí, které má být pro jazykovou aktivitu co nejpodnětnější. Ve třídě tak musí být nespočet obrázků ze všech oblastí lidského života, učitel by se měl také snažit probouzet v dětech vztah ke knihám, které by měly mít své stálé místo ve třídě.

Jazykový materiál má mnoho podob. Jako pomůcka pro seznámení se s abecedou se v montessori mateřských školách používají **Písmena ze smirkového papíru** (Obr. 7) připevněná k dřevěné podložce a barevně rozdělená na souhlásky (červený podklad) a samohlásky (modrý podklad). Hlavním účelem této pomůcky je rozvoj hmatu, koordinace zraku a sluchu, což poté vede k osvojení si jednotlivých symbolů pro určité hlásky.



Obr. 7

Základní principy psaní, jako je držení tužky a správný tlak na ni, se děti učí obtahováním různých geometrických tvarů, které jsou vyrobené z pevného, většinou kovového materiálu.

K rozvoji slovní zásoby a k postupnému procvičování čtení se používají soubory karet s různými tématy jako třeba zvířata, rostliny, člověk a jeho svět atd.

Materiál pro rozvoj řeči má mnoho podob, a pokud se s jeho používáním začne ve správný čas (kolem třetího roku) je velká šance, že děti získají základ pro čtení i psaní, což jim může

<sup>56</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 22.

poměrně pomoci ke snadnějšímu vstupu do první třídy základní školy. Na druhou stranu není možné zamlčovat skutečnost, že tento základ dítě získat nemusí, protože každý jedinec se vyvíjí různě rychle.

### **Materiál pro kosmickou výchovu**

Jak již bylo zmíněno v oddílu 2.4, pod pojmem kosmická výchova se skrývá nauka o jednotném obrazu světa, který nás obklopuje. Vše kolem nás existuje ve vzájemných souvislostech, a proto je důležité obeznámit děti s touto skutečností, poskytnout jim co nejlepší představu o přírodě a její souhře s člověkem. Didaktický materiál pro kosmickou výchovu je tedy zejména zaměřený na přírodní vědy, jako je například zeměpis, biologie, chemie, fyzika ale na druhé straně též na historii. Děti se učí především praktickým poznáváním například rostlin, které si sami pěstují ve třídě, kde mohou také chovat drobná domácí zvířata. Za tímto účelem se také velice často používá projektové vyučování.

Mezi konkrétní pomůcky, sloužící k účelům kosmické výchovy můžeme zařadit globusy, puzzle mapy (Obr. 8), karty s různou tematikou například z oblasti biologie apod.



Obr. 8

Ráda bych na tomto místě popsala konkrétní příklad využití materiálu, který jsem měla

možnost vidět během individuální pedagogické praxe v první a druhé třídě ZŠ Meteorologické. Cílem předmětu Člověk ve světě bylo seznámit děti s anatomíí člověka. Za využití techniky brainstormingu, vyučující nejprve zjistila, jaké jsou dosavadní znalosti žáků. Poté jim dala k dispozici velkou roli papíru a vyzvala děti, aby na papír obkreslily obrys těla jednoho ze spolužáků. K vytvořenému dílu si děti sedly do kruhu a jeden po druhém kreslily do obrázku jednotlivé orgány. Pokud si nebyly jisté polohou orgánu, měly k dispozici encyklopedii i figurínu lidského těla v životní velikosti. Tímto způsobem tak společnými silami vytvořily mapu orgánů lidského těla, kterou na závěr hodiny vyvěsily na dobře viditelné místo ve třídě. Od této chvíle jim sloužila jako pomůcka k procvičování anatomie.

Na závěr můžeme konstatovat, že materiál pro kosmickou výchovu má ze všech typů montessori didaktického materiálu nejširší pole využití a je také nejdostupnější, protože si ho mohou vyučující nebo děti vyrobit samy.

### 3. Vývoj Montessori pedagogiky

#### 3.1 Montessori zařízení ve světě

Maria Montessori se již během svého života velkou měrou zasloužila o celosvětové rozšíření svojí metody. Vedla svoje přednášky na významných místech po celém světě a dokázala si pro svou pedagogickou koncepci získávat nové a nové přívržence, kteří se po dostatečném vyškolení starali o další šíření montessoriovských myšlenek.

Spolu se svým synem Máriem založila Maria Montessori v roce 1929 Mezinárodní společnost Montessori (Association Montessori Inernational - AMI), která dodnes úspěšně plní svůj základní úkol, tedy koordinuje jednotlivé národní Montessori společnosti. Hlavním sídlem této pedagogické společnosti je od roku 1945 Amsterdam.

K hlavním úkolům AMI patří:

- Koordinace vzdělávání montessori školitelů a učitelů
- Poskytování poradenství ke vzdělávacím kurzům AMI
- Pořádání kongresů a studijních konferencí
- Dohlížení nad vydáváním knih Marie Montessori
- Dohlížení a schvalování výroby Montessori materiálů <sup>57</sup>

Mezinárodní společnost Montessori je zřizovatelem více než třiceti národních Montessori organizací po celém světě, jak v Severní Americe či Austrálii, tak například i v Pákistánu, Indii či v Rusku. Většina z těchto Montessori organizací spolupracuje také se vzdělávacími instituty, zřizovanými přímo AMI, které se zaměřují na vzdělávání Montessori učitelů a mají právo vydávat mezinárodní certifikáty, tedy udělovat autentickou Montessori kvalifikaci.

Ve Spojených státech Amerických zaznamenala již od počátku Montessori metoda obrovský úspěch. V roce 1913 fungovalo v USA více než sto Montessori zařízení. Nadšení z nového přístupu ke vzdělávání sice přerušily světové válečné konflikty, nicméně dodnes existuje ve Spojených státech enormní množství Montessori škol, spolků, center, apod. Nejdůležitější roli z pohledu AMI hraje Association Montessori International of the United

---

<sup>57</sup> Srov. <http://www.montessori-ami.org/>, citováno dne: 22. 2. 2010.

States (AMI/USA) <sup>58</sup>, která se kromě jiného snaží o prosazení používání Montessori metod na státních i soukromých školách.

V roce 1960 vznikla taktéž ve Spojených státech American Montessori Society (AMS), což je v současné době jedna z největších Montessori organizací na světě. Tuto společnost založila Dr. Nancy McCormick Rambush (1927 - 1994), významná propagátorka Montessori metody v USA a zakladatelka první nezávislé Montessori školy na území Spojených států, která stála u zrodu více než 400 Montessori škol. AMS pod sebou sdružuje kolem 1200 škol napříč celými Spojenými státy. Školy mají různé zřizovatele, jsou v tomto ohledu nezávislé na AMS, jedná se tedy spíše o jakousi členskou asociaci. Pro členství v AMS je podstatné, že školy dodržují Etický kodex AMS, a dále také záleží na tom, kolik procent Montessori učitelů ve škole pracuje. AMS je nezisková organizace a je financována z několika zdrojů, například ze vzdělávacích programů učitelů, z příspěvků od rodičů nebo zainteresovaných přátel a sponzorů. V dnešní době tato společnost registruje více než 11 000 členů po celém světě.

Pokud se zaměříme na Evropu, zjistíme, že i zde našla metoda Montessori velké množství příznivců. V roce 2000 vznikla asociace Montessori Europe, která spojuje jednotlivce, organizace a společnosti se vztahem k Montessori koncepci. <sup>59</sup> Hlavním cílem Montessori Europe je určitým způsobem sjednotit jednotlivé evropské Montessori společnosti a tím podpořit spolupráci a zlepšit vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými státy i organizacemi. Nicméně si myslím, že úspěchy či neúspěchy v činnosti této asociace se nám ukážou až v budoucnosti, protože dnes se stále ještě jedná o poměrně mladou asociaci.

Kromě Spojených států je Montessori pedagogika velmi oblíbená v Německu, kde byla první škola založena v roce 1924 a k největšímu rozvoji montessori pedagogiky došlo na přelomu padesátých a šedesátých let dvacátého století. V dnešní době je zde kolem 1000 Montessori mateřských, základních i středních škol a ostatních montessori zařízení. Velice zajímavá je skutečnost, že v Německu jsou základní Montessori principy aplikovány i v jiných institucích, například v dětských domovech či volnočasových centrech. V současnosti v Německu připravují pojetí vysokoškolského studia, které bude vycházet z koncepce montessoriovské pedagogiky pro univerzitní vzdělávání, se kterou Maria Montessori ve svém systému počítala, nicméně se ji zcela nepodařilo uvést do praxe.

---

<sup>58</sup> <http://www.amiusa.org>, citováno dne: 23. 2. 2010.

<sup>59</sup> <http://www.montessori-europe.com/>, citováno dne: 23. 2. 2010.

Další důležitou organizací přidruženou k AMI je britská The Montessori Society AMI, která se ve své činnosti snaží informovat britské odborníky i veřejnost o Montessori metodě. Tato společnost organizuje vzdělávací kurzy, přednášky a semináře pro širokou veřejnost a připravuje poměrně zajímavé workshopy pro příznivce Montessori výchovy. Ke vzdělávání učitelů slouží ve Velké Británii Maria Montessori Institute, což je jediná akademie ve Spojeném království, na které jsou budoucí Montessori učitelé formováni kvalifikovanými instruktory podle sylabů AMI. Institut je navíc zřizovatelem pěti Domovů dětí, které slouží jako jakási výcviková střediska pro budoucí Montessori lektory. Další vzdělávací institucí sídlící v Londýně je Montessori Centre International, která slouží jako školící centrum pro zájemce, kteří chtějí pracovat jako vychovatelé a při své práci využívat metodu Montessori. Celkově ovšem musíme konstatovat, že ve Velké Británii není až tak velký počet Montessori zařízení, nicméně v současné době je možné sledovat jistý nárůst počtu Montessori organizací a spolků.

Pedagogika Marie Montessori je prokazatelně jedna z nejvíce rozšířených reformně pedagogických koncepcí na světě, ovšem v mnoha zemích je považována za systém, který je vhodný pouze pro vzdělávání handicapovaných dětí. Národní Montessori společnosti se proto v jednotlivých zemích snaží vyzdvihnout výhody Montessori koncepce pro „běžné“ děti a studenty.

## **3.2 Montessori pedagogika v České republice**

### **3.2.1 Historie reformních snah v Československu**

Na začátku 20. století došlo také v českém pedagogickém prostředí k poměrně velké reformní vlně. Obecně můžeme tyto snahy charakterizovat jako pokus o překonání strnulých starorakouských školských tradic. Alternativní pedagogické pokusy z 20. let minulého století se dělily na dva proudy, odlišující se metodou pokusné práce. Jedná se víceméně o propojení základních principů hlavních světových alternativních proudů, proto i v těchto pokusech můžeme nalézt prvky Montessori metody. Práce první skupiny byla založena na základě přesných plánů a osnov. Soustředila se na přesné sledování a vyhodnocování výsledků. Například mezi lety 1919-1933 fungovala v Kladně tzv. Volná škola práce, což byla soukromá, koedukovaná a laická instituce zakládající výchovu na duševní a fyzické práci. Vyučující se snažili o vzájemně dobrý vztah učitele a žáka, tvořivou práci, činnost i pohyb. Vycházeli z širokého pojetí výchovy, podle kterého má být dítě vychováno celým světem, každým okamžikem i činem. Vzdělávání probíhalo v neobvyklých podmínkách – neexistoval

totiž žádný rozvrh hodin, tudíž mohli žáci přicházet i odcházet kdykoli chtěli. Základní metodou výchovy byla tvořivá, zvláště fyzická práce, takže největší pozornost byla věnována pracovní výchově.

K tomuto účelu sloužili dětem kromě učeben i dílny, kuchyně, zahrada i nejrůznější exkurze. Žáci byli dokonce pověřeni každodenním úklidem školní budovy (někdy za pomoci rodičů). Děti se také staraly o různorodé domácí zvířectvo, čili musely ve škole trávit spoustu času včetně víkendů a svátků. Praktické činnosti byly pro děti výtečnou školou života a navíc je mohli vyučující poznat i v takových situacích, které by jim škola nikdy nemohla poskytnout. Působili tu vynikající pedagogové jako například František Náprstek – autor Statutu Volné školy práce, Čeněk Janout nebo spisovatel Jan Hostáň.

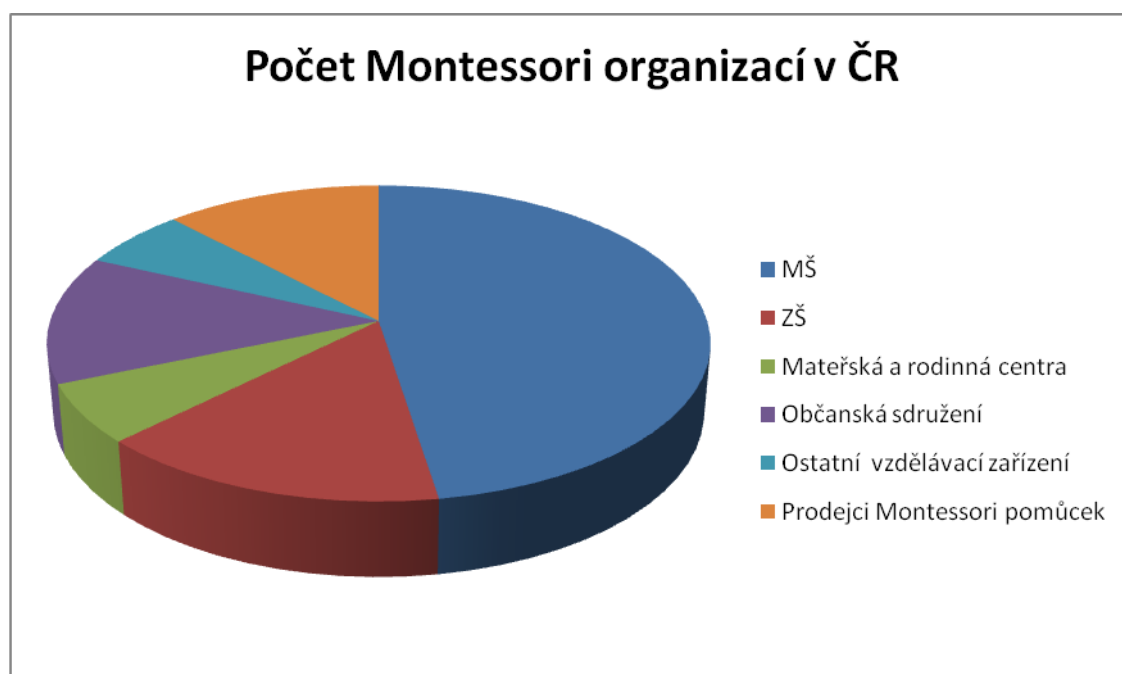
Druhá skupina vedla své žáky způsobem, který lze spíše označit za jakýsi druh umělecké práce. Tímto způsobem fungoval například „Dům dětství“ v Horním Krnsku na Mladoboleslavsku. Jednalo se o celodenní umělecky orientovanou internátní školu pro děti padlých legionářů. S touto institucí jsou spojena jména jako Ferdinand Krch nebo Ladislav Havránek, kteří usilovali především o to, aby dětem nahradili domov i rodinu a komplexně rozvíjeli jejich osobnost. Cílem jejich Vychovatelského plánu bylo především vést děti k poznání sebe sama a k pochopení světa, ve kterém žijí – tedy hlavně přírody, prostředí i společnosti. Vychovatelé se také snažili o posilování individuality dětí. Hlavní metodou vyučování a výchovy byla hra, podněcující činnost a aktivitu. Poté bylo možné přejít ke skutečné práci a plnění kladných úkolů v poznávání a vyučování v konkrétních předmětech. Mravní výchova byla založena na osobním příkladu učitele. Režim dne byl sestaven na způsobu fungování rodinného života.

Velmi zajímavý pokus o uskutečnění zásadní reformy tehdejšího československého školství se uskutečnil ve 30. letech minulého století. Díky osobnosti Václava Příhody vznikl v roce 1929 tzv. Organizační a učební plán reformních škol, který následovně umožnil uskutečnit zřízení tzv. pokusných škol (například v Praze, Zlíně či Humpolci). Plán těchto pokusných reformních škol usiloval o racionalizaci výuky, jednotnou třístupňovou školu (škola obecná, Komenium a Atheneum) a také o vnitřní diferenciaci – žáci ve třídě byli rozděleni dle svých intelektuálních schopností. Schopnější a nadanější tak mohli postupovat rychleji za pomoci deduktivních metod, pomalejší zase za pomoci názornějších metod mohli pracovat v pozvolnějším tempu. Docházelo tak tedy k individualizaci podporující žákovu aktivitu – každý mohl pracovat svým tempem na svém úkolu, uplatnit své nadání i originalitu vlastního zpracování.

Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás v průběhu dvacátých i třicátých let zcela na světové úrovni, proto je obrovská škoda, že díky druhé světové válce a následujícímu politickému nastavení došlo v Československu k radikálnímu přerušení těchto reformních snah. Komunistický režim označoval alternativní pedagogické systémy za ideologicky závadné, probouzející škodlivý biologismus, náboženský fanatismus, individualismus a pedocentrismus a tudíž bylo naprosto nemožné realizovat alternativní výuku v praxi. Další vlna rozmachu a jakési obrození alternativních pedagogických snah tak přišla spolu s demokratickým uspořádáním, počátkem 90. let.

### 3.2.2 Montessori zařízení v České republice

Jak již bylo naznačeno, opravdový rozvoj Montessori pedagogiky, jako ostatně i dalších alternativních směrů, nastal v České republice až na počátku devadesátých let, v podmínkách počínající demokracie. Díky zahraničním vlivům, nadšeným pedagogům i tlaku rodičů začaly postupně vznikat první Montessori mateřské školy. Právě v mateřských školách, jak dokazuje graf č. 1, se dnes uplatňuje Montessori pedagogika nejvíce. V současné době funguje v České republice přibližně 47 mateřských škol, nejvíce jich sídlí v Praze a nejbližším okolí. Na některé mateřské školy navazují školy základní spojené v jednu instituci, samostatně funguje patnáct Montessori základních škol.



V České republice existují také různá volnočasová a rodinná centra, která se pokouší uplatňovat některé ze základních zásad Montessori pedagogiky. Jako příklad je možné zmínit kolínské Montessori centrum Ovečka, což je rodinné centrum, které organizuje různé programy pro děti a jejich rodiče, maminky na mateřské dovolené a které zároveň funguje jako vzdělávací Montessori centrum. Toto sdružení se také aktuálně snaží založit první Montessori MŠ v Kolíně.

V roce 1999 vznikla v Praze Společnost Montessori, o. s., jejíž členskou základnu dnes tvoří přibližně stovka pedagogů, rodičů a příznivců, kteří společně usilují o rozšiřování Montessori metody v České republice. „*Veškerá činnost Společnosti Montessori směřuje k seznamování odborné i laické veřejnosti s metodou Montessori a napomáhání ke zkvalitnění práce učitelů a dalších pedagogických pracovníků při zavádění a aplikaci pedagogiky Montessori a její využití při tvorbě školních vzdělávacích programů.*“<sup>60</sup> Hlavním cílem tohoto občanského sdružení je zajistit vyškolení nových pedagogů a pomáhat školám s vybavením speciálními pomůckami. Organizuje tak vzdělávací programy a diplomové kurzy pro budoucí Montessori pedagogy, provozuje metodické středisko v ZŠ Meteorologická a v neposlední řadě organizuje pedagogické exkurze do Montessori zařízení po celé Evropě. Společnost Montessori je také členem Montessori - Europe a v roce 2004 se v Praze uskutečnila V. Mezinárodní konference Montessori - Europe.

Za velký posun v situaci Montessori pedagogiky v České republice považují skutečnost, že při fakultách některých českých univerzit (například PdF v Pardubicích) vznikají pracoviště zabývající se alternativními školami a jejich metodami, což může mít na další rozvoj Montessori pedagogiky zásadní vliv.

Na závěr můžeme konstatovat, že s ohledem na historický vývoj alternativních snah na českém území, je Montessori pedagogika v České republice stále ještě na počátku snahy zaujmout společnost a tím získat lepší postavení v českém školství. Aktuální zkušenosti základních škol potvrzují nárůst zájmu o tuto alternativu, a na druhou stranu finanční situace některých Montessori škol jim nedovoluje tento zájem plně využít. Aplikování Montessori metody je totiž poměrně nákladnou záležitostí, velkou zátěž tvoří především vysoké ceny speciálních ručně vyráběných pomůcek.

---

<sup>60</sup> [http://montessoricr.cz/spolecnost\\_cinnost.php](http://montessoricr.cz/spolecnost_cinnost.php), citováno dne: 25. 2. 2010.

## 4. Role učitele v metodě Montessori

### 4.1 Dospělý versus dítě

Se změnou náhledu na dítě a jeho výchovu, musela jednoznačně přijít i změna pohledu na roli a práci učitele ve výchovném procesu. Maria Montessori často a poměrně dost ostře kritizovala učitele v tradičním pojetí školní výuky, především jejich přílišné dominantní postavení ve školním systému. Konfrontovala vztah učitele a žáka se vztahem dospělého člověka k dítěti. Tento vztah se dle jejího názoru musel zejména z pohledu dospělého radikálně změnit. „*Dítě je v sociálním řádu cizincem, a mohlo by říci - mé království není z tohoto světa.*“<sup>61</sup> Za fatální chybu ze strany dospělých, ať už se jedná o rodiče či učitele, považovala Maria Montessori skutečnost, že nerespektovali práva dítěte na svobodný vývoj a vnucovali mu své názory. Domnívala se, že se dospělý člověk vzhledem k dítěti choval mnohdy velice egocentricky, protože vše, co se týkalo dítěte, posuzoval podle vlastních měřítek. Za největší chybu je možné též považovat všeobecně rozšířený názor, že nejvyšší účinnosti výchovy dosáhneme napomínáním, přísností, trestáním atd. Dítě bylo, a mnohdy ještě je, vnímáno jako závislý tvor, kterého musíme neustále usměrňovat na jeho životní cestě. Dospělí naivně věří, že to, co pro dítě dělají je to nejlepší, aniž by si uvědomovali, jak moc svému dítěti takovýmto přístupem ubližují. „*Ačkoliv jsou dítě i dospělý stvořeni k tomu, aby se milovali a žili spolu ve vzájemné shodě, žijí spolu v neustálém napětí, protože nedokážou porozumět jeden druhému, což ohrožuje samu podstatu jejich bytí.*“<sup>62</sup>

S ohledem na to, že tyto názory jsou staré více jak padesát let, musíme uznat, že i v dnešní době mají svou váhu a aktuálnost. Současná uspěchaná doba vede rodiče k tomu, aby se snažili svoji výchovu co nejvíce zefektivnit, přičemž často zapomínají na samotné dítě, jeho potřeby podnětného prostředí, vývojové nároky apod. Abych ale nebyla přehnaně kritická, musím uznat, že děti v dnešní době mají jednoznačně mnohem více práv i možností seberealizace, než tomu bylo v první polovině dvacátého století. Navíc dalším problémem ve vztahu dospělý - dítě je dle mého názoru mnohdy až přílišná adorace dětí ze strany dospělých. Maria Montessori sice chtěla, abychom zaměřili veškerou svou pozornost na dítě a jeho potřeby, podporovali jeho svobodný vývoj, ale troufám si říci, že to, co můžeme mnohdy sledovat v dnešní společnosti, by se jí zase až tolik nezamlouvalo. Přílišné upřednostňování práv dětí vede především ke ztrátě autority, kterou by si měl dospělý do jisté míry vůči dítěti udržet.

<sup>61</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1996. s. 8 - 9.

<sup>62</sup> MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*, Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, s. 115.

## 4.2 Role pedagoga v Montessori výchovné metodě

Je možné konstatovat, že úloha učitele v Montessori pedagogice je velice specifická. Maria Montessori během své práce s dětmi došla k jednoznačnému zjištění, že výchovná činnost spočívá zejména na pedagogovi a prostředí, ve kterém působí. V kontrastu s klasickou školou a rolí učitele v ní, M. Montessori<sup>63</sup> vymezila dva poměrně markantní rozdíly:

- V tradiční škole je výsadou aktivita učitele, kdežto v Montessori zařízeních je kladen důraz na aktivitu dítěte.
- Smysl a cíl výchovy v klasické škole spočívá v předávání vědomostí o vlastnostech věcí prostřednictvím různých předmětů (tedy učebních pomůcek), v Montessori pedagogice jsou pomůcky „pomocníkem“ dítěte, stávají se prostředkem jeho růstu a rozvoje.

Po Montessori učitel je tak zejména vyžadována hluboká znalost dítěte, vnímavost pro nástup a odlišení jednotlivých senzitivních fází, schopnost pozorovat a analyzovat činnost dětí, být dobrým organizátorem, rádcem atd. Aktivity Montessori učitele jsou zkrátka velmi široké. „*Montessori učitel žákům nepřednáší, ale vede a stimuluje je.*“<sup>64</sup> Můžeme tedy říci, že role učitele je do jisté míry omezena na pouhé vedení. Není potřeba, aby pedagog uplatňoval přemíru energie, byl příliš výřečný a autoritativní. Předpokladem pro správnou činnost Montessori učitele je osvojení si jisté formy sebekázně, která se navenek projevuje určitou trpělivostí, a především úctou k osobnosti dítěte. Učitel musí mít také na paměti, že je to právě a jenom on, kdo podporuje žáky ve spontánní a svobodné práci. Vedení spontánní práce dle Zelinkové<sup>65</sup> klade na osobnost učitele následující požadavky:

1. sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí
2. schopnost organizovat volnou práci, tj. utvářet podnětné prostředí
3. respektování a pozorování volné práce (respekt se projevuje ohleduplností a kamarádstvím, stejně jako pozornost).

Maria Montessori považovala za klíčovou kvalifikaci pro veškerou pedagogickou činnost schopnost detailně pozorovat žáky, a proto po svých učitelkách v Casa dei bambini požadovala, aby se v technikách exaktního pozorování vzdělávaly. Zdůrazňovala nutnost

---

<sup>63</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. s. 96 - 98.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 97.

<sup>65</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika M. Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 78.

nahlížet a pozorovat žáky jako fyzické, duševní i duchovní bytosti. Montessori pedagog musí být schopen vidět dítě jak zvnějšku, tedy to jak se chová, pohybuje, reaguje, tak i zevnitř - umět se podívat do nitra dítěte. To, že pedagog dovede zahrnout do svého pozorování obě dvě složky, mu pomáhá zasáhnout ve správný okamžik do vyučovacího procesu, či naopak, je-li to potřeba, držet se zpátky.<sup>66</sup> Jak již bylo zmíněno výše, pedagog v koncepci Montessori je spíše vedoucím či průvodcem, než učitelem. To ovšem neznamená, že je jeho práce jednodušší a že má méně úkolů. Vždy musí respektovat skutečnost, že dítě je jedinečná lidská bytost. Ve výchovném procesu se tak učitel projevuje jako rádce i rovnocenný partner, projevuje absolutní vstřícnost, otevřenost a trpělivost. Na jedné straně dává dítěti možnost svobodné volby ve výběru činnosti, na druhé straně pomáhá vybrat činnost pro dítě, které se nedokáže samo rozhodnout. Učitel tak dává svobodu dítěti pouze tehdy a tam, kde je schopné samo převzít odpovědnost. Tento bod musí učitel umět rozpoznat a taktéž s ním umět ve vzdělávacím procesu pracovat.

Zvláštní kapitolou v práci Montessori učitele je dle mého názoru práce s chybou. Děti nejsou za chybu nikterak záporně hodnoceny či trestány. Chyby jsou brány jako pomyslný ukazatel či nápověda toho, co je ještě třeba procvičit nebo zopakovat. Chyba je tak v Montessori výchově chápána v pozitivním slova smyslu jako naprosto běžný a přirozený projev v procesu učení, tedy jako užitečná součást řešení problémů a tudíž i jako podnětný zdroj nových poznatků.

Montessori učitel by měl svou činností vytvářet vhodné podmínky ke vzdělávání z hlediska prostoru, času, obsahu i struktury materiálu. Jak je vidět, Maria Montessori ve své koncepci radikálně změnila pohled na roli učitele ve výchovném procesu. Tato skutečnost vedla mnohé její kritiky k utvoření názoru, že její pedagogika je pedagogika bez učitele a že tedy ve výchovném procesu nehraje vztah učitel a žák významnou roli. Tato interpretace ale naprosto nekoresponduje se původním úmyslem Marie Montessori. Dle mého názoru hraje učitel v Montessori metodě klíčovou roli a to i přes to, že je jakýmsi pasivním pozorovatelem. Je to právě pedagog, který musí být schopen vytvořit vhodné prostředí pro jednotlivé žáky, musí umět povzbudit k činnosti, utěšit při nezdarech, a pro svou činnost musí vystihnout ten správný okamžik, což je skutečně velice obtížné.

---

<sup>66</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1996. s. 51 - 53.

### 4.3 Vzdělávání Montessori učitelů

Budoucím Montessori učitelům poskytuje vzdělání mnoho nezávislých organizací, spolků i vysokých škol. Hlavní úlohu v oblasti školení nových lektorů ovšem hraje AMI, podle jejichž směrnic a předpisů se vzdělává většina Montessori učitelů. AMI v zastoupení jednotlivých národních organizací poskytuje zájemcům o Montessori pedagogiku následující kurzy:

- kurz pro asistenty pro práci s batolaty (The Assistants to Infancy Training Course)
- kurz pro pedagogické pracovníky do Domů dětí (Casa dei Bambini Teacher Training Course)
- kurz pro učitele ZŠ (The Elementary Training Course) <sup>67</sup>

V jednotlivých kurzech se zájemci seznamují s metodou Montessori pro daný věk dětí (do 2 let, od 2 do 6 let a od 6 do 12 let), učí se základním psychologickým, anatomickým a pedagogickým pojmům a v neposlední řadě prakticky zkouší práci v Montessori zařízeních.

Zaměříme-li se konkrétně na programy pro vzdělávání Montessori pedagogů v České republice, zjistíme, že diplomované kurzy jak pro učitele MŠ tak ZŠ zajišťuje Společnost Montessori o.s.<sup>68</sup> Tato společnost organizuje kurzy podle akreditace MŠMT Č.J.14 189/2009-25-355. Jednotlivé kurzy (v letošním roce probíhají nebo budou probíhat celkem 4 diplomové kurzy) si kladou za cíl seznámit účastníky s teoretickými základy montessoriovské pedagogiky. Pomohou jim především získat praktické dovednosti didaktického a metodického charakteru, potřebné pro vedení a řízení učebních a výchovných procesů na základě využívání specifického didaktického materiálu tak, aby absolventi kurzu byli nejen schopni využívat a šířit ideje Montessori-pedagogiky dále, ale i podle ní prakticky s dětmi pracovat. *„Kurz by měl dovést uchazeče také k potřebě neustálého vlastního sebevzdělávání a rozvoje, takže ho lze vnímat i jako významný prostředek pro podporu a uplatnění koncepce celoživotního vzdělávání.“*<sup>69</sup> Ceny za jednotlivé diplomové kurzy jsou poměrně vysoké, pohybují se v rozmezí 16 000 - 26 000 Kč. Po úspěšném zakončení kurzu, tedy po zvládnutí závěrečných zkoušek (tzn. obhajoba závěrečné práce, ústní pohovor a praktická ukázka) obdrží účastníci Národní Diplom Montessori, který je opravňuje k pedagogické práci v zařízeních montessoriovského typu.

---

<sup>67</sup> <http://www.montessori-ami.org/>; citováno: 6. 3. 2010.

<sup>68</sup> Srov. <http://montessoricr.cz/kurzy.php>, citováno: 6. 3. 2010.

<sup>69</sup> Tamtéž, citováno: 8. 3. 2010.

## ***PRAKTICKÁ ČÁST***

Cílem praktické části této diplomové práce je na základě dotazníkového průzkumu a strukturovaného pozorování porovnat roli pedagoga v Montessori metodě s rolí pedagoga v tradiční škole.

Strukturované pozorování se uskutečnilo během mé individuální pedagogické praxe na dvou školách - ZŠ Meteorologické v Praze 4, kde jsem v období mezi 10. 1. 2010 a 12. 3. 2010 absolvovala přibližně 20 hodin náslechnů v Montessori první a druhé třídě. Stejný počet náslechnů jsem absolvovala rovněž v první a druhé třídě na ZŠ Na Pražské v Pelhřimově. Pomocí techniky pozorování jsem se zaměřila na následující faktory:

- fáze hodiny
- činnost učitele
- činnost žáků
- „čekací čas“ = čas, který uplyne mezi otázkou učitele a odpovědí žáka
- práce s chybou
- plynulé/nevydařené přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině
- práce s didaktickým materiálem

Celý záznamový arch použitý pro zaznamenání výsledků pozorování je možné najít v Příloze č. 2.

Dotazníkový průzkum proběhl vzhledem k počtu Montessori základních škol v ČR mezi deseti Montessori učiteli a rovněž mezi deseti učiteli z tradiční školy. Dotazníky jsem se snažila rozdávat osobně, v několika případech jsem využila komunikaci via email. Dotazník obsahuje celkem šestnáct převážně otevřených otázek, aby byl pedagogům dán dostatečný prostor pro jejich odpověď. Kompletní znění dotazníku je připojeno v Příloze č. 3.

V následujících kapitolách budou vyhodnoceny výsledky pozorování i dotazníkového průzkumu a v závěrečné kapitole bude poté na základě těchto výsledků porovnána role učitele v Montessori škole s rolí učitele v tradiční škole.

## 5. Průzkum: role pedagoga v Montessori škole

### 5.1 Vyhodnocení dotazníků

V následujícím přehledu je uvedeno vyhodnocení dotazníkového průzkumu u Montessori pedagogů:

#### 1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

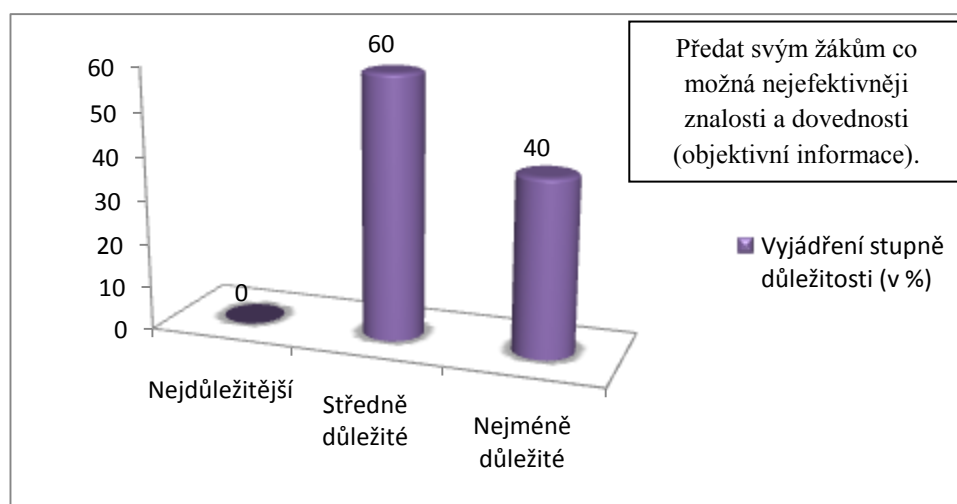
- Průměrná délka pedagogické praxe = 3,8 let, z toho nejdelší praxe = 6 let, nekratší praxe = 1 rok.

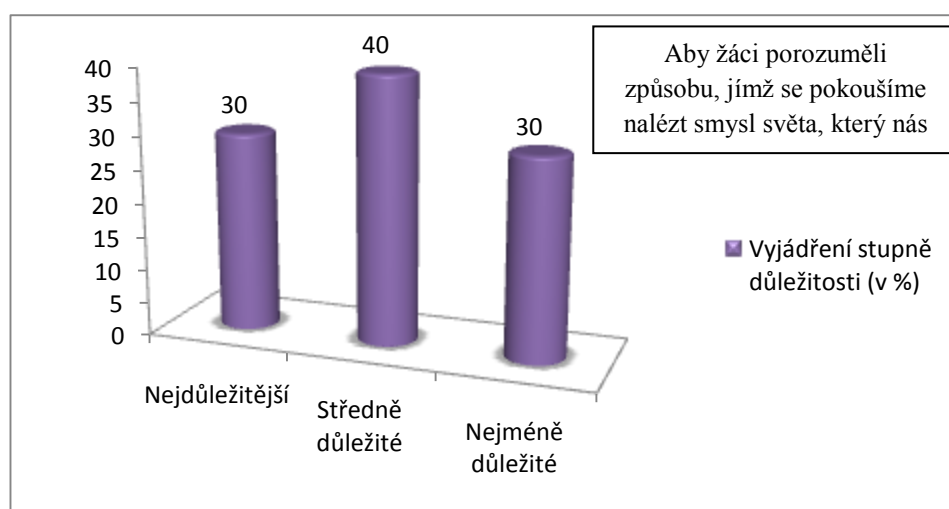
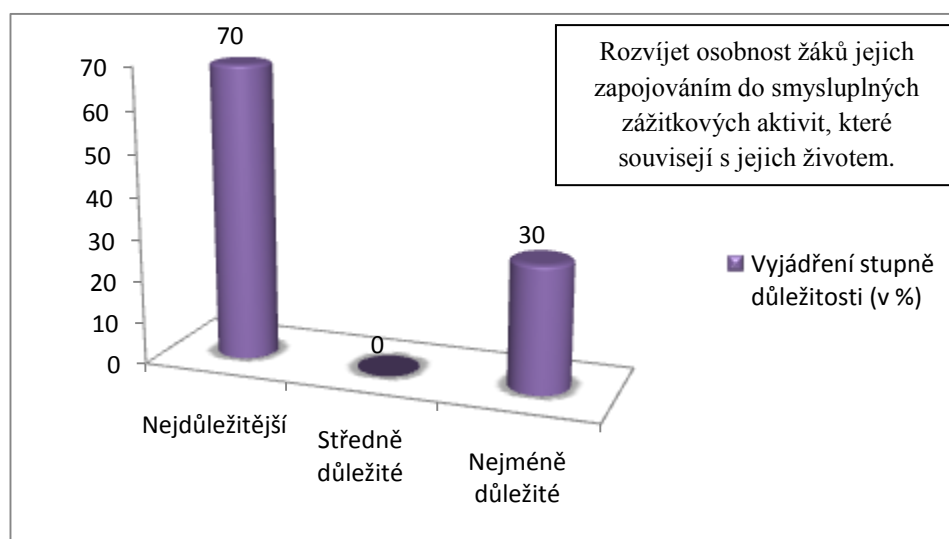
#### 2. Seřad'te následující výroky podle toho, jakou důležitost jim přiřkládáte:

(1 = nejdůležitější, 3 = nejméně důležité)

<u>Při vyučování se především snažím:</u>	<i>Stupeň důležitosti:</i>
• předat svým žákům co možná nejefektivněji znalosti a dovednosti (objektivní informace)	
• rozvíjet osobnost žáků jejich zapojováním do smysluplných zážitkových aktivit, které souvisejí s jejich životem	
• aby žáci porozuměli způsobu, jímž se pokoušíme nalézt smysl světa, který nás obklopuje	

Vyhodnocení odpovědí: **PŘI VYUČOVÁNÍ SE PŘEDEVŠÍM SNAŽÍM:**





### 3. Jak byste charakterizovala svůj vztah k žákům?

- Převažují pozitivně laděné odpovědi typu: vstřícný, kamarádský, partnerský apod.
- Za nejpodstatnější odpověď považují tuto: *Žáci jsou pro mě nepopsaný list papíru, na který se snažím všemi dostupnými prostředky „psát“ formou zkušeností, projevení osobního názoru a rozebírání daných situací z oblasti výuky a společenského života.*

**4. Zaškrtněte prosím všechny možnosti, které nejvíce vystihují Váš postoj:**

*Pro své žáky se snažíte být*

- a.) *pomocníkem a oporou ... 30%*
- b.) *vzorem... 5%*
- c.) *rovnocenným partnerem ... 40%*
- d.) *správným vedoucím a organizátorem ... 5%*
- e.) *zprostředkovatelem informací a znalostí ... 20%*
- f.) *dozorcem a usměrňovatelem ... 0%*

**5. Popište, jakou roli hrají didaktické pomůcky ve Vaší běžné vyučovací hodině.**

- Všichni dotázaní se shodli, že didaktické pomůcky hrají v jejich hodinách zásadní roli, neboť dětem usnadňují pochopení probírané látky

**6. Efektivita vyučovacího procesu ovlivňuje používání názorných učebních pomůcek.**

*Naprostou nesouhlasím*

*Naprostou souhlasím*

*1    2    3    4    5    6    7*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
0%	10%	0%	10%	0%	20%	40%

**7. Jak dlouho trvá Vaše příprava na jednu vyučovací hodinu/blok?**

- Respondenti udávali časový interval od 30 do 120 minut, průměrný čas se na přípravu jedné vyučovací hodiny je tedy 37 minut.

**8. Kolik žáků máte ve třídě?**

- Počet žáků ve třídě se pohyboval v rozmezí od 11 do 19 dětí, průměrný počet = 14 žáků ve třídě.

**9. Zdá se Vám vaše povolání po fyzické či psychické stránce náročné?**

- Všichni pedagogové se shodli na skutečnosti, že jejich práce je náročná po psychické stránce, žádný z nich si nemyslí, že je jeho práce fyzicky náročná.

**10. Pociťujete někdy stres, který pramení z tlaku školního prostředí? Čím je tento stres vyvolán?**

- a.) špatným chováním žáků ... 30%
- b.) špatnými pracovními podmínkami ... 10%
- c.) časovým tlakem ... 60%

**11. Pokud žák špatně prospívá, spojujete si jeho neúspěch se svým pedagogickým působením?**

- Převažuje odpověď ano, vyučující nicméně dodávají, že záleží na jednotlivých žácích.

**12. Zadáváte svým žákům pravidelné domácí úkoly?**

- Pouze jeden respondent z 10 uvedl, že zadává domácí úkoly - ovšem pouze na žádost rodičů či samotných žáků.
- Ostatní domácí úkoly svým žákům nezadávají.

**13. Jak často necháváte v průběhu jedné vyučovací hodiny svoje žáky pracovat samostatně?**

- Dotazovaní se shodují v tom, že samostatně jejich žáci pracují většinu hodiny, záleží především na volbě žáků a na jejich individuálních plánech.

**14. Otázka pro Montessori učitele:**

**Jaké vidíte hlavní výhody Montessori metody z pohledu učitele?**

- V této otázce odpovídali učitelé například takto: *děti pracují nezávisle na učiteli, pokud odejdu ze třídy, děti by měly pracovat stejně, jako když tam jsem nebo mohu si uspořádat vyučování, tak jak dětem i nám učitelům vyhovuje.*
- Zajímavé je, že v každé odpovědi je zmíněno zaměření se na rozvoj osobnosti dítěte i pozitivní zkušenost týkající se spolupráce a komunikace s rodiči.

***15. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době výhody učitelské profese?***

- Montessori učitelé se shodují na tom, že největší výhodou jsou prázdniny, dále stálá práce se sebou samým, možnost dalšího vzdělávání.
- Jeden respondent uvedl, že nevidí žádné výhody na učitelské profesy, což je dle mého názoru velice překvapivá a dalo by se současně říci, že i závažná odpověď.

***16. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době nevýhody učitelské profese?***

- Za nevýhodu většina učitelů bez většího překvapení vzhledem ke stavu českého školství uvádí nízké finanční ohodnocení jejich práce, dále nedostatek financí na potřebné přípravy a ukázky a také nižší respekt k jejich povolání za strany rodičů.

## 5.2 Vyhodnocení pozorování

V následujícím přehledu je uvedeno vyhodnocení strukturovaného pozorování, které se uskutečnilo od 10. 1. do 12. 3. 2010 v 1. a 2. Montessori třídě na ZŠ Meteorologické:

- *fáze hodiny:*

Montessori třídy, jsou na ZŠ Meteorologické separovány v samostatném křídle budovy, aby žáky nerušilo zvonění - výuka je totiž organizována v 90 minutových blocích bez zvonění. První blok začíná v osm hodin a končí o půl desáté. Po půlhodinové přestávce následuje druhý blok od 10 do 11:30 hodin. V některých dnech je druhý blok o jednu hodinu delší tedy do 12:30.

Každý den zahajují žáci společně se svou učitelkou vsedě v kruhu uprostřed třídy. Nejprve si navzájem sdělují, co dělali předešlý den odpoledne a co si pamatují z minulého vyučovacího dne. Paní učitelka jim mezitím aktivně naslouchá, popřípadě lehce koriguje jejich diskusi. Když domluví poslední žák, nechá paní učitelka chvíli ticha (aby děti měly čas vstřebat všechny informace), po chvilce ticha seznámí žáky s tím, co je během dne ve škole čeká - především je informuje o tom, co je třeba za celý den udělat, aby každý žák dodržel svůj individuální denní plán. Poté mají děti možnost rozhodnout se, jakému předmětu z rozvrhu se začnou věnovat. Paní učitelka většinou souhlasí s jejich volbou, případně nenásilnou formou naznačí, co by bylo pro žáka vzhledem k jeho individuálnímu plánu vhodnější. Když mají žáci zadány úkoly, rozcházejí na svá místa, připravují si v tichosti učebnice, pracovní listy a popřípadě i speciální didaktické pomůcky. Velmi podstatný je dle mého názoru fakt, že mají žáci povolený volný pohyb po třídě, mohou se tak například dojít k umyvadlu napít nebo si najít místo, kde se jim pracuje nejlépe. Tento každodenní úvod můžeme považovat za první fázi bloku.

Druhou a nejdelší fází je vlastní, samostatná činnost žáků. Děti jsou navyklé, že ihned po „kruhu“ začínají pracovat. Pokud si neví s něčím rady, mají možnost dojít za paní učitelkou a zeptat se jí, nebo se v tichosti zeptat svých spolužáků. Když je „na programu“ probírání nové látky, převezme v této fázi bloku iniciativu vyučující. V žádném případě ovšem nejde o frontální výuku. K výkladu paní učitelka využívá nespočet názorných pomůcek, snaží se o interaktivní kontakt se svými žáky, pečlivě dbá na to, aby se do výuky zapojil dle svých možností každý jedinec. Po interaktivním výkladu vždy následuje samostatná práce v podobě procvičování.

Za třetí fázi vyučovacího bloku můžeme dle výsledků pozorování označit práci se speciálním didaktickým materiálem. Pomůcky mohou žáci využívat i ve druhé fázi, nicméně samostatná práce s nejrůznějšími pomůckami přichází na řadu pravidelně na konci každého bloku.

Vyučující nejprve zkontroluje, zda žák vykonal veškerou práci, kterou měl a poté mu dá možnost rozhodnout se pro nějakou z pomůcek. S pomůckami pracují žáci v tichosti na koberci, po skončení bloku musí pomůcku vrátit na místo, odkud ho vzali. Vždy před koncem vyučovacího bloku vyučující vyžaduje, aby měli žáci uklizeno na místě, kde pracovali nebo se pohybovali.

Na konci druhého bloku se žáci opět sejdou v kruhu, kde diskutují o tom, co se jim podařilo, líbilo či nelíbilo na končícím vyučovacím dnu. Paní učitelka na závěr ze svého pohledu zhodnotí situaci, každému individuálně řekne, v čem se mu nejvíce dařilo a co naopak musí ještě procvičovat.

- **činnost učitele:**

Na základě výsledků pozorování lze konstatovat, že Montessori učitel má ve vyučovacím procesu na první pohled lehce pasivní roli, na druhou stranu je jeho role dle mého názoru naprosto zásadní. Činnost učitele v jednotlivých blocích se odvíjí od pečlivé přípravy - paní učitelka měla vždy připravené úkoly navíc, aby mohli rychlejší žáci pokračovat v započaté činnosti a nemuseli čekat na ostatní. Naprosto výborně zvládnutý individuální přístup ke každému jedinci jednoznačně pomáhá žákům rychleji pochopit novou látku. Během pozorování bylo několikrát vidět, že individuální přístup je pro paní učitelku velice vyčerpávající, na druhé straně bylo na žácích po konzultaci svých problémů s paní učitelkou vidět obrovské nadšení pro věc. Dále bylo zjištěno, že paní učitelka svým upřímným přístupem k jednotlivým žákům získává přirozenou autoritu a je nutné podotknout, že tato skutečnost byla při pozorování více než zjevná.

- **činnost žáků**

Žáci, jak již naznačil bod „fáze hodiny“, pracovali povětšinu času samostatně. Samostatná práce jim, až na malé výjimky, nedělala vůbec žádný problém, bylo vidět, že je to pro ně naprosto přirozený způsob učení a pracovali s velkým zaujetím. Domnívám se, že k lepšímu soustředění pomáhala dětem i skutečnost, že jejich práce nebyla ohraničena žádným časovým intervalem, pracovaly zkrátka tak dlouho, jak na daný úkol potřebovaly (učitelka pouze upozornila na blížící se konec bloku, nicméně pomalejší žáci mohli svou práci dodělat v bloku následujícím popřípadě další den). Dále bylo zajímavé sledovat, jak si žáci postupně, zvláště při tzv. „kruhu“ začali zvykat vyjadřovat svoje vlastní názory - na začátku pozorování většinou na konci každého dne reflektovali jenom pozitiva, na konci pozorování už začali k pozitivním zkušenostem z vyučování přidávat i věci, které se jim ve vyučování nelíbily. Tímto, byť omezeným způsobem, získávala paní učitelka výbornou zpětnou vazbu od svých žáků.

- **„čekací čas“** (čas, který uplyne mezi otázkou učitele a odpovědí žáka):

Během pozorování byl zaznamenáván také tzv. čekací čas. Časový úsek mezi položenou otázkou a žakovou odpovědí byl měřen stopkami a na základě výsledků pozorování můžeme konstatovat, že čekací čas se pohyboval v rozmezí od 30s do 4 minut. V průměru jde tedy o 2,18 min, které uběhnou od položení otázky k reakci ze strany žáka.

- ***práce s chybou:***

Z pozorování vyplynulo, že práce s chybou patří k zásadním složkám každého bloku. Vyučující žáky za chyby nikdy nekárala, naopak jim vždy sdělila, že chyba je velice užitečná část řešení problémů a dokonce i bohatý zdroj nových poznatků. To vedlo k tomu, že žáci se za svou chybu nestyděli, pouze potřebovali poradit, jak mají postupovat dál. Pokud žák udělal nějakou chybu, které si sám nevšiml, vybídla ho učitelka k tomu, aby se nad zadaným úkolem znovu zamyslel a snažil se sám na chybu přijít. Do záznamového archu strukturovaného pozorování byl zaznamenáván výskyt práce s chybou v každém bloku, v průměru pracovala vyučující s chybou žáků 21 krát v jednom bloku.

- ***plynulé/nevydařené přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině:***

Pozorování se také zaměřilo na plynulé a nevydařené přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině. Z výsledků pozorování jednoznačně vyplynulo, že přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině byly v Montessori třídě bez větších problémů naprosto plynulé.

- ***práce s didaktickým materiálem:***

Jak již bylo naznačeno v bodu „fáze hodiny“, práce s didaktickým materiálem je součástí každého bloku. Třída byla plně vybavena speciálním Montessori didaktickým materiálem, žáci věděli, kde jakou pomůcku najdou, uměli s ní pracovat samostatně, aniž by vyrušovali pracující spolužáky.

## 6. Průzkum: role pedagoga v tradiční škole

### 6.1 Vyhodnocení dotazníků

V následujícím přehledu je uvedeno vyhodnocení dotazníkového průzkumu u pedagogů pracujících v tradiční škole.

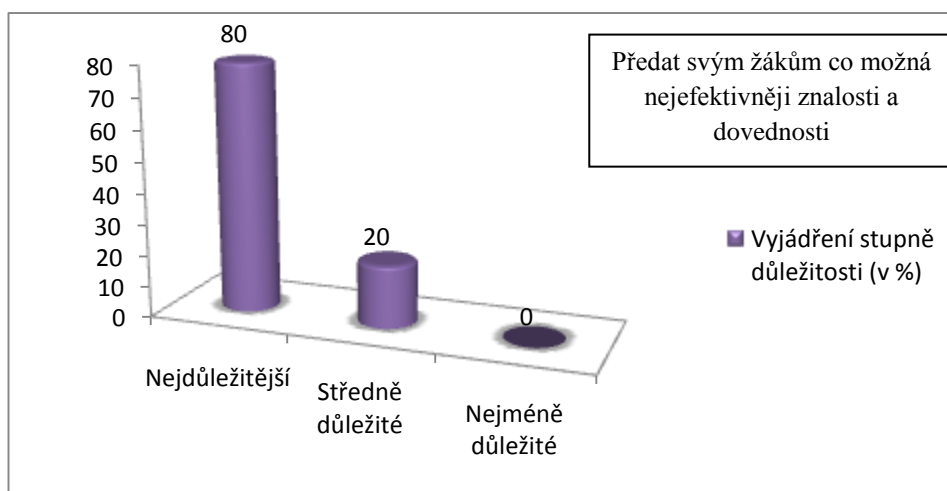
#### 1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? (Popřípadě kolik let vyučujete v Montessori škole/Montessori metodou?)

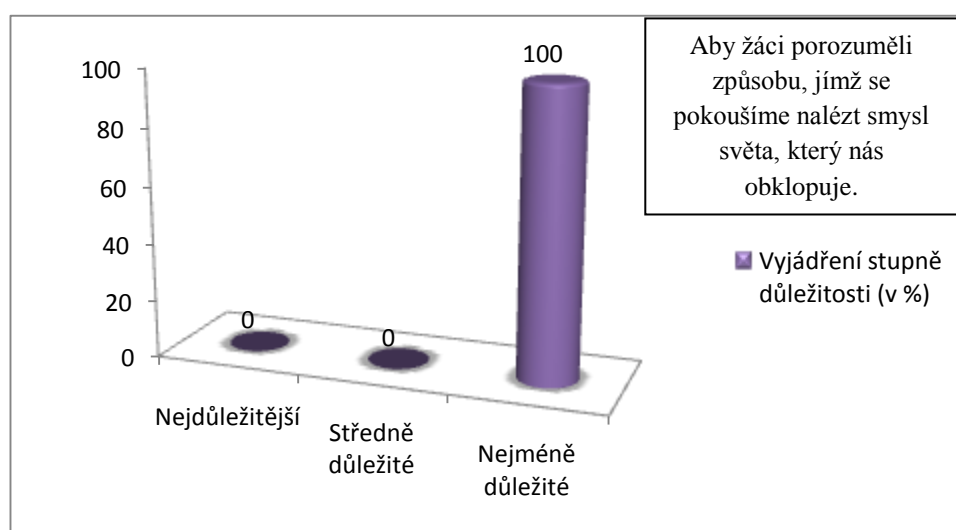
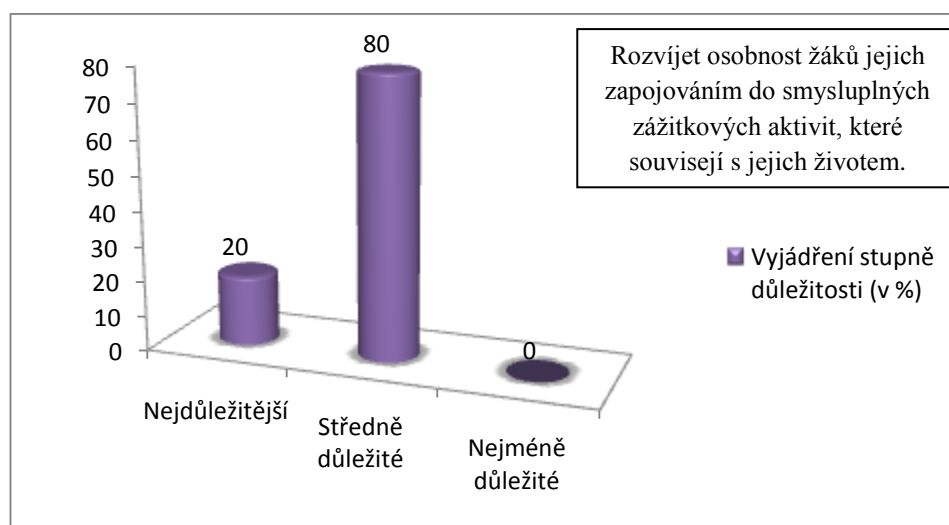
- Průměrná délka praxe = 11, 6 roku, z toho nejdelší praxe = 30 let, nejkratší praxe = 2 roky.

#### 2. Seřad'te následující výroky podle toho, jakou důležitost jim přiřadíte: (1 = nejdůležitější, 3 = nejméně důležité)

<u>Při vyučování se především snažíte:</u>	<u>Stupeň důležitosti:</u>
• předat svým žákům co možná nejefektivněji znalosti a dovednosti (objektivní informace)	
• rozvíjet osobnost žáků jejich zapojováním do smysluplných zážitkových aktivit, které souvisejí s jejich životem	
• aby žáci porozuměli způsobu, jímž se pokoušíme nalézt smysl světa, který nás obklopuje	

Vyhodnocení odpovědí: **PŘI VYUČOVÁNÍ SE PŘEDEVŠÍM SNAŽÍM:**





### 3. Jak byste charakterizoval/a svůj vztah k žákům?

- Mezi odpověďmi převažuje pozitivní vymezení jako například kamarádský / přátelský, objektivní, upřímný, srdečný, vlídný atd.

**4. Zaškrtněte prosím všechny možnosti, které nejvíce vystihují Váš postoj:**

*Pro své žáky se snažíte být*

*g.) pomocníkem a oporou ... 30%*

*h.) vzorem ... 10%*

*i.) rovnocenným partnerem ... 10%*

*j.) správným vedoucím a organizátorem ... 10%*

*k.) zprostředkovatelem informací a znalostí ... 40%*

*l.) dozorcem a usměrňovatelem ... 0%*

**5. Popište, jakou roli hrají didaktické pomůcky ve Vaší běžné vyučovací hodině.**

- Respondenti se většinou shodují v tom, že didaktické pomůcky hrají ve vyučování velkou roli, většina z nich vidí v didaktickém materiálu pomocníka při jejich vlastní práci.

**6. Efektivita vyučovacího procesu ovlivňuje používání názorných učebních pomůcek.**

*Naprosto nesouhlasím*

*Naprosto souhlasím*

*1    2    3    4    5    6    7*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
0%	20%	0%	30%	10%	0%	40%

**7. Jak dlouho trvá Vaše příprava na jednu vyučovací hodinu/blok?**

- V průměru se dotazovaní učitelé připravují na jednu vyučovací hodinu 20 minut. Odpovědi se pohybují v intervalu 10 - 40 minut.

**8. Kolik žáků máte ve třídě?**

- Počet žáků ve třídě se pohyboval v rozmezí od 14 do 27 dětí, průměrný počet = 20 žáků ve třídě.

**9. Zdá se Vám vaše povolání po fyzické či psychické stránce náročné?**

- Všichni dotázaní se shodli, že je jejich povolání psychicky velmi náročné, fyzickou náročnost hodnotili slovy *přiměřeně*.

**10. Pociťujete někdy stres, který pramení z tlaku školního prostředí? Čím je tento stres vyvolán?**

d.) *špatným chováním žáků ... 80%*

e.) *špatnými pracovními podmínkami ... 0%*

f.) *časovým tlakem ... 20%*

**11. Pokud žák špatně prospívá, spojujete si jeho neúspěch se svým pedagogickým působením?**

- Na tuto otázku odpovědělo bez konkrétního vysvětlení 5 učitelů ANO a 5 učitelů NE.

**12. Zadáváte svým žákům pravidelné domácí úkoly?**

- Všichni učitelé uvedli, že svým žákům zadávají pravidelné domácí úkoly.

**13. Jak často necháváte v průběhu jedné vyučovací hodiny svoje žáky pracovat samostatně?**

- Vyučující uváděli údaje v minutách, v průměru nechávají žáky samostatně pracovat 10 minut v jedné vyučovací hodině, což je přibližně 22% z celkové časové dotace jedné vyučovací hodiny.

**14. Otázka pro učitele v tradiční škole:**

*Znáte metodu Montessori? Pokud ano, myslíte si, že je možné některé prvky této metody využít i v prostředí Vaší školy?*

- 7 z 10 dotázaných uvedlo, že metodu Montessori neznají, zbývajících 3 respondenti odpověděli, že metodu znají a dovedou si představit možnosti využití této metody v jejich práci.

***15. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době výhody učitelské profese?***

- Za výhodu jejich povolání považují učitelé v tradiční škole především kratší pracovní dobu, práci v kolektivu, každodenní obohacující kontakt s mladou generací, prázdniny apod.

***16. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době nevýhody učitelské profese?***

- Za nevýhodu, kromě v každém dotazníku zmíněného špatného finančního ohodnocení, považují pedagogové tlak veřejnosti, špatnou spolupráci s rodiči, či nevhodné chování žáků.

## 6.2 Vyhodnocení pozorování

V následujícím přehledu je uvedeno vyhodnocení strukturovaného pozorování, které se uskutečnilo od 2. 11. do 11. 12. 2009 v první a druhé třídě na ZŠ Na Pražské v Pelhřimově.

- ***fáze hodiny:***

Z výsledků pozorování vyplynulo následujících pět fází vyučovací hodiny: úvodní část, opakování, nová látka, procvičování, závěr. Zmíněné části byly vypořizovány takřka v každé sledované vyučovací hodině.

Do úvodní části můžeme zahrnout pozdravení, po němž vyučující seznámila žáky s programem vyučovací hodiny. Poté přišlo na řadu opakování látky z minulé hodiny. Opakování probíhalo většinou formou samostatné práce žáků a trvalo přibližně 10 - 12 minut. Po opakování následovalo téměř v každé pozorované hodině probírání nové látky. V této fázi hrál nejprve hlavní roli výklad paní učitelky, která ovšem ke svému výkladu využívala řadu názorných pomůcek a didaktického materiálu. V některých hodinách používala interaktivní tabuli, takže žáci už v průběhu výkladu mohli aktivně procvičovat právě získané znalosti. Po výkladu se paní učitelka vždy za pomoci doplňujících otázek přesvědčovala, zda žáci probírané téma správně pochopili, popřípadě které části látky by se měli probrat podrobněji. Na tomto místě je ovšem nutné podotknout, že ke slovu se vzhledem k časovým možnostem nedostaly všechny děti. Pokud nebylo potřeba vysvětlovat novou látku znovu, následovala fáze procvičování, kterou dle výsledků pozorování můžeme označit za stěžejní část vyučovací hodiny. Ve většině vyučovacích hodin, které jsem v průběhu pozorování navštívila, probíhalo procvičování formou samostatné, případně skupinové práce žáků. Výbornou součástí samostatné práce bylo následné vlastní sebehodnocení žáků. V závěrečné fázi hodiny, vyučující ještě v krátkosti shrnula novou probranou látku, zadala domácí úkol a na závěr nechala prostor na případné dotazy žáků.

- ***činnost učitele:***

Organizace jednotlivých činností v hodině byla za strany paní učitelky předem pečlivě promyšlena a důkladně připravena. Na základě záznamů z pozorování je možné konstatovat, že v každé fázi hodiny hrála vyučující hlavní roli. Byla to vždy ona, která určovala, co bude následovat, jakým způsobem mají žáci pracovat, co nesmějí opomenout atd.

- **činnost žáků:**

Z pozorování vyplynulo, že žáci byli většinu času odkázáni na vedení paní učitelky. Samostatně pracovali pouze jednu třetinu vyučovací hodiny. Na druhou stranu je nutné konstatovat, že vyučovací hodina měla vždy poměrně vysoké tempo, na které byli žáci (až na výjimky) evidentně zvyklí. Práce s pomůckami jim pomáhala mnohem rychleji pochopit novou látku a zároveň zopakovat již získané vědomosti. Všichni žáci se snažili dle svých možností aktivně zapojovat do hodiny, na druhou stranu je nutné podotknout, že rozhodně ne všichni mohli projevit svůj názor. V průběhu pozorování bylo možné sledovat jedince, kteří se v probírané látce „ztratili“ a potřebovali pomoc ze strany učitelky, která, byť se snažila jim pomoci, se jim z důvodu časového tlaku nemohla dostatečně věnovat.

- **„čekací čas“** (čas, který uplyne mezi otázkou učitele a odpovědí žáka):

Čas, který uplynul mezi položenou otázkou učitele a odpovědí žáka se dle záznamu pozorování pohyboval mezi 25 s a 3 minutami. V průměru tedy žáci reagovali na učitelův dotaz 1, 6 minuty. Na tomto místě je ale nutné podotknout, že vyučující kladla otázky obecně všem žákům a ti odpovídali po přihlášení a vyzvání k odpovědi. Z tohoto důvodu byl měřen čas od položení dotazu po přihlášení a odpovědi prvního žáka.

- **práce s chybou:**

Během vyučovací hodiny pracovala paní učitelka s chybou svých žáků pouze ojedinele a to ve fázi opakování z minulé hodiny. Žáky za chyby nikterak nekárala, většinou dala žákům šanci uvědomit si svou chybu a opravit se. Do záznamového archu strukturovaného pozorování byl zaznamenáván výskyt práce s chybou a po vyhodnocení bylo zjištěno, že v průměru pracovala vyučující s chybou svých žáků 6 krát v jedné vyučovací hodině.

- **plynulé/nevydařené přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině:**

Z pozorování vyplývá, že přechody mezi jednotlivými částmi vyučovací hodiny proběhly vždy velmi plynule.

- **práce s didaktickým materiálem:**

Jak již bylo zmíněno v bodě činnost učitele, v hodině byly hojně využívány didaktické pomůcky. Z pozorování plyne, že pomůcky sloužily především jako pomoc při výkladu učitele. Jednou z nejdůležitějších pomůcek byla interaktivní tabule, která žákům sloužila jak při osvojování si nových znalostí tak při procvičování a opakování.

## 7. Srovnání role pedagoga v Montessori zařízeních s rolí pedagoga v tradiční škole

Pro porovnání role pedagoga v obou typech škol nám poslouží jak výsledky dotazníkového průzkumu, tak závěry ze strukturovaného pozorování. V dotazníkovém průzkumu jsou pro účely komparace klíčové otázky č. 2, 4, 5, 8, 10, 12 a 13. Ze strukturovaného pozorování jsou nejpodstatnější body *fáze hodiny, činnost učitele, činnost žáků a práce s chybou*.

Druhá otázka z dotazníkového průzkumu ukázala poměrně podstatný rozdíl mezi rolí Montessori učitele a rolí učitele v tradiční škole. Cílem otázky bylo zjistit, jak učitelé chápou svoje vlastní postavení ve výchovném procesu, respektive, jaký u nich převažuje vyučovací styl. Z odborné literatury můžeme vyvodit následující vyučovací styly:

- exekutivní vyučovací styl
- facilitační vyučovací styl
- liberální vyučovací styl <sup>70</sup>

Každý z výše zmíněných stylů má svou charakteristiku, a jednotlivé body z otázky č. 2 tyto charakteristiky stručně shrnují. Respondenti měli za úkol tyto body seřadit dle stupně důležitosti. Z vyhodnocení vyplývá, že Montessori učitelé nejvíce upřednostňují facilitační vyučovací styl, ve kterém pedagog zaměřuje svou pozornost především na osobnost žáka a za svůj hlavní úkol považuje učitel pomáhat dítěti propojovat znalosti, které si přináší do školy, s novými obzory, které dítěti škola poskytuje. Učitelé v tradiční základní škole, tedy ve škole s převažující frontální výukou, upřednostňují dle průzkumu exekutivní styl, který nejvíce zdůrazňuje metodu a učivo a hlavní úlohou učitele je předávat znalosti a informace žákům. Z těchto výsledků jednoznačně vyplývá, že Montessori učitelé kladou mnohem větší důraz na vnímání potřeb žáků a dle mého názoru i na pěstování přátelských vztahů mezi žáky. Na druhou stranu musíme ale také uznat, což mimo jiné dokazují i výsledky otázky č. 8, že v tradiční škole mají učitelé v jedné třídě někdy až 30 žáků, proto musí volit vyučovací styl, který by byl co nejefektivnější pro takovýto počet žáků. Montessori metoda je efektivní pro menší počet žáků, ve třídě s 30 dětmi by pro jednoho vyučujícího byla tato výchovná metoda velice obtížně realizovatelná. Nicméně odpovědi na otázku č. 2 jednoznačně určují první základní rozdíl mezi pedagogem využívajícím Montessori metody a učitelem v tradiční škole.

---

<sup>70</sup>Srov. FENSTERMACHER, G., SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. 2008, s. 20 - 26.

Otázka č. 4 zkoumala postoj pedagogů k žákům. Respondenti měli za úkol vybrat ze šesti možností všechny, které by jejich postoj vystihovaly. Montessori učitelé nejčastěji zvolili odpověď *rovnocenným partnerem*, dále *pomocníkem a oporou a zprostředkovatelem informací a znalostí*. Respondenti z „běžné“ základní školy uvedli nejčastěji možnost *zprostředkovatelem informací a znalostí*, dále *pomocníkem a oporou*. Domnívám se, že tyto výsledky ukazují, že učitelé v tradiční škole zaujímají ke svým žákům postoj, který je založen na jejich absolutní převaze nad žákem. Je to pouze vyučující, který určuje, co se budou děti učit, což rozhodně není nesprávné, ovšem je to jen a pouze učitel, kdo určuje, jakým způsobem se dané učivo budou učit. Žáci musí aktivně i pasivně přijímat informace od učitele a mnohdy si tyto informace ani nestihnou ověřit „v praxi“. Učitel v tradičně pojaté škole je tedy vždy „nad“ žákem. Na druhé straně, učitelé, vyučující pomocí Montessori metody, musí určitým způsobem potlačit sebe sama, být více vychovateli než učiteli.

Otázka č. 5 byla zaměřena na využívání didaktických pomůcek ve vyučování. Z výsledků je prokazatelný další z podstatných rozdílů mezi „tradičním“ a Montessori pedagogem. Učitelé z obou typů škol shodně uvedli, že didaktické pomůcky hrají v jejich vyučování velkou až zásadní roli. Z odpovědí ovšem vyplynulo, že učitelé v tradiční škole považují didaktické pomůcky za druh podpory pro jejich vlastní práci, kdežto učitelé z Montessori zařízení vidí v pomůčkách prostředek, který pomáhá jejich žákům, který jim usnadňuje pochopení probíraného učiva. Tento rozdíl dle mého názoru zásadně ovlivňuje působení učitele ve výchovném procesu. Na jedné straně stojí učitel, který vyrábí pomůcky pro své žáky a myslí při tom na to, jak mu tato pomůcka usnadní práci, na druhé straně máme učitele, který se snaží vyrobit takovou pomůcku, která by usnadnila práci jeho žákům.

Otázka č. 8 *Kolik žáků máte ve třídě?* ukazuje již zmíněný rozdíl v počtu žáků ve třídě. Zatímco Montessori učitelé mají ve svých třídách v průměru 14 žáků, učitelé z tradičních škol mají ve svých třídách v průměru 20 žáků. Počet žáků jednoznačným způsobem ovlivňuje průběh vyučovacího procesu. Montessori metoda se vyznačuje individuálním přístupem k žákům, což vysvětluje menší počet žáků ve třídě. Tradiční učitelé, byť by sebe víc chtěli, nemohou ke svým žákům přistupovat dostatečně individuálně.

Odpovědi na otázku č. 10 nám ukazují další diferenci mezi dotazovanými učiteli. Montessori učitelé uvedli, že stres pociťují především z důvodu časového tlaku, učitelé z tradiční školy považují za hlavního původce svého stresu špatné chování žáků. Z těchto reakcí tedy vyvstává otázka, zda a popřípadě proč vede Montessori metoda k větší ukázněnosti žáků. Větší míra ukázněnosti žáků v Montessori třídách je dána především způsobem jejich práce. Žáci si mohou v Montessori škole volit činnost sami a svobodně, učitel zasahuje pouze, pokud se mu nezdá výběr dítěte vzhledem k individuálnímu vzdělávacímu plánu vhodný, nebo pokud ho žák sám požádá o pomoc. Svobodná volba práce jednoznačně vede k ukázněnosti žáků a také k rozvoji osobní zodpovědnosti jednotlivých žáků. Z vlastní zkušenosti musím přiznat, že největší rozdíl během náslechu v obou typech škol byla právě skutečnost, že zatímco v Montessori třídě bylo během vyučování skoro až absolutní ticho, v tradiční třídě byl mnohdy až nepříjemný hluk. Na tomto místě ovšem opět musíme zmínit rozdílnost počtu žáků ve třídách. Je vidět, že tento faktor hraje v naší komparaci podstatnou roli.

Otázka č. 12 ukázala, že tradiční učitelé se stále drží tradice zadávání domácích úkolů. V současné době můžeme v naší společnosti zaznamenat polemiku nad tím, jak moc je účinné zadávat žákům domácí úkoly. Mnozí odborníci tvrdí, že domácí úkoly v žácích prohlubují odpor ke škole. Na druhé straně záleží jen a pouze na učiteli, zda žákům úkoly zadá. Všichni učitelé z tradiční školy uvedli v našem dotazníkovém průzkumu, že domácí úkoly pravidelně zadávají. Montessori učitelé svým žákům úkoly pochopitelně nezadávají. Dle mého názoru nemůžeme jednoduše odstranit domácí úkoly z vyučovacího procesu, učitelé si ovšem na druhou stranu musí uvědomit, za jakým účelem úkol zadávají. Pokud učitel zadává domácí úkoly, aby jím nahradil, to co nestihl probrat ve škole, tak to určitě není vhodný způsob. Abychom byli korektní, musíme konstatovat, že i Montessori učitelé zadávají domácí úkoly, ovšem jedná se víceméně o dobrovolnou práci žáků, kteří se sami určují, co si doma dodělají, procvičí, a zopakují.

Další klíčovou otázkou je otázka č. 13. Tato otázka se snažila zmapovat, jak často využívají učitelé samostatné práce žáků. Po vyhodnocení odpovědí se nám opět ukazuje zásadní rozdíl mezi oběma pojetími výchovné metody. Montessori učitelé celkem shodně

uvedli, že jejich žáci pracují samostatně téměř celou vyučovací hodinu. Učitelé z tradičních škol uvedli, že samostatná práce žáků patří do jejich vyučovací hodiny, ovšem rozhodně netvoří nějakou velkou část této hodiny. Žáci samostatně pracují v průměru 10 minut z celkového času jedné vyučovací hodiny. Samostatná práce je vede žáky k větší samostatnosti a zodpovědnosti, proto je nepochybně nutné zařazovat tuto formu práce do vyučovacího procesu. Pokud se na tuto skutečnost podíváme z jiného pohledu, můžeme také konstatovat, že učitelé v tradiční škole musejí najít jiné mechanismy, jak naučit své žáky zodpovědnosti a samostatnosti, což na tyto učitele klade mnohem větší nároky.

Z výsledků strukturovaného pozorování jsou pro komparaci vhodné body *fáze hodiny, činnost učitele, činnost žáků a práce s chybou*. Pokud se zaměříme na porovnání fáze hodiny v Montessori a tradiční škole, musíme konstatovat, že jelikož se v Montessori škole vyučuje v 90 minutových blocích, nemůže fáze vyučovací hodinu zcela regulérně srovnat. Na první pohled můžeme vyvodit pouze jeden zcela patrný závěr a to tedy, že v Montessori metodě je hlavním činitelem vyučovacího bloku žák, kdežto v tradiční škole tvoří hodinu především pedagog. Tuto skutečnost potvrzují i výsledky pozorování zaměřeného na činnost učitele. V obou srovnávaných případech byla činnost učitele předem pečlivě připravena, ale pouze v tradiční škole byl pozorovaný učitel hlavním činitelem vyučovací hodiny. Žáci s ním plně spolupracovali, ale jejich vedení bylo plně závislé na učiteli. Pozorování potvrdilo, že Montessori učitel samozřejmě také určitým způsobem řídí vyučovací hodinu, ovšem stejným způsobem hrají hlavní roli jeho žáci. Učitel a žák jsou, jak již bylo ostatně jednou zmíněno, rovnocennými partnery. V tradiční škole bylo jednoznačně na první pohled vidět, jak velký problém mají žáci se samostatnou prací, byli zkrátka až přespříliš závislí na své učitelce, nezačali kupříkladu pracovat dříve, než je učitelka k práci vyzvala. Další zásadní rozdíl mezi oběma srovnávanými koncepcemi je dle mého názoru v tom, jak učitelé pracují s chybou svých žáků. Montessori učitelka uchopila chybu svých žáků jako jeden ze stupňů procesu poznávání. Žáci se díky tomuto přístupu neobávali svou chybu přiznat a požádat vyučující o pomoc. Naprosto rozdílný přístup k chybě jsem zaznamenala v tradiční škole. Paní učitelka nesčetněkrát prezentovala chybu jako přestupek, který by se neměl nikdy přihodit. Pokud žáci udělali chybu, byli většinou obviněni z toho, že při výuce nedávali pozor a vyrušovali. Navíc byli také dostatečně důrazně upozorněni, že je to právě jejich chyba, která zdržuje ostatní spolužáky.

Z výše uvedených odstavců je očividné, že role učitele v Montessori metodě je diametrálně odlišná od role učitele v tradiční škole. Na jedné straně je tato odlišnost dána rozdílnými podmínkami v obou typech škol, na druhé straně nám výsledky průzkumu jednoznačně ukázaly, že porovnávané typy učitelů mají naprosto jiný náhled jak na výchovu, tak na své žáky.

Učitelé v tradiční škole se povětšinou orientují na jednostranné předávání znalostí a informací, aniž by brali v úvahu, že někteří jejich žáci mohou mít s jejich způsobem výkladu problémy. Je nesporné, že tradiční pojetí učitele by v tomto ohledu mělo dostat určitých změn, dle četných prohlášení MŠMT se o to pokouší, či spíše bude pokoušet, současná reforma českého školství. Je nutné však podotknout, že v rámci mého dotazníkového stření je zjevný určitý posun ve vnímání role pedagoga v tradiční škole, a to konkrétně v tom, jak učitelé chápou svoje postavení ve výchovném procesu. Respondenti, kteří uvedli v dotazníkovém průzkumu délku své pedagogické praxe delší než 20 let, ve svých odpovědích trvali na striktním vymezení svojí nadřazenosti nad žákem. Ovšem respondenti s délkou praxe pod 20 let, již odpovídali lehce odlišně – například v otázce číslo dvě upřednostnili, na rozdíl od první zmíněné skupiny, odpověď *pomocníkem a oporou*, před odpovědí *zprostředkovatelem informací a znalostí*.

Montessori učitelé se zaměřují na individuální přístup ke svým žákům a na podporu didaktického materiálu, nicméně na tomto místě si také musíme uvědomit, že v České republice jsou zřizovány pouze Montessori základní školy od 1. do 5. třídy (tedy pro první stupeň ZŠ), a tudíž zde může pro žáky nastat problém při přechodu na druhý stupeň ZŠ, ve kterém se poprvé setkají s tradičním přístupem učitele, který nemůže být natolik individuální jako v Montessori třídě.

Závěrem můžeme konstatovat, že role učitele ve vzdělávacím procesu mají v obou pojetích své klady a zápory. Vždy však záleží na osobnosti daného učitele a na jeho konkrétním pohledu na svojí roli i na své žáky.

## Závěr

Základním cílem pedagogického konceptu Marie Montessori je vychovávat svobodné, zodpovědné a samostatné osobnosti, které sami dokážou řešit problémy, chápou okolní svět v jeho celistvosti, jsou tolerantní, trpělivě umí naslouchat druhým, ale zároveň umí prosadit svůj názor. Výchozím pilířem tohoto konceptu je tedy změna v pohledu na dítě a jeho postavení ve výchovném procesu. Tato změna sebou samozřejmě nese i nové nároky na osobnost učitele.

Obecně můžeme konstatovat, a výsledky průzkumu v této diplomové práci to potvrzují, že role i pohled na učitele se v dnešní době obecně postupně mění. Na jedné straně stále přetrvává jeho úloha „vyučovat“, tedy vykládat novou látku, zkoušet, vysvětlovat správné řešení a poskytovat informace. Na straně druhé je však patrné, že se učitel stává více tvůrcem aktivit, organizátorem a usměřovatelem. Dle mého názoru je také velmi podstatné uvědomit si skutečnost, že se člověk stává učitelem nejen osvojením si určitých dovedností a získáním požadovaných vědomostí, ale především tím, že přijme roli učitele a vše, co s touto rolí souvisí.

Postavení učitele v montessoriovské pedagogice, jak je patrné z předchozích kapitol, je poměrně značně odlišné od postavení pedagoga v tradiční škole. Úloha učitele v metodě M. Montessori se oproti roli učitele v klasické škole na první pohled jeví jako mnohem snadnější a jednodušší. Učitel je v roli pomocníka, který pomáhá rozvíjet osobnost svého žáka. Oproti tomu výsledky komparace ukázaly, že učitel v tradiční škole vidí jako jednu ze svých hlavních povinností rozšiřovat znalosti žáků a takto získané poznatky posléze zobecňovat a uplatňovat v praxi. Tento učitel se tedy snaží naučit své žáky obrovskému množství poznatků a vzájemných souvislostí. Domnívám se, že tato snaha je kontraproduktivní, a to jak pro učitele, pro kterého je to nevděčný úkol, tak i pro jeho žáky, u kterých tato snaha naprosto eliminuje vše, co předtím jakýmkoliv způsobem podnítilo jejich zájem. Ve výchovném procesu tak dochází k tomu, že učitel nutí žákům své myšlení, aniž by dal prostor jejich vlastním myšlenkám a nápadům. Ve výchovné metodě M. Montessori je kladen důraz na to, aby žáci získávali znalosti svými silami a vlastním tempem, a to za pomoci učitele a didaktických pomůcek. „*Poté, co jsme dítěti nabídli pomůcky, vhodné pro rozvoj jeho smyslů, měli bychom mu dát čas, aby rozvinulo své veškeré schopnosti.*“<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. s. 109.

Pedagogika M. Montessori tak dle mého názoru klade na učitele značné nároky. Tito učitelé mají sice do jisté míry poměrně velkou svobodu a volnost při vedení svých žáků, ovšem současně mají i vysokou odpovědnost, které by měla odpovídat jejich odborná pedagogická příprava i pozitivní vztah k dětem. Pedagog musí usilovat o to, aby svou činností hluboce pronikal a ve svých důsledcích zasahoval do života žáků. Pro své žáky by měl být jakýmsi pomyslným průvodcem v poznávání světa a jeho zákonitostí.

Pedagogický koncept Marie Montessori má bezpochyby svá pozitiva, na druhou stranu nemůžeme zastírat i některé problematické části této metody. Osobně shledávám velké pozitivum v tom, že tato metoda jednoznačně vede k větší kázní žáků, která vytváří optimální pracovní atmosféru ve třídě. Problematika kázně je v současné české škole jedním z ústředních témat, jak je mimo jiné patrné z reakcí učitelů klasických škol v dotazníkovém průzkumu. Z osobní zkušenosti mohu porovnat, že žáci v klasické škole měli mnohem větší problém se svým chováním než žáci ve třídě s výukou dle principů M. Montessori. Další pozitivní přínos pedagogiky Marie Montessori vidím v tom, že se žáci vždy postupují „od konkrétního k abstraktnímu“, to znamená, že si nejprve vyzkoušejí jednotlivé aktivity, což jim následně pomáhá k lehčímu zvládnutí abstrakce. Dalším přínosem je také skutečnost, že se žáci učí vlastním tempem, nejsou stresováni časovým tlakem. Neméně důležitý je též fakt, že je dětem umožněno učit se vlastním způsobem, tedy tak, jak jim to vyhovuje, každý má volnost v rozhodování.

Problematické části této výchovné metody shledávám především v tom, že není určena pro všechny žáky. Během mých následech v ZŠ Meteorologické jsem se několikrát přesvědčila, že pokud jsou ve třídě až přílišné rozdíly mezi jednotlivými žáky, je metoda poměrně obtížně realizovatelná, což je poměrně paradoxní, vezmeme-li v úvahu původní záměr pro vznik této výchovné metody. Konkrétně mám na mysli zkušenost, kdy ze 12 žáků ve třídě bylo několik jedinců, kteří se potýkali s některou ze specifických poruch učení (především s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií). Problémy těchto žáků se negativně promítaly ve spolupráci s ostatními spolužáky a sama učitelka potvrdila, že si uvědomuje, jak moc potíže těchto žáků narušují její výuku. Další problém vidím ve skutečnosti, že metoda M. Montessori je poměrně velmi finančně náročná, a to především kvůli vysoké ceně speciálního didaktického materiálu a zároveň také kvůli tomu, že vyžaduje nízký počet žáků v jedné třídě. V tom vidím i důvod, proč je v ČR, i přes docela velký zájem o tuto metodu, tak málo škol tohoto typu.

Na základě vlastní zkušenosti je dle mého názoru nejdůležitější uvědomit si skutečnost, že výchovná metoda Marie Montessori není jen ověřeným postupem, jak správně vyučovat naše

děti, ale jedná se především o skutečnou „filosofii života“ vycházející z ucelené představy o životě, místě a funkci člověka v kosmu. A aby mohlo dojít k jejímu celistvému porozumění, musí se takto na tuto metodu také nahlížet.

## **Resumé**

Kapitoly této diplomové práce popisují jednotlivé aspekty pedagogiky M. Montessori. Práce je rozdělena do na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá životem Marie Montessori, nejdůležitějšími pojmy a principy montessoriovské pedagogiky, specifickým didaktickým materiálem, vývojem této pedagogické koncepce ve světě i v České republice a rolí učitele v této výchovné metodě. Závěrečné kapitoly, které tvoří praktickou část této diplomové práce, se věnují srovnání role učitele v metodě M. Montessori s rolí učitele v tradiční škole.

## **Summary**

Chapters of this thesis describe particular aspects of M. Montessori's teaching method. The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part. The theoretical part deals with the Maria Montessori's life, the most important ideas and principles of Montessori's teaching method, specific didactic material followed by the description of development of this educational conception in the world and in Czech Republic, at last there is a section which deals with the teacher's role in this educational method. Final chapters, which make up the practical part of this thesis deal with the comparison of teacher's role in Montessori's method and in traditional school system.

## Použitá literatura

FENSTERMACHER, G.; SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

HAINSTOCK, E., G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

HEILAND, H. *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt 1991. ISBN 3-499-50419-7-4.

HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.

HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000. ISBN 3-451-27347-0.

KRAMER, R. *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. ISBN 3-596-12455-7.

LILLARD, A., S. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-532526-3.

MONTESORI, M. *Das kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972. ISBN neuvedeno.

MONTESORI, M. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997. ISBN 3-451-14795-5.

MONTESORI, M. *From childhood to adolescence: including Erdkinder and The Function of the University*. Oxford: Clio Press, 1994. ISBN 1-85109-185-8.

MONTESORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996. ISBN 3-494-01259-8.

MONTESORI, M. *Kinder sind anders*, München 1994. ISBN 3-423-35006-7.

MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

MONTESSORI, M. *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. ISBN neuvedeno.

MONTESSORIOVÁ, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86189-01-5.

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

SCHMIDT, M. *Understanding Montessori: a guide for parents*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2009. ISBN 9781598589740.

ŠEBESTOVÁ, V.; ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. ISBN neuvedeno.

ZELINA, M. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

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

### **Periodika:**

EICHELBERGER, H. Montessoriovská pedagogika. *Komenský CZ*, 2002/2003, Roč. 128, č. 2, s. 8 - 12.

HRDLIČKOVÁ, A. Pedagogická koncepce M. Montessoriové jako podnět i pro výchovu dětí staršího školního věku. *Pedagogická revue SK*, 1992, Roč. 44, č. 6, s. 423 - 430.

JANÍK, T. Cvičení ticha ve smyslu montessoriovské pedagogiky. *KOMENSKÝ CZ*, 2000/2001, Roč. 125, č. 9/10, s. 201 - 202.

## Internetové zdroje:

- **<http://www.infomontessori.com/>** - Montessori AMI Primary Guide  
*Introduction to Practical life* [online]. 2007 [cit. 2010-2-13].  
Dostupné z <<http://www.infomontessori.com/practical-life/introduction.htm>>.  
*Sit and Stand from a Chair* [online]. 2007 [cit. 2010-2-15].  
Dostupné z <<http://www.infomontessori.com/practical-life/preliminary-exercises-sit-and-stand-from-a-chair.htm>>.  
*Introduction to Sensorial* [online]. 2007 [cit. 2010-2-16].  
Dostupné z <<http://www.infomontessori.com/sensorial/introduction.htm>>.
  
- **<http://www.montessori-ami.org/>** - Association Montessori Internationale  
*Association Montessori Internationale* [online]. 2010 [cit. 2010-2-22].  
Dostupné z <<http://www.montessori-ami.org>>.  
*AMI Assistants to Infancy Training Course* [online]. 2010 [cit. 2010-3-6].  
Dostupné z <<http://www.montessori-ami.org>>.
  
- **<http://montessoricr.cz/>**  
*O Společnosti Montessori* [online]. 2010. [cit. 2010-2-25]  
Dostupné z <<http://montessoricr.cz/spolecnostcinnost.php>>.  
*Vzdělávací akce* [online]. 2010. [cit. 2010-3-6].  
Dostupné z <<http://montessoricr.cz/kurzy.php>>.
  
- **<http://www.amiusa.org/>** - Association Montessori International / USA
  
- **<http://www.montessori-europe.com/>** - Montessori Europe - Education for life

# SEZNAM PŘÍLOH

1. Kurikulum předmětu historie (Overview of History Curriculum)
2. Pozorování - vzor záznamového archu
3. Dotazník - vzor

## **Příloha č. 1**

### Overview of History Curriculum

#### ***I. Concept of Time***

- A. The Clock
- B. Timeline of a Day- linear measure of time
- C. Timeline of My Life
- D. The Year and Its Parts- a year divided into fractions
- E. BC/AD Timeline
- F. History and Grammar- past, present, future

#### ***II. Concept of History***

- A. Fundamental Human Needs- Physical and Spiritual
  - 1. Chart
  - 2. Historical cards
- B. Vertical Presentation- evolution of one need
- C. Horizontal Presentation- each need studied for one time period

#### ***III. History of Life***

- A. Formation of the Universe Story
- B. Coming of Life Story
  - 1. Timeline of Life
- C. Black Strip
- D. Clock of Eras
- E. Coming of Human Beings
- F. Hand Chart
- G. First Timeline of Humans
- H. Communication in Signs Story
- I. Story of Numbers

## Příloha č. 2

### Pozorování - záznamový arch

FÁZE HODINY	ČINNOST UČITELE	ČINNOST ŽÁKA

## Další části strukturovaného pozorování:

### **Povzbuzování:**

**„Čekací čas“ (čas, který uplyne mezi učitelovou otázkou a žakovou odpovědí):**

*Průměr:*

### **Práce s chybou:**

*výskyt - počet:*

### **Přechody mezi jednotlivými činnostmi v hodině:**

*plynulý přechod:* ANO

*nevydařený přechod:* NE

### **Práce s didaktickým materiálem:**

### Příloha č. 3

#### Dotazník

Dobrý den! Dostává se Vám do rukou dotazník, který zkoumá roli učitele v Montessori škole ve srovnání s rolí učitele ve škole tradiční. Výsledky tohoto dotazníku budou sloužit pouze jako podklady k vypracování mé diplomové práce, nebudou nikde zveřejňovány a spojovány s Vámi. Dotazník je anonymní, a proto Vás prosím, abyste v něm vyjádřili své opravdové mínění.

Velice děkuji za ochotu a spolupráci.

**Martina Dvořáková**

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? (Popřípadě kolik let vyučujete v Montessori škole/Montessori metodou?)

2. Seřad'te následující výroky podle toho, jakou důležitost jim přiřadíte:

(1 = nejdůležitější, 3 = nejméně důležité)

<b><u>Při vyučování se především snažím:</u></b>	Stupeň důležitosti:
• předat svým žákům co možná nejefektivněji znalosti a dovednosti (objektivní informace)	
• rozvíjet osobnost žáků jejich zapojováním do smysluplných zážitkových aktivit, které souvisejí s jejich životem	
• aby žáci porozuměli způsobu, jímž se pokoušíme nalézt smysl světa, který nás obklopuje	

3. Jak byste charakterizoval/a svůj vztah k žákům?

4. Zaškrtněte, prosím možnosti, které nejvíce vystihují Váš postoj:

Pro své žáky se snažíte být

- a.) pomocníkem a oporou
- b.) vzorem
- c.) rovnocenným partnerem
- d.) správným vedoucím a organizátorem
- e.) zprostředkovatelem informací a znalostí
- f.) dozorcem a usměřovatelem

5. Popište, jakou roli hrají didaktické pomůcky ve Vaší běžné vyučovací hodině.

6. Efektivita vyučovacího procesu ovlivňuje používání názorných učebních pomůcek.

Naprosto nesouhlasím

Naprosto souhlasím

1 2 3 4 5 6 7

7. Jak dlouho trvá Vaše příprava na jednu vyučovací hodinu/blok?

8. Kolik žáků máte ve třídě?

9. Zdá se Vám vaše povolání po fyzické či psychické stránce náročné?

10. Pociťujete někdy stres, který pramení z tlaku školního prostředí? Čím je tento stres vyvolán?

- a.) špatným chováním žáků
- b.) špatnými pracovními podmínkami
- c.) časovým tlakem

11. Pokud žák špatně prospívá, spojujete si jeho neúspěch se svým pedagogickým působením?

12. Zadáváte svým žákům pravidelné domácí úkoly?

13. Jak často necháváte v průběhu jedné vyučovací hodiny svoje žáky pracovat samostatně?

14.

- Otázka pro Montessori učitele:

Jaké vidíte hlavní výhody Montessori metody z pohledu učitele?

- Otázka pro učitele v tradiční škole:

Znáte metodu Montessori? Pokud ano, myslíte si, že je možné některé prvky této metody využít i v prostředí Vaší školy?

15. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době výhody učitelské profese?

16. Jaké jsou podle Vašeho názoru v současné době nevýhody učitelské profese?

**Velice Vám děkuji za čas strávený nad tímto dotazníkem a přeji Vám mnoho úspěchů ve Vaší další práci.**