

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2015

Lucie Janíková, DiS

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Principy Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání

**Principles of the Montessori method in pre-school
education**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Poláčková

Autor:

Lucie Janíková, DiS

Praha 2015

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Janě Poláčkové za ochotu, vstřícný přístup a poskytnutí rad během zpracování mé práce. Dále děkuji ředitelkám v Montessori mateřských školách, kde byl výzkum realizován, za vstřícnost a spolupráci.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „*Principy Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání*“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Jméno autora

Anotace

Bakalářská práce *Principy Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání* se zabývá principy, kterými se takové vyučování v mateřské škole alternativního typu, řídí. V první části se seznamujeme s předškolní pedagogikou, atributy Montessori pedagogiky a osobností Marie Montessori. Ve výzkumné části jsem zvolila kvalitativní metodu, je předložen rozhovor s učitelkami mateřské školy, ve které proběhlo zúčastněné pozorování. Z hlediska kvantitativní metody je výzkumná část doplněna o dotazníkové šetření. Ze zkoumání mohu posoudit, že jsou ve školce naplňovány Montessori principy, kterými jsou přípravné prostředí, dodržování svobodné volby práce, věkově smíšené skupiny nebo práce se speciálními pomůckami. Samozřejmě se vyskytly i mírné odchylky, o kterých se v závěru zmíním.

Klíčová slova

Maria Montessori, dítě předškolního věku, alternativní vzdělávání, Montessori principy, Montessori mateřská škola, předškolní vzdělávání, Montessori pomůcky

Annotation

Bachelor thesis *Principles of the Montessori method in pre-school education* deals with principles at Montessori kindergarten. In the first part it focuses at introducing pre-school education, the Montessori principles, methods and equipment. The second part contains a research which provides survey of parent's satisfaction with methods in Montessori kindergarten and interview with teachers. Research is focused both quantitatively and qualitatively. The findings of research show us that the majority of Montessori principles are respected. I discovered only slight variations which I mention at the end of this thesis.

Key words

Maria Montessori, pre-school age children, alternative education, Montessori principles, Montessori kindergarten, preschool education, Montessori material.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní pedagogika	7
1.1 Historie předškolní pedagogiky u nás od počátku 20. Století	8
1.2 Alternativní školy a pedagogika M. Montessori	9
1.3 Cíle Montessori pedagogiky	10
1.4 Maria Montessori	11
2 Principy a pojmy Montessori pedagogiky	13
2.1 Připravené prostředí	13
2.2 Připravený učitel	14
2.3 Věkově smíšené skupiny	16
2.4 Svoboda a svobodná volba	17
2.5 Polarizace pozornosti	19
2.6 Princip ticha a klidu	21
2.7 Sensitivní fáze	21
2.8 Trojstupňové vyučování	23
3 Materiál a pomůcky	25
3.1 Praktická cvičení	26
3.2 Smyslová cvičení	27
3.3 Matematika	28
3.4 Kosmická výchova	28
3.5 Náboženská výchova	29
II. EMPIRICKÁ ČÁST	31
1 Popis zařízení	31
1.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	32
1.2 Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika	33
1.3 Metoda výzkumu	33
2 Průběh výzkumu	34
2.1 Rozhovor s pracovníky mateřské školy	34
2.2 Odpovědi na výzkumné otázky:	37
3 Dotazníkové šetření	41
3.1 Výzkumné odpovědi k hypotézám dotazníkového šetření	53
Závěr	59
Seznam použité literatury:	57
Seznam příloh	59

Úvod

V dnešní době je alternativní školství velmi diskutovaným tématem a neodmyslitelně patří k našemu vzdělávacímu systému. Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Montessori pedagogiky, která je jednou z možných cest. Rozhodla jsem se tak, protože mne tento druh alternativní pedagogiky zaujal nejvíce, již během studia na VOŠ a také jsem měla možnost v zařízení tohoto typu následně pracovat. Řada odborníků vidí v pedagogice Marie Montessori cestu pro všestranný rozvoj dítěte vedoucí k jeho nezávislosti.

Pro zkoumání principů Montessori pedagogiky jsem si vybrala předškolní vzdělávání tohoto typu, mateřskou školu. V současné době je na našem území systém Montessori pedagogiky rozšířen především na předškolní vzdělávání a rovněž si myslím, že je v tomto věku nejvhodnější s Montessori přístupy začít. Považuji to za nejlepší období, jelikož se děti mohou spontánně projevit, volit aktivity podle svých zájmů, zároveň zkoumají všemožné objevy a velmi je zajímá okolní svět. Dítě se díky senzitivním obdobím zaměřuje na činnost, která je pro něj nejjednodušší a nejzajímavější. Díky trojstupňovému vyučování je pro něj učení hrou a snáze si zapamatuje veškeré informace. Učitel, vystupující v roli přátelského průvodce, pomáhá a vrací se, pokud dítě ještě nemá informaci osvojenou.

Cílem práce je také odhalit základní principy Montessori pedagogiky, které jsou v literatuře popsány a zjistit, jakým způsobem jsou v mateřské škole uplatňovány. Ve své práci se zaměřuji především na pojmy z pedagogiky Marie Montessori, popis podnětného prostředí a práce se speciálním materiálem.

Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První z nich se zabývá předškolní pedagogikou. Ta je charakterizována a uvedena v historickém kontextu od počátku 20. století, dále následuje popis pedagogiky Marie Montessori. Druhá kapitola je věnována výkladu a vysvětlení základních principů a pojmů z pedagogiky Marie Montessori, ve třetí kapitole je předkládán popis práce se speciálním Montessori materiálem a objasnění jeho předností. Výzkumná část je zaměřena na popis zařízení, metodu výzkumu, průběh pozorování a především na popis výsledků výzkumu. Rovněž je obohacena o rozhovor s ředitelkou a učitelkou soukromé mateřské školy.

V závěru práce je předkládáno celkové zhodnocení této metody, její klady a zápory. Na konci lze též najít textové a obrazové přílohy a seznam použité literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním dětí ve věku před zahájením povinné školní docházky. V tomto období se většina dětí nachází během dne v mateřské škole a je jí tedy významně ovlivňována.

Smolíková (2004) vymezuje nejdůležitější cíl předškolní pedagogiky, kterým je orientace dítěte tak, aby si již od brzkého věku dokázalo osvojit klíčové kompetence a zajistilo si tak předpoklady pro další vzdělávání.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“
(Smolíková, 2004, str. 7)

Flerina (1950) vymezuje předškolní pedagogiku jako vědu o výchově dětí, která probíhá ve věku tří až sedmi let. Jelikož po tomto období následuje vstup na základní školu, nazývá se tedy předškolní. Zařazuje tuto pedagogiku, jako součást obecné pedagogiky a zabývá se metodami výchovy v rodině, v mateřských školách i v dětských domovech. Rovněž tvrdí, že tento druh pedagogiky kombinuje výchovu tělesnou, mravní, rozumovou a estetickou. Hlavní aktivitou dítěte je hra a právě ta je v předškolní pedagogice zkoumána nejvíce. Tato pedagogika se zabývá také přípravou dětí na školní práci a její poslušností.

Předškolní pedagogika využívá jistých forem vyučování, které se však podstatně liší od vyučování na základní škole. Ve školách mateřských se veškeré učení odvíjí od aktivity dítěte a je na vychovateli, aby do aktivit vkládal vyučovací prvky a působil tak na výchovu a vzdělávání dětí. Program v mateřské škole by učitelé měli tvořit bohatým a také by měli poskytovat odborné vedení a postupovat krok za krokem tak, aby byl den pro dítě přínosný a zajímavý. Důležitým faktorem je usnadnit dítěti jeho následující vzdělávací cestu za rozvojem jeho osobnosti, těla i zdraví, což povede k jeho všestranné spokojenosti.

Mateřská škola je nejdůležitější institucí předškolního vzdělávání. Ta je v legislativě vedena jako druh školy, řídí se tedy podobnými pravidly jako ostatní školy a dělí se na skupiny, kde se vyskytují děti stejného věku, tedy homogenní či různého věku, tedy heterogenní třídy. V současné době je trendem vytvářet také

třídy integrované, zejména v případě zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Historie předškolní pedagogiky u nás od počátku 20. Století

Předškolní pedagogika se u nás začala významně rozvíjet s počátkem Československé republiky v roce 1918. Poprvé se v odborném tisku začíná o mateřských školách hovořit ve dvacátých letech minulého století. Byla zdůrazňována pedagogická, ale také sociální funkce mateřských škol, mateřská škola však stále ještě nebyla uzákoněna či dokonce považována za součást školského systému.

Monatová (1980) uvádí dvě hlavní představitelky, které se v době první republiky velmi zasloužily o rozvoj předškolní pedagogiky, byly jimi Ludmila Tesařová a Ida Jarníková. Tyto ženy bojovaly za bezplatnou předškolní výchovu a vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol.

Vývoj předškolní pedagogiky na našem území byl však zastaven mnichovským diktátem v roce 1938, německou okupací a druhou světovou válkou. V této době zbyla v českých zemích pouhá třetina mateřských škol a na Slovenku byla polovina z nich poněmčena.

Po roce 1945 vzniklo lidově demokratické Československo a rozvoj školství byl opět obnoven. V roce 1946 byl vydán zákon o pedagogických fakultách, jímž byl splněn požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelstva.

Následně došlo k rozkvětu našeho hospodářství a tím vzrůstal i počet zaměstnaných matek, které potřebovaly pomoc při zajištění péče o své děti, započalo tedy budování velkého počtu nových mateřských škol. Docházelo ke zlepšování kvality poskytované péče a také byl vydán Prozatímní pracovní program pro mateřské školy, ve kterém byl vymezen obsah mravní, smyslové, společenské a tělesné výchovy.

Roku 1948 byl vydán Školský zákon, čímž byly poprvé mateřské školy zařazeny do školské soustavy a byl pro ně zaveden jednotný název mateřská škola.

Od roku 1960 se začínají budovat i instituce, které spojují mateřské školy a jesle, připravovaly nové dokumenty určující obsah a metody tak, aby co nejvíce odpovídaly aktuálním požadavkům.

Objevovaly se také ale i názory, které nevěřily důležitosti předškolní pedagogiky, jelikož porodnost spíše klesala a některé mateřské školy zanikaly, jiné

se slučovaly. V poslední době jsme svědky naprostého opaku, počet dětí stoupá a kapacita jednotlivých mateřských škol nestačí uspokojovat poptávku rodičů, dochází ke vzniku soukromých školek, alternativního i klasického typu. Výhodou těchto zařízení je rodinné a přátelské prostředí, které nabízí, nevýhodou jsou často velmi vysoké finanční náklady. Zároveň je vhodné ověřit si kvalitu takového zařízení, často školky totiž vznikají s ohledem na narůstající poptávku, ale nejsou schopny poskytnout kvalitní služby.

1.2 Alternativní školy a pedagogika M. Montessori

Alternativní vzdělávací systém obohacuje školství již několik staletí. Nalezneme jej několik typů a odlišují se právě specifickými prvky ve vyučování, metodách výchovy či hodnocení. Pedagogický slovník nabízí tuto definici: „*Mají jeden podobný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy.*“ (Průcha et.al., 2008, s.16)

Odlišují se od standardních vzdělávacích systémů a není podstatné, kdo je jejich zřizovatelem. Tyto odlišnosti mohou být zřetelné v jiné organizaci výchovy, způsobu, jakým pedagog hodnotí dítě, v materiálu, který je k výuce poskytován atd.

Nejdůležitějším rysem alternativních vyučovacích metod je zaměření na žáka a jeho potřeby. Je známo, že v 19. století byl učitel autoritou, která si často pořádek urovnala fyzickými tresty nebo dokonce ponižováním žáka. Individuální přístup k dítěti byl minimální a vše mělo pevná pravidla, která se musela striktně dodržovat.

Historie alternativního školství se datuje už do 14. století, kdy Vittorino da Feltre otevřel Dům radosti v přírodě a bez fyzických trestů. V 16. století pak osobnosti, jako Francois Rabelais či Thomas More kritizují školství jako takové a nabádají k samostudiu. Alternativní školství dále rozvíjel J. J. Rousseau, který v 18. století prosazuje volnou výchovu a přirozenost. Důležitou osobností pro Českou republiku a školství byl bezpochyby Jan Ámos Komenský.

Zásadními léty pro rozvoj alternativního školství byly 20. léta 19. století, kdy se prosadila svobodná výchova a nezávislost škol na státu. V tomto období vznikla většina reformních pedagogických škol, jako je Waldorfská, Daltonská či Montessori pedagogika.

Reformní pedagogika se u nás začala rozvíjet již za první republiky, kdy byla do češtiny přeložena jediná kniha Marie Montessori nesoucí název Příručka vědecké pedagogiky. Nacistická okupace ovšem tento rozvoj pozastavila a svoboda byla potlačována diktátorskými státy. Když se k moci dostala Komunistická strana Československa, bylo šíření reformních myšlenek přerušeno na delší dobu.

K demokratizaci systému školství nastává až po roce 1989, proces jeho obnovy nebyl jednoduchý, mateřské školy však prošly velkými změnami. V dnešní době se mnohem více dbá na individuální svobodu pedagoga i dítěte. Pedagogika M. Montessori se díky nadšeným učitelům, rodičům a také zásluhou zahraničních vlivů, začala postupně prosazovat. Nejdříve vznikaly Montessori mateřské školy a v důsledku návrhu Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori. Na základě tohoto dokumentu byly vytvářeny školní vzdělávací programy jednotlivých Montessori škol.

V České republice v roce 1999 vznikla společnost Montessori, která organizovala vzdělávací kurzy. Společnost má formu občanského sdružení a sídlí v Praze. Členové jsou především pedagogové, rodiče a ti, kteří se zabývají vzděláváním dětí pomocí metody Marie Montessori.

Společnost usiluje o vývoj alternativních škol v České republice a seskupuje veřejnost, která se snaží vzdělávat podle pedagogiky Marie Montessori, podporuje školy, které metodu Montessori aplikují do své výuky a pořádá vzdělávací kurzy pro všechny, kteří se o tuto pedagogiku zajímají. Dále podporuje vydávání a tvorbu didaktických materiálů a pomůcek a spolupracuje se zájmovými organizacemi, které se snaží o zavádění alternativní pedagogiky. Na webových stránkách společnosti Montessori lze najít mapu všech Montessori zařízení v České republice.

1.3 Cíle Montessori pedagogiky

Výrok jednoho z žáků Marie Montessori je nadále i hlavním heslem této metody: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Kořátková (2008) uvádí tři hlavní cíle, které chce pedagogika Marie Montessori naplňovat.

První z nich je důležitost v pomoci dítěti, aby mohlo co nejefektivněji rozvíjet svou osobu, v čemž hraje důležitou roli svoboda, samostatnost a jeho vlastní aktivita. Učitel by měl být pro dítě oporou a pomocníkem, podporovat jeho svobodnou vůli a citlivě ho vést k tomu, aby si aktivity vybíralo samo a z vlastní iniciativy.

Druhým cílem je rozpoznávání jednotlivých senzitivních fází, ve kterých se dítě zrovna nachází. V těch dítě následně pracuje vlastním tempem, aktivitu iniciuje samo a svobodně si ji vybírá.

Třetím cílem je zájem o vhodně vytvořené podmínky, pro koncentraci dětí ze své svobodné vůle, ve kterém hraje důležitou roli také učební materiál. Pokud je podán v pravou chvíli, dochází u dítěte k procesu polarizace pozornosti, tedy hluboké koncentrace, při které dítě neefektivněji rozvíjí své schopnosti.

Montessori alternativní pedagogika dbá na výchovu a vzdělávání zodpovědné a samostatné osobnosti, se zaměřením na individuální rozvoj dítěte. Vše se uskutečňuje s pomocí vhodně zvolených materiálů vztahujících se k jednotlivým senzitivním obdobím.

1.4 Maria Montessori

„V dítěti leží osud budoucnosti. Kdokoli si přeje úspěšnou společnost, musí chránit dítě a pozorovat přirozený způsob jeho jednání. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidské povahy. Kdokoli si přeje následovat moji metodu, potřebuje pochopit, že nesmí uctívat mne, ale sledovat dítě jako svého učitele.“

Maria Montessori se narodila roku 1870 a byla první ženou, která se v Itálii stala doktorkou medicíny. Zpočátku své kariéry pracovala s dětmi, které byly odmítány svými rodiči. Později se nechala přesvědčit k návratu na univerzitu a započala své studium filozofie a antropologie, aby se dozvěděla více o výchově a lidském myšlení. Ve své habilitační práci upozornila na špatný systém škol a postupy, které byly v těchto školách používány. V letech 1904 – 1908 vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě. (Rýdl, 2006)

„Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů.“ (Zelinková, 1997, str. 14)

V roce 1907 v Římě otevřela Dům dětí, neboli Casa dei bambini, kde se shromažďovaly opuštěné děti předškolního věku nebo děti, které pocházely z chudých a nevzdělaných rodin. Veškeré zařízení opatrovala sama a nedostávalo se jí podpory ve formě finančních prostředků. Započala používat a zdokonalovat smyslový materiál, který původně sloužil pro mentálně postižené děti, ty se pomocí něj učily číst, psát a počítat. Tato metoda byla velmi úspěšná a brzy přišly kladné

výsledky. Podstatnou změnou byl také nácvik praktických činností, děti byly zapojovány do běžných denních aktivit, jakými jsou zametání nebo utírání prachu. (Zelinková, 1997)

Zastávala názor, že cvičení smyslů a motorických dovedností je třeba vykonávat v „připraveném prostředí“. Pokud jsou tedy děti ve správném prostředí, dokážou se zabavit samy a obejít se bez pomoci dospělých. Vyzkoumala, že již tříleté dítě si dokáže samo vybrat předmět svého zájmu a hluboce se soustředit na práci s ním.

Poté, co zjistila, že je její metoda účinná pro děti z chudých rodin či postižené, rozhodla se ji vyzkoušet také na dětech z rodin bohatých. Při následném porovnávání těchto skupin došla k objevu, že se děti chovají stejně aktivně. (Rýdl, 2006) Po tomto objevu, v roce 1908, ukončila svou kariéru jako lékařka a započala svou přednáškovou a spisovatelskou činnost. Učila a přednášela především v Anglii, Spojných Státech, Austrálii a Indii. (Rýdl, 2006) Její působení provázela řada potíží, například v období fašismu byly v Itálii pozavírány její školy a v Německu a Rakousku dokonce spáleny její knihy. (Zelinková, 1997)

Roku 1913 otevřela dům dětí v Barceloně, tam pobývala až do roku 1936. Za jejího života byla do češtiny přeložena pouze jedna kniha, a to Příručka vědecké pedagogiky, která se zabývá především didaktickým materiálem. Po roce 1926 její práci ocenil i Sigmund Freud a ve Vídni byl následně založen Montessori-Institut. (Zelinková, 1997)

Za své zásluhy byla třikrát navržena na Nobelovu cenu za mír. V roce 1949 se vrací do Evropy, konkrétně do Holandska, kde roku 1952 umírá. Zůstalo po ní velké množství knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů.

2 Principy a pojmy Montessori pedagogiky

2.1 Připravené prostředí

Prostředí, ve kterém se dítě nachází, je jedním z nejdůležitějších prvků u Montessori školek. Prostředí by mělo být krásné a plné pořádku. V tomto prostředí se nacházejí speciální pomůcky, které jsou navrženy specificky tak, aby rozvíjely samostatnost dítěte. V běžné školce je časté, že dítě přichází do styku s hračkami a předměty velkých rozměrů a je také jasně stanoveno, na co děti mohou sahat a na co ne. Montessori prostředí se naopak snaží dát dítěti příležitost používat a osahat si co nejvíce předmětů, které se kolem něj ve školce nachází. Vhodné jsou napodobeniny a zmenšeniny předmětů denního užitku. V Montessori školkách najdeme například napodobeniny žehličky, lavouru či pračky a veškeré vybavení by mělo být lehké, tak, aby si s ním dítě poradilo samo a bez asistence.

Montessori byla přesvědčena, že čím více je prostředí připravené, tím snadnější je pro dítě objevovat svět. *„Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené.“* (Zelinková, 1997, str. 42) Rýdl (1999) tvrdí, že pokud jsou děti omezovány v pohybu, aktivitě a volnosti, negativně se to podepíše na jejich lidské důstojnosti a vzniká tak nesebevědomý člověk. Připravené prostředí má tedy zásadní vliv na formování lidské osobnosti. V takovém prostředí je ovšem nutno dodržovat stanovený řád. Je podstatné, aby se prostředí řídilo přesně stanoveným řádem, za takové podmínky se děti mohou maximálně koncentrovat na činnost, kterou si vybraly. Řád je podle Rýdla (1999) dán spolehlivostí a z něj pro dítě plyne jistota, díky které si děti uvědomí veškeré možnosti okolního prostoru. Proto platí zásada: *„Pro každou věc nějaké místo a každou věc na její místo.“* (Rýdl, 1999, str. 55)

Zelinková (1997) ještě dodává, jak je důležitá progresivita zájmů, úkolem prostředí je tedy podněcovat stále vyšší úroveň zájmů. Prostředí nesmí působit chaoticky, jelikož pokud na dítě působí příliš podnětů, hůře se orientuje a není schopno jednoduše dojít k požadovanému cíli. Děti mají rády pocit soběstačnosti a mají při něm také mnohem více energie pro učení se dalších činností, při kterých se stávají ještě více nezávislé. To vše jim nabízí právě jejich svobodná volba, při které dochází k sebepoznání, rozvíjení osobnosti a samostatnému učení.

Dalším podstatným znakem připraveného prostředí, který uvádí Zelinková, (1997) je respektování didaktických principů. Je velice důležité, aby ve školce panovala atmosféra přátelství a vzájemné spolupráce. Mezi tyto didaktické principy se řadí také respektování vývojových period, což jsou období, kdy je dítě zvláště citlivé na určité podněty. Právě prostředí připravené vychovatelem, je nutno uzpůsobit tak, aby podněcovalo nástup těchto období.

Toho lze dosáhnout prostřednictvím pomůcek vedoucích k činnosti a především k aktivitě dítěte. Uspořádání věcí má vzbuzovat jeho zvědavost a zájem.

Nelze opomenout důležitý faktor, kterým je soulad pomůcek s věkem dítěte, které se učí s nimi pracovat a přemisťovat je z místa na místo. „*Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte.*“ (Zelinková, 1997, str. 43)

Co se týče vybavení tříd, je třeba zařizovat je specificky, volíme malé židličky, malé pracovní stolečky, nízko upevněné věšáky na šaty, malé koberečky, jež může dítě samo sbalovat a rozbalovat, malé jídelní stolky, nízké postýlky, jednoduché kapsy, jež se snadno zapínají, talířky, které děti smějí samy umývat, vázy, do nichž samy mohou dávat květiny a mnoho dalších věcí, mezi kterými se dítě cítí jako doma.

2.2 Připravený učitel

Rýdl uvádí, že na vychovatele jsou kladeny vysoké požadavky. Je totiž zapotřebí, aby byl ve skutečnosti téměř rodičem a pomáhal dětem poznávat svět dospělých a stát se tak nezávislými lidmi. (Rýdl, 2006)

„*Za vychovatele bývá označován dospělý člověk, který stojí proti dospívajícím různého věku, v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a pozitivně ovlivňuje sebevýchovu člověka.*“ (Rýdl, 1999, str. 28)

Podstatné je nezasahování do činností dětí. Učitelé se musí držet v pozadí a být velmi trpěliví, děti si pak volí činnost podle svého zájmu.

Pokud je dítě schopno práci vykonat samo, neměla by mu v tom učitelka zabraňovat, pouze jej podpořit k určitému výkonu. Je však velice důležité, aby bylo dítě seznámeno s pomůckami, které se v prostoru školky nachází a znalo postup práce s nimi. Dále je mu ponechána svobodná volba výběru. Pokud dítě nemá zájem s určitou pomůckou pracovat, může činnost odmítnout a vybrat si jinou. Nesnadným úkolem pedagoga je zjistit, kdy se může do práce vložit, protože

v případě nezdaru je důležité dítě podpořit a pomoci mu. Užití odměn a trestů je však v Montessori pedagogice citlivým tématem a je nutné s nimi zacházet opatrně. Není vhodné děti nějak zvlášť vyzdvihovat nebo kárat, jelikož podstatná je radost, kterou dítě z činnosti má, nikoliv hodnocení jiné osoby, které by vedlo k závislosti na vnějším ocenění.

Maria Montessori ostře vystupovala proti autoritářskému přístupu v klasickém vzdělávání. Největší problém spatřovala v nedostatečné důvěře a respektu v dítě, který narušuje jeho právo na svobodný vývoj.

Učitel by měl být motivován k přípravě kvalitního, pestrého a vyváženého prostředí s bohatou škálou rozličného materiálu. Vhodné je vybrat sympatickou osobu s uměleckým nadáním, která umí hrát na hudební nástroj a být kreativní. „*Vzhled učitelky je prvním krokem k získání důvěry a úcty dětí.*“ (Montessori, 2003, str. 184) Měla by tedy působit elegantně a jemně, už jen z toho důvodu, že je nejdůležitější součástí prostředí, které dítě ovlivňuje.

Zároveň je důležitá její aktivnost a temperament. „*Učitelka musí působit jako plamen, který všechny posiluje svým teplem, oživuje prostor a zve ke hře.*“ (Montessori, 2003, str. 185)

Pedagog rovněž musí respektovat vývojové senzitivní období dítěte, nepřetěžovat malé dítě příliš složitým materiálem nebo naopak neomezovat nadanější či vyspělejší děti příliš jednoduchými úkoly.

Dítě se nejlépe učí napodobováním, proto jsou důležité názorné ukázky a charakter pedagoga, který je svou osobností a působením nejlepším příkladem.

Učitel nesmí podcenit ani duchovní přípravu, důležitý je vřelý přístup k dítěti, nestačí pouze znát teorii výchovy a vzdělávání. Velkou roli sehrává také představivost, neustálé hledání neobjevených věcí.

V případě, kdy se dítě ponoří do činnosti, je důležité vzdálit se nechat jej nerušeně, soustředěně a systematicky pracovat. „*Jakmile se objeví soustředěná činnost, dělejte, jako by dítě přestalo existovat.*“ (Montessori, 2003, str. 187)

Učitel je zde od toho, aby dítěti poskytl svobodu výběru (Rýdl, 1999) „*Tato svoboda zahrnuje svobodu volby, zájmu, pohybu, času, spolupráce s ostatními a úrovně vzdělávání. Svoboda dítěte však nespočívá v tom, že zůstane ponecháno samo sobě a bude zanedbáváno. Svoboda nesmí být také chápána tak, že vůbec nezasahujeme do procesů utváření anebo že neopravujeme chyby. Svoboda musí být*

podpořena zúčastněným pozorováním.“ (Montessori, 1923 cit. podle Rýdl, 1999, str. 29)

Připravený učitel je tedy oduševnělý pomocník a rádce, který vede děti a je jim oporou v případě nesnází za cestou k vlastní samostatnosti. Funguje také jako organizátor kvalitně připraveného prostředí a materiálů.

2.3 Věkově smíšené skupiny

Montessori pedagogika je zásadně proti rozdělování dětí do ročníku a podporuje smíšené věkové třídy, kdy starší děti pomáhají mladším a mladší se od těch starších učí. Harmonie a respekt jsou základními principy fungování kolektivu, to bývá často označováno jako Princip věkové heterogenity. (Rýdl, 1999)

Pozorováním staršího kamaráda se dítě přirozeně připravuje na budoucí, složitější činnosti, jej jich nenásilným svědkem a chce si práci také vyzkoušet dříve, než kdyby tomu nebyl přítomen. Pro staršího kamaráda je to zároveň zkouškou a výukou trpělivosti a také jeho vyjadřovacích schopností, neboť se snaží mladšímu dítěti popsat, jak danou činnost vykonat. Tím získává sebedůvěru a zároveň posiluje svou schopnost samostatného myšlení. Je obecně známo, že pokud někdo něco vysvětluje, stává se i jemu samému tato znalost či činnost jasnější. *„Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých, zvláště, když žáci nezvládají problém příliš dobře. Jejich potíže pro vás působí jako kontrola chyb a podněcují vás k získávání nových poznatků a argumentů...“* (Rýdl, 1999, s.18)

Sociální oblast je smíšenými věkovými skupinami rozhodně nejvíce ovlivněná a to v kladném směru. Menší děti se přirozeně a velmi rády učí od starších kamarádů, ty starší zase cítí určitou odpovědnost za mladší. Bohužel v sociálním prostředí neexistují jen pocity uznání a náklonnosti, ale i okamžiky žárlivosti. Zde nastupuje učitel, aby se tyto negativní vjemy snažil zmírňovat nebo eliminovat. Důležité je věnovat stejnou pozornost všem věkovým kategoriím, jelikož starší děti mají i přes vyspělejší rozum tendenci žárlit na nedostatek pozornosti.

2.4 Svoboda a svobodná volba

Spontánní aktivita je podstatným znakem lidské svobody, na jejímž základě vzniká i polarizace osobnosti v průběhu vzdělávání dítěte. Děti jsou svobodné, musí však respektovat individuální práva a vzájemná pole působnosti.

Svoboda je jedním ze základních pilířů pedagogiky M. Montessori a patří k lidské přirozenosti. Proto je třeba o ni správně pečovat a pomáhat ji v dětech rozvíjet. Takové jednání spočívá v tom, že osvobozujeme život dítěte od překážek, které brání jeho přirozenému vývoji.

Svoboda se projevuje ve spontánní aktivitě dítěte. Spontánní aktivita dítěte je nejdůležitějším prvkem, z kterého vychází veškeré vzdělávání dítěte. Dítě si spontánně a instinktivně vybere činnost, která je pro něj přitažlivá a věnuje jí maximální pozornost, to nazýváme *polarizací pozornosti*. Všechny síly dítěte se soustředí na jeden cíl, jeho činnost není povrchní. Pro takové dítě, které je zabráno do své práce, neexistuje nic kolem kromě jeho činnosti. Výsledkem polarizace pozornosti je pocit štěstí. Díky této soustředěné činnosti dítě získalo nové poznatky, něco objevilo.

Metoda Marie Montessori je tedy z velké části založena právě na svobodě dítěte vůči okolí, která podporuje jeho zdravý vývoj a budování vlastní nezávislosti. „*Být svobodným znamená nebýt odkázán na někoho jiného. Svoboda dítěte má ovšem také své hranice, např. v zájmu celku.*“ (Sajdová, 1935, str. 12)

Takovýmto způsobem tedy dobře vysvětluje, jak těžké je být svobodný, jelikož z každého rozhodnutí plynou určitá omezení. Možnost volby zároveň určuje hranice svobody. Dítě se rozhodne pro jednu činnost, tím se automaticky musí zříci ostatních aktivit. Učí se tak již od dětství nést následky svého rozhodnutí a přijmout svobodu s jejím omezením - vždy je třeba něco zvolit, ale zároveň něco opustit.

Dospělí se musí naučit poskytovat dětem svobodu. Tím, že je myjí, krmí, oblékají a posazují jako panny na židli, nenapomáhají jejich vývoji. Sajdová (1935) tedy uvádí, že učitelé nemají vykonávat činnosti jako je mytí, oblékání či krmení za dítě, ale jejich úkolem je jim ukázat správný postup.

Svoboda se samozřejmě musí týkat i výběru činnosti. Vyvolává ve třídě sice ruch, ale nakonec to vede k nastolení pořádku a disciplíny. Se svobodnou volbou práce souvisí i vzbuzování zájmu o určitou činnost, tady je opět kladen důraz na učitele. Vzbuzuje tak v dítěti možnost rozhodování, což bude v běžném životě potřebovat. Přesto to neznamená, že si dítě dělá, co chce. Pokud je svoboda

vytvářena v kvalitním prostředí vede k mravní svobodě. Proto, aby tato svobodná volba byla naplněna, je třeba splnit několik podmínek. První z nich jsou vhodné pracovní materiály, dalším předpokladem je to, že děti jsou obeznámeny s veškerými pomůckami a ví tak, co s nimi dělat. Nezbytný je také vzhled pomůcky, ten by měl v dítěti vzbuzovat zvědavost. I jejich množství musí být dostatečné, nikoliv však přemrštěné. Nejdůležitější je, aby odpovídalo věku dítěte, jen tak si dokáže vybrat kvalitní práci odpovídající jeho vývojovému stádiu. Podstatné je také, aby měly pomůcky svůj systém, byly zařazeny ve správné části třídy a naznačovaly tak dítěti, jak se s nimi pracuje

Samozřejmě existují i hranice ve svobodném výběru práce. Ty klade samotné zařízení, jelikož materiály se objevují pouze v jednom provedení, takže tu danou věc nemůže mít více dětí zároveň. Z toho vyplývá, že pokud s danou věcí pracuje jedno dítě, druhé již nemá takovou svobodu ve výběru. Svoboda se tedy omezuje ohledem na jiné děti. Ty se totiž musí naučit, že na světě nežijí samy a že je třeba se naučit vycházet s ostatními. Pokud pochopí, jaký je význam žití s ostatními, projevování zájmu o ně a brání ohledů, stane se z nich člověk, který dokáže rozdávat lásku, jak doma, tak ve školní třídě. Tímto naplňuje i lásku k Bohu. (Helmingová, 1996)

Nejdůležitější je však soulad mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou. Prvním druhem svobody je svoboda biologická. Ta souvisí s individualitou, spontánností a energií. Je jí dosaženo, když se dítě může rozvíjet podle potřeb organismu.

Druhým druhem je sociální svoboda. *„Sociální svoboda předpokládá osvobození se ze závislosti na společenském prostředí.“* (Zelinková, 1997, str. 20) Tímto dítě získává nezávislost a stává se soběstačným. Tvrdí, že svobodná aktivní činnost vede k vytvoření sociálních kontaktů a ke spolupráci s jinými dětmi.

Třetí je svoboda pedagogická, ta se odehrává ve škole. Učitel má ten nejdůležitější úkol, a to vést dítě k nezávislosti. *„Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí. V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti.“* (Zelinková, 1997, str. 21) Svoboda v pedagogickém prostředí nemůže být aplikována až na základní škole, je třeba ji rozvíjet již v předškolním období dítěte, následně by se totiž jeho návyky jen obtížně měnily.

Posledním, čtvrtým druhem je mravní svoboda, která v pojetí Marie Montessori znamená formování osobnosti dítěte tak, aby jej vnitřní svoboda vedla k mravnímu jednání. Cílem je pak člověk, který oplývá láskou a dokáže si vytvořit nezkreslený obraz reality. (Zelinková, 1997)

To, že se dítě dokáže svobodně rozhodnout, umožňuje učiteli pozorovat jeho duševní potřeby a vývojové tendence. Montessori si všimla, že i když je nabídka pomůcek velká, děti přesto s některými nepracují v takové míře jako s jinými a často volí tytéž pomůcky neustále dokola. Uvědomila si tedy, že je třeba mít v pomůckách řád a že je třeba odstranit vše složité a matoucí, aby byly pro dítě co nejvíce srozumitelné. (Montessori, 1998).

Pokud by se dítě nesnažilo získat vlastní nezávislost, mohl by být negativně ovlivněn jeho vývoj. Hlavním úkolem správného vývoje je tedy získávání stále větší samostatnosti. (Montessori, 2003)

„Hlavním znakem samostatnosti je nezávislost.“ (Rýdl, 1999, str. 22)
Učitelé musí umět motivovat k práci, kterou děti zvládnou a zároveň se snažit, aby se na ně děti příliš neupoutaly. Proto se musí naučit bez pomoci zvládat všechny úkony, které jsou potřebné v běžném životě, například oblékat se, vyjadřovat správným způsobem své potřeby a podobně.

2.5 Polarizace pozornosti

Marie Montessori vyzorovala, že u dětí dochází k seskupení všech duševních sil, které vedou k maximální míře pozornosti a opakování činnosti až do „nasyčení“ jejich potřeb. Poprvé polarizaci upozorovala v Domě dětí v Římě v roce 1906, kdy spatřila děvče, které si neustále hrálo s válcem, který vkládalo do otvoru a následně jej vyndávalo ven. Celou dobu bylo plně koncentrované a nenechalo se ničím rušit. Dítě tedy dokáže několikrát dělat tu stejnou činnost s velkou pozorností. Právě v případě, kdy dítě opakuje danou činnost dokola, může si být učitel jistý, že jej zaujal.

Do té doby se nepředpokládalo, že by se mohlo předškolní dítě tak dlouhou dobu soustředit na určitou aktivitu. Během této koncentrace se vytváří aktivní kontakt mezi dítětem a předměty. V té chvíli se dítě zaměří pouze na jeden předmět a neodbíhá od něj. Nashromáždí veškeré své síly a celou osobnost k jedné pomůcce či aktivitě a naprosto se odstříhne od okolního světa. Zelinková ve své knize uvádí několik podmínek, které polarizaci pozornosti umožňují, mezi ně patří „*sledování*

senzitivních fází, nabídka vhodných materiálů, práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého, svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.“ (Zelinková, 1997, str. 27)

Marie Montessori uvádí tři fáze postupného rozvíjení dětské koncentrace. V první fázi je dítě neklidné, hledá a očekává nějakou činnost. Hledá podněty, které budou vyhovovat jeho potřebám. Úloha učitele v této fázi je nepřímá, pouze dítěti předkládá nabídku aktivit a připravuje prostředí, ve kterém se mohou uskutečnit.

V druhé fázi se dítě hluboce zhloubá do své činnosti a nenechá se nikým a ničím vyrušit. Neustálé opakování svědčí o tom, že se dítě snaží překonávat veškeré překážky a problémy než dojde k úplnému nasycení.

Poslední fáze je nazvána klidová, jelikož se dítě skutečně zklidňuje a dochází k ukládání poznatků. Jedním z nejdůležitějších skutečností této fáze je uklizení předmětů zpět na své místo.

Také vyzpozovala, že schopnost koncentrovat se, závisí i na věku. Děti s vyšším věkem se soustředí déle než mladší děti, je to dáno především zájmem o jejich vlastní činnost. (Helmingová, 1996)

Rýdl (1999) uvádí, že polarizace pozornosti vede i k posilování osobnosti, protože zhloubání se do činnosti vyvolává v člověku pocity štěstí a to působí kladně i na další učení.

Montessori uvádí několik podmínek pro uskutečnění polarizace. Především je to normalizované prostředí, tedy takové, které umožňuje dětem rozvíjet jejich schopnosti, jako je *„spontánní disciplína, vytrvalost, radostná práce, sociální vnímání pomoci a porozumění jiným.*“ (Rýdl, 1999, str. 46) Důležitou podmínkou je i svobodná volba práce.

Velice důležitým faktorem je zajisté také chování učitele či rodiče během soustředěné práce dítěte. V první fázi plní funkci vůdce a rádce k volbě následujících kroků. Když se dítě nachází v další fázi, tedy hlubokého zaměření na činnost, učitel musí svůj čas věnovat především ochraně dítěte před vyrušováním. Dělá to jednoduchým způsobem, ale nevěnuje se mu po celou dobu, jelikož by ho mohl vytrhnout z koncentrace a rovnováhy a dítě by se již nemuselo začít znovu plně soustředit. V poslední fázi je zase důležité zapojení učitele, jelikož má dítě ubezpečit, že byl postup jeho práce správný.

2.6 Princip ticha a klidu

Princip ticha je pro Montessori pedagogiku velmi důležitý. Takovéto ticho ovšem nemůžeme ztotožňovat s nepřítomností hluku nebo šumu. V dnešní době neúměrně vzrůstá hluk v prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí, ale v životě bližším přírodě a v přirozeném prostředí je většinou klid a ticho. Sám učitel musí vědět, že ke zdravému vývoji člověka patří klid, hluk velmi dráždí mysl a brání dítěti k plné koncentraci na práci.

Ticho v pojetí Montessori pedagogiky tedy znamená takové, které vzniká z hlubokého zahloubání do práce. V Montessori školce si děti volí práci podle svých zájmů, hluboce se na ni koncentrují a vzniká tak ticho, které je více nebo méně intenzivní. (Helmingová, 1996)

Ticho hraje v Montessori pedagogice velmi podstatnou roli, jelikož vnáší do práce pořádek a vzdaluje tak děti od prostředí, kde vládne nadbytek nejrůznějších vzruchů a chaosu, kde se děti nemohou soustředit. Navíc v této školce vládnu partnerské vztahy mezi učitelem a žákem a není tedy nutné, aby učitel zvyšoval hlas. Děti zase mohou mluvit svým přirozeným hlasem, což je umožněno i menším počtem žáků ve třídách.

Rýdl (1999) dodává, že tichému soustředění je třeba děti naučit a to nejlépe formou nápodoby. Učitelka by měla dětem ukázat, jak potichu zůstat, například místo toho, aby řekla „sedíme nyní tiše“, sama názorně takové sezení předvádí a ukazuje, dítě se vše rádo naučí formou nápodoby.

Helmingová (1996) tedy shrnuje, v čem je ticho v Montessori školce důležité. Je to zaprvé z toho důvodu, že ticho vzniká ze zaujetí prací díky soustředění. Za druhé je ticho podstatné i v rozhovoru, člověk nemůže jen neustále mluvit, ale je důležité umět také mlčet a skutečně naslouchat. Za třetí, jen v kolektivu, kde vládne ticho, si může dítě uvědomovat svou přítomnost i přítomnost ostatních dětí a takto může vzniknout příznivá atmosféra pro vzdělávání. Zjednodušeně můžeme říci, že jen v tichu vzniká svobodná tvorba.

2.7 Sensitivní fáze

Zelinková (1997) charakterizuje citlivá období takto: „*Při výchově je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru, a využít je pro podněcování činnosti dítěte. Umožňují*

zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou dočasné. Po zvládnutí dovednosti citlivost odezní.“ (Zelinková, 1997, str. 29)

V souvislosti se senzitivními fázemi Marie Montessori dále uvádí pojem absorbující duch, který vysvětluje jako vědomou činnost inteligence. Inteligence totiž obsahuje lidské potřeby a zájmy, které se vyvíjí v určitých strukturách. Tyto struktury se mění v průběhu toho, jak dítě roste a kdy vstupuje do jednotlivých senzitivních období. Struktury ovládají růst a psychický rozvoj a nazývají se právě absorbující duch.

„Citlivé období pracuje současně s absorbující myslí. Citlivé období umožňuje získávání a uložení informací absorbující myslí.“ (Rýdl, 2006, s. 30)

Marie Montessori věděla, že pro to, aby dítě zvládlo složitější vývojové stadium, je třeba, aby mělo dobře zvládnuté předchozí, tedy jednodušší vývojové stadium. Věk nehraje důležitou roli, neboť každé dítě se do senzitivní fáze dostává v jiný čas. Neexistují tedy žádná univerzální pravidla pro to, kdy by měly všechny děti dostávat stejné pomůcky pro rozvoj určité senzitivní fáze.

„V dnešní terminologii bychom mohli použít pojem zralost jako stupeň připravenosti pro nácvik určitých dovedností. Zralost je podle M. M. individuální, proto i výchovná činnost a vzdělávání nejsou určovány věkem, ale tím, že se projeví senzitivita v dané oblasti.“ (Zelinková, 1997, str. 31)

Dle Marie Montessori rozlišujeme tři senzitivní fáze. **První fáze** se týká doby **od narození do šesti let**, které je označováno jako tvořivé a konstruktivní období. V tomto stádiu se vytváří osobnost a inteligence dítěte. Do tří let jsou senzitivními fázemi pohyb, řád a řeč. V úseku od tří do šesti let se přechází od nevědomé práce k uvědomované a tu dokáže dítě i analyzovat, tedy uvědomit si, že vykonává aktivní činnost a osvojuje si schopnosti v oblasti řeči, pohybu a smyslů. Tímto způsobem se člověk zdokonaluje, jak po psychické, tak i po fyzické stránce. Mimo jiné získávají děti smysl pro společenský život, jsou součástí skupiny a taky tak jednají.

Zelinková (1997) se zmiňuje o tom, jak byla Marie Montessori kritizována za to, že nevěnovala přílišnou pozornost sociálním skupinám, ve kterých se dítě rozvíjí. Uvádí však, že kritika není opodstatněná, jelikož dítě nejdřív musí poznat samo sebe a následně se seznamovat se svým okolím. Dalším terčem kritiky byla snaha naučit předškolní děti číst a to nejlépe v období mezi čtyřmi roky, dbala však na individualitu každého dítěte.

Do druhé fáze, jež je poměrně stabilní, zapadají děti ve věku **sedmi až dvanácti let**, jedná se hlavně o morální senzitivitu. Člověk se učí rozlišovat, co je dobré co špatné a tak plynule přechází k sociálnímu vědomí. S tím souvisí vyhledávání větších sociálních skupin a získávání širšího spektra sociálních vztahů. Dítěti nesmí být omezován jeho sociální prostor, to by mohlo brzdit sociální vývoj. V této etapě děti přechází k abstraktnímu myšlení, začínají se věnovat detailům a poznatky třídí do struktur, dochází také ke zlepšování představivosti.

Poslední, **třetí senzitivní fázi**, M. Montessori popisuje **od dvanácti do osmnácti let**. V tomto období se dospívající stává více sociálně citlivý, tím, jak se osamostatňuje a stává se nezávislým.

Proto, aby vychovatel dokázal senzitivní fázi rozpoznat, je třeba, aby se neustále vzdělával. Nejdříve musí zaujmout postavení zúčastněného pozorovatele. To, co vypožuruje, musí umět zanalyzovat, aby věděl, jak nejlépe dítěti pomoci v jeho vývoji a připravit pro něj prostředí. Kdyby se tento úkol učiteli nedařil a dítě by kolem sebe nemělo podnětné prostředí, jeho vývoj by byl ohrožen. (Rýdl, 1999) Zelinková shrnuje princip senzitivních fází a roli učitelů v nich následovně: „*Vývoj dítěte je aktivní namáhavý proces, v němž má práce klíčový význam. Hlavní úlohu tu podle M. M. nehraje vychovatel a učitel, který něco naučí, ale základem je proces sebezdokonalování dítěte prací. Úkolem vychovatel je pouze podpořit snažení dítěte.*“ (Zelinková, 1997, str. 35)

2.8 Trojstupňové vyučování

Tento druh učení můžeme popsat jako spojení určité zkušenosti s abstraktním pojmem. Jak je již z názvu jasné, jedná se o tři stupně poznání a zafixování si nové vědomosti.

Nejprve učitel ukáže dítěti předmět a pojmenuje jej, dítě si tedy spojí předmět s pojmem. Poté následuje fáze „znovupoznání“, kdy dítě opakuje s učitelem již poznané předměty a snaží se je s jeho pomocí pojmenovat a zapamatovat. Posledním krokem je kontrola a aktivní zkušenost, zda si dítě předmět i s pojmem osvojilo. Pokud má dítě dobře zafixované spojení předmětu s jeho názvem, odpoví na danou otázku správně. Ve druhé fázi bylo dítě pasivní a pouze na předměty ukazovalo. Nyní, když má nově naučený pojem aktivně použít, může být nejisté. Je na učiteli, aby dítě vhodným způsobem povzbudil a požádal ho o

zopakování odpovědi. Z praxe můžeme uvést příklady výuky písmen. Pedagog ukáže dítěti nejprve písmeno A a pojmenuje jej. Takto pokračuje s písmenky B a C. V druhé fázi dítě zkouší a řekne mu, aby položilo písmenko B na koberec, písmenko A na židli a písmenko C podalo učiteli do ruky. V třetí fázi, kdy si již učitel myslí, že má dítě pojmy osvojené, se dítěte přímo zeptá: „Co je tohle za písmenko?“ Dítě by již mělo být schopné odpovědět správně. (Rýdl, 2006)

Může se ovšem stát, že dítě zvládne první fázi a v dalších se mu již nedaří. V takovém případě následuje opakování, do té doby, než dítě zvládne všechny tři fáze.

3 Materiál a pomůcky

Osnovy Montessori pedagogiky jsou rozděleny podle oborů. Ke každému oboru se váže určitý materiál. Děti se ve školce zabývají 5 hlavními obory: při příchodu do školky se většinou začínají seznamovat se Cvičením praktického života, následuje Smyslové cvičení, Řeč, Matematika a Kosmická výchova. Každá tato část je důležitá pro rozvoj dítěte a je potřebné rozvíjet je všechny rovnoměrně. Pedagog vnímá senzitivní období dítěte a pomáhá mu zvolit vhodný materiál.

Pomůcky hrají v Montessori pedagogice stejně důležitou roli jako přípravné prostředí. Materiál Montessori byl nejprve využíván vědci Itardem a Sequinem, kteří pracovali se zaostalými dětmi. Tyto pomůcky mají tři hlavní rysy, jimiž se liší od jiných pomůcek. (Rýdl, 2006)

Prvním rysem je „**Konkrétnost**“. Tím, že hračky rozvíjí smysly i pohybovou stránku, rozvíjí se dítě ve více stránkách. Děti si hračku mohou osahat, vidět a cítit. Vnímají tvar, barvu, velikost i materiál. „*Konkrétnost připravených pomůcek stimuluje jak motoricky, tak duševně.*“ (Rýdl, 2006, s.52) Dítě se díky konkrétnosti učí myslet abstraktně a verbálně se zdokonaluje.

Druhým rysem je potom „**Izolace vjemových rysů**“, kdy pomůcka směřuje pouze k rozvoji jednoho vjemového rysu. Dítě se může soustředit pouze na jeden vjemový rys, není proto zmatené a snáze se učí. (Rýdl, 2006)

Posledním a třetím rysem je „**Funkční celistvost**“. Komplexnost je důležitá celkově v chápání dítěte. Díky třetímu rysu se dítě může rozvíjet po všech stránkách. „*Materiál slouží ke cvičení jedné nebo více částí psychické i fyzické stránky dítěte a přispívá tak k jeho komplexnímu a postupnému vývoji.*“ (Rýdl, 2006, s.53)

Montessori pomůcky jsou navrženy tak, aby s nimi dítě mohlo pracovat zcela samostatně. Předností těchto pomůcek je, že přimějí dítě opravit chybu, kterou udělalo, aniž by často potřebovalo dospělého. „*Chyby musí být zpočátku co možná nejvíce zřetelné z materiálu samotného, postupně se stávají abstraktnější, ale vždy musí být opravitelné dítětem samotným, aby uvnitř zanechávaly stopy pro věčnost, imanentní zákonitost, ukončitelnost činnosti a vlastní sebezodpovědnost.*“ (Rýdl, 1994, s.95)

Možnost dělat a opravovat chyby vede dítě k větší míře samostatnosti i zodpovědnosti. V Montessori školkách dítě není ani příliš odměňováno, ani příliš

trestáno. Pedagog zde není od toho, aby odměňoval či káral, ale aby dítěti dal prostor k tomu, aby samostatně zvládalo činnosti a ukázal mu, kudy vede správná cesta. Jakmile si totiž dítě zvykne na pochvalu, začne ji vyžadovat, je důležité, abychom dítě takto nevedli, prvotně by mělo mít radost ze samotné práce a jejich poznatků. Každé dítě pracuje jiným způsobem a je vhodné pokusit se u všech vnímat pokrok a upozorňovat na něj pracující dítě. Tímto vzniká zdravé sebevědomí, které následně podporuje chuť učit se novým věcem.

Didaktický materiál můžeme rozdělit do několika celků (Rýdl, 1994 , s.37)

- Cvičení praktického života: příkladem pomůcky je například zapínací rám, kde se děti učí zapínat knoflíky, zipy nebo přezky.
- Smyslový materiál: slouží k rozvíjení smyslů a inteligence dítěte: hmatové destičky, sluchové válečky aj.
- Materiál pro rozvoj řeči a psaní: velká tiskací písmena vyrobená ze smirkového papíru, psací písmena vyrobena ze dřeva nebo kartonu
- Matematický materiál: červenomodré tyče k výuce počítání do deseti, počítadla, perlový materiál
- Kosmická výchova: zprostředkovává dítěti poznatky o okolním světě a vede jej k mírumilovnému zacházení s přírodou: zahrnuje například zeměpis, biologii, fyziku, astronomii. Příkladem pomůcek jsou globusy s pískovým povrchem, dřevěné mapy světadílů, kostra lidského těla, puzzle vztahující se k rostlinám a zvířatům, karty s domácími zvířaty aj.

3.1 Praktická cvičení

Praktické cvičení rozvíjí děti tak, aby se o sebe uměly postarat v rytmu běžného dne. Skládá se z nácviku oblékání, hygieny, zdravení a morálního chování a také úklidových činností, které jsou u dětí oblíbené. Děti po sobě utírají stoly, nosí skleničky a přístroje sem a tam, získává správný úchop v přelévání vody z konvičky do hrnečku, zalévají květiny a podobně. K dispozici jsou malé předměty a zmenšeniny věcí běžného užitku. Velice důležité je dát dítěti prostor a nespěchat na něj. Dospělý v těchto situacích často mívá tendence dítě zrychlovat, být netrpělivý a v horším případě vše udělat za něj. Dítě potom přirozeně získává

nechuť k této činnosti, jelikož tím trpí jeho sebevědomí, nemluvě o tom, že se dané činnosti správně nenaučí.

Důležité je dítěti nabízet materiál postupně od jednoduššího ke složitějšímu. Při učení každé činnosti můžeme pozorovat stádium opakování, procvičování a osvojení. Materiálem specifickým pro osvojování činnosti běžného života a péči o sebe jsou například čtvercové dřevěné rámy, které jsou potažené různým druhem látky, na níž najdeme tkaničky, knoflíky nebo zipy. Ty slouží ke zdokonalování v jemné motorice a učí dítě samostatnosti. Princip chyby se zde uplatňuje v tom, že pokud dílky nejsou správně na sobě, tkaničky se rozvážou a dítě ví, že práci dělá špatně.

3.2 Smyslová cvičení

Dítě v předškolním věku má silně vyvinuté smyslové vnímání a nejlepší metodou pro zapamatování je situace, kdy si dítě může věc osahat, vidět i cítit a případně i slyšet či ochutnat. Tím, že má dítě velkou představivost, je možné mu popsat, jak vypadá šroubek. Brzy na to však zapomene, neboť jej nevidělo. Avšak když šroub uvidí a užije jej na speciálním návčivovém panelu, je téměř jisté, že si daný předmět zafixuje.

Vzpomínka na předmět je podpořena praktickou zkušeností a vnímáním všemi smysly. Věk dítěte od 3 – 6 let je nejpříznivějším obdobím pro cvičení smyslů. Při vlastnostech materiálů je důležité izolování jedné vlastnosti, která ujasňuje dítěti, co se právě učí.

„Izolovaná kvalita je poznávána na základě identity (hledej tvary stejné barvy). Proto mají materiály vždycky více sérií. V první sérii se izolují vlastnosti a v dalších pomůckách je tato vlastnost odstupňována. První série například obsahuje tyčky, které se liší délkou až o 10 cm. V dalších sériích se rozdily ve velikosti tyček zmenšují.“ (Zelinková, 1997, s. 65)

Dochází tedy k poznávání vlastností předmětů, jakými jsou velikost, šířka, délka atd. Smyslová cvičení rozvíjí u dětí jemnou i hrubou motoriku, podporují v rozvoji slovní zásoby, zejména když dítě popisuje vlastnosti daného materiálu. Materiál bývá barevně výrazný a tvarově i povrchově různorodý, tak, aby dítě dobře zaujal.

3.3 Matematika

Montessori smyslový materiál má vlastnost izolace jedné vlastnosti pomůcky a to v dětech podporuje rozvoj matematického myšlení a nabádá je, aby sledovaly vztahy, vlastnosti a dostaly se k tomu k tomu, co kam patří. Zjistí tedy například, že do různě velikých otvorů nelze vkládat předměty, které jsou menší či větší. Jemná motorika pomáhá dítěti v matematickém poznávání věcí a značná část smyslového materiálu je v sériích po deseti, aby došlo u učení desetinné soustavy. (Šebestová, Švarcová, 1996) Matematický materiál pomáhá dětem představit si abstraktní pojem čísel nebo matematické vzorce znázorněním konkrétního množství. Pomocí řady navazujících pomůcek prochází děti již v mateřské škole od smyslového materiálu k práci se čtyřmístnými čísly, základními početními operacemi i prací s geometrickými tvary.

Matematický materiál učí děti nejen počítat a rozumět matematice, ale také systematicky pracovat, udržovat pořádek a vnímat tolik důležitý řád a systém.

„Ve věku čtyř let začínají děti v Montessori předškolních zařízeních používat materiály navržené speciálně pro čtení, psaní a počítání. V následujících dvou letech si upevňují svou paměť na písmena a čísla, učí se tvořit slova a věty a řeší jednoduché matematické úlohy.“ (Rýdl, 2006, s. 63)

3.4 Kosmická výchova

„Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství“ (Zelinková, 1997, s. 37)

Filosoficky pod pojmem Kosmos chápe Montessori (1998) svět jako uspořádaný celek, v němž je člověk jeho přirozenou součástí. Byla to takzvaná kosmická teorie, která přivedla Marii Montessori k myšlence zajímat se více o přírodu a jednotný plán. *„Naše země, příroda představuje určitou jednotu, určitý celek, v němž každá část, každá rostlina a každý živočich plní svoji úlohu ve prospěch celku.“* (Rýdl, 1994, s. 105) Člověk je součástí jednotného plánu a to je hlavním důvodem, proč by se měl chovat slušně, ochraňovat přírodu a být před ní pokorný. Je tedy zřetelné, že Marie Montessori učí milovat přírodu a starat se o ni. Můžeme to pokládat také za základní křesťanské hodnoty. Kosmická výchova je tady zapotřebí, aby dítěti ukázala nesobecký pohled na svět, člověk není všechno, je to jen část celku. Vědomosti děti získávají díky zeměpisu, biologii, dějepisu či chemii. S tím vším se v malém množství a nepřímo setkávají již ve školce například

formou praktických pokusů, které mají velmi v oblibě. Ve cvičení běžného života děti zalévají květiny a vnímají, jak na ně voda působí a co se stane, když kytku nezalijí – zde je dobré jim opravdu tuto zodpovědnost ponechat, aby si uvědomily, jak důležitá voda pro kytku je, a také jak důležité je, aby se zalévání ujaly. V Montessori školkách je možné vidět také drobná zvířata, o která se děti starají, například morčátka, křečci, rybičky. K zeměpisným Montessori pomůckám patří například velká dřevěná deska s vyřezanými světadíly, které děti vkládají na správné místo, kam patří a učí se tak, jak vypadá mapa naší země.

Štěstí člověka závisí na něm samotném. Každý jedinec by se měl snažit zachovat mír a obklopovat své blízké láskou. Výchova k míru byla součástí Kosmické výchovy a měla za úkol zamezit, aby dospělý člověk využíval svého věku ve svůj prospěch a dával to najevo dítěti. Jejím cílem byl světový mír a možnost plnění lidských přání a vytvoření podmínek pro jejich uskutečnění (Šebestová, Švarcová, 1996)

3.5 Náboženská výchova

Podle M. Montessori člověk není bez víry úplným. Vypozorovala, že děti, jež nebyly dosud s vírou seznámeny, po ní velice toužily a jakmile se s ní začaly ztotožňovat, jako by se v nich objevila nová síla a energie. Náboženství je přirozená složka lidské duše, která pomáhá při celkovém rozvoji. Dítě díky náboženství spěje k dobru a spravedlnosti. Díky přijetí něčeho nadpozemského se dítě dostává do klidu. Je tišší, práci dokončuje a stává se více trpělivé. Podle M. Montessori není podstatné, zda je pedagogem věřící nebo nevěřící člověk, ale důležitý je jeho přístup. *"Úspěch její pedagogiky právě v mimo-křesťanských kulturních oblastech /např. Japonsko, Indie/ dokazuje, že její myšlenky a její práce ve prospěch dítěte je pochopitelná a inspirující i bez evidentního křesťanského pozadí."* (Rýdl, 1994, s. 103) Podle Marie Montessori není úspěchem dětem vštěpovat náboženské otázky do hlavy násilně, avšak je důležité, dát dítěti tu možnost a již od narození jej velice jemně seznamovat s Božími otázkami a rozvíjet se v této oblasti. Záleží na pedagogovi, zda ve své třídě dá prostor pro náboženství, ale M. Montessori preferovala určité seznámení s touto tematikou. Byla totiž silnou katoličkou, což se samozřejmě projevilo i v její práci, víře v Boha přikládala velmi velký význam. Není ovšem řečeno, že všichni, kteří se chtějí věnovat Montessori pedagogice, musí být nábožensky založeni, svobodná volba druhého člověka je velice důležitá.

V některých Montessori školkách nalezneme ranní rituál, kdy se všichni dohromady pomodlí. Klíčovými pojmy jsou kromě svobody, také právě láska i pomoc bližnímu. I v kosmické výchově jde mimo jiné o soužití s přírodou a schopností ji milovat. Marie Montessori se snažila dětem z města zprostředkovat život na venkově obklopený přírodou. Byla si vědoma, jak důležité je, aby dítě mělo k přírodě větší zodpovědnost, protože jak člověk, tak i příroda je částí Boha, proto je pro kosmickou výchovu Bůh tolik důležitý. V Montessori prostředí můžeme cítit silnou důvěru, že člověk, ačkoliv bloudí, stále touží po Bohu a po dobru. Marie Montessori si dokonce přála, aby každé dítě ve školce, mohlo navštěvovat takzvané átrium, kde by se mohlo modlit a kochat se krásnými božskými sochami a malbami. Tam by bylo možné najít kartičky s tezemi, jako je desatero, Otčenáš a podobně. Upřednostňovala tuto formu dovídání před obvyklou výukou, neboť tušila, že se děti budou přirozeně zajímat o předměty, které kolem sebe uvidí. Děti samotné by se mohly podílet na tvorbě a výzdobě atria a tím si ho také zamilovat. Závěrem můžeme říci, že dle M. Montessori, může náboženská víra a její správně plněné zásady ovlivnit jedince velmi pozitivně a dát mu možnost rozvíjet se širším úhlem.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Ve druhé části se věnuji výzkumu. Nejdříve představím zařízení, ve kterém byl výzkum realizován, následně popíši výzkumný vzorek, výzkumné otázky, metodu výzkumu, jeho průběh, pozorování, cíl a nakonec popíši jeho výsledky. Nejprve je předložen rozhovor s ředitelkou a učitelkou soukromé mateřské školy, ve které proběhlo zúčastněné pozorování, dále se výzkumná část věnuje dotazníku, který byl předložen rodičům dětí navštěvujících Montessori mateřskou školu.

1 Popis zařízení

Výzkum byl realizován v soukromé, trojjazyčné Montessori mateřské škole v hlavním městě Praha. Mateřská škola se nachází v poklidné části města, v blízkosti lesa a malé farmy, kde probíhá chov prasat, koz, dokonce také pštrosů a drůbeže. Školka se nachází v dolním patře velkého rodinného domu se zahradou. Na té je k dispozici trampolína, pískoviště a řada pomůcek i hraček. Nalezneme tam dětskou kuchyňku, zmenšeninu manipulačních koleček, zahradních konví, metly atd. Zahrada nabízí travnaté prostranství se stromy, děti tam tedy mohou volně běhat, stavět si různé skrýše a aktivně sportovat. Kolem je spousta zeleně a nespočet nejrůznějších cest, takže není problém s dětmi vyrazit na procházku do přírody. V blízkosti se nachází také dvě dětské hřiště se skluzavkou a prolézačkami, po krátké procházce lesem je možno využít také malé lesní hřiště s houpačkou.

Školka je rozdělena na dvě místnosti, v hlavní místnosti se nachází prostor s vyznačenou elipsou, kabinety s materiálem, akvárium s živými rybičkami a dále jídelní kout s odkládacím stolečkem, příborníky a nádobím. U jídelního koutu se nachází kuchyně, která je oddělena bezpečnostní brankou. V kuchyni je k dispozici trouba, myčka, dřez a lednice.

V druhé místnosti nalezneme celou řadu knih, v českém, slovenském, anglickém a také německém jazyce a další Montessori materiál. Do této místnosti si po obědě děti chodí odpočinout, nalezneme zde matrace, ložní prádlo a přikrývky. Před spaním se dětem předčítá příběh a následně je zpívána ukolébavka. Do třídy je zapsáno 10 dětí, z toho 3 děti pochází z dvojjazyčné rodiny a je také integrován chlapec s poruchou autistického spektra, ke kterému je přiřazena asistentka.

Jedná se o soukromou mateřskou školu, tudíž rodiče platí školné. V tom se promítá především finanční náročnost Montessori pomůcek, dále do školky dochází studentka výtvarné výchovy, která vede kreativní tvoření, 1x týdně také probíhá tančení s dětmi s pedagožkou volného času. V dopoledních hodinách probíhá výuka cizích jazyků. Mimo jiné jsou s dětmi uskutečňovány exkurze na výlety za poznáním, uměním a kulturou. V rámci výuky praktického života, se děti učí práci s potravinami, přípravě studených pokrmů a také pečení.

1.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílovou skupinu tvoří děti, pracovnice Mateřské školy s Montessori pedagogikou v Praze a dále výběrový soubor rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Montessori Praha–Hodkovičky a MŠ Montessori Ostrava-Hulváky. V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 40 rodičů.

Základní výzkumné otázky tedy zní:

- **Jakým způsobem jsou realizovány principy Montessori pedagogiky v Montessori mateřské škole?**
- **Jak jsou děti vedeny k nezávislosti, soustředěnosti a vzájemné spolupráci?**
- **Lze prostředí ve školce považovat za připravené?**
- **Jedná připravený učitel podle principů Montessori pedagogiky také v praxi?**

Výzkumné hypotézy k dotazníku:

- 1. Předpokládám, že respondenti považují Montessori pedagogiku, její materiály a pomůcky za dostatečně podnětné pro rozvoj svých dětí.**
- 2. Předpokládám, že respondenti užívají metod Montessori pedagogiky také ve svém domácím prostředí.**
- 3. Většina rodičů neuvažuje o návratu k tradičnímu vzdělávání.**

1.2 Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika

Výzkum probíhal v soukromých Montessori mateřských školách v Dubnu 2015. Tyto mateřské školy byly vybrány záměrně s ohledem na využívání Montessori principů a postupů ve výchově a vzdělávání. Paní ředitelky s výzkumem souhlasily a umožnily mi děti při práci pozorovat a také poskytnout připravené dotazníky k vyplnění rodičům. Již dříve jsem byla seznámena s chodem Montessori školky v Praze a tudíž jsem věděla, co od běžného dne očekávat. Výzkum se týkal dětí, které školky navštěvovaly, počet se v Pražské školce pohyboval kolem deseti dětí, z nichž nejmladšímu chlapci bylo dva a půl roku a nejstarší byla předškolní děvčata a chlapec, tedy šest let. Do Ostravské mateřské školy jsem zamířila vzhledem k nedostatečnosti výzkumného vzorku, aby měl dotazník vypovídající hodnotu, bylo nutné sehnat alespoň 40 respondentů. V Ostravské mateřské škole je počet dětí téměř dvojnásobný.

1.3 Metoda výzkumu

V první řadě výzkum nabízí rozhovor s pracovníci mateřské školy. Někde mezi dvěma extrémy, mezi rozhovory strukturovanými a nestrukturovanými, jsou rozhovory polo-strukturované. Tento typ má předem daný soubor témat a volně přidružených otázek, ale jejich pořadí, volba slov a formulace může být pozměněna, případně může být také něco vysvětleno. Konkrétní otázky, které se zdají tazateli nevhodné, mohou být vynechány; další otázky mohou naopak být také přidány. Polo-strukturované rozhovory jsou flexibilnější a volnější než strukturované, ale jsou organizovanější a systematictější než nestrukturované rozhovory.

Dotazník je méně časově náročný než rozhovor a při jeho sestavování je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky i stylisticky správně připravit konkrétní otázky a před definitivní aplikací dotazníku provést pilotáž na menším počtu zkoumaných osob, která nám pomůže provést poslední úpravy dotazníku. Otázky by měly být anonymní, čímž lze zvýšit upřímnost odpovědí. Dotazník bývá řazen do tzv. metod subjektivních.

„Dotazník patří mezi nejfrekventovanější metodu sběru dat. Je to většinou soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“
(Průcha, 2009)

Při rozesílání dotazníku při hromadném průzkumu počítáme s tím, že se nám všechny dotazníky nevrátí, a proto je rozesíláme ve dvojnásobném počtu, než je nutno k vlastnímu zkoumání. Dotazník umožňuje zkoumat i velký počet osob současně, takže v krátké době je možno získat velké množství výpovědí.

2 Průběh výzkumu

2.1 Rozhovor s pracovníci mateřské školy

K realizaci výzkumné části práce jsem zvolila polo-strukturovaný rozhovor s pracovníci mateřské školy v Praze-Hodkovičkách, paní ředitelkou a slečnou učitelkou, kterým děkuji za ochotu při zodpovídání otázek.

Proč zrovna Montessori třída, čím si Vás tento přístup získal?

Ivana: *„Myslím si, že pedagogika Marie Montessori umožňuje dítěti radostně se vzdělávat a využívat jeho ukrytý potenciál tak, aby bylo do dnešního světa plného nástrah připravené a zdravě sebevědomé.“*

Michaela: *„Na Montessori třídách se mi líbí zejména individuální přístup, který nabízí a prostředí, které je na rozdíl od klasické školy přizpůsobeno tak, aby podporovalo dětskou samostatnost. Zároveň jsem chtěla získat zkušenost s alternativní pedagogikou.“*

V čem vidíte hlavní rozdíly mezi „klasickou výchovou“ a výchovou podle Montessori principů?

Ivana: *„Největší rozdíl spatřuji v tom, že je dítě od útlého věku vedeno k vlastní nezávislosti a je schopné se postarat nejen o sebe, ale i o druhé. Znamená to, že je dítě v Montessori pedagogice vedeno k samostatnosti, k zodpovědnosti, je podporována jeho vnitřní sebedisciplína.“*

Michaela: *„Na Montessori principech se mi velice zamlouvá práce s pochvalou a trestem. Přijde mi skvělé, jak děti pracují s pomůckami a mít radost ze samotné činnosti, aniž by čekaly ocenění dospělého. Vedení k samostatnosti je velkým pozitivem.“*

Jaké kvality podle Vás musí splňovat učitel v Montessori třídě?

Ivana: *„Vedení Montessori třídy je pro učitele náročné a spočívá v jeho „připravenosti“. Učitelka má pro každého žáka připraven plán práce na každý den či týden. Měla by také absolvovat roční kurz Montessori pedagogiky, např. v Praze, který je zakončen zkouškou. Samozřejmě musí také mít pedagogické vzdělání, nejlépe vysokou školu pedagogického směru, postačující však je i vyšší odborné vzdělání v kombinaci s kurzem a zkušenostmi s prací s dětmi. Výhodou je tvůrčí osobnost s uměleckým nadáním.“*

Michaela: *„Myslím si, že by měl být empatickou a laskavou osobností, která je silně motivována k práci s dětmi. Nelze opomenout zodpovědnost, svědomitost a orientaci v Montessori metodě.“*

V čem je rozdílná pedagogická práce učitele v běžné třídě a v alternativní třídě?

Ivana: *„V Montessori zařízeních je autorita dospělých mírně v pozadí, pedagog je průvodcem, kamarádem a pomáhá mu odkrývat jeho vlastní schopnosti. Učitel má umět pro dítě a jeho rozvoj připravit správné prostředky a prostředí, ve kterém se dítě může bezpečně a nezávisle na dospělých pohybovat a používat vše, co v něm je.“*

Michaela: *„Měla jsem možnost být během studia na praxi v běžné třídě a přijde mi, že v alternativní třídě má pedagog větší svobodu v tvorbě programu, zároveň ale věnuje více času domácí přípravě, pokud chce aktivity činit pestrými a zajímavými.“*

Které metody, nástroje práce z Montessori přístupu se podle Vás dají použít i v běžné třídě?

Ivana: *„Použít se dají všechny typy Montessori pomůcek. Ty jsou založeny na samostatné práci dětí, na společném řešení projektů, vzájemné pomoci a spolupráci.“*

Michaela: „Myslím si, že vedení k zodpovědnosti není na škodu ani v běžných třídách, určitě by bylo vhodné aplikovat principy ticha a klidu, zejména v dnešní rušné době.“

Které jsou podle Vás nejvíce rozšířené mýty o Montessori pedagogice?

Ivana: „Myslím si, že mezi rodiči často panuje názor, že si děti v Montessori školách dělají, co chtějí. Svoboda panující v Montessori třídách je však svoboda založená na pravidlech a hranicích, které všichni, děti i dospělí, mají respektovat. Tyto pravidla vznikají společně a děti jsou jejich spoluvůrci. Dále jsem se setkala s názorem, že je dítě v Montessori škole vedeno příliš individualisticky. Když ovšem chce některé z dětí začít spolupracovat s kamarádem, jediné, co je potřeba udělat, je požádat o dovolu.“

Michaela: „To nedokážu posoudit, nepohybují se v této oblasti ještě tak dlouhou dobu. Řekla bych ale, že si mnoho rodičů myslí, že se jedná o módní záležitost nebo pouhý business, který reaguje na rostoucí poptávku po umístění dítěte do mateřské školy, které jsou mnohdy ve státním sektoru přeplněné.“

Co považujete za výhody a nevýhody u Montessori školek?

Ivana: „Za výhody považuji možnost hloubkového poznávání a rozvíjení dětí, které se uskutečňuje v rámci přátelského a rodinného prostředí, které disponuje širokým množstvím speciálních pomůcek. Principy Montessori pedagogiky považuji za velice účinné a ověřené. Rovněž podporují schopnosti u dětí s handicapem, pro které byly původně také navrženy. Montessori pedagogika však požaduje i větší zainteresovanost rodičů, kteří mají často velice vysoké nároky na dítě i pedagogy, to částečně vyplývá i z vysoké finanční nákladnosti na provoz školky.“

Michaela: „Výhodou je menší kolektiv, prostředí je více rodinné a naskýtá možnost k individuálnímu poznávání a rozvíjení dítěte. Pomůcky jsou dle mého názoru naprosto skvělé a podporují všestranný vývoj dětí. Nevýhodou jsou finanční náklady na provoz takového zařízení a z toho plynoucí vysoké nároky rodičů.“

Čím si vysvětlujete nárůst Montessori zařízení v ČR?

Ivana: „*Domnívám se, že mnoho rodičů chce pro své děti kvalitní výchovu a vzdělání, nové metody a přístupy, jiné, než zažili sami a takové, které podle nich dítě nejvíce uplatní pro svůj budoucí život.*“

Michaela: „*Myslím si, že alternativní pedagogika je dnes moderní záležitostí a přináší metody, které se v zahraničí osvědčily. Rodiče přirozeně chtějí, aby jejich děti dostaly kvalitní vzdělání již od předškolního věku.*“

2.2 Odpovědi na výzkumné otázky:

Ze zúčastněného pozorování a rozhovoru s pracovníci mateřské školy, vyvozují odpovědi na výzkumné otázky k první části empirického zkoumání této práce.

1. Jakým způsobem jsou realizovány principy Montessori pedagogiky v Montessori mateřské škole?

V Mateřské škole se zohledňují všechny principy pedagogiky Marie Montessori, počínaje svobodnou volbou činnosti. Každé dítě má možnost vybrat si ze širokého spektra materiálu a rozvíjet se s ohledem na aktuální senzitivní fázi. Dítě si volí prostor k práci a učitelky dbají na dodržování podmínek, zejména principu polarizace pozornosti, ticha a klidu. Děti využívají pracovní koberečky, smyslový, řečový i matematický materiál, řadu pomůcek k praktickým činnostem. Jsou velice zdatné v oblasti sebeobsluhy, velice rády se podílí na pravidelném úklidu školky. Umí zacházet s keramickým nádobím, děvčata rády zalévají květiny.

Principy jsou realizovány:

- Dodržováním svobodné volby práce
- Práci s Montessori materiálem
- Každý materiál má své specifické místo – důležitost řádu.
- Započatá práce musí být dokončena, teprve potom je možné zvolit si jinou činnost.
- Po skončení činnosti dítě materiál samostatně uklízí na příslušné místo.
- Aktivní účast na věcech praktického života – úklid, krmení rybiček, zalévání květin, příprava svačin, 1x týdně pečení.
- Skupina je věkově smíšená, předškoláci jsou zařazeni do třídy s dětmi nízkého věku.

2. Jak jsou děti vedeny k nezávislosti, soustředěnosti a vzájemné spolupráci?

Ve školce panuje klidná atmosféra, děti jsou vybízeny k samostatné volbě činnosti, pouze v případě, že si neví rady nebo si volí materiál neúměrný svým schopnostem, přichází na pomoc pedagog, který dítě vede. Dítě je nenápadně sledováno při práci, dostává dostatek prostoru pro vlastní iniciaci a řešení úkolu. Není za své úkony přehnaně chváleno ani trestáno, chvála probíhá s ohledem na aktivitu práce, nikoliv na její výsledek a to pouze v případech nejistoty dítěte. Chyba je pokládána za přirozenou součást procesu učení. V případě, že nejsou děti proti, mohou se na plnění úkolu podílet společně, přičemž starší kamarád většinou pomáhá s úkoly, které již zná, mladšímu dítěti. To jej přirozeně respektuje a učí se od něj, starší dítě má na oplátku příjemný pocit z předání dovednosti.

Principy jsou realizovány:

- Povzbuzením dítěte k vlastní volbě
- Vybranou činnost je třeba dokončit – princip zodpovědnosti
- Spolupráce je dovolena – přináší pozitivní výsledky

3. Lze prostředí ve školce považovat za připravené?

Školka disponuje velkou rozmaností Montessori materiálu. V hlavní třídě jsou k dispozici kabinety s dřevěnými puzzle z oblasti botaniky a biologie. Rozmanitost matematického materiálu je vskutku velká. Nacházíme hlavolamy různých typů, perlový materiál, počítací červenomodré tyče, karty s čísly desítkové i stovkové soustavy. Ze smyslového materiálu nutno zmínit hmatové a sluchové válečky, růžovou věž, karty s různorodými povrchy. Dále z praktického života nácvikový panel s přezkami, soupravu k leštění bot, smetáčky, makety vysavače a žehličky, celou řadu hadříků, kartáčků a houbiček, koněvky, lavory, metly. Široké spektrum artistických pomůcek zahrnuje papíry, štětce, barvy, křídly, pastelky, speciálně tvarované a bezpečnostní nůžky a další. V odpočinkové místnosti nalézáme také hudební nástroje, nepřeborné množství knih a v neposlední řadě také stavebnice, vláčkodráhy a naučné deskové hry.

Principy jsou realizovány:

- Rozmanité prostředí přizpůsobené potřebám dětí
- Drobný nábytek, dostupnost materiálu
- Keramické nádobí
- Různorodé pomůcky
- K dispozici jsou zmenšeniny věcí praktického užitku

4. Jedná připravený učitel podle principů Montessori pedagogiky také v praxi?

Dle Zelinkové (1997, s. 76) učitel musí plnit tyto funkce:

- diagnostickou (pozoruje a analyzuje činnost dítěte)
- terapeutickou (pomáhá dítěti, požádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost, radí)
- organizační
- motivační a aktivizující
- zprostředkující (objasňující)
- upevňování disciplíny

Všechny tyto funkce vyžadují hlubokou znalost dítěte, vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodicko-didaktické znalosti a další kvality. Myslím si, že učitelky skutečně jednají podle Montessori principů, vzhledem k rodinnému prostředí je možné každé dítě individuálně a hluboce poznat. Ve školce panují pravidla a řád, které jsou děti navyklé dodržovat. Kdykoliv si dítě neví rady, učitelky vlídně poradí a vedou dítě. Opakováním jednotlivých kroků roste disciplinovanost dětí.

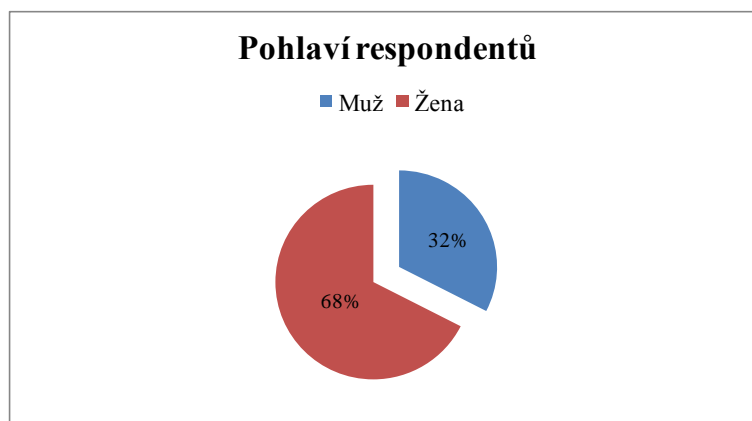
3 Dotazníkové šetření

K realizaci výzkumu bylo zvoleno 13 výzkumných otázek, z nichž 3 pouze blíže specifikovaly vlastnosti respondentů, jakými jsou věk, pohlaví či nejvyšší dosažené vzdělání.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Žena	27
Muž	13
Celkem	40

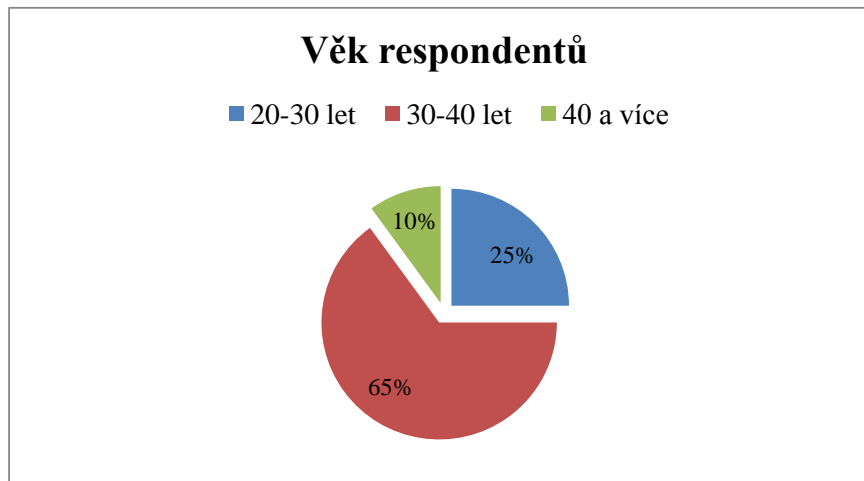
Graf k otázce č. 1



2. Jaký je Váš věk?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
20-30 let	8	29,63	2	15,38	10	25
30-40 let	19	70,37	7	53,85	26	65
40 a více	0	0	4	30,77	4	10
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

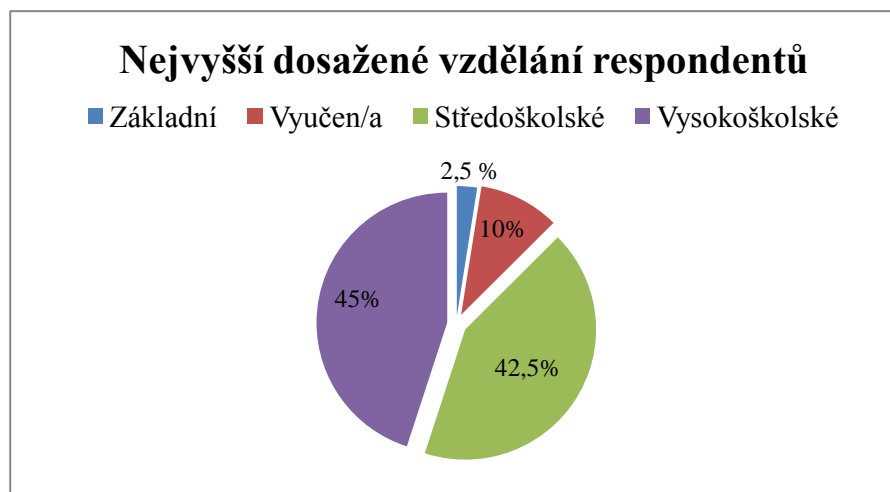
Graf k otázce č. 2



3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Základní	0	0	1	7,69	1	2,5
Vyučen/a	1	3,7	3	23,08	4	10
Středoškolské	14	51,85	3	23,08	17	42,5
Vysokoškolské	12	44,44	6	46,15	18	45
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

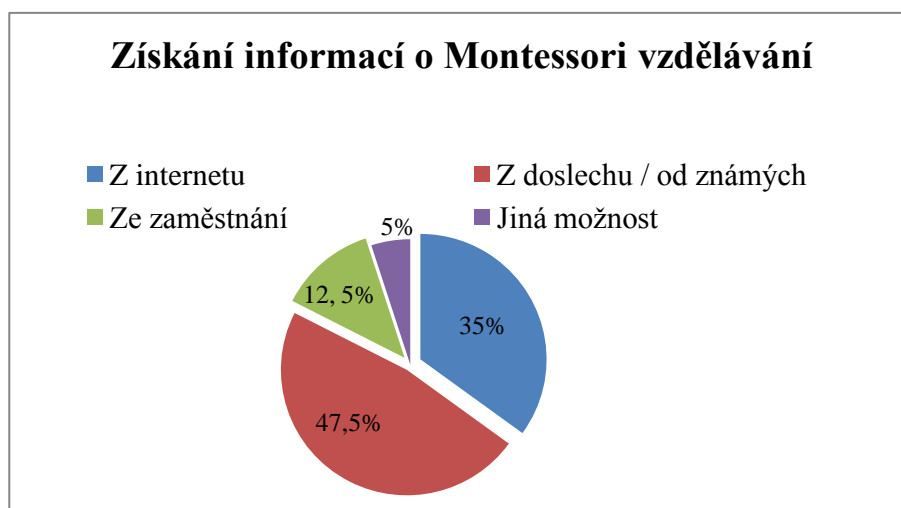
Graf k otázce č. 3



4. Kde jste získal/a informace o Montessori vzdělávacím přístupu?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Z internetu	7	25,93	7	53,85	14	35
Z doslechu / od známých	15	55,56	4	30,77	19	47,5
Ze zaměstnání	3	11,11	2	15,38	5	12,5
Jiná možnost	2	7,41	0	0	2	5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 4

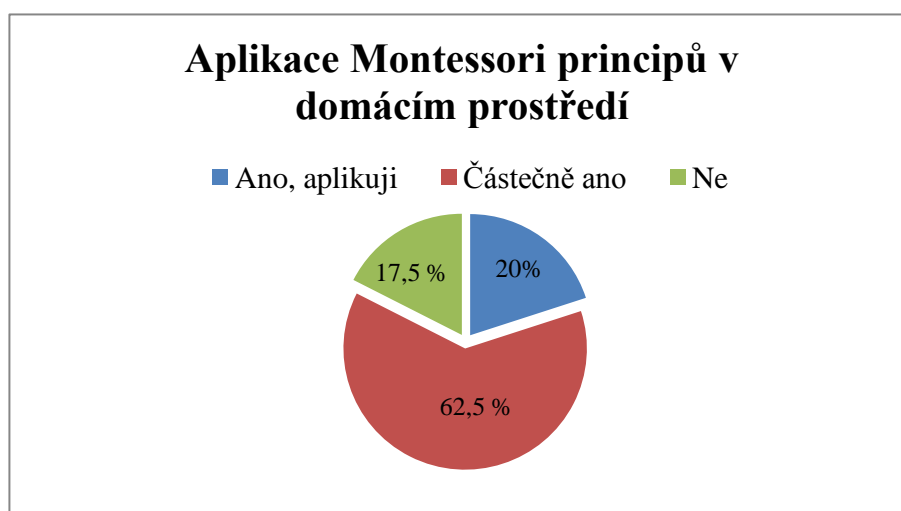


Z celkového počtu 40, 19 respondentů (47,5%) uvedlo, že se k informacím ohledně Montessori vzdělávání dostali z doslechu svého okolí, zejména známých. Dále 14 respondentů (35%) uvedlo, že informace o Montessori vzdělávání získali prostřednictvím internetu. K informovanosti z pracovního prostředí došlo u 5 respondentů, v neposlední řadě 2 ženy uvedly další možnost informovanosti. Předpokládám, že se mohlo jednat například o informativní letáček, případně reklamu přímo v ulicích města. Z výsledku je patrné, že je povědomí o alternativní pedagogice mezi rodiči na vyšší úrovni.

5. Aplikujete principy Montessori pedagogiky také při výchově svých dětí doma?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, aplikuji	5	18,52	3	23,08	8	20
Částečně ano	19	70,37	6	46,15	25	62,5
Ne	3	11,11	4	30,77	7	17,5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 5

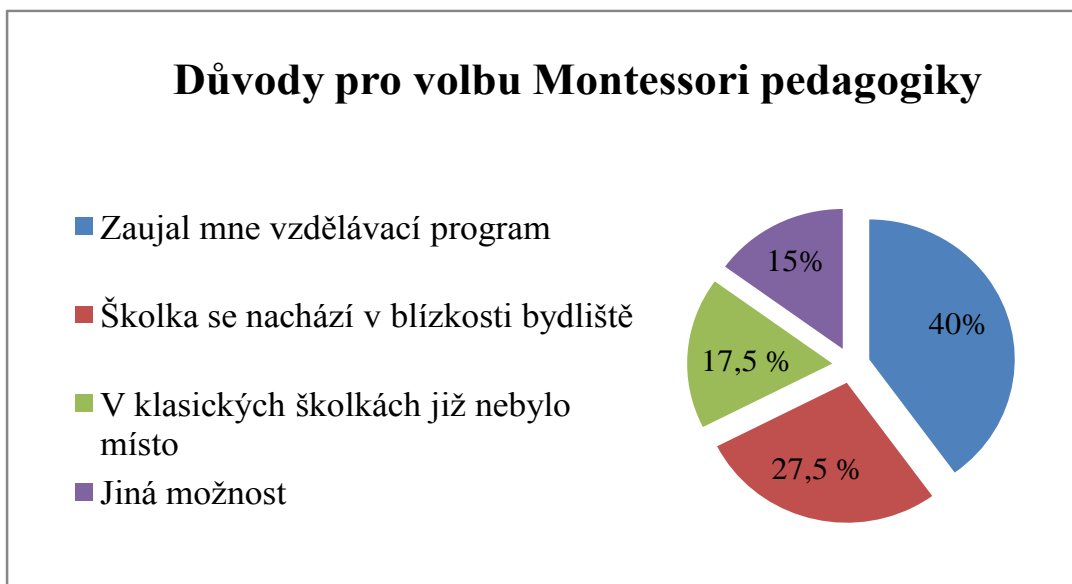


Téměř čtvrtina respondentů se plně věnuje aplikaci Montessori metody také ve svém rodinném prostředí. Nadpoloviční část rodičů uvedla, že využívá Montessori přístupy částečně a 7 rodičů uvedlo, že při výchově doma již tyto principy neaplikuje. Další informace k této otázce jsou uvedeny v dílčí odpovědi k výzkumným hypotézám dotazníkového šetření.

6. Proč jste se rozhodl/a své dítě umístit do školky s Montessori pedagogikou?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Zaujal mne vzdělávací program	9	33,33	7	53,85	16	40
Školka se nachází v blízkosti bydliště	8	29,63	3	23,08	11	27,5
V klasických školkách již nebylo místo	5	18,52	2	15,38	7	17,5
Jiná možnost	5	18,52	1	7,69	6	15
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 6



V rámci otázky umístění dítěte do školky s Montessori prvky, rozhodoval v první řadě vzdělávací program, který školka nabízí a to u celkového počtu 16 ze 40 respondentů. Další informace k této otázce jsou uvedeny v odpovědi k výzkumným hypotézám dotazníkového šetření.

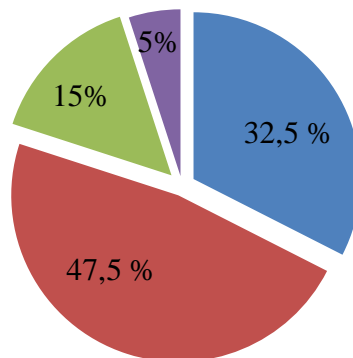
7. Jste spokojeni se spoluprací s vybranou Mateřskou školou?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, rozhodně	10	37,04	3	23,08	13	32,5
Spíše ano	11	40,74	8	61,54	19	47,5
Spíše ne	5	18,52	1	7,69	6	15
Ne	1	3,7	1	7,69	2	5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 7

Spokojenost se spoluprací s vybranou MŠ

■ Ano, rozhodně ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Ne

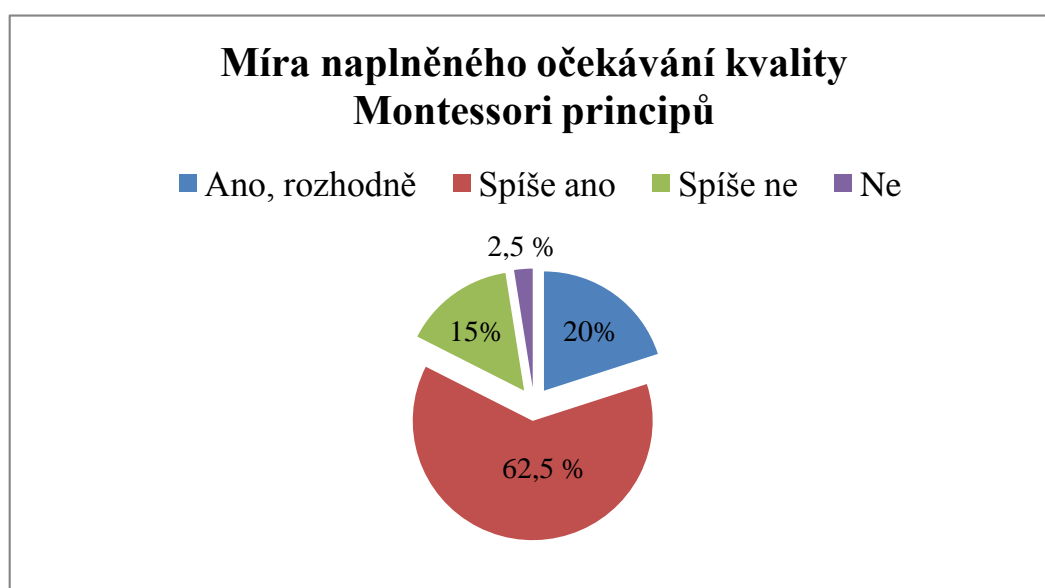


Co se týče spokojenosti se spoluprací s mateřskou školou, v nejvyšší míře je zastoupena možnost „spíše ano“ (47,5%), za ní následuje plná spokojenost, a to u 13 z celkového počtu 40 respondentů. (32,5%) V menší míře však potkáváme i záporné ohlasy, celkem u 20 % respondentů. Předpokládám, že negativní zkušenost není natolik tíživá, jinak by došlo k ukončení spolupráce. Je možné, že ve prospěch jejího dalšího pokračování mluví spokojenost dítěte, která je u rodičů často na prvních místech.

8. Naplňují Montessori přístupy Vaše očekávání?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, rozhodně	6	22,22	2	15,38	8	20
Spíše ano	15	55,56	10	76,92	25	62,5
Spíše ne	5		1	7,69	6	15
Ne	1	3,7	0	0	1	2,5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 8

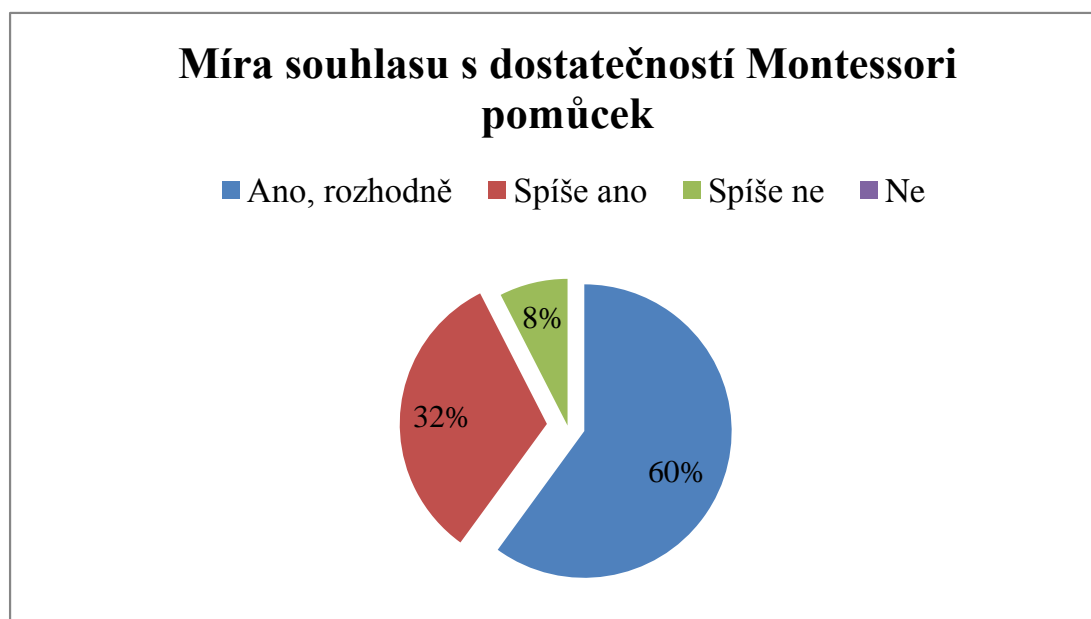


U nadpoloviční většiny respondentů se setkáváme s kladnými zkušenostmi v porovnání s očekáváním, které od mateřské školy měli. (82,5%) To je velice příjemné zjištění a může pedagogy těšit. Objevila se i negativní tvrzení, nebyla však nijak alarmující. Je zcela běžné, že má část lidí příliš vysoké nebo jen odlišné nároky a očekávání, zejména od přístupů a metod, se kterými dosud neměli zkušenost.

9. Považujete Montessori materiál a pomůcky za dostačující?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, rozhodně	18	66,67	6	46,15	24	60
Spíše ano	8	29,63	5	38,46	13	32,5
Spíše ne	1	3,7	2	15,38	3	7,5
Ne	0	0	0	0	0	0
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 9

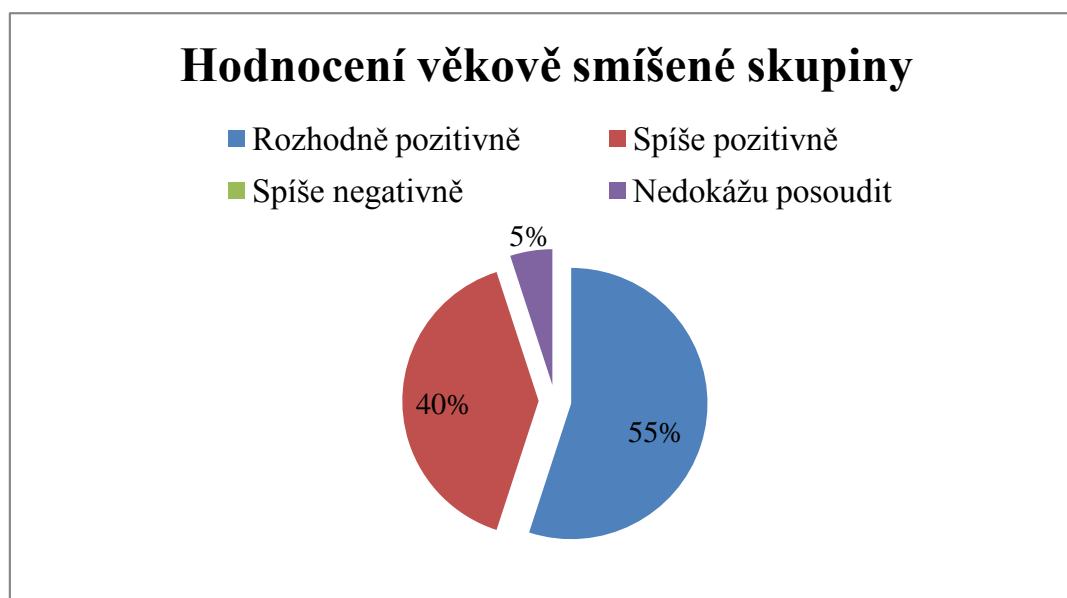


U nadpoloviční většiny respondentů se setkáváme s kladnými zkušenostmi v porovnání s očekáváním, které od mateřské školy měli. Další informace k této otázce jsou uvedeny v odpovědi k výzkumným hypotézám dotazníkového šetření.

10. Jak hodnotíte věkově smíšenou skupinu?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Rozhodně pozitivně	13	48,15	9	69,23	22	55
Spíše pozitivně	13	48,15	3	23,08	16	40
Spíše negativně	0	0	0	0	0	0
Nedokážu posoudit	1	3,7	1	7,69	2	5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 10

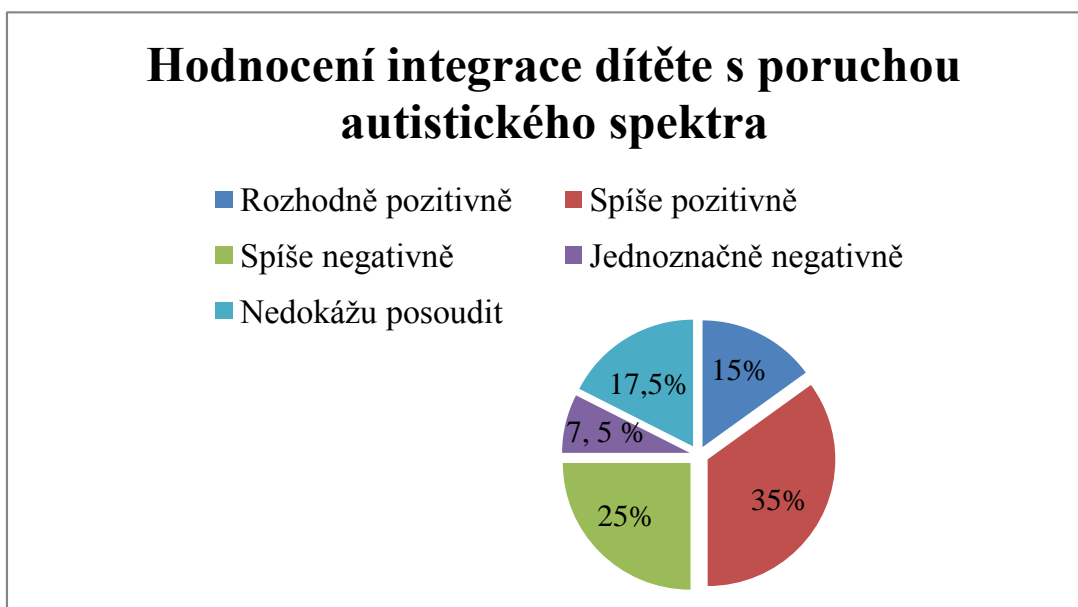


Z Montessori principů vyplývá heterogenita třídy, to znamená upřednostňování věkově smíšené skupiny. Předpokládala jsem tedy, že s tímto rysem bude většina rodičů seznámena a bude jej také řadit k přednostem, které pedagogika Montessori nabízí. A skutečně, tato domněnka byla potvrzena. Žádný s respondentů nevedl smíšenost skupiny jako její negativní rys. V 95% byla hodnocena kladně. Tento výsledek je velmi uspokojivý a napovídá o vysoké informovanosti rodičů.

11. Jak hodnotíte integraci dítěte s poruchou autistického spektra?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Rozhodně pozitivně	4	14,81	2	15,38	6	15
Spíše pozitivně	10	37,04	4	30,77	14	35
Spíše negativně	7	25,93	3	23,08	10	25
Jednoznačně negativně	2	7,41	1	7,69	3	7,5
Nedokážu posoudit	4	14,81	3	23,08	7	17,5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 11

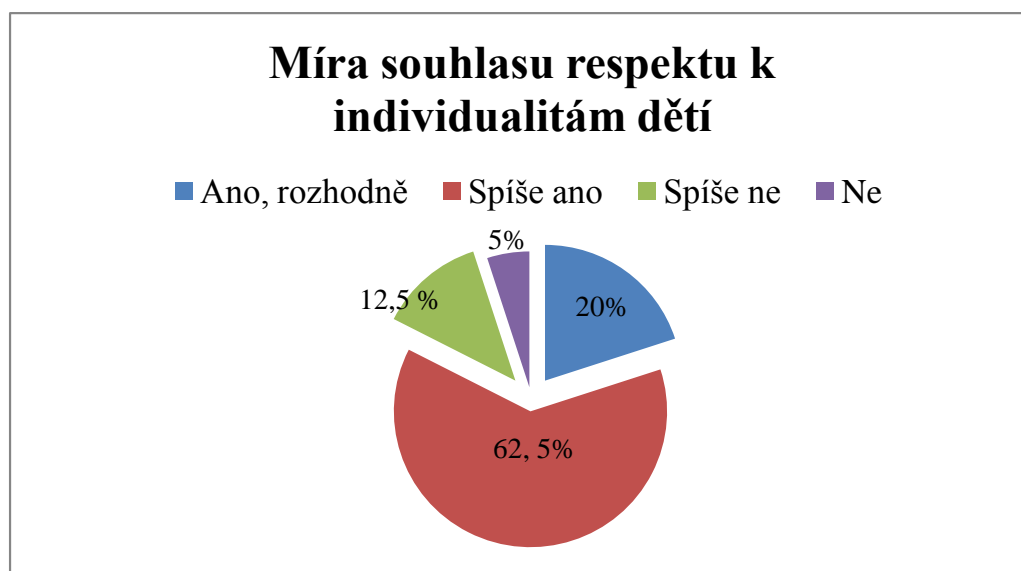


Co se týče integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a odlišnostmi vývoje, jsou názory téměř vyrovnané, s tím, že značná část respondentů nemá k této otázce jednoznačný postoj. Myslím si, že je to velice individuální záležitost a záleží na míře schopností, které dítě vykazuje v rámci zapojení se do celkového chodu zařízení tak, aby jej výrazným způsobem nenarušovalo. Ve 45% se však respondenti přiklonili ke spíše pozitivnímu vnímání.

12. Myslíte si, že jsou Montessori MŠ uspokojivě zohledňovány a respektovány individuální potřeby Vašeho dítěte?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, rozhodně	6	22,22	2	15,38	8	20
Spíše ano	18	66,67	7	53,85	25	62,5
Spíše ne	2	7,41	3	23,08	5	12,5
Ne	1	3,7	1	7,69	2	5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100

Graf k otázce č. 12

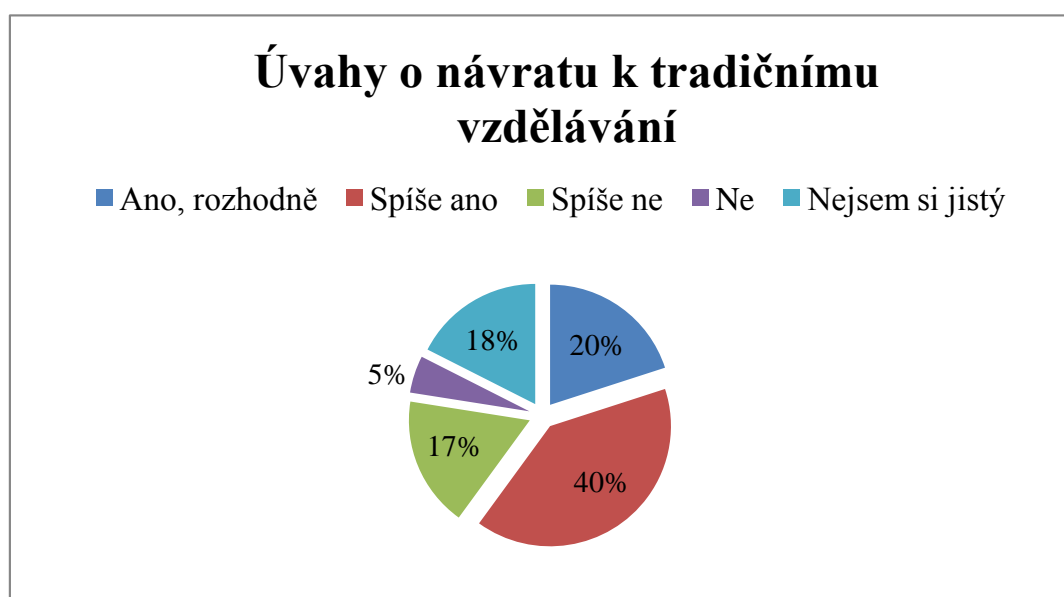


Montessori systém dbá na individualitu každého jedince a je často rodiči volen právě z tohoto důvodu. Je podstatné, aby se dítě rozvíjelo v té oblasti, pro kterou je přirozeně nadané a s ohledem na senzitivní fáze postupovalo ve svém vývoji směrem k sebevědomé osobnosti. Z celkového počtu 40, se 25 respondentů přiklonilo k možnosti „spíše ano“, zdá se tedy, že Montessori systém více či méně naplňuje požadavky na individuální rozvoj dítěte, který je umožněn i v souvislosti s menším počtem dětí ve třídách.

13. Uvažujete o návratu k tradičnímu vzdělávání?

Tvrzení	ženy		muži		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, rozhodně	4	14,81	4	30,77	8	20
Spíše ano	12	44,44	4	30,77	16	40
Spíše ne	5	18,52	2	15,38	7	17,5
Ne	2	7,41	0	0	2	5
Nejsem si jistý	4	14,81	3	23,08	7	17,5
Celkem	27	100,00	13	100,00	40	100,00

Graf k otázce č. 13



Z celkového počtu 40 respondentů, 24 z nich přemýšlí o návratu k tradičnímu vzdělávání. To je nadpoloviční většina, avšak tento výsledek není nepochopitelný, vezmeme-li v úvahu četnost alternativních metod u základního vzdělávání v ČR. Další informace k této otázce jsou uvedeny v odpovědi k výzkumným hypotézám dotazníkového šetření.

3.1 Výzkumné odpovědi k hypotézám dotazníkového šetření

1. Předpokládám, že respondenti považují Montessori pedagogiku, její materiály a pomůcky za dostatečně podnětné pro rozvoj svých dětí.

Kvalita Montessori materiálu a pomůcek je i vzhledem k výsledkům dotazníku skutečně na vysoké úrovni a je rodiči považována za dostačující. Z celkového počtu se k vlastnostem Montessori vybavení kladně přihlásilo 37 respondentů, což činí 92,5 % z celku, to je velmi uspokojivý výsledek. Právě materiál a pomůcky jsou často nástrojem, který rodiče láká v možnosti vyzkoušení alternativních pedagogických směrů. Ideální je, když mohou děti na věci sahat, manipulovat s nimi a poznávat jejich vlastnosti. Díky tomu roste jejich zájem. Na internetu i v literatuře je možno nalézt široké spektrum informací o účinnosti a prospěšnosti těchto pomůcek.

Tato hypotéza byla potvrzena.

2. Předpokládám, že respondenti užívají metod Montessori pedagogiky také ve svém domácím prostředí.

Z celkového počtu 40 respondentů se 8 (20%) z nich plně věnuje aplikaci Montessori metody také ve svém rodinném prostředí. Nadpoloviční část rodičů (62,5%) uvedla, že využívá Montessori přístupy částečně a 7 rodičů uvedlo (17,5%), že při výchově doma již tyto principy nepraktikuje. Myslím si, že tito rodiče považují čas strávený alternativním vzděláváním ve školce dostatečným a nepovažují za důležité věnovat se těmto metodám také v soukromí. Je jistě každého věc, jak se k této věci ve svém domácím prostředí postaví a není dáno, že výchova doma funguje na stejných principech jako ve vzdělávacím zařízení. Důležité je však naučit dítě respektování pravidel v daném prostředí.

Tato hypotéza se potvrdila částečně.

3. Většina rodičů neuvažuje o návratu k tradičnímu vzdělávání.

Z celkového počtu 40 respondentů, 24 z nich přemýšlí o návratu k tradičnímu vzdělávání. To je nadpoloviční většina, avšak tento výsledek není nepochopitelný, vezmeme-li v úvahu četnost alternativních metod u základního vzdělávání v ČR. Dnes existuje několik desítek mateřských škol s programem a prvky Montessori pedagogiky a na tři desítky základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky. Přesto je těchto zařízení podstatně méně než klasických základních škol a nenalezneme je v každém kraji nebo dokonce větším městě. V 17,5% se však rodiče k tradičnímu vzdělávání vracet nechtějí nebo si dosud nejsou jisti. V tomto směru je možno alternativní přístupy aplikovat alespoň v rámci domácího prostředí nebo různých zájmových kroužků či aktivit.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Závěr

Závěrem bych chtěla vyzvednout silné stránky Montessori pedagogiky, za které považuji příjemné a podnětné prostředí, které motivuje děti k získávání nových dovedností, respekt k individualitám a také možnost svobodné volby práce s materiálem. Měla jsem možnost vidět i činnosti dětí v klasické školce a mohu říci, že děti z Montessori školky vykazovaly větší míru samostatnosti. Rovněž integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, je dle mého názoru velice cenná zkušenost pro celý kolektiv. Samozřejmě se musí jednat o dítě, které není přehnaně agresivní a míra specifických odlišností nepřesahuje únosnou mez tak, aby mohl kolektiv fungovat.

Líbila se mi spolupráce starších dětí s mladšími, především u činností denní potřeby, kamarádi rádi ukazovali menším dětem, jak si správně zavázat botu, upravit bundu nebo vytlačit pastu tak, aby neskončila na umyvadle. Co se týče samostatné práce a aktivity, rozhodně jsem vyzorovala, že děti pracují velice rády samostatně a mají z činnosti skutečnou radost. Dochází tedy k polarizaci pozornosti a výdrž dětí u aktivit je zhruba do patnácti minut, pokud se jim při práci daří.

Nastávaly však situace, kdy bylo obtížnější veškeré principy Montessori pedagogiky plnit a to když se dítě nemohlo rozhodnout pro práci nebo si zkrátka umanulo, že pracovat nebude. V takovém případě je třeba silné motivace a také už i vedení ze strany pedagoga, nelze totiž nechat dítě ve stavu nicnedělání. Někdy docházelo k přerušení činnosti, zejména v době, kdy nastal čas práce na Elipse, oběda, případně vycházky ven. V takových situacích je nutné dohodnout se společně, nastávají tedy i aktivity, které jsou řízené skupinově. Při kreativních kroužcích děti rovněž tvoří společně u jednoho stolu nebo provádí společné tanečky. Pokud se to však někomu nelíbí, má možnost zvolit si individuální aktivitu, kterou nebude zbylé děti nikterak rušit. Důležité je také nastavit hranice a autoritu, zejména protože je v Montessori školkách zaveden princip tykání a rodinné atmosféry. Ze strany starších dětí, jsem vyzorovala tendence považovat pedagoga za rovnocenného kamaráda, před kterým není nutno mít zvláštní respekt. Rovnocennost je jistě na místě, avšak je nutné, aby dítě vnímalo, že je pedagog jakýmsi moudřejším průvodcem, na kterého je možné se obrátit a jehož laskavého přístupu není vhodné nijak zneužívat a také respektovat jeho případné a dobře míněné rady.

Co se týče slabých stránek, uvedla bych náročnější přípravu, kterou pedagog podstupuje. Je důležité, aby byl program dětí různorodý a jelikož je v těchto soukromých školkách ponechána větší míra svobody ohledně tvorby denních aktivit, záleží na pedagogovi, aby činil dny pestrými. Další nevýhodou je bezesporu finanční náročnost pro rodiče, která zahrnuje školné, v němž se promítá i vysoká cena speciálních pomůcek. Co se týče výzkumu, podal odpovědi na položené otázky a myslím si, že by v každé soukromé školce alternativního typu, měly tyto principy fungovat.

Seznam použité literatury:

FLERINA, Jiří. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: Dědictví Komenského, 1950

HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1568-1

MONATOVÁ, L. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1980.

MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN: 80-86189-02-3

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN: 80-86189-00-7

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., Walterová E. a Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-168

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 1. vyd. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN: 80-7194-841-1

RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN: 80-902193-7-3

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno, 1994. ISBN 80-900-0358-3

SAJDOVÁ, V. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová, 1935.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN: 80-87000-00-5

ŠVAŘÍČEK, R., & Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1 vyd. Praha: Portál. 2007. ISBN: 978-80-262-0644-6

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5

Internetové zdroje:

<http://www.monte-shop.cz>

<http://www.montessoricr.cz>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru s pracovníci MŠ

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 3 – Terénní poznámky

Příloha č. 4 – Ukázky pomůcek

Příloha č. 5 – Fotografie tříd

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Zapínací rámy

Obrázek č. 2 – Růžová věž

Obrázek č. 3 – Úchopové válečky

Obrázek č. 4 – Smirková písmena

Obrázek č. 5 – Smirkové číslice

Obrázek č. 6 – Velká desítková soustava – banka

Obrázek č. 7 – Červenomodré tyče

Obrázek č. 8 – Dřevěné úchopové puzzle – Evropa

Obrázek č. 9 – Fotografie hlavní místnosti

Obrázek č. 10 – Fotografie druhé místnosti určené k odpočinku

Seznam zkratek

ČR = Česká republika

MM = Marie Montessori

MŠ = mateřská škola

ŠVP = školní vzdělávací program

Příloha č. 1

Otázky k rozhovoru s pracovníci MŠ:

Proč zrovna Montessori třída, čím si Vás tento přístup získal?

V čem vidíte hlavní rozdíly mezi „klasickou výchovou“ a výchovou podle Montessori principů?

Jaké kvality podle Vás musí splňovat učitel v Montessori třídě?

V čem je rozdílná pedagogická práce učitele v běžné třídě a v alternativní třídě?

Které metody, nástroje práce z Montessori přístupu se dají použít i v běžné třídě?

Které jsou podle Vás nejvíce rozšířené mýty o Montessori pedagogice?

Co považujete za výhody a nevýhody u Montessori školek?

Čím si vysvětlujete nárůst Montessori zařízení v ČR?

Příloha č. 2

Dotazník pro rodiče dětí navštěvující Montessori mateřskou školu:

Vážený rodiče,

jmenuji se Lucie Janíková a studuji 3. ročník bakalářského studijního programu „Specializace v pedagogice“, obor Sociální pedagogika. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma „Principy Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání“.

Doluji si Vás touto cestou požádat o anonymní vyplnění dotazníku. Získané informace využiji pro vyhodnocení názorů rodičů dětí navštěvujících mateřskou školu s Montessori výukou.

Děkuji Vám za spolupráci při vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Vybranou odpověď, prosím, označte hvězdičkou nebo zakroužkujte.

1. *Vaše pohlaví:*

- a) Žena
- b) Muž

2. *Věk:*

- a) 20-30
- b) 30-40
- c) 40 a více

3. *Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:*

- a) Základní
- b) Vyučen/a
- c) Středoškolské
- d) Vysokoškolské

4. *Kde jste získal/a informace o Montessori vzdělávacím přístupu?*

- a) Z internetu
- b) Z doslechu nebo od známých
- c) Ze zaměstnání
- d) Jiná možnost

5. *Aplikujete principy Montessori pedagogiky také při výchově svých dětí doma?*

- a) Ano, aplikuji
- b) Částečně ano
- c) Ne

6. *Proč jste se rozhodl/a své dítě umístit do školky s Montessori pedagogikou?*

- a) Zaujal mne vzdělávací program
- b) Školka se nachází v blízkosti mého bydliště
- c) V klasických školkách již nebylo pro mé dítě místo
- d) Jiná možnost

7. *Jste spokojeni se spoluprací s vybranou MŠ školkou?*

- a) Ano, rozhodně
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Nejsem spokojen/a

8. *Naplnují Montessori přístupy Vaše očekávání?*

- a) Ano, rozhodně
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

9. *Považujete Montessori materiál a pomůcky za dostačující?*

- a) Ano, rozhodně
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

10. *Jak hodnotíte věkově smíšenou skupinu?*

- a) Rozhodně pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Negativně
- d) Nedokážu zhodnotit

11. *Jak hodnotíte integraci dítěte s poruchou autistického spektra?*

- a) Rozhodně pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Spíše negativně
- d) Jednoznačně negativně
- e) Nedokážu zhodnotit

12. Myslíte si, že jsou Montessori MŠ uspokojivě zohledňovány a respektovány individuální potřeby Vašeho dítěte?

- a) Ano, rozhodně
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

13. Uvažujete o návratu k tradičnímu vzdělávání?

- a) Ano, rozhodně
- b) spíše ano
- c) spíše Ne
- d) Rozhodně ne
- e) Ještě si nejsem jistá/ý

Příloha č. 3 - Terénní poznámky

1. den, 13. dubna 2015

První den, když jsem vstoupila do třídy, jsem byla paní ředitelkou představena dětem, některé už mě znaly z dřívějšíka, přibyly však i děti nové, které jsem také doposud neviděla. Samozřejmě jsem se jim také představila a nové děti mi následně řekly, jak se jmenují. Ve školce panovala příjemná přátelská atmosféra, prostředí bylo uklizené, voňavé a čisté. Děti měly vytažené pracovní koberečky, některé na koberci u elipsy a jiné u pracovních stolečků. Každé se věnovalo určité činnosti, starší chlapci například spolupracovali na seřazování čísel desítkové i stovkové soustavy s pomocí dřevěných karet. Děvčata se věnovala přesypávání přírodnin a zdokonalovala se tak v jemné motorice. Ve třídě bylo asi 8 dětí, paní ředitelka a slečna učitelka. Některé děti byly nepřítomny z důvodu nemoci.

Zaujala jsem takové místo, abych byla co nejméně nápadná a nerušila tak děti při jejich soustředěné práci. Posadila jsem se téměř do rohu a do sešitu jsem si zapisovala poznámky.

Měla jsem docela jasnou představu, co od pozorování očekávat. Atmosféra byla po celou dobu většinou příjemná a klidná, bylo zjevné, že jsou děti ve školce rády. Tu a tam paní učitelky pomohly dětem s činností, která pro ně byla doposud neznámá nebo příliš složitá a dále je nechaly samostatně pracovat na jejím zdokonalování.

Děti, které mě znaly z dřívějšíka, se zajímaly, jak se mi daří a s těmi jsem si krátce také popovídala, bylo moc příjemné je opět vidět a slyšet. Některé z nich mi namalovaly obrázek a v mezičase přinesly. Děti byly již zvyklé se na práci soustředit a během ní si mě téměř nevšímalý. Když se však některé zvědavě zeptalo, co dělám, sdělila jsem, že se budu několik dnů pouze dívat, co dělají a jak pracují. Po chvíli téměř zapoměly, že jsem ve třídě na pozorování a dále se soustředily.

Paní ředitelka i slečna učitelka, se chovaly velice mile, tak, jak jsem znala z dřívějšíka. S každou jsem měla krátký rozhovor a poté jsem začala naplno pozorovat. Později jsme se spolu samozřejmě ještě několikrát bavily, především když si děti hrály na zahradě nebo když usnuly po obědě.

Do mateřské školy mohou rodiče své děti začít vodit od osmi hodin ráno. Nejdříve ze všeho je nutné, aby se dítě převléklo v šatně, s čímž mu rodiče pomáhají, pokud je třeba. Je vhodné učit dítě samostatnosti i při oblékání a

obouvání, není tedy na místě předškolním dětem sundávat boty či rozepínat bundu. Příchod do třídy většinou probíhá bez problémů, dítě se s rodičem rozloučí, pozdraví paní učitelku a kamarády. Občas nastaly situace, kdy bylo dítě plačtivé a odmítalo se odpoutat od rodiče. V takovém případě pomohlo vlídné slovo paní ředitelky, či ukázka nějakého zajímavého předmětu a také ujištění, že se s rodiči opět shledá. Pokud se některému dítěti do školky opravdu nechce, není rodičům odepíráno, aby s dítětem ve školce chvíli zůstali a počkali, než se např. po víkendu prožitém doma, opět aklimatizuje. Rodič s ním vybírá hračku, se kterou si zpočátku společně hrají. Jakmile je dítě zabrané do hry, někdy i s jinými dětmi, bývá pro rodiče mnohem snadnější odejít a s dítětem se rozloučit. Ve třídě je ráno vždy slečna učitelka nebo paní ředitelka, která přichází jako první a vítá děti do třídy. Druhá kolegyně přichází o hodinu později.

V rozmezí od osmé hodiny ráno děti pracují s Montessori materiálem podle svých individuálních zájmů a potřeb. Učitelky počkají, než si dítě materiál vybere a v případě jeho nerozhodnosti mu s výběrem pomohou. Ve školce panuje atmosféra klidu a ticha.

Děti oslovují učitelky křestními jmény a mohou jim tykat tak, aby byla podpořena přátelská atmosféra. V případě, že hluk v místnosti přesáhne určitou mez, je na paní učitelce, aby zacinkala zvonečkem a upozornila tak děti na to, že je třeba se opět utiшит a věnovat se práci.

Děti si také většinou uklízí to, co s čím si samy hrály, je důležité, aby každý materiál měl své dané místo, kde jej mohou opět najít. To vše tvoří v Montessori školce řád, který děti tolik potřebují. Dítě je vedeno také k samostatné volbě a přípravě materiálu. Rovněž si vymezuje prostor, na kterém bude pracovat a který bude pro něj nedotknutelný. K tomu slouží pracovní koberečky, které nalezneme srolovány v proutěném koši u kabinetu s Montessori materiálem. Dítě si tedy vymezí prostor, kde bude pracovat a pokud se s kamarádem nedohodne na spolupráci, určuje koberečkem areál, kde se může svým tempem na práci soustředit. Samo si také kobereček rozloží a dojde si pro materiál, který na něj položí. V případě větších předmětů samozřejmě pomůže paní učitelka.

O půl desáté následuje pauza na svačinu. Děti uklidí materiál i koberečky na správná místa, dojdou na záchod, umyjí si ruce.

Jakmile děti přijdou ze záchodu, samy si berou malé keramické talířky a skleničky ze snadno přístupné poličky. Nádobí záměrně není plastové, aby se děti

učily ohleduplnosti a správnému zacházení s předměty denního užitku. K dispozici je také malá plastová nádrž na vodu, kterou si děti samy načepují. Starší kamarádi přirozeně pomáhají mladším, pokud se jim to nedaří. V případě, že někdo vodu vylije, dojde si do přihrádky pro hadřík a sám nábytek osuší. Jakmile mají nachystáno, usednou na svá místa ke stolečkům. Pokud u nějakého stolečku sedí dítě samo a u jiného stolečku je místo, většinou paní učitelka toto dítě přesune na volné místo, aby nemuselo svačit u stolečku samo. Ke svačině bývá ovoce, které si děti také samy připravují, s užitím podložky například krájí banán na kolečka, ty starší mohou používat také ostřejší kráječ na jablka. Uprostřed stolu bývá celozrnné pečivo a nádoba s cereáliemi. Po svačině si děti po sobě vše uklízí, talířky se skleničkami odkládají na vozíček, stírají ze stolu ubrouskem nečistoty, odkládají použité přístroje a zametají. Není třeba je opakovaně vybízet, jsou již zvyklé a dělají tyto činnosti samy od sebe. Některé děti je však nemají v oblibě, vždy záleží také na vedení rodičů.

Po desáté hodině se jedna z paní učitelek chopí slova a vybídne děti ke shromáždění na Elipse. Hraje pomalá tichá relaxační hudba a každé dítě si opatrně a vhodným způsobem, který mu byl předložen, donese svou židličku od stolu a postaví na hranici Elipsy.

Na Elipse se probírají témata, která si předem paní učitelky připraví, vždy se však začíná určením dne v týdnu a počítáním kamarádů. Poté je možno trénovat fráze v anglickém nebo německém jazyce, případně také smyslové hry.

Po Elipse nastává čas na procházku venku, případně pobyt na zahradě. Děti jsou vybídnuty, aby si opět došly na toaletu a následně se oblékají. Starší děti to zvládají samy, menším pomáhají paní učitelky nebo starší děti. I menší děti se obvykle zvládnou obléknout samy, avšak se zavazováním tkaniček či nasazováním rukavic je třeba asistence, jinak bývají velmi samostatné a jsou v takovém jednání samozřejmě podporovány.

Jakmile jsou děti oblečené, radí se u dveří po dvojicích a čekají na pokyn paní učitelky. Následně paní učitelka otevírá dveře, někdy dostane některé ze starších dětí privilegium otočení klíčkem, při kterém se střídají. Nejprve se jde přibližně na půl až tři čtvrtě hodiny na procházku, přičemž děti se stále drží ve dvojicích. Po procházce se po dohodě s dětmi třída zastaví buď na hřišti nebo se vrací na školkařskou zahrádku. Zde probíhají nejčastěji hry, jako jsou honičky, schovávačky, stavění různých domečků a skrýší ze dřeva a kamení. Paní učitelky na

děti mluví jak v českém, tak v anglickém jazyce. Každá má však daný konkrétní jazyk, aby děti viděly systém a věděly, jakou řeč od učitelky očekávat. Ve školce je přítomen také chlapeček, který umí pouze německy. Když nastane čas oběda, vybídnu paní učitelky zpět k návratu do školky. Tam se v šatně opět převlečou a poté užijí toaletu a pečlivě si umyjí ruce. Po příchodu z toalety si berou talíře, skleničky a příbory z police, usadí se a vyčkávají na jídlo. Oběd začíná vždy přibližně v poledne. Před jídlem probíhá děkovná píseň, ve které si společně všichni zazpívají na počest vděku za zdravé jídlo, které léčí. Paní učitelka podává dětem na každý stůl polévku v servírovací míse s naběračkou a děti si ji samy nalévají. Druhá z učitelek mezitím v druhé místnosti přichystá matrace na spaní, pro každé dítě, které si po jídle chodí odpočinout. Řada dětí odchází již v jednu hodinu odpoledne, po obědě zůstává ve školce většinou 4-6 dětí, které mají rodiči zaplacenou celodenní docházku. Druhé jídlo je dětem rovněž předloženo v servírovacích mísách s naběračkami a ty si podle svého uvážení samy nabírají porci. Jsou vybízeny, aby se snažili odhadnout množství, které sní. Lepší je nabrat si nejprve střídměji, protože je zde možnost přidání a to je lepší, než jídlem zbytečně mrhat, pokud by jej děti nedokázaly celé sníst.

Po obědě následuje opět hygiena, zhruba kolem jedné hodiny odpolední se děti, které neodcházejí domů, odeberou do koupelny, kde si vyčistí zoubky a následně se převléknou do pyžam. Jdou si rozestlat postel a upravovat prostěradlo. Děti uléhají a paní učitelka předčítá z knihy, nejprve v českém jazyce a následně také v anglickém. Po poslechu příběhu je dětem puštěna relaxační hudba nebo ukolébavky, které hlasově doprovází také paní učitelka. Děti nejsou nuceny ke spánku, ale je vhodné, aby alespoň odpočívaly a nerušily se navzájem.

Mezi druhou a třetí hodinou odpolední, se děti začínají probouzet, potichoučku se převlékají zpět do denního oblečení, následně proběhne hygiena a přesunou se do vedlejší místnosti, kde na ně již čeká svačina.

Kolem třetí hodiny odpolední už jsou všechny děti vzhůru a hrají si, nastává čas volné hry. Pokud je venku hezké počasí, jsou otevřeny dveře na terasu vedoucí do zahrady. Děti si následně hrají na pískovišti, k dispozici je velké množství formiček. U dveří jsou opřeny také metly a koněvky, s dohledem paní učitelky mohou děti po dvojicích využít trampolínu. Pokud je dostatek suchého pečiva a rodiče neplánují některé z dětí vyzvednout dříve, vydá se třída také na minifarmu, kde mohou děti krmit kozy a prasata. Po domluvě s majitelkou farmy je možné

vstoupit i přímo na farmu, hladit si zakrslou kozičku a pozorovat i další hospodářská zvířata zblízka. V případě, že je venku nepříznivé počasí, hrají děti uvnitř třídy deskové hry, skládají puzzle nebo dřevěné hlavolamy. Mohou poslouchat pohádky dle vlastního výběru nebo tančit na hudbu uprostřed místnosti. Po půl páté, začínají děti, pro které si ještě nepřišly rodiče, pomalu uklízet věci zpět na svá místa.

4. den, 16. dubna 2015

Dnes jsem dorazila ve tři čtvrtě na jednu, děti již odklízely nádobí po obědě a Míša nabádala holčičky do koupelny, kde vykonaly hygienu. Pro Kubíka byla dnes k dispozici také asistentka a vede jej do koupelny, kde si sám dochází na záchod a následně si myje zoubky. V hlavní místnosti je rušno, uprostřed je vytažen koberec a na něm stojí velká stavebnice s otvory, do kterých se následně vhází kulička. Děti mi vysvětlují, že je to velký labyrint. Jakmile mladší děti dokončí hygienu, paní ředitelka z hlavní místnosti přenáší magnetofon a upozorňuje děti na princip klidu a ohleduplnosti vůči kamarádům, kteří se chystají odpočinout. Aničku s Adélkou již v šatně čeká maminka, ptá se na běžné denní záležitosti a zda malé slečny snědly oběd. Slečna učitelka Míša s ní má krátký rozhovor, vše proběhlo v pořádku. Po obědě se loučí také asistentka Kubíka, na odpolední volné hry již nebude třeba, aby mu výrazně pomáhala. Vedle již započalo čtení a také děti v hlavní místnosti jsou dotázány, zdali si chtějí poslechnout příběh v anglickém jazyce. Souhlasí a slečna učitelka tedy sahá do police a nabízí dětem rozličné příběhy. Po vybrání příběhu o Malém Lumpíkovi, se všichni usadí na koberec, atmosféra je velice rodinná, děti se tisknou ke slečně učitelce a ta rozkládá knihu tak, aby na ni měl každý výhled. Počíná číst, nejsem si jistá, zdali děti rozumí každému slovíčku, k dokreslení příběhu však pomáhají ilustrace v knize i živé vyprávění, které je doprovázeno jemnou gestikulací. Po skončení příběhu jsou děti dotázány, jestli si chtějí nadále hrát se stavebnicí. Je již odpolední čas a končí tedy výuka v anglickém jazyce, otázky tedy pokládá v češtině. Není tomu tak a všichni se tedy společně pouští do úklidu. Ve třídě jsou nyní dva chlapci a jedno děvče. Po úklidu stavebnice si Viktorka vybírá tvrdý papír a ráda by se pustila do kreativní činnosti. Slečna učitelka přichystá prostředí tím, že na stůl rozprostře ochranný ubrus a podá k dispozici barvy a štětce. Táže se děti, jestli si chtějí namalovat jarní květiny, které poznaly v lese i v okolních zahradách. Vytahuje karty s jejich

nákresy, které si doma přichystala. Všichni bez problémů poznávají pampelišku, tulipán i sedmikrásku. Následně jim Míša radí, že na dalších obrázcích najdou Podběl, Sněženku a Narcis. Všichni tři dostali chuť malovat a vytahují si proto i ochranné zástěrky, které si navlékají a následně z poliček vytahují sklenice, které si plní vodou. Viktorka maluje sedmikrásku a kluci zvolili pampelišku. U činnosti si povídají o narozeninách, oblíbených činnostech a zájmových kroužcích. Po namalování si samostatně nosí výkresy na topení, kde je nechají schnout. Poté si děti chtějí společně zahrát Pexetrio, které má stejná pravidla jako tradiční Pexeso, s rozdílem, že hledají trojice. Oblíbené je téma vlajky nebo abeceda. Nakonec spolu chtějí hrát jen chlapani a rozkládají karty na pracovní kobereček. U hry se velmi baví, usmívají se a jmenují vlajky evropských států, které jsou na kartičkách zobrazeny. Viktorka si modelování z plastelíny a u stolu samostatně pracuje s podložkou a vykrajovátky. Popisuje mi, že bude modelovat květinu a hvězdu a vše chce následně předat mamince.

Ve dvě hodiny se paní ředitelka vrací do hlavní místnosti, kde děti spí a loučí se kolegyní, která má dnes zkrácenou směnu. Na stůl pomalu chystá podložky, ovoce, cereálie, jogurt, pečivo a sýr ke svačině. Viktorka má již domodelováno, sama vše sklízí a vykoná potřebnou hygienu. Postupně se i chlapani odeberou ke stolečku, kde se sami obsluhují. Do vedlejší místnosti jsou otevřeny dveře a děti se také pozvolna probouzejí, obouvají se, dochází si na záchod a míří do hlavní místnosti, kde mají možnost posvačit. Po svačině si mladší chlapani přinášejí lego a rozkládají je na pracovní koberec. Je čtvrtek a ten je zvolen jako den, kdy probíhá pečení. Paní ředitelka tedy chystá na uklizený stůl potřebné ingredience a formu na muffiny. Slečny se chtějí zapojit, z chlapanů pouze jeden. Všichni účastníci pečení jsou vybidnuti k udržování vyhrnutých rukávů a užití zástěrek. Společně a pod dohledem paní ředitelky vysypávají do mísy mouku s kypřícím práškem a kakaem. Do vedlejší mísy nalévají tekuté ingredience, jogurt, kousky ovoce, pšeničný sirup, mačká se také šťáva z citronu. Následně vyplní formu košíčky a střídají se v plnění těstem. Pro sourozence Vítka a Viktorku již přichází babička, loučí se s kamarády a těší se, až zítra ochutnají upečené muffiny. Holčičky i s chlapanem, který pekl, následně utírají stůl od nánosů mouky, zametají zem a uvádějí vše do původního stavu. Poté si pro malou Stellinku také přichází tatínek, ve školce zůstaly čtyři děti. Ty se následně převlékají a odebírají na zahradu. Trouba už je vypnuta, pečení se chladí v kuchyňce, která je zavřena na

bezpečnostní branku. Na zahradě si děti hrají na pískovišti. Po vychladnutí muffinů jsou vybídnuty k hygieně a mají možnost ochutnat, je dostatek i pro děti, které se pečení neúčastnily. Následně se opět vrací na zahradu, pro holčičku si již také přišel tatínek. Chlapci zůstávají až téměř do páté hodiny.

Příloha č. 4 - Ukázky Montessori pomůcek



Zapínací rám

(obr. č. 1)

Tato pomůcka se skládá z dřevěného rámu, který je potažen barevnou látkou. Ta je uprostřed rozstřižená a pro následné cvičení zapínání jsou zde přišity zipy, knoflíky nebo mašle. Cílem pomůcky je tedy dítě naučit zapínat, provlékat a vázat. Tyto činnosti využije v praktickém životě při oblékání.



Růžová věž

(obr. č. 2)

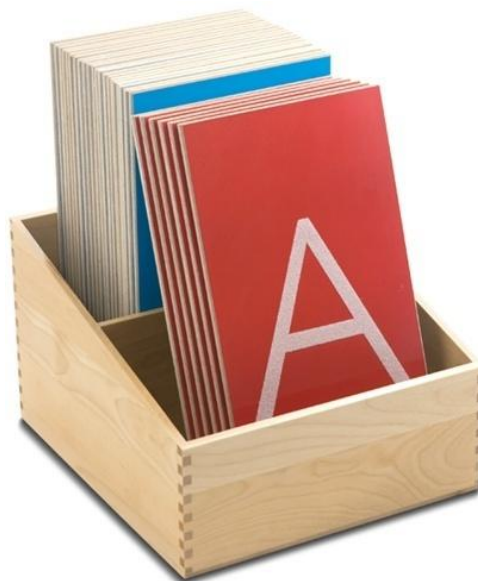
Růžová věž se skládá z deseti růžových dřevěných kostek různých velikostí. Nejmenší kostka má hranu 1 cm a největší 10 cm. Dítě pracuje na koberci s kostkami neuspořádaně rozloženými a jeho úkolem je kostky na sebe poskládat od největší po nejmenší, aby vznikla věž. Cílem je nácvik jemné motoriky a vnímání velikostí.



Úchopové válečky

(obr. č. 3)

4 dřevěné hranoly - sady a v každé z nich je řada 10 kruhových otvorů, ve kterých jsou zasazeny přesně padnoucí válečky nahoře s malým úchytem uprostřed. Dítě se učí špetkovému úchopu a zároveň zkoumá veličiny šířky, výšky nebo hloubky.



Smirková písmena

(obr. č. 4)

Dřevěné kartičky, na kterých jsou představena jednotlivá velká písmena abecedy tak, že písmeno má navíc proti kartičce drsnější povrch a vystupuje tak z ní.



Smirkové číslice

(obr. č. 5)

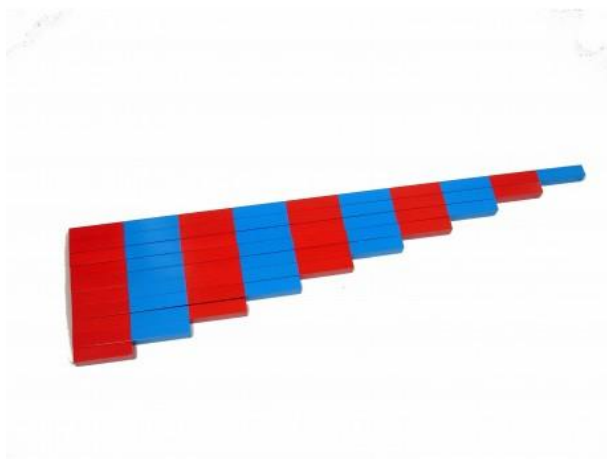
10 tenkých zelených kartiček, na kterých jsou nalepeny číslice 0 – 9 vyrobené z hladkého smirkového papíru včetně otevřené krabičky pro uložení kartiček. Rozdílnost povrchu podporuje zapamatování číslic také dalším smyslem.



Velká desítková soustava – banka

(obr. č. 6)

Balení obsahuje jednu krabičku se 100 kusy jednotlivých korálků (jednotek) dozlatova zbarvených, další krabičku se 45 kusy desítkových tyček korálků (10 spojených korálků za sebou), podnos se 45 kusy stovkových dřevěných čtverců (destičky se sty puntíky) a 9 dřevěných tisícovkových krychlí. Dítě získává představu o množství, pracuje s jednotkami, desítkami i stovkami, vizuálně je vidí přímo před sebou a lépe se v počtech orientuje.



Červenomodré tyče

(obr. č. 7)

Pomůcka uvádí dítě do světa množství (1 – 10) a jeho pojmenování. Deset červenomodrých tyčí dovoluje dítěti prožít (hmatem i vizuálně) kvantitu od jedné do deseti. Rozměr 2,5 x 2,5 x 10-100 cm. Děti seřazují tyče dle velikosti, osvojují si pojmy jako je krátký, kratší, nejkratší, dlouhý, delší a nejdelší.



Dřevěné úchopové puzzle – Evropa

(obr. č. 8)

Puzzle je vyrobeno ze dvou vrstev dřeva, kde první vrstva je kompaktní deska a ve druhé vrstvě jsou vykrojeny a opět vloženy jednotlivé dílky puzzle reprezentující každý jinou zemi, jež jsou barevně odlišeny. Každý díl má přibližně v místě hlavního města malý úchyt, za který se při přemísťování drží.

Příloha č. 5 - Fotografie

Fotografie hlavní místnosti

(obr. č. 9)



Druhá místnost určená k odpočinku a výběru nástrojů, hraček i materiálu.

(obr. č. 10)



Summary:

In the end I would like to highlight strong and weak features of the Montessori method which I have observed and convey conclusions of my research in the kindergarten. Among strong features we can definitely include respect to individuality of every child and sensitive periods which each individual come through. Prepared environment plays a major role in healthy development of children and I could meet this environment within my research observation. Kindergarten is furnished with specific material which is easily available even to a small child. Children are used to work with special carpets that define their working area, principle of calmness is respected as well. Kindergarten in Prague integrates one child with specific educational needs which I find meaningful. Montessori method also includes weak points such as fact that principle of free choice can't be respected if child refuses to work or when comes the time for communal activities. (walk around the countryside in a group, working in the Ellipse) Pedagogical demands for the teachers are also higher than in common class.