

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Klára Pospíšilová

Karlova Univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prvky Montessori pedagogiky ve vzdělávacích programech a
praxi mateřských škol

Elements of Montessori pedagogy in education programs and
practice of nursery schools

Klára Pospíšilová

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Havlová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Prvky Montessori pedagogiky ve vzdělávacích programech a praxi mateřských škol“ vypracovala po vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PaedDr. Janě Havlové vedoucí mé práce, za odborné rady a vedení při zpracování této práce. Dále pak vedoucím pracovnícím ze škol zařazených do výzkumu. Poděkování také patří mému zaměstnavateli za umožnění studia a práce na bakalářské práci a také kolegyním za jejich podporu.

V neposlední řadě děkuji své rodině a partnerovi, za podporu po celou dobu studia i při psaní a zpracovávání bakalářské práce.

ANOTACE

Hlavním cílem práce je zjistit a objasnit, co znamená „prvek Montessori pedagogiky“ jak z hlediska teorie, tak v porozumění tomuto pojmu ze strany pedagogické praxe. Teoretická část práce obsahuje uvedení do tématu, informace ze života i pedagogické práce Marie Montessori, seznámení a bližší pochopení záměru a filosofie pedagogiky Marie Montessori. Jsou zde popsány principy Montessori pedagogiky, které jsou prostředkem k naplňování záměrů Montessori pedagogiky. Dále je uvedeno pět oblastí, s nimiž Montessori pedagogika pracuje. Teoretická část práce taktéž obsahuje popis kurikulárních dokumentů pro mateřské školy, tedy Rámcového a školního vzdělávacího programu. Je vysvětlen pojem princip a prvek z hlediska pedagogického i lexikálního.

V praktické části se práce věnuje zjišťování, co rozumí tzv. „prvkem Montessori pedagogiky“ a jak tento „prvek“ chápou vedoucí pracovníci i pedagogové vybraných mateřských a také členka Montessori ČR, z.s. Mnohé mateřské školy v současnosti proklamují, že užívají „prvky Montessori pedagogiky“. Montessori pedagogika však uvádí pouze termín „princip“. Cílem praktické části práce je zjistit, jak jsou ony „prvky“ zakomponovány do školních vzdělávacích programů vybraných mateřských škol a zda jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dalším cílem je vysledovat, jak probíhá pedagogická praxe v mateřských školách s „prvky Montessori pedagogiky“. Ve výzkumném šetření byla hledána též odpověď na to, jak vlastně školy a učitelky chápou původní záměry tohoto směru.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřská škola, vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, Montessori pedagogika, princip, prvek, učitelka mateřské školy

ANNOTATION

The main target of my essay is to find out and to clarify the meaning of “elements of Montessori pedagogy”. The theoretic part of the essay contains entrance to the theme, information about life and pedagogic work of Marie Montessori, explanation and closer understanding of intention and philosophy of pedagogy Marie Montessori.

In this essay is describing principals of Montessori pedagogy.

There is five parts which are used for Montessori pedagogy. Theoretic part of this essay also includes description of the main documents for kindergarten, which means framework and school education program. The essay is donated to explanation of poems principal and element from the pedagogic and lexicon view.

In practical part of this essay is the purpose to find out what it “element of Montessori pedagogy” is and how this poem “elements” understanding managers and pedagogues of selected kindergartens and also the member of company Montessori o.s. Many of kindergartens in these days proclaim use of elements of Montessori pedagogy, but Montessori pedagogy only works with poem “principals”.

The target is to find out the elements composing into the school education program for preschool education.

Another target is to find out how pedagogic works in practice in kindergartens with “Montessori elements”. The essay explains how schools and teachers understand the original intention of the Montessori direction.

KEYWORDS

nursery school, pedagogical program for preschool education, preschool child, Montessori pedagogy, principle, element, teacher in pre-primary education.

Obsah

1	Úvod.....	9
	TEORETICKÁ ČÁST	11
2	Život Marie Montessori	12
3	Principy Montessori pedagogiky	14
4	Oblasti vzdělávání podle Marie Montessori	25
4.1	Praktický život	25
4.2	Smyslová výchova	26
4.3	Matematika.....	27
4.4	Jazyková výchova	28
4.5	Kosmická výchova	28
5	Vzdělávací programy	30
5.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	30
5.2	Školní vzdělávací program.....	30
5.3	Prvky alternativní pedagogiky v ŠVP mateřských škol	31
6	Vysvětlení pojmů princip a prvek	32
6.1	Lexikální význam slov princip a prvek.....	32
6.1.1	Princip.....	32
6.1.2	Prvek	32
6.2	Vysvětlení pojmů princip a prvek z hlediska Montessori pedagogiky.....	33
6.2.1	Princip.....	33
6.2.2	Prvek	33
	PRAKTICKÁ ČÁST	35
7	Úvod.....	35
7.1	Výzkumný problém.....	35
7.2	Výzkumný cíl	35
7.3	Výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky	36
8	Metodologie výzkumného šetření.....	37
8.1	Organizace výzkumného šetření	37
8.1.1	Dotazníky.....	38
8.1.2	Pozorování	38
8.1.3	Rozhovor.....	39
9	Výběr mateřských škol k šetření.....	40
10	Výsledky šetření	42

10.1	Shrnutí analýzy dotazníků	42
10.2	Pozorování a rozhovor.....	49
11	Vyhodnocení výzkumných otázek	62
12	Diskuse.....	65
13	Závěr	66
14	Použitá literatura	69
15	Seznam použitých zkratk	71
	Seznam příloh	72

1 Úvod

Při úvahách nad zaměřením bakalářské práce jsem si byla volbou tématu v oblasti Montessori pedagogiky poměrně jista. Je to problematika, se kterou jsem se setkala v prvním roce své učitelské praxe a která mě hned na začátku velmi zaujala. Téma „prvků Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích programech i v praxi mateřských škol jsem zvolila především proto, že jak na počátku své pedagogické dráhy, tak i nyní působím v mateřské škole, která deklaruje, že její pedagogický koncept vychází z „prvků Montessori pedagogiky“. Obě mé zkušenosti se od sebe ale velmi liší. Tyto zkušenosti a současný trend uvádění „prvků Montessori pedagogiky“ do vzdělávání v klasických mateřských školách vyústily právě ve volbu tohoto tématu pro mou bakalářskou práci.

Mou hlavní motivací k tomuto šetření bylo, že jsem chtěla zjistit, co vlastně jsou tyto nepůvodní „prvky Montessori pedagogiky“. Hlavním cílem bakalářské práce je proto zjistit, jak jsou „prvky Montessori pedagogiky“ ve vybraných mateřských školách definovány a implementovány do praxe. Bakalářská práce hledá odpověď na to, jak vedení a učitelky mateřských škol s „prvky Montessori pedagogiky“ definují termín „prvek Montessori pedagogiky“. Dílčím cílem je tedy zjistit, zda je možné identifikovat „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích procesech v praxi vybraných předškolních zařízení a jak jsou tyto „prvky“ uplatňovány. V rámci empirického šetření má práce ukázat konkrétní příklady realizace těchto prvků v praxi vybraných mateřských škol. Práce též zjišťuje, zda je možné „prvky Montessori pedagogiky“ identifikovat ve školních vzdělávacích programech mateřských škol zahrnutých do šetření a jak jsou tyto „prvky“ evaluovány v rámci jejich uplatnění v praxi mateřských škol.

Na téma „prvky Montessori pedagogiky“ jsem se zaměřila především jako na fenomén, který se v současné době začal vyskytovat ve školních vzdělávacích programech mateřských škol ve velmi vysoké míře. Ve své práci mapuji školy v lokalitě Vysočiny uvádějící aplikaci „prvků Montessori pedagogiky“ ve svých vzdělávacích programech a v praxi. Snažím se vysvětlit, co si pod pojmem „prvky Montessori pedagogiky“ učitelky vybraných mateřských škol představují. Objasňuji, jak mateřské školy „prvky Montessori pedagogiky“ aplikují, jak je uvádějí ve svých vzdělávacích programech a zda je evaluují.

Bakalářská práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou stručně uvedeny informace ze života a práce Marie Montessori. Dále jsou zde popsány principy Montessori pedagogiky a pět oblastí Montessori pedagogického systému. V této části jsou popsány kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání. V závěru teoretické části objasňují pojmy „prvek“ a „princip“ z lexikálního hlediska i z pohledu Montessori pedagogiky.

V praktické části je popsán vlastní výzkum zacílený na pět vybraných mateřských škol kraje Vysočina, které proklamují, že používají „prvky Montessori pedagogiky“. Jedná se o kvalitativní výzkum. Výzkum byl realizován na základě zúčastněného pozorování, dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami i vedoucími pracovníky vybraných mateřských škol.

Ve své práci se záměrně nezabývám Montessori školami naplňujícími celkový koncept Montessori pedagogiky. Rozsáhlou oblastí k výzkumu by zajisté byla oblast pozorování dítěte při činnostech ze strany pedagoga, tedy do jaké míry pedagogové ve školách s „prvky Montessori pedagogiky“ děti pozorují a do jaké míry do jejich činností zasahují. V neposlední řadě by jistě bylo velmi obohacující zabírat se tichem a klidem, o této oblasti se ale záměrně podrobně nezmiňuji. Záměrně se také hlouběji a podrobněji nevěnuji didaktickému materiálu Montessori systému.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce se nejdříve budu věnovat inspirativnímu životu autorky Montessori pedagogiky, Marii Montessori. Dále přiblížím, vysvětlím a popíšu hlavní myšlenky, cíle a záměry, které Maria Montessori vymezila při svém pozorování a při tvorbě tohoto pedagogického směru. Uceleně uvedu a vysvětlím principy Montessori pedagogiky, na nichž je založeno naplňování záměrů Montessori pedagogického systému. Rozeberu pět oblastí, s nimiž Montessori systému pracuje. V této části práce se budu věnovat také vzdělávacím programům mateřských škol a aplikaci „prvků Montessori pedagogiky“ do školních vzdělávacích programů. Vysvětlím pojmy „princip“ a „prvek“ jak z lexikálního hlediska, tak z pohledu Montessori pedagogiky.

2 Život Marie Montessori

Tato italská lékařka, pedagožka, bojovnice za ženská práva a organizátorka mírového hnutí je jednou z hlavních postav reformního pedagogického hnutí. Narodila se v italském městě Chiaravalle u města Ancona 31. srpna 1870. S rodinou se brzy přestěhovala za lepší možnosti studia do Říma. Studovala na technické univerzitě a následně úspěšně vykonala přijímací zkoušky na studium medicíny. V roce 1896 se jí podařilo odpromovat jako první lékařce na této univerzitě, což v jejím životě znamenalo velký posun a změnu. Nebyla zatracována ani potlačována, svým úsilím a vědomostmi se stala publikovanou autorkou lékařského výzkumu, praktickou lékařkou a asistentkou v nemocnici San Giovanni. Když se vrátila do Říma, začala pracovat na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se setkala s dětmi s mentálním postižením, které zde ale byly v otřesných podmínkách. To pro ni bylo novou výzvou a přijala místo spolureditelky nové školy, jejímž cílem bylo soustředit se na výchovu právě mentálně postižených. V této škole s kolegou, mladým lékařem, hledali cestu k vytvoření lepších podmínek pro znevýhodněné děti. Neustále děti pozorovala, nabízela jim různé podněty, studovala odbornou literaturu a vyhodnocovala vše, co vysledovala, či co se dozvěděla.

Z důvodu potřeby dalších informací o fungování lidského mozku vystudovala filosofii a antropologii. Začala používat a dále rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu. S tímto materiálem měla velmi dobré výsledky (Zelinková, 1997, s. 13). Zjistila, že pokud děti dostanou podnětný materiál ve vhodném prostředí, jsou schopné se samy zabavit a rozvíjet. Některé děti, které vedla, prokázaly velké pokroky a některé dokonce úspěšně složily státní zkoušky. Naplno se začala věnovat vzdělávání dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb (Zelinková, 1997, s. 13–14).

Neustále studovala, pracovala, přednášela a stala se profesorkou antropologie. Zkoumala dětský vývoj a jejím cílem bylo osvobodit dítě od sociálního znevýhodnění a to pomocí zcela odlišného vzdělávacího přístupu. V rámci oprav chudinské čtvrti dostala možnost pracovat s dětmi v této oblasti, nejprve na ně dohlížela a poté založila v roce 1907 „dům dětí – CASA DEI BAMBINI“. Vedla tedy vědecký experiment, vytvořila prostředí podnětné a přizpůsobené dětem. Děti se v tomto prostoru mohly volně pohybovat, přizpůsoben jim byl nábytek, jeho výška, děti mohly pracovat na zemi, měly k dispozici nové pomůcky, které podněcovaly jejich zájem. Maria Montessori svými pozorováními a odbornými poznatky vymyslela způsob výuky soustředěný především na rozvoj pohybových dovedností a smyslového vnímání. Veškeré své

poznatky a následný přístup k výuce zakládala na fyziologii člověka a na uspokojování biologických potřeb dětí. „Postupně vytvořila pedagogický systém, který patří k nejznámějším reformním pedagogickým směrům a který je i v současnosti velice živý“ (Václavík, 1997, s. 48).

Cestovala po světě, přednášela o svých myšlenkách a přístupu k dětem, otevírala školící centra i školy a vyškolila na 1000 pedagogů. V roce 1949 se definitivně vrátila zpět do Evropy, konkrétně do Holandska, kde žila a nakonec i zemřela. Byla více než jindy přesvědčena o tom, že mír může být nalezen jen vzděláváním dětí. Věřila, že děti jsou nadějí lidstva. Ani v pokročilém věku nepřestala šířit své myšlenky a pedagogické metody po Evropě a stále přednášela. V České republice je aktuálně přibližně 105 předškolních zařízení s Montessori výukou. Ve světě je dnes přes 8000 registrovaných Montessori škol, 1700 škol uplatňujících Montessori pedagogiku i zařízení pro děti předškolního věku (Rýdl, 2007, s. 12–13).

Marie Montessori byla vyznamenána mnoha řády a třikrát byla nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela ve věku 81 let v Nizozemsku, kde je pochována. Mnoho světově důležitých postav ji považovalo za nesmírně významnou intelektuálku a její myšlenky a zjištění byly velmi nadčasové (Rýdl, 2007, s. 12–13).

3 Principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je založena na naplňování základních principů, které Maria Montessori vytvořila v souladu se svým pozorováním. V současné době se ve školních vzdělávacích programech mateřských škol začalo ve velmi vysoké míře objevovat zařazování takzvaných „prvků Montessori pedagogiky“, v literatuře o Montessori pedagogice se však hovoří pouze o „principech“. Naplňování vzdělávacích cílů Montessori pedagogiky je postaveno na naplňování základních principů Montessori pedagogiky. Při snaze objasnit tyto principy postupují podle knihy Karla Rýdla *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* (Rýdl, 1999), kde jsou jako hlavními principy pedagogiky Marie Montessori jmenovány:

- **Princip věkové heterogenity**

„Smyslem věkově heterogenních skupin dětí je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci“ (Rýdl, 1999, s. 17).

Věkově smíšené skupiny nebo také věková heterogenita spočívá ve spojování různých věkových skupin. V Montessori ZŠ se doporučuje tzv. „trojročí“, tedy spojení tří po sobě jdoucích ročníků, aby si dítě vyzkoušelo postavení ve skupině jak nejmladšího, prostředního, ale i nejstaršího. Toto je možné a je to praktikováno i v mateřských školách. Jde především o to, že děti se mnohem lépe učí vzájemnou pomocí, starší děti jsou mladším dětem příkladem, mohou jim vysvětlit něco nového nebo jim pomoci při opakování. Děti si jsou mnohem blíže myšlením, pocity i řečí než dítě a dospělý. Mladší děti si také mohou najít mezi staršími dětmi partnery, pokud jsou v některých oblastech napřed, starší děti se naopak učí pečovat, starat se a pomáhat mladším. Dále pokud mladší děti vidí starší při práci a činnostech, je to pro ně jakousi přípravou a motivací pro budoucí úkoly. Maria Montessori prohlásila: „Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých“ (Montessori, 1979, s. 87 podle Rýdl, 1999, s. 18). Úkoly, informace nebo pochopení a dodržování pravidel děti mnohem lépe přijmou, pokud vidí ve společnosti starších dětí, že i ony je plní a dodržují (Rýdl, 1999, s. 17–19).

- **Princip pohybu**

„Dítě se musí stále pohybovat, během pohybu myslí a dává pozor. Samo nám dává najevo tento požadavek, a sice jen tím, abychom mu nechali svobodu projevu“

(Montessori, 1967, s. 31 podle Rýdl, 1999, s. 19). Pohyb je pro všechny jedince, ve věku dětství ještě mnohem více, zdrojem radosti. Za pomoci pohybu dítě poznává, seznamuje se, orientuje se v prostoru, učí se koordinovat pohyby a myšlení, navíc se pohybem rozvíjí lidská inteligence. Dítě si samo dokáže o potřebu pohybu říct, současně s pohybem se mnohé učí, v mnohém se rozvíjí a především má z každého pohybu radost. Dítě také získává pohybovou představu, zkušenost, seznamuje se a začíná se orientovat se ve svém těle. Z těchto a dalších důvodů bychom měli dbát na to, aby v okolí dítěte tam, kde jsme schopni to ovlivnit, bylo podnětné, přiměřené a bezpečné připravené prostředí.

Dítě se učí především napodobou, proto má potřebu napodobovat a opakovat aktivity, které ve svém okolí vidí. Cvičení všedního života nebo také aktivity praktického života, jsou právě činnosti, které mohou děti vidět všude okolo sebe. Jedná se o úkony, jako je praní prádla, utírání stolu, mytí nádobí a podobně. Dětem v jedné z mnoha dalších vývojových fází už ale nestačí vidět a vědět, jak se technicky co provádí, ale navíc mají potřebu zacílit na průběh procesu. Děti si samy vyberou činnosti, k činnostem se opakovaně vrací, i když už je například výsledek v pořádku, a to z toho důvodu, aby uspokojily svou pohybovou potřebu. Ve chvíli, kdy je uspokojena vnitřní potřeba dítěte, je činnost dítětem ukončena.

Pro učení a rozvíjení pomocí pohybů je také třeba pohyby analyzovat a rozebrat na jednotlivé fáze. Nejde o široký slovní popis pohybu, jde tu právě o co nejpomalejší a nejsnazší předvedení bez všech zbytečných pohybů. Dítě pohyby opakuje a vrací se k nim, dokud není pohyb zcela automatický. Skrze pohyby člověk získává vnitřní harmonii. Dalším přínosem zvládnutí cvičení všedního života je schopnost postarat se do určité míry sám o sebe i o své okolí (Rýdl, 1999, s. 19–21).

- **Princip svobody a samostatnosti**

„Montessori nikde systematicky nevysvětlila obsah pojmu svoboda, pouze jej na několika místech objasňuje v souvislosti s pojmem „bytí“ (Rýdl, 1999, s. 21). Svoboda a samostatnost je znakem lidských jedinců, vyvíjení svobody je znakem lidského bytí. Pokud nebudeme mít svobodu, nebudeme moci být samostatní, v podstatě jako bychom nebyli. Člověk by měl být schopen rozhodovat se, jednat a odpovídat sám za sebe. Skrze svobodné a samostatné jednání se stáváme bytostmi v sociálním prostředí a bytostmi svobodnými a samostatnými. V tomto principu jsou úzce spojeny svoboda

jednání, svoboda vůle a vlastní povinnost. Svobodu v pravém slova smyslu lze ale naplňovat pouze v určitých hranicích, z omezení a hranic se děti musí propracovávat už při porodu. To lze pouze pomocí získávání nových vazeb. Celý proces vede jedince k cíli získat nezávislost, samostatnost, svobodu bytí a odpoutat se od dospělého. „Svoboda znamená být pánem sám nad sebou“ (Montessori, 1968, s. 23 podle Rýdl, 1999, s. 23). Na získávání svobody, samostatnosti a nezávislosti je nutné pracovat a naopak prostřednictvím vykonávání činností je svoboda a samostatnost získávána. Svobodná bytost se vyznačuje tím, že jedná bez pomoci ostatních s vědomím své vlastní osobnosti. Úkolem učitele i rodiče je dovést dítě na cestu k nezávislosti, kde se dítě naučí právě jednat z vlastní vůle a bude mu umožněno svobodně se rozhodovat a volit. Pro průvodce dítěte je ale také nesmírně důležité najít rovnováhu mezi svobodou v hranicích a mezi ponecháním dítěte bez zájmu dospělého. Cílem pedagoga je, vést dítě na cestě k nezávislosti a osvojování osobní samostatnosti tak, aby nijak výrazně nezasahoval do činností dítěte, není-li o to požádán (Zelinková, 1997, s. 19–21).

- **Osobnost vychovatele a princip vedení**

„Vychovatel se musí naučit pochopit hranice, uvnitř kterých smí pedagogicky působit“ (Montessori, 1968, s. 7 podle Rýdl, 1999, s. 29). Vychovatel nebo také průvodce má být pomocníkem při budování lidské osobnosti. Vychovatel by měl být více upozaděn, měl by nechat volný průchod osobnosti dítěte, měl by ovšem být připraven v případě žádosti o pomoc. Vychovatel by nikdy neměl vstupovat do činnosti dětí, pokud o to není přímo požádán. Hlavním úkolem vychovatele je připravovat přiměřené prostředí plné podnětů, dítě má v takovém prostředí mít volnost ve volbě práce. Vychovatel by měl být z velké míry empatickým pozorovatelem, který bude schopen vyzorovat senzitivní období a psychické a fyzické potřeby dětí.

Vychovatel by měl být připraven na práci, která ho čeká, měl by být seznámen s úkoly, které ho čekají. V neposlední řadě je tedy třeba, aby byl schopen sebehodnocení. Vychovatelovým úkolem je také příprava prostředí tak, aby vše bylo funkční a vše mělo své určené a vyhrazené místo, kde děti snadno materiál a pomůcky najdou a jsou samostatně schopny si ho vzít a pracovat s ním. Vychovatel má mluvit klidným přiměřeným hlasem, pohybovat se bez zbytečných a prudkých pohybů a dodržovat stejná pravidla jako děti (Rýdl, 1999, s. 28–29).

- **Absorbující duch**

„Pohyb je překrásným výdobytkem dítěte. Jako novorozenec leží celé měsíce klidně ve své postýlce. A podívejme, po nějakém čase již dítě běhá, pohybuje se jistě ve svém okolí, stále se něčím zabývá, raduje se, je šťastné... Mnoho dalších věcí se dítě naučí s pozoruhodnou rychlostí. Vše ze svého okolí si přivlastňuje: zvyky, mravy a náboženství se pevně vrývají do jeho rozumu“ (Montessori, 1978, s. 24 podle Rýdl, 1999, s. 35). Absorbujícím duchem je myšlena schopnost dítěte vstřebávat informace, poznatky a dovednosti s neuvěřitelnou lehkostí a rychlostí, a to vše zcela nevědomě, jako houba nasakující vodu. Toto absorbování zároveň utváří duši dítěte a vykazuje se formou trvalosti. Mnohé vlastnosti, schopnosti a další psychické základy se mají vytvořit právě v raném věku dítěte. Díky tomuto jevu dítě získává sílu, schopnosti, řeč a inteligenci. Mozek novorozence má schopnost absorbovat informace ze svého okolí. Mysl dítěte je již několik dní a měsíců po porodu schopna vyhledávat podněty a dítě se tak nevědomě včleňuje do společnosti a prostředí.

Absorbující mysl může začít plně fungovat a absorbovat pouze v případě, že jsou plně uspokojeny základní potřeby dítěte. Je důležité zmínit, že absorbující duch není funkční po celý život jedince, nýbrž pouze v raném předškolním věku. Proto je důležité co nejvíce tomuto faktu přizpůsobit podmínky okolí dítěte. Marie Montessori velmi důrazně upozorňovala na význam postavení rodičů vzhledem k potřebě utváření vhodného, podnětného a bezpečného prostředí pro dítě. Rodiče jsou vzorem pro své děti – své ratolesti ovlivňují nejen svým chováním a jednáním, ale také projevováním citů, pocitů a emocí, to vše totiž absorbující duch dítěte nasává (Rýdl, 1999, s. 35–37).

- **Práce s chybou a kontrolní prvky**

Montessori (Montessori, 1972, s. 222 podle Rýdl, 1999, s. 37) uvádí, že chyby jsou dobrou orientační pomůckou a doporučuje mít k chybám přátelský postoj a brát v úvahu, že chyby s námi žijí a mají svůj smysl. Chyby nám svou existencí ukazují, že lze stále vylepšovat a zdokonalovat. Pokud jsme schopni chyby vyhledávat a opravovat je, jsme na cestě zdokonalování sebe sama a také na cestě k větší nezávislosti a sebedůvěře. Úkolem dospělých je, aby dítěti ponechali dostatek prostoru a času pro jeho poznávání a také mu ukázali na možnost korekcí případných chyb.

Ke kontrole chyb existuje několik možných cest. První z nich je mechanická kontrola chyby. Tuto korekci lze provádět u pomůcek, které vymyslela Maria Montessori, jako jsou například dřevěné válečky s úchyty nebo také binomická krychle. Pokud při práci s těmito nebo i s jinými pomůckami vznikne chyba, je to zcela očividné, protože například krabice se nedá správně zavřít nebo všechny válečky nejsou ve stejné výšce. Další možností je náprava chyb cvičením a opakováním činností. Při opakování činností a práci s pomůckami si teprve dítě uvědomuje a poznává odlišnosti, detaily i chyby. Oprava chyb může proběhnout prostřednictvím srovnání předlohy a výsledku práce. Dítě je díky tomuto procesu vedeno k větší samostatnosti a sebevědomí. Zkontrolovat a opravit chybu může i rodič nebo učitel. Zde je ale potřeba dbát na to, aby se dítě nespolehalo pouze na pomoc dospělého a nechtělo se vyhnout širším a složitějším úvahám o práci. Dospělý by v těchto chvílích měl být citlivý také k potřebám dítěte pro podporu v osobním rozvoji. Ve chvíli, kdy vycítí tuto potřebu, by ji měl vhodnou formou naplnit. Poslední možností, jak lze provádět kontrolu, je spolupráce. Díky společným činnostem jsou opravy snazší, druzí totiž často vidí chyby, které my na své práci nejsme schopni vyhledat.

Chybu bychom tak v žádném případě neměli chápat negativně, i dětem bychom měli ukázat, že chyby nejsou špatné, ale mohou nám pomoci. Tak jako je celý lidský život cestou k poznání a po celý život se učíme, je důležité přijmout i chybu jako součást našeho života na této cestě (Rýdl, 1999, s. 37–39).

- **Princip normalizace dětského vývoje**

„Normalizace je uzdravení od špatného a zcestného vývoje, který je utvářen chybnou výchovou“ (Rýdl, 1999, s. 45). Normalizací bychom mohli chápat celkovou harmonizaci a ustálení vnitřní síly a energie v dítěti. Za „normální dítě“ můžeme považovat dítě, které se vyvíjelo a bylo vychováváno zcela běžně. Montessori považovala za „normální dítě“ takové, které bylo psychicky zdravé a mělo možnost se harmonicky rozvíjet. Takzvaně „normální dítě“ by mělo být samostatné, emočně stálé, se schopností vytrvat u úkolů a soustředit se na ně. S normalitou dítěte se pojí i poslušnost, sociální chování, disciplína a síla vůle. Rodiče a nejbližší lidé vytvořili pro dítě během jeho vývoje takové prostředí a podmínky, že se dítě mělo možnost vyvíjet dle svých potřeb, mělo na vývoj dostatek času a byly uspokojeny jeho vnitřní potřeby.

Dospělí dítě během jeho rozvoje akceptovali, reagovali na jeho potřeby a reflektovali je. Naopak dítě nenormalizované nemělo možnost se rozvíjet dle svých potřeb. Rodiče zcela nechápali potřeby dítěte, omezovali jeho projevy, tlumili průchod emocí, potřeb nebo energie. Výsledkem těchto neideálních podmínek bývá neklidné, nepozorné, nepořádné, emočně nestálé dítě, mnohdy s nechutí k aktivitám.

Dítě samo se ze své vnitřní podstaty a vůle učit chce a potřebuje. Pokud mu to ale z jakéhokoliv důvodu není umožněno, staví se tím v dítěti jisté bariéry a mohou se u něj objevit pocity podceňování i nízkého sebehodnocení. Dospělí v okolí dětí mají tedy vzhledem k tomuto principu další úkol – empaticky vnímat potřeby a projevy dítěte a citlivě a přiměřeně je reflektovat a interpretovat. Rodiče v domácím prostředí, ale i v celkovém přístupu k výchově i učitelé ve školách, by se měli co nejvíce snažit přizpůsobit vzhledem k potřebám individualit dětí, a to prostředím, pomůckami, vybavením, otevřeným přístupem ke všemu, svobodnou volbou činností. Důležitý je také dostatek času, aby se dítě mohlo zabrat s pozorností do činnosti. Významné je také zajištění bezpečného prostředí bez překážek a rušivých elementů.

Cesta od nenormalizovaného dítěte k takzvanému uzdravení je skrze zvyk na pravidelnou aktivitu, námahu a vydávání energie, které se zautomatizuje. Při tomto procesu návratu na správnou cestu ke zdravému dítěti se od pedagoga i rodiče očekává dodržování důslednosti (Rýdl, 1999, s. 43–45).

- **Polarizace pozornosti**

„Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti“ (Montessori, 1986, s. 165 podle Rýdl 1999, s. 45). Děti, které jsou při práci soustředěné, zklidněné a uspokojené, projevovaly samostatnost a soustředěnost. Polarizací pozornosti se rozumí koncentrace vnitřních sil a energií na prováděnou aktivitu, čímž se prohlubuje poznání a zájem o předmět. Projekce takové polarizace pozornosti spočívá v radosti z činnosti, v uspokojení vnitřních potřeb a v silném a trvalém vnitřním prožitku. Díky prožitkům skrze polarizaci pozornosti si dítě zažije, a získá pocit důležitosti ve světě. Při práci si tak jedinec musí uvědomovat další zákonitosti, které má dodržovat a bez kterých by nedosáhl úspěchu.

Polarizace pozornosti může proběhnout pouze u dítěte, které se nachází ve vhodně přizpůsobeném prostředí, což se projevuje především radostnou prací, spontaneitou

a zároveň disciplínou a porozuměním druhým. Abychom docílili polarizované pozornosti, je třeba důsledně připravovat vhodné podnětné prostředí, ve kterém se budou vyskytovat pomůcky, s jejichž pomocí bude moci dítě objevovat své okolí i svět prostřednictvím smyslů i pohybů. Je třeba, aby prostředí, ve kterém dítě pracuje, bylo bezpečné a zároveň by mělo vymezovat hranice.

Dospělí hrají ve výchově a vzdělávání velkou roli, zde se dají považovat za součást připraveného prostředí, protože i oni musí být připraveni. Po jejich vzoru se děti nápodobou učí a formují.

Pozornost se polarizuje skrze fáze. Nejprve je jakási fáze hledání správné činnosti, takzvaný „neklid“, kdy dítě hledá pomůcku, skrze kterou by uspokojilo svou potřebu. Poté přichází fáze „velké práce“, kdy je dítě plně koncentrováno a soustředěno na činnost, pracuje až do chvíle, kdy je jeho vnitřní potřeba nasycena a nic ho od práce nevyruší. Po ukončení hlavní velké práce přichází „doznívání“, kdy dítě ještě svými myšlenkami a pocity stále není odpoutáno od dokončené činnosti, práce v něm doznívá. Ve chvíli, kdy si dítě zvykne na soustředění při práci, se osamostatní a začne zachovávat vnitřní rovnováhu. Pomoc dospělého spočívá u naplňování tohoto principu zejména v pozorování dětí. Dospělý by měl pomoci tehdy, pokud sleduje, že je dítě v nesnázích či je pro ně něco obtížné, nebo ve chvíli, kdy je o to požádán. Když je dítě již zapracováno do činnosti, učitelovým úkolem je chránit ho před rušivými vlivy. Dovedností průvodce by mělo být rozeznat vhodnost okamžiků, kdy je třeba zasáhnout a naopak kdy by zásah dospělého nebyl vhodný. Polarizací pozornosti dochází k normalizaci dítěte (Rýdl, 1999, s. 45–47).

- **Respekt k senzibilním fázím**

Senzibilní nebo senzitivní období se vyznačuje zvláštní citlivostí a vnímavostí pro různé podněty. Úkolem průvodce, učitele nebo i rodiče je tyto senzibilní fáze uspokojit. „Trvají dočasně a slouží jen k umožnění nabytí určité schopnosti. Jakmile k tomu dojde, zmíněná citlivost opět odezní“ (Montessori, 1980, s. 68 podle Rýdl 1999, s. 48). Každý člověk se rodí se zakořeněnou potřebou poznávat a také se zárodky energie, která se během dětství větví a rozrůstá. Je to síla a energie k životu a k učení. Dítě v takové senzibilní fázi vyhledává možnosti, jak zkoumat, poznávat a zkoušet určité činnosti. Pokud senzibilní období dítěte nedostane prostor k propuknutí a k průběhu, může mít velmi negativní následky, například se mohou projevit náládovostí, prudkými

výbuchy nebo agresivitou, což Montessori popisovala jako „duševní poruchu“ (Montessori, 1980, s. 69 podle Rýdl 1999, s. 48). Pokud je tomuto období zabráněno, na stejnou potřebu senzibilní období už nevznikne. Přirozená vnitřní síla učít se požadovanou dovednost nebo schopnost byla potlačena a znovu ve stejné míře se už nevrátí.

Požadovaným výsledkem má být dosažení nejvyššího možného poznání s co nejmenší námahou a to skrze senzibilní fáze. Od učitelů a průvodců je tak nutná maximální empatie a flexibilita k potřebám jednotlivých dětí. Dospělí by měli být především dobrými upozaděnými pozorovateli, aby nezainteresovaně pozorovali děti a dozvěděli se tak, jaká je momentální potřeba každého dítěte. Velmi důležitá je ale dovednost pozorování analyzovat. Někdy totiž dospělí pozorují, ale domýšlejí si či mají předsudky nebo vnášejí vlastní obsah. U pozorování je nutné oprostít se od vlastních domněnek, co asi děti dělají. Vypozorované skutečnosti či signály je nutno analyzovat. Dospělí mají dětem připravit podnětné prostředí s materiálem podněcujícím zájem dětí, který reflektuje jejich vzdělávací potřeby. I v naplňování tohoto principu hrají velkou roli dospělí a prostředí (Zelinková, 1997, s. 29–30).

- **Princip ticha a klidu**

„Lekce klidu nebo ticha považuje Montessori za jednu z hlavních cvičení, „během nichž je dítě konstruováno jako psychická bytost“ (Montessori, 1946, nestr., 16 předn. podle Rýdl 1999, s. 52). Ticho se tak stává jedním ze samostatných dětských „vcvičování se do lidského bytí“ (Holstiege, 1994, s. 115 podle Rýdl, 1999, s. 52). Ke cvičení ticha byla podle Montessori (Montessori 1992, s. 157 podle Rýdl, 1999, s. 52) nutná samota nebo kolektivní souhlas a informovanost velkého množství lidí. Pokud totiž lidé nebyli s cvičením seznámeni, hradba ticha byla prolomena. Pro vhodné cvičení ticha je nutné přizpůsobit rovněž prostředí – vše by mělo být na svých místech, stoly by měly být prázdné a neměly by tam být předměty, které by pozornost dětí narušovaly. Pro ticho je nutné dostat se do klidné pohodlné polohy, ve které nám bude dobře, a tudíž nám nebude nic bránit soustředění na ticho a na sebe samotné. Taková poloha je ideálně vsedě nebo vleže, a to nehybně. Tělo by se mělo dostat to jakéhosi vnitřního klidu a zcela vyčlenit pohyby trupu, končetin i hlavy. Dále je třeba zcela uklidnit dech a minimalizovat akustické projevy související s dechem. Aby děti poznaly a pochopily, co je ticho, je nutné, aby jim bylo předvedeno dospělými. Učitel

by se měl tedy plně zkoncentrovat a ukázat v různých pozicích stav ticha (např. ve stoji, vsedě). U učitele je k takové názorné ukázce potřeba důsledná příprava a plná koncentrace. Klidu a tichu lze dojít pouze vnitřní silou, vůlí, koncentrací a cvičením. Ze strany průvodce je nutné, aby na sebe při názorných ukázkách upoutal pozornost. Při nácviu na cestě k pochopení klidu a ticha nelze jen poslechnout pokyny, ale jedná se o hluboký zážitek a pochopení skrze prožitek. Skrze zklidnění tělesných pohybů dítě přijde právě k vnitřnímu klidu, a tak i ke klidu těla. Dítě by se mělo odpoutat od přebytečných pohybů a cvičením ticha a klidu tento pocit a stav prohlubovat. Cvičení lze ještě zintenzivnit, a to například šerem nebo tmou, můžeme mít zavřené oči, pokud je to dětem příjemné. Následně můžeme v tichém prostředí provádět klidové aktivity k prohlubování ticha. V poslední fázi už postačí smluvený signál k docílení ticha (Montessori, 1994, s. 236 podle Rýdl 1999, s. 53).

Nácvik ticha je vhodný až ve chvíli, kdy jsou všechny děti ve skupině normalizované. Další potřebnou schopností pedagoga by mělo být to, že rozpozná, kdy jsou tato cvičení potřebná a které dítě je schopno se jich zúčastnit. Následujícím úkolem by pak mělo být hledání příčiny, proč takové děti nejsou schopny se cvičení klidu účastnit. Při prožívání soustředěného klidu dítě zažívá pocit radosti a štěstí. Navíc děti bývají takovými prožitky doslova okouzleny. Jde o zrcadlení osobnosti a o rozvíjení dětského myšlení a poznávání sebe sama. Prožitek vede ke zjemnění smyslového vnímání (především sluchu), k hlubšímu poznání pohybů a koordinace pohybů. V neposlední řadě také ke zjemnění pocitů. Vhodná cvičení klidu a ticha pozitivně působí na soustředěnost v návaznosti na polarizaci pozornosti (Rýdl, 1999, s. 52–54).

- **Přípravené prostředí**

Přípravené prostředí je organizovaný prostor přizpůsobený potřebám a věku dětí, se smysluplně uspořádanými pomůckami. Je to prostředí s ideálním osvětlením a v neutrální barevnosti. Je to prostředí, kde se může dítě svobodně pohybovat. Didaktický materiál vytvořený Marií Montessori je neoddiskutovatelnou součástí zmiňovaného prostředí, naopak všechno, co by mohlo narušovat a odvádět pozornost dětí, je nutno vyčlenit.

„Celý dětský organismus, z jeho fyziologicko-vegetativní stránky až po jeho pohybovou aktivitu, musí najít ty nejlepší podmínky k rozvoji“ (Montessori, 1968 podle Rýdl 1999, s. 54).

Úkolem dospělých je vytvářet připravené prostředí tak, aby bylo pro dítě podnětné, přiměřené a bezpečné a poskytovalo mu dostatek svobody, ale zároveň mu dalo pocítit řád i systém. Takto připraveným prostředím můžeme vytvořit ideální podmínky pro rozvoj dětí. Přizpůsobování prostředí by mělo probíhat v souladu s potřebami dítěte, tedy v souladu se senzibilními fázemi.

Odpovědností průvodce je, aby vyzoroval senzitivní období dítěte a dle nich uspořádal a přizpůsobil pomůcky a prostor. Je důležité, aby učitel připravil vždy takové pomůcky, které budou uspokojovat a rozvíjet aktuální potřeby dětí. Stejně tak je třeba vyhnout se všemu přebytečnému nábytku a věcem volně ležícím v prostoru, aby bylo předcházeno úrazům.

Nutným požadavkem v připraveném prostředí je dodržování dohodnutých podmínek při zacházení s materiálem a pochopení i přijetí vlastní zodpovědnosti. Prostor vhodný pro dítě by měl splňovat i možnost prožít klid a ticho, ale zároveň by mělo také umožňovat setkávání s kolektivem. U tohoto požadavku je dále potřeba stanovit si jistá pravidla, a to ať už k ukládání pomůcek na svá místa nebo pro samotné zacházení s předměty.

Soubor didaktického materiálu, který Maria Montessori vytvořila je postaven tak, aby podněcoval pozornost a zájem dětí. Pomůcky nemají být nijak křiklavých rušivých barev a měli by být příjemné pro práci. Materiál by také měl mít kontrolní prvky, aby si dítě samo mohlo kontrolovat právnost řešení při práci. Pomůcky jsou význačné především použitím přírodních opracovaných materiálů, které jsou příjemné na dotek. Svými barvami mají lahodit oku dětí, a tedy přilákat jejich pozornost.

Je důležité také zmínit uspořádání didaktického materiálu v prostředí. Materiál je poskládan zleva doprava, ve směru čtení a psaní. Začíná aktivitami praktického života a směrem doprava pak následují smyslové pomůcky, dále matematická oblast, pomůcky pro rozvoj jazyka a poslední oddíl je kosmická výchova. Pomůcky by také měly ležet volně v otevřených policích, aby byly dostupné všem dětem. Neměly by se na sebe vršit, aby byly všechny vidět a aby se nepoškodily.

Úkolem připraveného učitele v připraveném prostředí je být dětem nápomocen ve chvíli, kdy je o to požádán. Vzhledem k tomu, že metoda Montessori je pedocentrická a učitel je upozaděn, je právě materiál a připravené prostředí prostředkem a cestou k utváření osobností dětí a k jejich výchově a vzdělávání.

(Zelinková, 1997, s. 44–44)

- **Výchova k míru**

„Opravdový mír znamená vítězství spravedlnosti a lásky mezi lidmi: znamená lepší svět, ve kterém vládne harmonie“ (Montessori, 1973, s. 4 podle Rýdl 1999, s. 56).

„Láska řídí pohled na morální, etické a náboženské dimenze lidských projevů. Harmonie připouští odlišnosti, které ale musí vést ke shodě v odlišnostech“ (Rýdl, 1999, s. 56).

Montessori zdůrazňovala, že mír je nutné nevnímat jako „neválku“, ale naopak jako něco, co válku zcela vylučuje. Dítě, které nebude vhodně vychováno, může v důsledku být i strůjcem války. Dospělí by měli dětem vhodně předvést a nechat pocítit právě harmonii, lásku a tím i mír. Mnohokrát se ale bohužel setkáme s těmi, kdo tuto možnost využijí k manipulaci a opačnému formování osobnosti dítěte. Takové děti najdeme u učitelů, kteří požadují od dětí naprostou poslušnost. Negativně působí i kárání, tresty, zesměšňování dětí nebo zákaz projevení názorů, což vede nejen ke snižování sebevědomí. V tomto ohledu je důležité zaměřit se na přístup vzdělávacích institucí k dětem. Dospělý by neměl projevovat nadřazenost nad dítětem a pokoušet se ho mocí ovládat. Dospělí nemají dítě ovládat, ale naopak mu pomáhat, být ochráncem a vést ho na cestě k samostatnosti. V opačných případech dochází právě k tomu, že dítě je podmaněno „někomu silnějším“, ovládáno, manipulováno, neschopné klást odpor či námitky. Tito jedinci mají v životě jen mnohem méně možností a takováto výchova v dětství může být původcem nepokojů a nespokojeností (Rýdl, 1999, s. 56-8).

4 Oblasti vzdělávání podle Marie Montessori

Tato kapitola přinese klíčové informace o jednotlivých oblastech vzdělávání podle pedagogiky Marie Montessori a přiblíží didaktický materiál navržený Marií Montessori, který je v rámci daných oblastí možné používat.

4.1 Praktický život

Maria Montessori prováděla během svých výzkumů a experimentů mnohá pozorování. V oblasti uspokojování biologických i psychologických potřeb Maria Montessori objasnila, že existují senzitivní období a také absorbující duch, jak jsem uvedla v předchozím textu. Dle vypořádaných skutečností děti potřebují uspokojovat svoje vnitřní potřeby, potřebují podnětné prostředí, vhodný pedagogický přístup a podnětný didaktický materiál, který je rozvíjí v různých oblastech a zaujme jejich pozornost. Jednou ze základních lidských potřeb, je potřeba sounáležitosti ve společnosti, potřeba pocitu soběstačnosti a samostatnosti. Tyto, ale i další potřeby dokáží uspokojit právě aktivity z oblasti praktického života, které Maria Montessori dětem nabízela. Děti obecně vzhlíží k činnostem, které vidí kolem sebe, učí se nápodobou od dospělých ve svém okolí. Proto je úkony prováděné v jejich bezprostřední blízkosti natolik lákají a mohou jim být velkým přínosem. Náměty pro cvičení z oblasti praktického života pramení především v běžných denních činnostech.

Cíl praktických činností je nejen začleňování do společnosti, ale také koordinace pohybů a myšlení, koncentrace pozornosti, harmonizace těla i duše, získání nezávislosti skrze dosažení samostatnosti, přijetí vnitřního řádu, nabytí pocitu jistoty a zodpovědnosti. Praktické činnosti podporují manipulační dovednosti, které jsou pro děti velmi důležité. Tento druh aktivit vede děti k získávání nezávislosti na dospělých, k pocitu sebedůvěry, že jsou postupem času schopny postarat se samy o sebe a následně i o druhé. Při činnostech běžných denních aktivit se propojují obě mozkové hemisféry. U praktických cvičení není důležitý jen výsledek, ale především vlastní prožitek procesu. Dítě se učí samostatně si zvolit pomůcku i místo, kde bude úkolem procházet, učí se řídit a organizovat si svůj čas.

Mezi cvičení praktického života patří například základní návyk na manipulaci s předměty, a to vždy oběma rukama. Dále sem patří práce s vodou, přelévání (pomocí různých pomůcek), běžný denní úklid, stlání postele, skládání oblečení nebo také čištění bot. Montessori nechala pro nácvik praktických činností vyrobit u truhláře rámy, kde děti mohly nacvičovat zapínání, které je tak běžné v každodenním životě – zapínání přezkami, patenty, zavazování mašlí

a podobně. Dalšími praktickými aktivitami je přesypání různých materiálů rozmanitými způsoby, utírání prachu, přenášení židle, skládání ubrousku nebo prostírání stolu. Děti tyto dovednosti využijí v domácnostech, při rodinných oslavách a tak dále. Děti samy myjí nádobí, učí se otevírat a zavírat různé nádoby nebo si zkouší práci se struhadlem, kapátkem i kleštičkami (Zelinková, 1997, s. 48–51).

4.2 Smyslová výchova

Aktivity v této oblasti vedou k rozvoji a prohlubování smyslového vnímání, a také k rozšiřování poznatků z předchozího života. Veškeré poznatky a dovednosti, které dítě nashromáždilo, ještě potřebují získat řád a pravidla. Dítě je ve své vlastní podstatě a z přirozených potřeb dychtivé po vědomostech, poznatcích a dovednostech. Aby je ale mohlo používat a pracovat s nimi, je právě nutno je utřídit, aby nad tím vším získalo kontrolu. Smyslové aktivity podporují rozvoj intelektu. „Ruka je nástrojem ducha“ a především proto je velmi důležité, aby si děti vše mohly ohmatat, vyzkoušet samy, ale i ochutnat, očichat nebo poslechnout. Intelekt se vytváří na základě konkrétních představ. Při práci v této oblasti dochází k takzvanému zjemňování smyslů. Smyslová cvičení vedou zároveň ke koordinaci pohybů, myšlení a utváření základních postojů. Pomůcky smyslové oblasti rozvíjejí hrubou i jemnou motoriku, předmatematické představy, estetické cítění a podporují vnímání všech smyslů.

Prvotním cvičením před hmatovými aktivitami by měla být tzv. senzibilace konečků prstů, například důkladným umytím konečků prstů s cílem zvýšení jejich citlivosti. Mezi smyslové pomůcky patří například růžová věž (hmatové vnímání objemu u kostek), hnědé schody, červené délkové tyče, válečky s úchyty (cvičení špetkového úchopu), barevné válečky, konstruktivní trojúhelníky, geometrická tělesa, geometrická komoda nebo binomická a trinomická krychle. Dalšími pomůckami jsou hmatové tabulky či látky, kde se rozvíjí především hmat. Hmatové vnímání je úzce spjato také s vnímáním hmotnosti u hmotnostních destiček. Další variantou, jak můžeme poznávat dotekem, je vnímání teploty na termických destičkách nebo lahvičkách.

Cvičení sluchu objevíme ve sluchových válečkách a zvonečcích. Sluchové válečky jsou přitom dnes hodně napodobovány sluchovým pexesem, které je postaveno na stejném principu. Při zmínce o rozvoji sluchu je vhodné zmínit hudbu v konceptu Marie Montessori. Děti chtějí poznávat zvuky, zjišťovat, jak se jmenují a jak se dají zapsat. K Montessori hudbě je potřeba mít sadu zvonků. Zvonky se párují, řadí, pojmenovávají, děti se učí hlubší i vyšší tóny. Děti mohou

se zvonky také zpívat a hrát na ně. U tohoto zvonkového materiálu je ale nutné, aby dítě plně kontrolovalo své pohyby a s materiálem zacházelo nad míru opatrně.

Čichové schopnosti se rozvíjí s čichovými válečky, kde je mnoho variant čichových sad. Posledním prohlubovaným smyslem je chuť. Tento smysl se prohlubuje na bázi ochutnávání potravin různé chuti. K mnoha těmto pomůckám je lepší přistupovat poslepu (kromě pomůcek pro rozvoj zraku), se zavázanýma očima – prohlubuje se tak vnímání ostatními smysly (Zelinková, 1997, s. 56–63).

4.3 Matematika

Každé dítě má vnitřně zakořeněno logické myšlení a smysl pro řád, jen je potřeba tyto schopnosti vhodně rozvíjet. Matematický didaktický materiál je vytvořen tak, aby směřoval myšlení dětí od konkrétního k abstraktnímu. Už v prenatálním období dítě vnímá vzdálenost či výšku přicházejících zvuků a brzy po narození dítě pozoruje i hmatem objevuje své okolí. Svým hlasem dítě poznává prostor, a to prostřednictvím ozvěny. První vnímanou hodnotou je výška. Zde se zjevně propojují jednotlivé oblasti. Ve smyslové oblasti dítě může pracovat s červenými délkovými tyčemi, což se ve formě červenomodrých délkových tyčí objevuje právě zde v matematickém celku. Absolvování prožitků ve smyslové oblasti vytváří vhodný základ pro vstup do matematiky. Pomůcky ve smyslové oblasti se ve velké míře vyskytují nejvýše do deseti prvků v pomůcce, aby se dítě naučilo vnímat jednotky. Zároveň do všech oblastí prosakují smyslové prožitky, což dětem může velmi pomoci k rozvoji a pochopení některých poznatků, jako je tomu například u smirkových číslic. Pomůcky jsou vytvořeny i tak, aby názorně vysvětlily i velmi náročné jevy, jako je například „nula“ (krabice s vřetenky, kde dítě vidí u číslovky „nula“ prázdnou přihrádku). Veškeré aktivity v matematické oblasti se zakládají na racionálním a konkrétním principu. Po absolvování tohoto konkrétního vnímání je dítě schopno přejít k abstraktnímu myšlení.

Základním prvkem matematické oblasti je desítková soustava. K pomůckám v matematické oblasti patří smirkové číslice, červenomodré tyče, krabice s vřetenky, pomůcky na rozlišení sudých a lichých číslic, tyto pomůcky jsou určeny k cvičení desítkové soustavy. Dále Montessori vytvořila navazující materiál, a to v rovině od 1 do 1 000. K této části je přiřazován také úvodní podnos s desítkovou soustavou, zlatý perlový materiál, tzv. „Seguinovy tabulky“ k nácvičení vytváření dvouciferných čísel skladbou. Patří sem také barevné korálky, sčítací a odčítací proužkové a prstové tabulky. Do této oblasti také patří pomůcka pro seznámení a práci se zlomky, a to až do desetin.

4.4 Jazyková výchova

Stejně jako u matematiky je to i u jazyka. Už brzy po narození dítě velmi intenzivně vnímá všechno ve svém okolí. Je pro ně velmi důležité moci sledovat chvění a pohyb úst, artikulaci i vnímat intonaci lidské řeči. Už od narození mají děti velmi senzitivní období pro vnímání jazyka. Učí se jazyk ze svého okolí s neuvěřitelnou lehkostí. Děti se neučí jen jazyk ve smyslu správné výslovnosti, gramatiky či skladby vět, ale také vyjadřování a komunikaci. Děti mají být vedeny ke schopnosti požádat o pomoc, vyjádřit svůj názor nebo se dohodnout s někým druhým. Důležité je ze strany dospělých dodržovat důsledně vhodný mluvní i komunikační vzor. Mezi 2. a 3. rokem života je dítě většinou schopno mluvit ve větách, ovládá slovní zásobu a dokáže pojmenovat obrázky a věci. Následuje období, kdy se děti často začínají zajímat o čtení a psaní, v této chvíli mají na psaný jazyk senzitivní období, které by mělo být podpořeno. V tomto období je důležité dávat dětem nejen vhodný jazykový vzor, ale také podněty pro zájem o jazyk, podněty motivující k práci s knihami a písmeny. Od učitele je požadováno, aby používal verbální i neverbální způsoby komunikace, dává správný vzor pro držení tužky. Učitel mluví klidným přiměřeným hlasem, to by měl důsledně požadovat i po dětech. Dalším úkolem průvodce je sledovat u dětí vývoj jejich řeči, dbát na to, aby v dětské komunikaci nevznikly žádné překážky či zábrany. U komunikace s dětmi velmi záleží na přístupu dospělých, důležité je dětem nechat čas na vyjádření, nespěchat a neopravovat chybná vyjádření. To by děti mohlo zablokovat. Proto je lepší nechat dítě dořicit myšlenku a poté zopakovat chybně vyřčené slovní spojení ve správném tvaru. Průvodce rozvíjí jazykovou oblast u dítěte za použití říkadél, písniček, četby příběhů, poslech zvuků i textů. Dítě se učí zapojovat do rozhovorů i sledovat divadelní představení.

Nabídka materiálů obsahuje kovové tvary k obkreslování, smirková písmena či pískovnice, kam si mohou děti písmena zkoušet psát. Patří sem dále pohyblivá psací s tiskací abeceda, řada pomůcek na způsob kartiček s obrázky pro rozvoj slovní zásoby, obohacení o slova nadřazená a řazení posloupnosti. Cestami ke správnému rozvoji řeči je nabízení knih a práce s písmeny, spontánní rozhovory s dětmi a mnohé další (Montessori, 2001, s. 118–151).

4.5 Kosmická výchova

Kosmická výchova je oblast zaměřená na poznávání světa od jeho vzniku, přes jeho vývoj, dějiny až po vývoj živočichů, lidstva, toho, co je živé a neživé, zabývá se rostlinami, zeměpisem, fyzikou i chemií, dále sem patří také chápání času.

Děti se seznamují s přírodními zákonitostmi, s fyzikálními i chemickými jevy a reakcemi. K tomu, aby si dítě vytvořilo kladný vztah k přírodě, je nutné, aby poznalo význam a chod přírody. Aby dítě pocítilo úctu k současnosti, musí poznat a pochopit minulost, dějiny a historii. Poznávání, zkoumání a uvažování v souvislostech vede děti k vytvoření úcty k životu. Kosmická výchova je obsáhlý celek, který se neustále rozvíjí, a tím se vyvíjí i společnost. Kosmická výchova se zabývá pochopením souvislostí, což následně vede k odpovědnosti člověka ke všemu, co na světě je.

Nabídka pomůcek v této oblasti je zprvu oblast živé přírody, tedy živočichové, rostliny, lidé a tak dále. Po této části kosmické výchovy přichází neživá příroda v pomůčkách, a tedy fyzikální a chemické jevy a zákonitosti, pokusy a experimenty. Dále sem patří dějiny, zeměpis, umění a čas. Ani zde není výjimkou, že by děti vše měly poznat, co nejvíce názorně a vlastním prožitkem. Někdy tedy jsou užity hotové pomůcky, někdy si děti samy figurují v názorných ukázkách procesů a jevů.

5 Vzdělávací programy

Kapitola je zaměřena na zařazování prvků alternativních pedagogických směrů do školních a třídních vzdělávacích programů. V rámci objasňování implementace prvků Montessori pedagogiky do školních vzdělávacích programů mateřských škol popíši, jak mají být školní vzdělávací programy strukturovány a jak je do nich možné vkládat prvky alternativních směrů.

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školský zákon vstoupil v platnost dne 1. 1. 2005 a v dalších letech byl dále novelizován. Poslední novela školského zákona č. 561/2004 Sb. je platná od 1. 1. 2017. Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje obecné zásady, cíle a podmínky vzdělávání. Každá škola má povinnost dle tohoto zákona na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vytvořit vlastní školní vzdělávací program sepsaný individuálně dle parametrů a filosofie každé školy. Nový RVP PV nabyl účinnosti 1. 9. 2016 a jeho poslední obsahová úprava je z 1. 2. 2017.

5.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program mateřské školy (dále ŠVP) má být zpracován vždy v souladu s RVP PV. Po jeho aktualizaci musí mateřské školy upravit své školní vzdělávací programy v souladu s tímto dokumentem nejpozději do 1. 9. 2017. ŠVP je povinný a také veřejný dokument, měl by být tudíž umístěn v každé škole na veřejně dostupném místě. Měl by jej vypracovávat ředitel i další pedagogičtí pracovníci školy. ŠVP by měl obsahovat předepsané parametry, a to identifikační údaje školy, obecnou charakteristiku každé školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, filosofii vzdělávání, vzdělávací obsah a evaluační systém.

Školní vzdělávací program je základním pilířem výchovné a vzdělávací práce. Je vytvořený každou školou dle jejích individuálních specifik. V ŠVP je charakterizován přístup školy i pedagogů ke vzdělávacímu procesu i specifické metody a formy pedagogické práce daného předškolního zařízení.

V návaznosti na školní vzdělávací programy mohou v jednotlivých školách vznikat také třídní vzdělávací programy. Tyto třídní vzdělávací programy odráží pedagogický přístup učitelů na jednotlivých třídách. Třídní vzdělávací program je plán vycházející ze školního vzdělávacího

programu, ale detailně je rozpracován a realizován dle konkrétní třídy či složení dětí. Víceméně se jedná o otevřený pracovní plán pedagogů, který se může v průběhu roku měnit nebo doplňovat dle aktuálních potřeb (Smolíková, 2006).

5.3 Prvky alternativní pedagogiky v ŠVP mateřských škol

Prvky alternativní pedagogiky lze do školních vzdělávacích programů zakomponovat několika možnými způsoby. Lze je zapojit do školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) v rámci popisu charakteristiky vzdělávacího programu, kde mají být rozepsány metody a formy práce nebo také přístupy ke vzdělávání. Dále mohou být prvky alternativních pedagogických směrů uvedeny v oblasti organizace vzdělávání, při popisu režimových činností. V tomto případě by se jednalo o zmínku aplikace alternativní pedagogiky, zde by se nejednalo o zvlášť rozsáhlý popis přístupu.

Prvky alternativních pedagogických směrů mohou být specifikovány v rámci výchovně vzdělávacího obsahu, tedy v integrovaných blocích. Rozsah i konkrétnost zpracování záleží na jednotlivých školách a na jejich způsobu práce. Zde také záleží na tom, do jaké míry chce škola skutečně pracovat podle Montessori systému. V případě použití tohoto způsobu aplikace prvků alternativní pedagogiky je nutné si v rámci tohoto oddílu stanovit cíle, které chceme s pomocí těchto alternativních prvků naplňovat. Následně je též nutné zahrnout do evaluačního systému způsob, jak bude hodnoceno naplňování zvolených cílů.

Přílohy ŠVP představují další způsob možností, jak lze zakomponovat prvky alternativní pedagogiky. V příloze ŠVP je pak použití alternativy podrobněji rozpracováno v oblasti metod, forem práce a přístupu k výchově. Rozsah přílohy záleží opět na každém zařízení. Příklad přílohy školního vzdělávacího programu s „prvky Montessori pedagogiky“ jedné z mnou navštívených mateřských škol se nachází v příloze (viz Příloha 4).

Aplikace prvků alternativního pedagogického směru může být popsána také přímo v třídním vzdělávacím programu. Tato možnost se využívá například, když jeden subjekt mateřské školy má několik tříd, ale prvky alternativního směru aplikuje jen jedna ze tříd, nebo v případě, že každá třída chce uplatnit prvky jiné alternativní pedagogiky (Smolíková, 2006).

6 Vysvětlení pojmů princip a prvek

V této kapitole se věnuji vysvětlení lexikálního významu slova princip a prvek jakožto úvodu do problematiky rozdílnosti těchto pojmů. Dále se zabývám vysvětlení pojmů princip a prvek z hlediska Montessori pedagogiky. Principy jsou základními jednotkami Montessori systému, „prvky Montessori pedagogiky“ se v současnosti začaly hojně objevovat v propagačních materiálech a vzdělávacích programech mateřských škol. V této kapitole se tedy pokusím vysvětlit „prvek Montessori pedagogiky“ z hlediska Montessori vzdělávacího systému.

6.1 Lexikální význam slov princip a prvek

6.1.1 Princip

Akademický slovník cizích slov (Petráčková, Kraus, 1995, s. 619) uvádí definici, že „princip je základní, vůdčí myšlenka, pravidlo, zákon pro poznání a jednání, základ, počátek.“ Filosoficky můžeme princip chápat jako „to, z čeho se vychází při interpretaci, například budování určitého systému“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 619). Psychologie tento termín vysvětluje jako „asociační princip, tedy způsob spojování psychických prvků bez ohledu na to, zda spojení odpovídá, nebo neodpovídá skutečnosti“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 619). Fyzika objasňuje termín princip jako „obecně nedokazatelné tvrzení, všeobecný základní zákon, z něhož lze odvodit jiné zvláštní zákony, jimiž se řídí nějaké děje: například zachování energie, princip akce a reakce, princip relativity a princip setrvačnosti“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 619). Slovník spisovné češtiny (Červená, 1998, s. 308) dodává, že princip je „základní pravidlo, zákon, zákonitost či myšlenka“. Slovník spisovného jazyka českého (Havránek, 1989, s. 415) doplňuje pouze to, že princip je „obecný základní zákon, z něhož lze odvodit jiné zvláštní zákony, jimiž se řídí nějaké děje“. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2015, s. 451) uvádí, že v současné vědě je princip „základní zákon, obecná pravda či norma, základní pojem systému, hlavní myšlenka“.

6.1.2 Prvek

Slovník spisovné češtiny (Červená, 1998, s. 319) označuje prvek, jako nejjednodušší část celku nebo systému, jako prvek větší množiny. Slovník spisovného jazyka českého (Havránek, 1989, s. 514) říká, že prvek je „podstatná nejjednodušší část něčeho tvořícího celek“.

Synonymem pro prvek tedy můžeme chápat také složku, součástku či element (Havránek, 1989, s. 514).

V části 6.1.1 a 6.1.2 se věnuji vysvětlení slovníkových definicí slov princip a prvek, pro objasnění významu těchto slov. Slova princip a prvek jsem lexikálně vymezila také pro další práci s nimi a pro jejich správné uchopení.

6.2 Vysvětlení pojmů princip a prvek z hlediska Montessori pedagogiky

6.2.1 Princip

V současné vědě je princip základní zákon, obecná pravda či norma, základní pojem systému nebo hlavní myšlenka. Montessori ustanovila pro svůj pedagogický směr principy, o kterých jsem se již zmínila. Chápat můžeme tyto principy jako základní kameny, o které se celý pedagogický směr Montessori opírá, jako základní stavební kameny myšlenky této pedagogiky. Všechny principy jsou navzájem provázané a souvisí spolu. Někteří učitelé působící v Montessori mateřských školách, které jsem navštívila během praxí při studiu Montessori pedagogiky, se domnívají, že není nutné se striktně držet všech principů, způsobovalo by to přílišné omezování v přístupu k dětem i k práci.¹ Pro člověka, který se s tímto pedagogickým směrem seznamuje, mohou principy Montessori pedagogiky otevírat mnohé objevy a poznání a zároveň jsou jakýmsi vodítkem, značkami určujícími směr k požadovanému cíli (Rýdl, 1999).

6.2.2 Prvek

Pro účely této práce vymezuji pojem „prvek“ jako část z celku. Zdůvodňuji to především slovníkovým pramenem (Havránek, 1989, s. 514). V literatuře o Montessori pedagogice (Montessori, 2001), (Rýdl, 1999) a o její aplikaci se hovoří o principech Montessori pedagogiky (Rýdl, 2007), (Zelinková, 1997). V žádném z pramenů se však „prvek Montessori pedagogiky“ neobjevuje. Můžeme se tedy jen domnívat, co školy pod pojmem „prvek“ chápou.

V předcházejících kapitolách jsem shrnula obsah základních principů Montessori pedagogiky a její oblasti vzdělávání. Věnovala jsem se také vzdělávacím programům mateřských škol a zpracování prvků Montessori pedagogiky do školních a třídních vzdělávacích programů. Vymezila jsem také pojmy princip a prvek. Nyní představím výsledky

¹Názor prezentovaný učitelkami z MŠ Klubíčko Pardubice.

výzkumného šetření, v němž se budu blíže věnovat problematice „prvků Montessori pedagogiky“ v praxi mateřských škol.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Úvod

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na zkoumání praxe v mateřských školách, které deklarují, že využívají „prvky Montessori pedagogiky“. Je srovnáváno užití „prvků Montessori pedagogiky“ v pedagogické praxi a v konkrétních školních vzdělávacích programech.

7.1 Výzkumný problém

Praktická část se nejprve zabývá popisem zvolených mateřských škol. Všechny vybrané mateřské školy vykazují ve svých ŠVP a TVP, že pracují s „prvky Montessori pedagogiky“, ale nikde nestanovují, co tyto „prvky“ vlastně jsou. V současnosti se alternativní směry ve školách hojně rozšiřují. Řada mateřských škol však nepracuje plně podle alternativních konceptů a vybírá si z nich pouze některé aspekty. V takových případech školy uvádějí, že užívají pouze „prvky“ z alternativních směr.

Vzhledem ke skutečnosti, že není oficiálně definováno, co je to „prvek Montessori pedagogiky“ a jak mají fungovat a pracovat předškolní zařízení pracující podle těchto prvků, mají školy volnou ruku ve výběru částí konceptu Montessori pedagogiky. Srovnání vybraných mateřských škol provádím z důvodu ověření skutečné aplikace „prvků Montessori pedagogiky“.

7.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jak probíhá pedagogická praxe v mateřských školách, které deklarují, že se jedná o MŠ „s prvky Montessori pedagogiky“. V návaznosti na to jsem si stanovila dílčí cíle takto:

- Objasnit, co jednotlivé školy a pedagogové vlastně rozumějí pod termínem „prvek Montessori pedagogiky“.
- Zjistit, které „prvky“ MŠ zařazují a jak učitelky s těmito „prvky Montessori pedagogiky“ pracují.
- Objasnit, jak jsou ony „prvky“ zakomponovány do školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol a zároveň jak jsou evaluovány v souvislosti s jejich aplikací.

Praktická část bakalářské práce obsahuje šetření z celkem pěti mateřských škol na Vysočině. Všechna tato zařízení jsou popsána a následně porovnána z hlediska využívání Montessori pedagogiky a zapracování těchto prvků do školních a třídních vzdělávacích programů.

7.3 Výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázku v praktické části bakalářské práce jsem si stanovila takto:

Jak jsou „prvky Montessori pedagogiky“ ve vybraných mateřských školách definovány a implementovány do praxe?

V návaznosti na to jsem formulovala tři specifické výzkumné otázky:

- 1) Jak vedení a učitelky MŠ s „prvky Montessori pedagogiky“ definují termín „prvek Montessori pedagogiky“?
- 2) Je možné identifikovat „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích procesech v praxi těchto předškolních zařízení a jak jsou tyto „prvky“ uplatňovány?
- 3) Je možné „prvky Montessori pedagogiky“ identifikovat ve ŠVP mateřských škol zahrnutých do šetření a jak jsou tyto „prvky“ evaluovány v rámci jejich uplatnění v praxi jednotlivých mateřských škol?

8 Metodologie výzkumného šetření

8.1 Organizace výzkumného šetření

Pro svou kvalitativně zaměřenou výzkumnou práci jsem zvolila výzkumnou metodu dotazníku, zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy a vedoucími pracovníky pěti navštívených mateřských škol. V rámci srovnání jednotlivých mateřských škol sleduji, jak užívají jednotlivé „prvky Montessori pedagogiky“ ve výchovně vzdělávací praxi a také jak aplikují tyto „prvky“ do povinných vzdělávacích dokumentů (školních a třídních vzdělávacích programů). Uskutečnila jsem tedy analýzu kurikulárních a informačních dokumentů těchto mateřských škol. Sledovala jsem, jak v nich byly zapracovány tzv. „prvky Montessori pedagogiky“.

Výzkumné šetření bylo zahájeno úvodními setkáními s vedoucími pedagogy vybraných zařízení a sjednáním potřebné spolupráce. Mateřské školy uvedené v bakalářské práci jsem zvolila z toho důvodu, že všechny školy ve svých ŠVP proklamují „prvky Montessori pedagogiky“. Zároveň se všechny tyto školy nachází na požadovaném území kraje Vysočina. Následně jsem v průběhu října roku 2015 rozeslala 20 dotazníků do pěti vybraných mateřských škol v kraji Vysočina. Zároveň jsem zaslala žádost o spolupráci a dotazník do Montessori ČR, z.s.² Dotazníky se vrátily v počtu 10 z pěti mateřských škol, a to v průběhu dvou měsíců. Z pěti dotazníků odeslaných členům Montessori ČR, z.s. jsem obdržela zpět jeden vyplněný dotazník.

Po navrácení dotazníků a jejich následné analýze jsem si v jednotlivých mateřských školách sjednala individuální kratší stáže za účelem pozorování a rozhovorů. Stáž probíhala vždy jeden den v čase od 7:30 do 15:00 hodin. Postihla tedy dobu příchodu dětí do mateřské školy, volné hry, řízené činnosti, pobyt venku, oběd, klidové aktivity i následné odpolední volné hry a odchod dětí domů. Při pořizování fotodokumentace byly sjednány podmínky, dle kterých jsem fotila pouze materiální vybavení, nikoli děti, a to z důvodu ochrany osobních údajů.

Při klidových aktivitách dětí po obědě jsem využila volnějšího času pro potřebné zjišťování doplňujících informací či objasňování nejasností, a to formou polostrukturovaného rozhovoru

² Montessori ČR, z. s. je organizace, která shromažďuje informace o Montessori pedagogice, o Montessori školách a publikacích. Organizace pořádá kurzy a semináře pro pedagogy i rodiče o Montessori pedagogice.

s učitelkami. Postupně jsem si tak doplňovala potřebné informace. Následně jsem ještě žádala vedení jednotlivých mateřských škol o možnost nahlédnout do dokumentace školy. Současně jsem také sledovala i další materiály mateřských škol, jako jsou informační letáky pro rodiče, webové stránky škol nebo školní řády. V těchto dokumentech jsem vyhledávala zmínky o „prvcích Montessori pedagogiky“. Dokumentaci jsem prostudovala z důvodu zjištění, jakým způsobem jsou „prvky Montessori pedagogiky“ uváděny a zpracovány ve školních vzdělávacích programech či případně v třídních vzdělávacích plánech.

8.1.1 Dotazníky

Před sestavováním dotazníků jsem si určila cíle této části šetření. Hlavní cílem bylo zjistit, jak vedoucí pracovníci mateřských škol a učitelky definují „prvek Montessori pedagogiky“, zda a jak jsou tyto „prvky“ uplatňovány v praxi jejich MŠ a jak použití těchto prvků v praxi hodnotí. Dotazník obsahoval celkem 13 otázek (viz Příloha 1). Snažila jsem se vhodně poskládat otázky tak, aby byly souvislé, posloupné a srozumitelné. Vyhýbala jsem se návodným či sugestivním otázkám. Dotazníky jsem zaslala v počtu dvojnásobném, než jakou jsem očekávala návratnost.

V dotazníku jsem použila otevřené otázky. Otázky tohoto typu jsem zvolila proto, že jsou flexibilní, respondenti se mohou rozepsat ve svých odpovědích, což může výzkumníka nasměrovat k dalším aspektům zkoumaného tématu. Dotazníky jsem též rozeslala přibližně čtyři měsíce před plánovaným vyhodnocováním, aby dotazovaní měli dostatek času k vyplnění a navrácení dotazníků a abych mohla řešit případnou malou návratnost dotazníků.

Výsledky dotazníkových šetření obecně mohou být zkreslené. Je možné, že někteří respondenti byli kupříkladu ovlivněni sociálním působením okolí, mohou se tedy snažit přiblížit sociálně přijatelným a požadovaným názorům apod. (Hendl, 2008). Protože odpovědi v dotaznících mohou dotazovaní uvádět libovolně, tedy i nepravdivě, je vhodné doplnit tuto metodu dalšími variantami šetření, o nichž se zmiňuji v následujícím textu.

8.1.2 Pozorování

Metoda pozorování je sběr dat a informací založených na systematickém pozorování. (Hendl, 2008) Ve všech vybraných mateřských školách jsem si následně po prostudování odpovědí z navrácených dotazníků dojednala jednotlivá pozorování. Cílem mého pozorování bylo sledovat především prostředí, pomůcky (případně kompozice pomůcek v prostředí), přístup k dětem a atmosféru vytvářenou samotnými učitelkami i dětmi. Pozorovala jsem, zda se v MŠ vyskytují nějaké principy Montessori pedagogiky, o kterých se například respondentky

v dotaznících nezmínily. Aplikovala jsem zúčastněné pozorování, při kterém jsem pozorovala, jak učitelky vedou řízené činnosti i jak se chovají a jednají během volných her. Také jsem důkladně pozorovala prostředí. Do předem připravené tabulky jsem průběžně zaznamenávala, zda se sledované „prvky Montessori pedagogiky“, které byly uvedeny v dotaznících učitelů, skutečně objevují i v praxi. Případně zda mohu pozorovat nějaký další princip Montessori pedagogiky, o němž se pedagogové v dotazníku nezmínili. V průběhu pozorování jsem tak ověřovala data uvedená v dotaznících. Uplatnila jsem metodu polostrukturovaného pozorování (Hendl, 2008). Před návštěvou v každé jednotlivé mateřské škole jsem si příslušné dotazníky vždy prostudovala a případně částečně modifikovala tematické zaměření pozorování vzhledem k předem zjištěným specifikům dané MŠ.

8.1.3 Rozhovor

Rozhovor je výzkumná metoda, která se zakládá na dotazování (Hendl, 2008). Jde nejen o získání informací, ale také o navázání kontaktu s respondentem. Z důvodu maximálního využití času v době návštěvy sledovaných MŠ jsem použila metodu doplňujícího polostrukturovaného rozhovoru ve zjednodušené formě (Hendl, 2008), (Švaříček, Šedřová, 2014). Rozhovory s učitelkami či vedoucími pracovníci byly uskutečněny v době, kdy probíhal pobyt venku, volné hry nebo klidové činnosti, především tak, aby nebyl narušen režim dne i dětí. Hlavním cílem rozhovorů bylo zejména objasnit, jak učitelky se zvolenými „prvky“ pracují a ověřit pravdivosti odpovědí uvedených v dotaznících. Dalším cílem rozhovorů bylo hlubší zjištění, co respondenty vedlo k výběru právě „prvků Montessori pedagogiky“ a jak respondentky uplatnění „prvků Montessori pedagogiky“ ve vlastní praxi hodnotí.

9 Výběr mateřských škol k šetření

Pro své šetření jsem zvolila mateřské školy v kraji Vysočina. Vyhledala jsem 5 mateřských škol na Pelhřimovsku a Havlíčkobrodsku, které uvádí ve svých školních vzdělávacích programech „prvky Montessori pedagogiky“. Jedná se tedy o lokální výzkumné šetření v kraji Vysočina. Dvě vybrané školy jsou klasické státní školy, kde je zřizovatelem obec. Tři vybrané mateřské školy jsou soukromé a zřizovatelem je školská právnická osoba. Dvě z pěti mateřských škol se nachází ve městě, zbylé tři jsou pak na vesnicích. Vybírala jsem záměrně mateřské školy bez ohledu na lokalitu a zřizovatele. Do všech mateřských škol jsem předem zatelefonovala a sjednala si osobní schůzku. V jedné z vybraných školek sama působím jako učitelka předškolních dětí. S některými z těchto mateřských škol průběžně spolupracujeme například na úrovni sdílení zkušeností, informací, možnosti náhledů apod. Po schůzkách s vedením školy jsem rozeslala dotazníky. Ve všech mateřských školách bylo jak vedení, tak pedagogický i nepedagogický personál velice ochotný a vstřícný. Všechny vedoucí pracovnice mi bez potíží umožnily fotografování v mateřských školách. Po navrácení dotazníků jsem si dohodla s vedoucími pracovníky zařízení individuální dny určené náhledům.

Mateřská škola Olešná je dvoutrídni státní škola na vesnici. Škola spadá působností pod základní školu. Tamější učitelky jsou kvalifikované a učitelky působící ve třídě zařazující „prvky Montessori pedagogiky“ absolvovaly seminář Montessori pedagogiky v rozsahu 12 dní. Vesnice, ve které mateřská škola sídlí, je obklopena velmi příjemným klidným a inspirativním prostředím. Věkový průměr učitelek je kolem 35 let.

Mateřská škola Za Branou v Pacově je čtyřtrídni státní škola se speciální logopedickou třídou pro děti s vadami řeči. Veškerý pedagogický personál, který čítá 8 učitelek včetně ředitelky, je kvalifikovaný. Učitelky ve třídě, jež aplikuje „prvky Montessori pedagogiky“ absolvovaly vzdělávací seminář Montessori pedagogiky v rozsahu 12 dní. Mateřská škola se nachází sice ve městě, ale ve velmi klidné části Pacova.

Mateřská škola Dubovice je soukromá mateřská škola s právní formou školské právnické osoby a od svého vzniku je zařazena do sítě škol MŠMT. Mateřská škola má aktuálně kapacitu 34 dětí. Vznikla na základě zájmu rodičů o alternativní metodu Montessori pedagogiky. K mateřské škole náleží i zahrada, která je přizpůsobena hygienickým

a bezpečnostním požadavkům. V současné době zde působí tři učitelky, všechny absolvovaly vzdělávání v oblasti Montessori pedagogiky v rozsahu od 12 dní.

Mateřská škola Slunečnice se nachází v obci Okrouhlice přibližně 12 km od Havlíčkova Brodu. Je to soukromý subjekt s právní formou školské právnické osoby. Škola je od svého vzniku zařazena do sítě škol MŠMT. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu s maximální kapacitou 20 dětí. Pedagogický personál je plně kvalifikovaný v oblasti Montessori pedagogiky a čítá tři učitelky včetně ředitelky mateřské školy. V září 2015 byl zahájen provoz navazující základní Montessori školy (v současné době pouze v rozsahu 1. stupně). MŠ se nachází v přízemí většího rodinného domu. Ke škole náleží malá zahrada s úsporným vybavením. S touto mateřskou školou naše škola pravidelně spolupracuje v rámci sdílení příkladů dobré praxe a možností náhledů.

Mateřská škola Bambi kindergarten se nachází v centru města Humpolec. V této škole v současné době už třetím rokem pracuji. Jsem si vědoma toho, že mé hodnocení může být ovlivněno faktorem, že jsem zde zaměstnaná. Snažím se tedy co nejvíce snížit nevhodný vliv tohoto jevu na výsledky mého šetření, tedy neuplatňovat vlastní hodnotící názor, ani se nenechávám ovlivnit citově zbarvenými skutečnostmi. Také se snažím být objektivní a na zkoumané jevy pohlížet co možná nejvíce nezaujatě. Tato mateřská škola je soukromá v právní formě školské právnické osoby a od svého vzniku je zařazena do rejstříku škol MŠMT. Maximální kapacita školy je 37 dětí v rozložení do dvou tříd, tedy nejvyšší počet dětí v jedné třídě je 19. Pedagogický personál čítá tři učitelky včetně ředitelky. Všechny učitelky jsou kvalifikované v Montessori pedagogice, a to v rozsahu kurzů od 12 dnů do 2 let. Mateřská škola se nachází v budově zrekonstruované prvorepublikové vily, ke které náleží velmi rozlehlá zahrada vybavená především přírodními herními prvky.

10 Výsledky šetření

Tato část bakalářské práce obsahuje výsledky šetření, tedy shrnutí analýzy dotazníků z jednotlivých mateřských škol a členky Montessori ČR. Dále v této části práce popisují výstupy pozorování pedagogické praxe ve vybraných školách a výsledky rozhovorů s učitelkami a vedoucími pracovníci mateřských škol.

10.1 Shrnutí analýzy dotazníků

MŠ Olešná

V mateřské škole v Olešné jsou aplikovány „prvky Montessori pedagogiky“ pouze v jedné ze čtyř tříd. Učitelky z této instituce se o Montessori pedagogice dozvěděly od blízkých přátel, z médií nebo v rámci studia. Montessori pedagogika učitelky oslovila a zaujala je. Vzhledem k tomu, že jsou státní školou, zařadily ke svému vzdělávacímu programu pouze „prvky“ této pedagogiky, což je pro ně formálně snazší, jak uvádí v dotaznících. Navíc v blízkém okolí se nenachází žádná návazná Montessori základní škola.

V Olešné chápou ony „prvky“ především v dodržování principu samostatnosti, sebekontroly, práce s chybou, v individuální práci a soustředění. Soustředění chápou jako ekvivalentní pojem k tradičním termínům Montessori pedagogiky – polarizace pozornosti a absorbující mysl. Důvodem, proč si v této mateřské škole zvolili právě „prvky Montessori pedagogiky“, je to, že děti mají možnost si co nejvíce samy vyzkoušet a osahat, především skrze Montessori pomůcky. Jako další prvek jsou tedy chápány pomůcky ze systému Montessori a práce s nimi. V tomto zařízení se objevují tyto pomůcky jak originálně zakoupené, tak i vlastnoručně vyrobené, což velmi oceňují a obdivují.

„Prvky Montessori pedagogiky“ nekombinují s prvky žádné jiné alternativní pedagogiky. Dále jsem se v dotaznících ptala, zda učitelky vidí rozdíl mezi dětmi z Montessori prostředí a dětmi z klasických vzdělávacích institucí bez alternativních prvků. Učitelky měly možnost vidět a zažít chod klasické MŠ, a tak mohly porovnávat. Výsledkem byla shoda, že děti z Montessori prostředí bývají, dle jejich názoru, klidnější a reagují mnohdy mírněji než děti z klasických mateřských škol.

Zajímal mě i způsob evaluace aplikovaných „prvků“ ve smyslu splnění vymezených vzdělávacích cílů. Evaluace vybraných „prvků Montessori pedagogiky“ probíhá zejména ústně během pedagogických rad, interně mezi pedagogy, a to většinou dvakrát ročně, v pololetí školního roku a v závěru školního roku. Nejedná se tedy o písemné hodnocení splňování vymezených vzdělávacích cílů.

MŠ Pacov

Učitelky z mateřské školy v Pacově uvádí, že se o Montessori pedagogice dozvěděly z nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a při studiích na vysoké škole. Tento směr je zaujal svým jasným vymezením řádu a pravidel, svou smysluplností, uceleností a komplexností, dále tím, že vede děti k sebekontrolě a nabízí jim nové cesty k poznatkům, k získávání schopností a dovedností. Tímto směrem si v Pacově volili i cíle, kterých chtěli prostřednictvím použití prvků Montessori pedagogiky dosáhnout. Tyto cíle jsou vést děti k dodržování a k respektování pravidel, k samostatnosti, ke koncentraci, k sebekontrolě skrze kontrolní prvky pomůcek a v neposlední řadě k podpoře rozvoje samostatné lidské osobnosti. V Pacově aplikují pouze „prvky Montessori pedagogiky“, a to z důvodu, že v celém konceptu jsou principy, které jim osobnostně i organizačně nevyhovují. Například by jim chyběla volná hra a zařazování pohádek. Princip připraveného prostředí je pro ně organizačně nevhodný především z hlediska kombinování pomůcek ze systému Montessori a klasických hraček, a stejně tak v jejich ukládání.

Pedagožky v mateřské škole v Pacově chápou „prvky Montessori pedagogiky“ především ve tvorbě jasných pravidel a řádu, v zakořenění soustředěnosti, v samostatnosti, koncentraci, v práci s chybou, v respektu a ohleduplnosti a v seberozvíjení, což znamená především podporu rozvoje individuálních osobností dětí.

V neposlední řadě zmíním výskyt pomůcek ze systému Montessori, jež se v této škole taktéž nacházejí. Tyto pomůcky jsou originálně zakoupené i mnoho autorsky vyrobených (viz fotografická dokumentace v Příloze 3.1) Můžeme tedy konstatovat, že jako „prvky“ chápou některé vybrané principy Montessori pedagogiky a společně s tím i Montessori pomůcky.

V MŠ v Pacově nezařazují prvky dalších alternativních směrů.

Všechny učitelky mají zkušenost s dětmi z mateřských škol s klasickými vzdělávacími programy. Mohou tedy porovnat, zda je mezi dětmi z takových škol a s dětmi z Montessori prostředí zjevný rozdíl. Zde se názory respondentů drobně odlišují. Učitelky uvádí, že každý

z těchto dvou typů škol má své klady a zápory. Pouze v jednom z navrácených dotazníků bylo uvedeno, že děti z Montessori prostředí jsou tišší a soustředěnější. V mateřských školách s klasickými vzdělávacími programy mají podle dotazovaných učitelek děti naopak více prostoru pro volnou hru a také se v nich pracuje s pohádkami.

Z dotazníků navrácených z mateřské školy v Pacově vyplývá, že podle názoru učitelek „prvky Montessori pedagogiky“ splňují prvotní záměr systému Montessori.

Evaluační fungování a dosahování cílů pomocí vybraných „prvků Montessori pedagogiky“ v Pacově funguje jako v předchozím případě, převážně ústně během pedagogických rad, a to především na konci školního roku.

MŠ Dubovice

V mateřské škole v Dubovicích u Pelhřimova se o Montessori pedagogice dozvěděli prostřednictvím kolegyně z jiné mateřské školy a během prvních seminářů k této alternativní pedagogice. V Dubovicích si zvolili právě Montessori pedagogiku z důvodu nejlepší obeznámenosti učitelů s tímto směrem a také proto, že se v již fungujících zařízeních projevuje jako funkční a efektivní.

Pouhé „prvky pedagogiky Montessori“ nalezneme v Dubovicích z důvodu snazší legislativy. Škola se jinak snaží o rozšíření z prvků na celý Montessori systém. Legislativně je ale pro ně podle respondentů jednodušší uvádět pouze „prvky“ této alternativní pedagogiky. V Dubovicích nacházíme tedy v současné době některé jimi vybrané „prvky Montessori pedagogiky“. V mateřské škole v Dubovicích naplňují princip věkové heterogenity, připravené prostředí, práci s pomůckami ze všech pěti oblastí, princip polarizace pozornosti, absorbující mysl, práci v projektech a cvičení ticha. Pomůcky, které nalezneme v mateřské škole v Dubovicích, jsou převážně originálně zakoupené, ale také zde objevíme i autorsky vytvořené (viz Příloha 3.2)

Jako jediná v tomto výzkumném šetření zařazuje tato škola kromě prvků Montessori pedagogiky také prvky dalších alternativních směrů, například lesních školek, prvky waldorfského systému a materiály pedagogiky France Ketta. Všechny zdejší učitelky jsou plně kvalifikovány pro Montessori pedagogiku, a to dvouletým diplomovým kurzem. Všechny učitelky se také postupně a dle finančních možností vzdělávají v dalších kurzech v rámci Montessori pedagogiky a v seminářích Respektovat a být respektován.

Učitelky z této instituce působily v mateřské škole s klasickým vzdělávacím programem, mají tedy možnost srovnání dětí z obou typů zařízení. Výhody dětí z Montessori prostředí vidí

učitelky především ve věkově smíšených skupinách, tišším a klidnějším prostředí a také v respektujícím přístupu. Pedagožky z mateřské školy v Dubovicích se shodují v názoru, že děti z Montessori prostředí se projevují klidněji. Současně však uvádějí, že vše je velmi závislé na přístupu učitelky.

V dotaznících z mateřské školy v Dubovicích také plyne, že jako jediná z vybraných mateřských škol nevidí „prvky“ jako zcela rovnocenné a odpovídající celému systému. V Dubovicích je chápáno, že v pojetí celostního přístupu k dítěti nemůžeme „prvky“ chápat tak, že zcela odpovídají požadavkům a základním principům celku Montessori pedagogiky. Dodávají ale, že se neustále učíme a neznamena to tedy, že použití „prvků“ je chybné, vždy záleží na přístupu.

MŠ Okrouhlice u HB

Mateřská škola Slunečnice v Okrouhlici u Havlíčkova Brodu vznikla v souladu s vírou a přesvědčením několika rodičů a stejně naladěných pedagogů. Zřizovatelka školy se o Montessori pedagogice dozvěděla v rámci semináře o vzdělávání. Jako hlavní směr pro svou školu si ho zvolila proto, že u ní došlo, jak říká, „k souznění s touto pedagogikou“. Zároveň v MŠ v Okrouhlici vnímají učitelky?? Montessori systém jako ucelený, logický a srozumitelný systém podložený vědeckým výzkumem, který se vyznačuje dlouhodobě úspěšným ověřováním v praxi.

„Prvky Montessori pedagogiky“ jsou zde podle respondentek využívány kvůli snazšímu legislativnímu postupu. „Prvky“ jsou zde chápány především ve vybraných aspektech. V této škole jsou naplňovány principy věkově smíšené skupiny, kvalifikovaní připravení učitelé, princip pohybu, princip svobody a samostatnosti a plná vybavenost Montessori pomůckami ve všech pěti oblastech. „Prvky“ zde učitelky chápou jako přizpůsobování se konkrétním potřebám dětí. „Prvky Montessori pedagogiky“ zde tedy slouží k důslednějšímu individuálnějšímu přístupu k dětem.

V Okrouhlici aplikují z alternativních pedagogik pouze „prvky Montessori pedagogiky“.

V této mateřské škole nalezneme pomůcky jak originální zakoupené, tak i autorsky vytvořené.

Učitelky v tomto zařízení mají možnost srovnávat pouze na základě pozorování při praxích v mateřských školách s klasickými vzdělávacími plány. Ani jedna z nich ale v takové mateřské škole pedagogicky déle nepůsobila. Dotazované učitelky z této školy se i za těchto podmínek

shodují v názoru, že se děti z klasického prostředí a děti z Montessori prostředí jeví odlišně, a to především v samostatnosti. Pedagogové v MŠ Slunečnice tvrdí, že „prvky Montessori pedagogiky“ mohou splňovat původní záměr Montessori systému. Dále jsou názoru, že kdo zařadí zprvu pouze „prvky“, dále má potřebu postupně přejít k celému kompletnímu Montessori systému.

MŠ Humpolec

Zřizovatelka mateřské školy Bambi v Humpolci si zvolila „prvky Montessori pedagogiky“ proto, že se jí právě samostatné „prvky“ zdají jednoduché, účelné a propracované. Avšak celý systém Montessori se zřizovatelce školy zdál příliš striktní a svazující, v nedostatku volné hry dětí, v nabídce pouze didaktického materiálu Montessori systému, nebo absenci klasických pohádek. Kladem „prvků Montessori pedagogiky v této škole vidí také systematickosti vedoucí děti k řádu a ukotvení schopnosti organizovat si vlastní volný čas. Dále oceňuje praktičnost pomůcek, které učí děti dovednostem praktického života. V neposlední řadě vidí učitelky výhody zapojování „prvků Montessori pedagogiky“ v propracovaném systému vhodné přípravy předškoláků, čerpaném právě ze systému Montessori. Učitelky se také zmiňují o flexibilitě těchto „prvků“, a to tak, že je možné pomůcky propojovat s aktuálními tématy běžně probíranými v mateřských školách.

Zřizovatelka školy a zároveň učitelka se seznámila s Montessori pedagogikou v mateřských školách, ve kterých byla na náhledech před otevřením školy. „Prvky“ si pedagogové mateřské školy zvolili proto, že do školy dochází děti již od dvou let věku. Celý koncept Montessori systému by, dle jejich názoru, tak malé děti nezvládaly. Zároveň chtějí dětem umožnit svobodnou volbu mezi klasickými hračkami a Montessori pomůckami. Taktéž z důvodu nízkého věkového složení chtějí učitelky uplatňovat ve svém výchovně vzdělávacím přístupu volné hry a pracovat s pohádkami, což by se neslučovalo s přístupem Montessori pedagogiky při plném uplatnění tohoto alternativního modelu.

V mateřské škole Bambi jsou „prvky Montessori pedagogiky“ chápány jako vybrané principy v přístupu k dětem. Zde těmito principy jsou, princip pohybu, princip svobody a samostatnosti, práce s chybou, připravené prostředí, řád a práce s pomůckami. Můžeme zde také nalézt snahu o rozpoznání a podporu individuálních senzitivních období dětí. V této mateřské škole se setkáme pouze s „prvky Montessori pedagogiky“, žádnou jinou alternativní pedagogiku, ani v podobě jejich „prvků“, učitelky neuvádí. Tato mateřská škola je vybavena

také Montessori pomůckami – třída starších dětí je opatřena základními Montessori pomůckami ze všech oblastí a ve třídě mladších dětí jsou pomůcky především pro cvičení praktického života a smyslové oblasti. Z oblasti matematiky, jazyka a kosmické výchovy jsou pomůcky zastoupeny jen velmi okrajově. Pomůcky jsou ve velké míře originální zakoupené, jsou zde ale i autorsky vyrobené (viz Příloha 3.3).

Jedna učitelka z MŠ Bambi zažila fungování MŠ s klasickým vzdělávacím programem a v současnosti tedy uvádí, že výhody mezi klasickou MŠ a MŠ s „prvky Montessori pedagogiky“ shledává především v rozsahu pomůcek a přístupu ke vzdělávání. Jako výhodu zmiňuje také citlivost a respekt k senzitivním fázím dětí a v neposlední řadě všestranný rozvoj dětí. Další dvě učitelky z tohoto zařízení srovnávat tyto dva druhy škol nemohou, nemají vlastní zkušenosti z MŠ běžného typu. Děti z MŠ s Montessori prostředím jsou podle učitelek z mateřské školy Bambi více vedeny k samostatnosti, jsou více připraveny pro praktický život a mají usnadněn přechod na základní školu. Pedagožky také zmiňují důležitost přístupu k dětem a postavení učitele ve vzdělávacím procesu. Pokud v mateřské škole s klasickým vzdělávacím programem působí pedagog, který přistupuje k dětem s respektem a v duchu partnerství, dbá na důsledné dodržování stanovených pravidel a vytváří dětem přiměřené podnětné prostředí, mohou děti v takovéto mateřské škole fungovat tzv. normálně.

Učitelky z MŠ Bambi jsou toho názoru, že „prvky“ splňují původní záměr celostního systému Montessori pedagogiky za podmínky, že jsou vhodně seskládány. Navíc se zmiňují o pozitivním vlivu aplikace prvků v klasických školách. Tento pozitivní vliv je učitelkami popisován jako obohacování vzdělávacího prostředí a rozšíření možností nabídky materiálů.

Vyhodnocení dotazníku členky Montessori ČR, z.s.

O spolupráci jsem požádala také členky Montessori ČR, z. s., která pořádá diplomové kurzy Montessori pedagogiky a další související semináře. Z pěti rozeslaných dotazníků se mi vrátil pouze jeden. Za „prvek Montessori pedagogiky“ lze podle členky Společnosti Montessori, Mgr. Kamily Randákové, považovat některý z charakteristických principů a metod práce. Tyto „prvky“ jsou založeny na tom, co Maria Montessori a její spolupracující kolegové popisovali jako vývojové potřeby, základní principy, teorie, ověřené metody a didaktiku Montessori systému.

Dotazovala jsem se, zda se respondentka domnívá, že je vhodné kombinovat „prvky“ různých alternativních pedagogických směrů. Montessori přístup je podle ní velmi otevřený

pedagogický systém, do kterého lze aplikovat i další alternativní metody a způsoby práce, pokud jsou ovšem v souladu se základními principy Montessori pedagogiky. Respondentka uvedla, že se v praxi setkala se dvěma variantami přístupu k aplikaci „prvků Montessori pedagogiky“. V první řadě je to aplikace „prvků“ alternativních pedagogik, racionálně a logicky uvážených. Tyto „prvky“ jsou čerpány z odborných seminářů, literatury či stáží, tedy při zachování základní charakteristiky programu. V druhém případě je to pak aplikace kombinace zcela neuvážených, neověřených „prvků“. Tedy toho, co kdo slyšel či letmo viděl a odborně si neověřil ani nedohledal podklady. Jedná se tedy vždy o uvážené užívání jakýchkoli „prvků“. Vždy je potřeba tyto prvky vhodně teoreticky podložit. Zde je třeba promýšlet aplikaci vybraných „prvků“ tak, aby vždy působily ve prospěch učení a poznávání dítěte.

Další mou otázkou bylo, zda respondentka vidí výhody ve srovnání různých typů škol. Tedy klasické mateřské školy, školy s „prvky Montessori pedagogiky“, nebo školy s celým konceptem Montessori. Odpověď byla velmi jednoznačná – vše záleží na způsobu a přístupu k vedení dětí a na celkovém postoji organizace. Je na pedagozích, jak jsou schopni utvářet prostředí, doprovázet výchovu dětí a provádět je jejich cestou k poznání. Podle respondentky může být dobře vedená ne-Montessori škola pro děti přínosnější, bezpečnější a klidnější než například perfektně vybavená Montessori škola, kde ovšem není respektující přístup k dětem a kde není pochopena filozofie a základní teorie tohoto pedagogického směru. Důležité je především profesionální a promyšlené využití vhodně vybraných principů. Podle respondentky lze tak i v dobře vedeném ne-Montessori prostředí vést děti k samostatnosti, nezávislosti a budovat v nich základy osobnosti.

Jako poslední mě zajímala odpověď na otázku, zda mohou být vybrané „prvky“ aplikované v klasickém zařízení vlastně funkční, zda tedy mohou naplňovat původní záměr Montessori pedagogiky. Odpověď byla taková, že i „prvky“ samy o sobě mohou být funkční, za předpokladu, že je aplikuje profesionálně připravený pedagog a průvodce dětí, smýšlející v souvislosti s filosofií Marie Montessori. Především by se mělo jednat o člověka, který smýšlí morálně, esteticky, eticky a také pedagogicky odborně.

Celkově se tedy Kamila Randáková staví k „prvkům Montessori pedagogiky“ velmi otevřeně a pozitivně. Pokud se k aplikaci těchto „prvků“ přistoupí zodpovědně, mohou přinést očekávané výsledky.

10.2 Pozorování a rozhovor

Svá pozorování jsem zaměřila především na výskyt Montessori pomůcek v prostředí vybraných mateřských škol. Pozorovala jsem, zda se pomůcky z Montessori systému ve vybraných MŠ vyskytují, popřípadě v jaké jsou kvalitě a v jakém jsou množství. Dále mě zajímalo, jak je s těmito pomůckami zacházeno v rámci pracovního postupu a zda plní původní účel pramenící z filosofie Montessori pedagogiky. Zjišťovala jsem, ve které době denního režimu jsou pomůcky nebo jiné komponenty Montessori pedagogiky používány. Zjišťovala jsem, jakou pozici mají učitelky v daných třídách, zda jsou průvodkyněmi, nebo klasickými přednášejícími učitelkami. Pozorování jsem zaměřovala také na vyhledávání principů Montessori pedagogiky. Zda tedy ve zvolených mateřských školách uplatňují například práci s chybou a kontrolními prvky, princip svobody a samostatnosti, výchovu k míru a podobně. Pozorování jsem soustředila také na připravenost prostředí a to především u škol, které mají větší množství pomůcek.

Ve všech mateřských školách jsem vedla polostrukturované rozhovory. Rozhovory jsem ověřovala fakta uvedená v dotaznících, která se ale například nedala ověřit pozorováním. Dále jsem se v rozhovorech hlouběji dotazovala na podněty učitelek k volbě a aplikaci právě Montessori prvků. Zajímalo mě, jak se pedagogům při zařazování prvků Montessori pedagogiky pracuje a v čem vidí přínos.

MŠ Olešná

V subjektu ZŠ a MŠ Olešná jsem pozorování uskutečnila dne 28. 1. 2016. Nejdříve jsem se setkala s vedoucí učitelkou mateřské školy, která je zároveň zástupkyní ředitelky. Zástupkyně mě provedla MŠ a podala mi slovní popis zařízení a materiálního zázemí. Poté mě zavedla do třídy, kde jsou aplikovány „prvky Montessori pedagogiky“. Děti bylo v tento den přítomno pouze devět, kvůli velké aktuální nemocnosti.

V rámci pozorování jsem nejprve sledovala průběh svačiny, která se konala jako vždy v jídelně ve spodním patře budovy MŠ. Děti se projevovaly klidně a poměrně tiše, všechny byly slušné a zdravily mě při prvním shledání. Následoval přesun do třídy nacházející se v prvním patře, při kterém byly děti spořádané. Ve třídě už děti věděly, že mají čas na práci s pomůckami, kterých tam bylo poměrně velké množství. V této chvíli probíhala volná hra, při které si ale všechny děti braly ke hře pomůcky vybrané z Montessori systému. Překvapily mě pomůcky vyrobené, kdy byl jasně znatelný rukopis domácí dílny, nikoli sériové výroby. Byly to

červenomodré tyče, hnědé schody nebo růžová věž, tyto pomůcky byly pěkně propracované a barevně nalakované, což oceňuji. Děti se nejen k těmto pomůckám chovaly pěkně a s citem.

Několik dětí si vybralo pomůcky k činnostem praktického života, tři chlapci pracovali s jazykovým materiálem, přímo v oblasti písmen. Další děti pracovaly se smyslovým materiálem. Učitelka byla po celou tuto dobu volných her přítomna. Někdy pozorovala, ve chvílích, kdy viděla, že je nutné někde pomoci nebo zasáhnout, na to byla připravena. Například v situaci, kdy se jednomu chlapci nedařilo vhodně uklidit své pracovní místo do původní podoby, napomohla mu učitelka názornou ukázkou vhodného způsobu úklidu.

Po zhruba 25 minutách volné hry následoval pokyn k úklidu. Učitelka jej řekla tichým hlasem a děti bez prodlevy začaly reagovat. Všechny děti se následně sešly na elipse, po které chodily. Poté si na ni přinesly sedáky, na kterých se usadily. Potom následoval komunitní kruh k týdennímu tématu – cestování, konkrétně Čína a Velká čínská zeď. Po komunitním kruhu se děti odebraly s učitelkou do šatny, kde se přestrojily k pobytu venku. Po návratu z procházky se děti opět převlékly, vykonaly nezbytnou hygienu a přemístily se do jídelny na oběd. Následoval odpolední klidový režim a odchod dětí po obědě. Po klidových aktivitách, jako jsou četba a prohlížení knih, následovaly odpolední volné hry a postupný odchod dětí domů.

Během tohoto dopoledního programu jsem zde mohla pozorovat, ověřovat či doplňovat informace z dotazníků a přidávat další poznatky. Ve vzdělávacím procesu jsem identifikovala tyto principy:

- princip svobody a samostatnosti
- připravené prostředí
- práce s pomůckami z Montessori systému
- princip pohybu

Práce s pomůckami zde fungovala jasně a působila na mě dobře. V prostředí mě mile překvapily pomůcky, a to jak vyrobené, tak zakoupené. Ocenila jsem jejich vhodné inspirativní uspořádání na relativně malém prostoru a přístup dětí k vlastnímu pracovnímu prostoru při práci s pomůckami.

Bylo mi umožněno nahlédnout do dokumentace zařízení, abych mohla zjistit, jakým způsobem je Montessori pedagogika zakomponována do školního vzdělávacího programu. „Prvky“ jsou uvedeny v ŠVP zmínkou v rámci charakteristiky školy, o zařazování „prvků Montessori pedagogiky“ a stejná poznámka se nachází v popisu organizace vzdělávání. V jedné třídě jsou použity „prvky Montessori pedagogiky“ pro obohacení ŠVP a jsou rozpracovány

v souladu s RVP PV. Dále jsou v ŠVP krátce rozepsány dílčí cíle v návaznosti na činnosti pramenící z Montessori systému. Kompetence k učení je naplňována třístupňovou výukou z Montessori systému, kompetence k řešení problémů je naplňována prostřednictvím kontrolních prvků pomůcek, kompetence komunikativní je naplňována respektující a rovnocennou komunikací a kompetence činnostní a občanské jsou naplňovány principem svobodné volby činnosti a samostatnosti.

Vzhledem k povaze aplikovaných „prvků Montessori pedagogiky“ se domnívám, že zde v době mého pozorování byly principy Montessori pedagogiky naplňovány, a to i navzdory tomu, že se nejedná o ryze Montessori školu.

MŠ Pacov

V mateřské škole v Pacově Za Branou jsem se zúčastnila pozorování dne 14. 1. 2016. MŠ má několik přízemních budov propojených spojovacími krčky. Budova je těsně před rekonstrukcí. Každé z budov, ve kterých jsou zároveň třídy, náleží vlastní vchod. Po kratším obhlédnutí objektu jsem vstoupila skrze jednu z šaten do třídy pro děti s vadami řeči. Tam jsem oslovila učitelku s prosbou o vyhledání ředitelky. Učitelka bez váhání požádala dvě děti, aby mě za ředitelkou zavedly. Děti bez prodlení zanechaly své činnosti a pouhým pohledem mi naznačily, že mě do kanceláře odvedou. Vedly se za ruce a spleťtými chodbami mě dovedly až k ředitelce. Slušně zakleply na dveře a k ředitelce mě uvedly.

Ředitelka mě nejprve seznámila se svými spíše negativními zkušenostmi se zájemci o náhled, právě kvůli prvkům Montessori pedagogiky. Před pár lety do jejich mateřské školy v Pacově přijel ředitel jiné mateřské školy se dvěma učitelkami. Zajímali se o „prvky Montessori pedagogiky“, ale pouze v teoretické podobě. Ani po opakovaných nabídkách ředitelky neměli zájem se podívat na skutečné využití a aplikaci prvků. Proto vedení této MŠ jen s velkou nedůvěrou přijímá studenty a zájemce na náhledy.

Ředitelka mi ochotně sdělila veškeré informace o cestě jejich MŠ k Montessori prvkům a o nadšení celého pedagogického sboru pro pedagogiku M. Montessori. Montessori pedagogika se aplikuje ve všech čtyřech třídách v MŠ v Pacově.

Ředitelka mě následně po našem rozhovoru provedla prostorami mateřské školy, kde jsem v každé třídě měla možnost nahlédnout do běžného denního režimu a pohovořit s učitelkami ve třídách. Ve všech čtyřech třídách se nacházejí police vyhraněné pro pomůcky ze systému Montessori, a to jak pomůcky zakoupené, tak i mnoho vyrobených. V některých třídách bylo

pomůcek více, v některých bylo jen menší množství. Z Montessori pedagogiky jsem dále v tomto zařízení vyzdvihovala aplikaci těchto principů:

- princip svobody a samostatnosti
- připravené prostředí
- princip pohybu
- respekt k senzitivním fázím

Uplatňují zde také elipsu, tedy nepůvodní Montessori prvek.

Učitelky ve všech třídách jednaly s dětmi velmi klidně a mluvily klidným přiměřeným hlasem. Ve třídách fungovala sjednaná pravidla, která všechny děti v době mé přítomnosti dodržovaly, navíc se navzájem na jejich dodržování upozorňovaly.

Po příchodu dětí probíhala volná hra, při které jsem pozorovala interakce mezi dětmi. Dále následovala svačina dětí ve třídách u stolečků. Po svačině se v režimu dne nachází právě zmiňovaná elipsa společně s komunitním kruhem, kde probíhá povídání k aktuálnímu tématu. Tímto tématem bylo v den mého pozorování lidské tělo. Poté se děti přemístily do šatny, kde se společně chystaly k pobytu venku. V tento den byly na zahradě, kde je mnoho prostoru k volnému pohybu. Po pobytu venku následoval oběd a poté klidové aktivity a odpočinek. Po odpolední svačině děti průběžně odcházely s rodiči domů. Do této doby měly děti čas opět pro volnou hru. Během odpoledních hodin tak děti mohly pracovat s Montessori pomůckami nebo si hrát s běžnými hrami a hračkami. Vzhledem k důslednému uplatňování principu svobody a samostatnosti jsem v této MŠ nabyla dojmu, že i zde jsou původní záměry Montessori pedagogiky naplňovány. Ačkoli škola neoplývá přílišným množstvím Montessori pomůcek, pedagogové se zde snaží dodržovat individuální přístup, ale také respektovat senzitivní období dětí.

MŠ Dubovice

V mateřské škole v Dubovicích jsem byla na plánovaném pozorování dne 19. 1. 2016 po úvodní telefonické dohodě s ředitelkou.

Po příchodu do MŠ se mě ujala jedna z učitelek, ředitelka v té chvíli ještě nebyla přítomna. Po uvedení do třídy mě učitelka seznámila s tím, jak bude probíhat jejich den. Dohodly jsme se, jak bude také vypadat mé pozorování. Dostala jsem svolení k fotografování polic, rozmístění materiálu a prostorového uspořádání.

Tato mateřská škola byla v době mého pozorování z velké části vybavena pomůckami z Montessori systému. Mohli jsme také najít běžné hračky, jako jsou například panenky a miminka. Tyto hračky zde byly zakomponovány do oblasti praktického života. Děti si tedy mohly vyzkoušet péči o dítě. Zmíním se ještě o výskytu přírodních stavebnic, které nejsou přímo „prvky Montessori pedagogiky“, ale jsou kompatibilní například s prvky waldorfské pedagogiky nebo odpovídají záměrům některých principů Montessori.

Děti se v době mého ranního příchodu postupně scházely. Některé v rámci ranních her odcházely s učitelkou do vedlejší třídy kvůli cvičení s flétničkami, kde se následně skupinky vystřídaly. Ostatní děti zůstaly v původní třídě, kde si svobodně mohly volit pomůcky a materiál. Dvě děti odešly do malé místnůstky v zadní části třídy, kde byl jakýsi ateliér, a tam samostatně tvořily. Během příchodů dětí jsem zaregistrovala několik dětí, které ještě nebyly zcela normalizované a odpoutané od matky. Pro tyto děti byly ve třídách u oken stupínky, ze kterých děti pro lepší pocit mohly rodičům okna mávat. Působilo to jako velmi uklidňující prvek. Učitelky v těchto chvílích také kladně a přátelsky působily na plačící a tesklivé děti.

Ve čtvrt na deset učitelka oznámila, že se nachýlil čas ke svačině. Děti se tedy začaly postupně přemisťovat k okénku výdejny, kde od kuchařky obdržely talířek s namazaným kouskem pečiva a s kouskem zeleniny dle vlastní volby. V několika případech se stalo, že děti odnášely zpět celý nedotčený chléb. Kuchařka v tomto případě nabízela variantu suchého pečiva – někdy děti přijaly, někdy odcházely bez svačiny. Deset minut před desátou hodinou učitelka upozornila, že se přiblížil čas společného setkání na elipse.

Děti se na elipse začaly postupně shromažďovat. Některé seděly v klidu, některé velmi neklidně. Učitelka byla trpělivá a v klidové a tiché poloze čekala na všechny děti. V této chvíli dorazila také ředitelka, která se plynule zapojila mezi děti na elipsu. Na úvod setkání učitelka upozornila na andulky, které byly celé ráno velmi hlasité, to proto, že je během rána nikdo z dětí nenakrmil a nevěnoval jim pozornost. Ihned se ale hlásilo mnoho dětí, že tento úkol obstará. Když byli všichni zpět na elipse, pustila učitelka hudbu a následovala chůze po elipse s připraveným materiálem (konstruktivními trojúhelníky). Děti sice velmi pěkně s trojúhelníky manipulovaly, ale na elipse se postrkovaly a byly poměrně dost hlučné. Na konci skladby se všechny posadily na elipsu a následovala ukázka práce s konstruktivními trojúhelníky, kterou předvedla učitelka. Učitelka udělala ukázkou se dvěma trojúhelníky zcela beze slov a následně vybídla děti, kdo by si chtěl jít práci s touto pomůckou vyzkoušet. Opět bylo zájemců mnoho. Učitelka postupně vybrala tři děti, které si na elipse manipulaci s trojúhelníky cvičily. Ředitelka

poté upozornila, že kdo již nemá zájem pracovat ani pozorovat, může se v tichosti odejít napít, chystat a převlékat k pobytu venku. Některé děti se odebraly k nápojům, zhruba polovina jich zůstala na elipse a měly zájem si ještě práci vyzkoušet. Učitelka rozhodla, že by to všechny děti nestihly, a tak se s dětmi dohodla, že některé budou s trojúhelníky pracovat během odpoledne. Zbylé děti na elipse tedy postupně svou práci ukončovaly a také se přemísťovaly k přípravě na pobyt venku.

Vzhledem ke krásnému zimnímu počasí děti s učitelkou a ředitelkou šly na nedaleký kopeček, kde během pobytu venku sáňkovaly, bobovaly a užívaly si her ve sněhu. Po návratu z pobytu venku se děti převlékly, vykonaly nezbytnou hygienu a přesunuly se ke stolečkům ve třídě na oběd. Obědy do mateřské školy dováží z blízkého statku, kde vaří v biokvalitě a jídelníček je přizpůsoben dětem, spotřebnímu koši a hygienickým požadavkům. Po obědě následovaly klidové aktivity na lehátkách v druhé třídě. Děti si lůžkoviny chystaly samy z poliček. Při odpočinku zněla relaxační klidná hudba a okna byla lehce zatemněna. Mladší děti usnuly, starší děti pouze odpočívaly a po zhruba 45 minutách se děti, které neusnuly, přesunuly do vedlejší třídy, kde si mohly vzít aktivity ke stolečku nebo knihu. Po klidových aktivitách a probuzení ostatních dětí následovala svačina ve stejném systému jako v dopoledních hodinách. Po svačině už následovaly volné hry dětí s materiálem, který si děti samy zvolily a postupný odchod dětí domů s rodiči.

V programu mateřské školy v Dubovicích jsem pozorovala mnoho principů, jsou to tyto:

- princip připraveného prostředí
- princip věkové heterogenity
- princip svobody a samostatnosti
- práce s chybou a kontrolními prvky

Ověřila jsem tedy informaci z dotazníků, kde bylo uvedeno, že se snaží z prvků postupně přecházet k celému konceptu Montessori pedagogiky. Pomůcky zde ale řadí naopak než v systému Montessori, tedy zprava doleva. V Montessori systému se pomůcky řadí v opačném směru a to zleva doprava jako příprava na čtení a psaní. Tato mateřská škola má sice dvě homogenní třídy, ale obě se vzájemně během celého dne prolínaly a byla zde velká snaha o docílení právě věkové heterogenity. Učitelky i ředitelka přistupovaly k dětem mile a klidně a vždy hovořily klidným tlučeným hlasem. Montessori „prvky“ jsou ve školním vzdělávacím programu zakotveny formou přílohy, kde je velmi pěkně propracována návaznost na RVP PV.

Evaluace plnění cílů zvolených s ohledem na aplikaci „Montessori prvků“ probíhá v rámci měsíčních evaluací tematických bloků. Dále evaluace probíhá průběžně slovně při pedagogických radách.

Škola na mě působila dojmem, že jsou zde naplňovány principy Montessori pedagogiky. Usuzuji tak především z bohatého vybavení školy Montessori pomůckami. Důležitá je také iniciativa rodičů, na jejímž základě škola vznikla.

MŠ Okrouhlice u Havlíčkova Brodu

V mateřské škole v Okrouhlici jsem byla přítomna na pozorování dne 8. 2. 2016. Po mém příchodu se mě ujala zřizovatelka, zároveň jedna z učitelek. V mateřské škole působí dvě učitelky. Učitelky se občas přechází mezi mateřskou školou a v září otevřenou školou základní – učitelky učí například angličtinu v mateřské škole i v základní škole. Celková prohlídka MŠ již nebyla třeba, již jsem ji několikrát navštívila v rámci spolupráce s naší MŠ. Zřizovatelka mě tedy seznámila s obměnami v uspořádání prostoru a aktuálními změnami ve škole. Pomůcky jsou zde řazeny v prostoru opět naopak, tedy zprava doleva. V Montessori systému se pomůcky uspořádávají v opačném směru, a to zleva doprava jako příprava na čtení a psaní.

Během brzkých ranních hodin děti postupně přicházely do MŠ. Po svém příchodu a individuálním pozdravení učitelky měly možnost svobodné volby materiálů a pomůcek. Když se sešly všechny děti, učitelka dala pokyn k tomu, aby si děti šly vzít boty a připravit se ke dveřím. Všichni společně se poté přemístili na malou zahrádku náležící ke škole, zde se děti proběhly a následovala malá rozcvička na čerstvém vzduchu. Toto celé trvalo nanejvýš 10 minut a děti se přesunuly zpět do školy, kde vykonaly nezbytnou hygienu. Dále ve třídě následovala příprava míst ke svačení, samotná svačina a úklid po ní. Vše si děti vykonávaly samy – mazání pečiva i umývání nádobí ve velikostně přizpůsobené plně funkční kuchyni, která je součástí vybavení třídy. Děti mohly svačit průběžně, k čemu měly vyhrazeno zhruba půl hodiny.

Po svačině se děti sešly na elipse, po které nechodily. Probíhaly zde ale aktivity komunitního kruhu, a také se zde hovořilo o aktuálním tématu. Po elipse nastal čas na projektové aktivity. Podle učitelek se velmi často ve škole zpívá.

V den mé přítomnosti učitelky přizpůsobily téma aktuální situaci – jedno z dětí bylo v ten den nepřítomno z důvodu otravy léky. Učitelky tedy s dětmi probíraly problematiku léků v domácnostech, kdo jim může lék podat a že léky v platech nejsou bonbony. Na rozhovory

volně navázaly dramatisací příběhu o pejskovi, který snědl léky, bylo mu velmi špatně a kočička musela zavolat lékaře, aby mu pomohl.

Po této společné aktivitě následovala příprava na pobyt venku a samotný pobyt venku. V tento den šly děti s učitelkami do nedalekého lesa, cestou probíhaly spontánní rozhovory s dětmi či zpěv písní. Po návratu z procházky se děti převlékly, vykonaly náležitá hygienická opatření a odebraly se k přípravě míst na oběd a samotnému obědu. Po obědě si děti svá místa opět uklidily, teď si ale nádobí neumývaly, neboť jej vkládaly samostatně do myčky nádobí, kterou následně ovládala učitelka. Některé děti v této době odcházely s rodiči domů. Naobědvané děti odešly do koupelny, kde si vyčistily zuby a umyly se po obědě. Následně se přemístily do horní části třídy, kde si opět samy připravily lůžkoviny k odpočinku. Během odpočinku učitelka četla pohádky či příběhy. Některé děti usnuly, jiné měly možnost dalších klidových aktivit, jako je prohlížení knih, četba nebo volná kresba. Po čase vymezeném odpočinku děti postupně vstávaly a samostatně si uklidily své lůžkoviny a chystaly se na odpolední svačinu. Během odpoledne probíhaly v MŠ, volné hry dětí. Děti opět měly svobodnou volbu materiálů a pomůcek. Byla nabízena také němčina, angličtina, a to vždy hravou formou jako seznamování dětí s jazykem, navíc v propojení s tématem z MŠ. Dále byla v nabídce odpoledních aktivit hudební činnost, tvoření pro rodiče s dětmi, kroužek vaření dle zájmu dětí nebo také program „Šance pro vaše dítě“ (spolupráce rodičů a dětí v rámci přípravy dětí do školy).

V mateřské škole v Okrouhlici jsem měla možnost pozorovat „prvky“ pramenící především ze snahy aplikovat vybrané principy Montessori pedagogiky. Těmito principy jsem při pozorování shledala:

- připravené prostředí
- princip věkové heterogenity
- princip pohybu
- princip svobody a samostatnosti

Byl kladen velký důraz na význam osobnosti učitele. Zde se ale musím zmínit o zcela nekompatibilním chování ředitelky MŠ, které nebylo slučitelné s filozofií pedagogiky Marie Montessori. Ředitelka byla za mé přítomnosti stále ve třídě, projevovala se jako velmi silná a dominantní osobnost. Na rozdíl od pojetí Montessori pedagogiky měla velmi odlišné postavení ve vztahu učitel-dítě. Na děti mnohdy mluvila hlasitě a především příkazovým

způsobem. Nejednala s nimi tedy příliš respektujícím přístupem a byla přísná a striktní, v některých chvílích z mého pohledu zbytečně.

„Prvky Montessori pedagogiky“ zde byly zakotveny v ŠVP jako rozpracované bloky provázané s pěti vzdělávacími oblastmi, klíčovými kompetencemi a s dílčími cíli z RVP PV. Evaluace „prvků“ v rámci jejich uplatnění v praxi probíhá písemně na připravených formulářích a to měsíčně. Jak už jsem se ale zmínila, i v rámci zpětné vazby k vyhodnocení dotazníků se zde učitelky snažily o průběžný přechod z pouhých prvků na celý koncept Montessori pedagogiky. Zřizovatelka MŠ uvedla, že na prvcích začínali jako na odrazové linii a že chtějí se posouvat novým směrem dále. Pouhé „prvky“ už pro ně nejsou dostačující a i v rámci profesního a osobnostního rozvoje učitelek chtěli na komplexní pedagogiku Montessori co nejdříve přejít.

Škola je kompletně vybavena Montessori pomůckami a je zde uplatňována většina principů Montessori pedagogiky. Vzhledem k tomu, že vedení školy nejedná zcela dle pedagogiky Marie Montessori, nedá se zde hovořit o kvalitním obrazu Montessori pedagogiky. Je zde ale velká snaha o nápravu této skutečnosti.

MŠ Humpolec

V mateřské škole Bambi kindergarten v Humpolci, kde v současnosti působím jako učitelka a zároveň ředitelka, jsem si sjednala po dohodě v kolektivu pozorování na den 1. 2. 2016. Prohlídka mateřské školy se nekonala z důvodu mého působení v této mateřské škole.

Tato třída je vybavena pomůckami Montessori, především z oblasti praktického života, a to z důvodu nízkého věku docházejících dětí. Dále jsou zde v malém množství zastoupeny pomůcky ze smyslové oblasti a velmi malým procentem se zde vyskytují i pomůcky z oblasti matematiky, jazyka a kosmické výchovy. V neposlední řadě se ve třídě mladších dětí také nachází přiměřené množství běžných dětských hraček, jako jsou panenky, dětská kuchyňka či plyšové hračky nebo autíčka.

Den v MŠ Bambi začíná již v 6 hodin ráno, kdy do školy přicházejí první děti, postupně přicházení dětí probíhá do 8 hodin. Děti se do této doby scházely v dolní třídě, kde se přes den nacházejí mladší děti. V době příchodů měly děti možnost volné hry a to jak s běžnými hračkami, tak i s pomůckami Montessori. Tato možnost volby práce s materiály byla zvolena z důvodu nízkého věkového složení dětí a také proto, že při sestavování ŠVP se kolektivu jevilo vhodnější nabídnout dětem volbu mezi těmito dvěma skupinami „prvků“.

Po příchodu všech dětí do školy se starší děti oddělily a odešly na dopolední program do třídy v prvním patře budovy MŠ. Dalším bodem v programu dne byla svačina, mladší děti dostaly svačinu již hotovou, pouze si samostatně dle své vlastní volby mohly brát ovoce nebo zeleninu. Starší děti si svačiny chystaly samy, mazaly si pečivo a též si braly dle svého uvážení ovoce nebo zeleninu. Po svačině si starší děti také samy umývaly nádobí v plně funkční kuchyni, která se v této třídě nachází. Když se děti nasvačily, probíhal program v obou třídách velmi podobně, lišil se jen ve sledu aktivit. Starší i mladší děti zahájily den elipsou, po které chodily za doprovodu klidné relaxační hudby s pomůckami i bez nich. Zpívaly uvítací píseň a probíhal komunitní kruh k aktuálnímu tématu se zapojením přizpůsobených prvků kritického myšlení. Momentální téma, které bylo pro děti připraveno, bylo povolání, zaměstnání a řemesla. Děti si tedy povídaly o tom, jaká povolání znají a čím by chtěly být, až budou velké. Také si zadaly úkol, že si každý přinese do MŠ pomůcku, nástroj nebo náčiní, které náleží nějakému řemeslu nebo povolání.

Starší děti se poté přemístily do učebny za rodilým mluvčím, kde je čekala lekce angličtiny. V této době se mladší děti věnovaly řízené činnosti, prezentaci pomůcek, početním hrám, výtvarné činnosti, dramatické činnosti, dětské józe nebo hudebním chvilčkám. Po ukončení lekce angličtiny starších dětí se mladší děti rozdělily na skupiny a v těch také absolují angličtinu. Starší děti naopak čekala výtvarná aktivita, prezentace pomůcek, dechové a logopedické cvičení, početní hry, dramatické činnosti nebo hudební chvilky. Po těchto řízených činnostech se děti odcházely společně napít, na toaletu a následně se všechny přemístily do šatny v přízemí školy, kde se převlékly k pobytu venku. Učitelky byly stále přítomny v případě, že by je někdo z dětí požádal o pomoc nebo tehdy pokud by viděly úpěnlivou, nicméně marnou snahu dětí o samostatné oblékání.

Poté děti odcházely dle klimatických podmínek na zahradu MŠ nebo na procházku městem. Učitelky se snažily vyhledávat stále nové vycházkové trasy a vycházky mají vždy cíl, aby dětem nepřipadaly stereotypní. V den mého pozorování se děti šly podívat na stanici hasičů, kde jim bylo předvedeno vybavení a mohly se dokonce posadit do hasičského vozu, což především pro chlapce bylo velkým zážitkem.

Po návratu do školy se děti převlékly, vykonaly nezbytnou hygienu a odešly společně do jídelny nacházející se v přízemí na oběd. Děti si samy připravily svá místa ke stolování, připravily si prostírání a příbory. Starší děti si samy přinesly na svá místa hlavní chod. Polévku dostaly všechny děti od učitelek z bezpečnostních důvodů. Následně si děti zase uklidily svá

místa. Odnesly nádobí na vyhraněná místa. Děti se po obědě rozešly do svých koupelen, kde se umyly a starší děti si vyčistily zuby. Následně se mladší i starší děti převlékly do pyžam a chystaly se na odpočinek. Zde byly stále přítomny učitelky pro případ, že by je někdo požádal o pomoc. Mladší děti a část starších dětí většinou usíná při čtení pohádky. Děti, které neusnou, mají možnost alternativních klidových aktivit, jako je práce s pomůckami nebo prohlížení knih a volná kresba. Předškolní děti odpočívaly na lehátkách ve třídě. V době, kdy děti spí, se jedna z učitelek věnuje přípravě předškolních dětí do školy s pomocí Montessori materiálu, pracovních listů, grafomotorických cvičení a dalších aktivit.

Po těchto klidových aktivitách a přípravě předškolních dětí následovalo postupné vstávání dětí, úklid lůžkovin, který si děti obstarávaly samy, dále poté příprava na svačinu. Starší děti si znovu chystaly svačiny samostatně a také umývaly nádobí. Po svačině během odpoledne děti postupně odcházely domů s rodiči, probíhala volná hra dětí, děti měly v těchto chvílích čas vymezený na práci s pomůckami. V půl čtvrté se děti opět spojily do třídy menších dětí v přízemí školy, kde měly možnost volné hry i s hračkami. Během odpoledne také proběhly další volitelné aktivity, jako je individuální logopedie nebo kroužek keramiky. Škola funguje do 18 hodin.

V MŠ Bambi jsou „prvky Montessori pedagogiky“ zakotveny v ŠVP zmínkou o zapojování prvků a pomůcek této alternativní pedagogiky. Tyto zmínky se v ŠVP nachází v popisu obecné charakteristiky školy, v popisu psychosociálních podmínek, dále mezi metodami a formami vzdělávací práce a v prostředcích plnění cílů. Při svém pozorování jsem zaznamenala především využívání a aplikaci principů vybraných z celého konceptu Montessori pedagogiky. Konkrétně se jednalo o tyto principy:

- princip pohybu
- princip svobody a samostatnosti
- princip připraveného prostředí
- práce s chybou a kontrolními prvky
- normalizace dítěte
- respekt k senzitivním fázím

Znatelná byla také snaha o vhodné udržení hranic osobnosti učitele a principu vedení, kde je snaha o respektující přístup.

Evaluace plnění smyslu aplikovaných prvků Montessori pedagogiky v rámci filosofie Marie Montessori probíhala pouze ústně na pedagogických radách v průběhu celého školního roku, nikoli však písemně.

Myslím si, že v této škole je znatelná velká snaha o naplňování principů Montessori pedagogiky. Můžeme zde sice objevit klasické hračky, které se určitě s Montessori systémem neshodují. Děti však mohou svobodně volit mezi Montessori materiálem a právě hračkami. Ve všech směrech se tak pedagožky snaží přizpůsobit potřebám dětí a zároveň se shodovat se zvolenými „prvky Montessori pedagogiky“.

Zde bych se ještě jednou zmínila o svém původním pracovišti, které bylo prvním impulsem pro studium Montessori pedagogiky. Anglická mateřská škola The Tiny (Havlíčkův Brod) měla ve svém školním vzdělávacím programu uvedeny „prvky Montessori pedagogiky“. Tyto prvky byly uvedeny v rámci popisu obecné charakteristiky školy a krátkou zmínkou v charakteristice vzdělávacího programu. V této mateřské škole ale probíhal den zcela běžně, jako v klasické mateřské škole s běžným školním vzdělávacím programem. Při ranním scházení dětí byly realizovány volné hry dětí, ovšem s běžnými hračkami. Pomůcky ze systému Montessori pedagogiky se zde totiž nenacházely. Poté při relaxační hudbě děti absolvovaly elipsu, která je ovšem nepůvodní prvek Montessori systému. Svačina probíhala společně v jídelně – děti dostaly již připravenou svačinu a jejich jediným úkolem bylo uklidit si po svačině talíř. Následoval běžný komunitní kruh a řízené činnosti, které jsem už znala z běžných mateřských škol, ve kterých jsem působila jako praktikantka (výtvarné činnosti, cvičebné chvílky nebo dramatizace dle tématu týdne). Po řízené činnosti následoval pobyt venku na zahradě MŠ nebo procházka v okolí MŠ. Po návratu z pobytu venku děti společně odcházely na oběd a po obědě následoval odpočinek. Zde ovšem všechny děti musely odpočívat, nebyla zde žádná možnost volby klidových aktivit. Po probuzení dětí následovala opět společná svačina a dále volné hry dětí s hračkami. Během odpoledních aktivit probíhaly skupinové lekce angličtiny vedené rodilou mluvčí, kroužek irských tanců nebo keramika. Denní programy byly velmi jednotvárné a vůbec nebyly přizpůsobovány aktuálním potřebám senzitivních období dětí, jak jsem později zjistila po absolvování Diplomového kurzu Montessori pedagogiky.

Zde tedy nemůžeme hovořit o vybraných principech Montessori pedagogiky, neboť se zde ani žádný z principů Montessori systému nevyskytoval. Vůbec zde tedy nemůžeme identifikovat jakékoli znaky Montessori pedagogiky, vzhledem k naprosté absenci byť jen

„prvků Montessori pedagogiky“. Jednalo se tedy o pouhý reklamní tah firmy, který měl za cíl nalákat rodiče uváděním nepravdivých informací o používání prvků této alternativní pedagogiky. Škola měla mnoho (nejen finančních) potíží a v roce 2015 v souvislosti s insolvenčním řízením ukončila svou činnost.

11 Vyhodnocení výzkumných otázek

Ve vypracovaném šetření jsem porovnávala pět mateřských škol na Vysočině, které uvádí ve svých vzdělávacích programech, že užívají „prvky Montessori pedagogiky“.

První výzkumná otázka zněla: **Jak vedení a učitelky mateřských škol s „prvky Montessori pedagogiky“ definují termín „prvek Montessori pedagogiky“?** Ve všech vybraných školách se ukázalo, že vedení i učitelky chápou pod pojmem „prvek Montessori pedagogiky“ jednotlivé principy, vybrané z celého konceptu Montessori systému. Dále těmito „prvky“ učitelé z vybraných škol vnímají také didaktický materiál Marie Montessori. Školy si tedy zvolí část, neboli „prvek“ ze systému Montessori pedagogiky, který jim nejvíce vyhovuje, a ten následně zařadí. Na výběru „prvků“ ve všech školách spolupracovalo vedení školy s pedagogickým kolektivem. Jako přínosné vnímám fakt, že pro lepší celkové pochopení konceptu Montessori pedagogiky, i pro správné používání zvolených „prvků“, učitelé z vybraných MŠ absolvovali kurzy Montessori pedagogiky.

Další výzkumná otázka byla: **Je možné identifikovat „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích procesech v praxi těchto předškolních zařízení a jak jsou tyto „prvky“ uplatňovány?** Během pozorování jsem ve všech zvolených mateřských školách skutečně vysledovala „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích procesech. Ani v jedné mateřské škole se neukázalo, že by „prvky“ nebyly aplikovány do praxe. Učitelky v mateřských školách uplatňovaly především práci s didaktickými pomůckami ze systému Montessori pedagogiky. Z didaktického materiálu Montessori byly nejčastěji používány pomůcky z oblasti praktického života. Tyto pomůcky byly voleny především vzhledem k cenové dostupnosti a také proto, že se ve velké míře dají poskládat z běžných domácích potřeb. Ve všech pozorovaných školách jsem dále viděla také hnědé schody, růžovou věž a červeno modré délkové tyče. Mnohdy byl další materiál vytvořen samotnými učitelkami, například laminovanými kartami s kuličky a podobně. Složení a množství pomůcek v každé škole je závislý na finanční situaci jednotlivých subjektů. Ve zkoumaných MŠ byla pozorována aplikace následujících principů z Montessori pedagogiky: princip pohybu, princip svobody a samostatnosti, princip připraveného prostředí, princip věkové heterogenity, práce s chybou a kontrolními prvky a respekt k senzitivním fázím. Princip pohybu jsem mohla sledovat v průběhu celého dne. Princip svobody a samostatnosti byl uplatňován také během celého dne v MŠ. Princip připraveného prostředí byl naplňován především ve

třídách během řízených činností a dále nabídkou pomůcek při volných hrách. Práci s chybou a kontrolními prvky jsem sledovala během práce dětí s pomůckami Montessori. Práce s pomůckami probíhala nejčastěji při volných hrách. Tyto principy jsem sledovala v pedagogické praxi během jednoho dne v každé mateřské škole. Jsem si ovšem vědoma toho, že tento rozsah výzkumu nemůže poskytnout příliš reprezentativní údaje, lepších výsledků by byl možné dosáhnout dlouhodobějším pozorováním. Uplatňované principy byly aplikovány v souladu s Montessori pedagogickým systémem. Stejně tak bylo velmi dbáno na správné používání Montessori pomůcek. K tomuto účelu učitelky pracující s „prvky Montessori pedagogiky“ absolvovaly semináře Montessori pedagogiky. Kurz Montessori pedagogiky byl pro učitelky z vybraných mateřských škol cestou vedoucí k pochopení Montessori pedagogiky jako celku a také klíčem k výběru principů pro své individuální praxe.

Třetí výzkumnou otázkou bylo: **Je možné „prvky Montessori pedagogiky“ identifikovat ve ŠVP mateřských škol zahrnutých do šetření a jak jsou tyto „prvky“ evaluovány v rámci jejich uplatnění v praxi jednotlivých mateřských škol?** Při šetření jsem v dokumentaci všech zvolených mateřských škol našla zpracovány „prvky Montessori pedagogiky“. V některých školách to byla pouze stručná a obecná zmínka typu „školka s využitím prvků Montessori pedagogiky“ nebo „ŠVP obohacujeme prvky Montessori pedagogiky“. Ve dvou z pěti vybraných škol měli propojení RVP PV s Montessori pedagogikou rozpracováno více. V jedné mateřské škole se jednalo o širší rozepsání do tematických bloků provázaných s pěti vzdělávacími oblastmi, klíčovými kompetencemi a s dílčími cíli z RVP PV. V další MŠ se jednalo o přílohu ŠVP, kde bylo vše podrobně rozpracováno a následně znázorněno v grafu (viz Příloha 4).

Evaluace „prvků Montessori pedagogiky“ probíhá ve třech z vybraných pěti mateřských škol ústně na pedagogických radách a v rámci evaluace měsíčních bloků v sebehodnocení. Ve zbylých dvou školách jsou „prvky“ evaluovány písemně a to měsíčně do připravených formulářů. Evaluaci také provádí ředitelky mateřských škol během hospitací. V oblasti evaluace vidím ještě značné rezervy a prostor pro zlepšení. Školy by si mohly vypracovat evaluační listy zaměřené na své konkrétní užívané „prvky“ a jejich evaluaci.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jak jsou „prvky Montessori pedagogiky“ ve vybraných mateřských školách definovány a implementovány do praxe? Šetřením bylo tedy zjištěno, že školy chápou pojem „prvek Montessori pedagogiky“ jako jednotlivý princip vybraný z konceptu Montessori pedagogiky. „Prvkem tedy školy definují vlastní zvolené

principy nebo práci s didaktickými pomůckami Montessori. Během šetření se prokázalo, že deklarované „prvky Montessori pedagogiky“ jsou ve vzdělávací praxi vybraných mateřských škol skutečně aplikovány. Školy aplikují „prvky“ do vzdělávací praxe dle svých individuálních možností a dle rozsahu vzdělání učitelek, které s „prvky“ pracují.

12 Diskuse

Hlavním cílem této práce bylo objasnit, jak ve vybraných mateřských školách chápou a definují pojem „prvek Montessori pedagogiky“. I když se učitelky ve vybraných školách v této otázce shodly, pro ně osobně zůstává tato definice stále spornou. Přínosné by v tomto případě jistě bylo získat v této problematice názory více členů Montessori ČR, z.s. a také členů Association Montessori Internationale.

Otevřenou otázkou zůstává, zda „prvky Montessori pedagogiky“ skutečně naplňují záměry a cíle Montessori pedagogického systému. Nebo případně jaké „prvky“ a v jaké míře by musely být zastoupeny v pedagogické praxi škol, aby tyto záměry naplňovaly.

Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že všechny zvolené školy proklamované „prvky Montessori pedagogiky“ skutečně realizovaly. Vzhledem k vlastní negativní zkušenosti s aplikací právě takovýchto „prvků“ jsem tuto skutečnost ocenila. Kladně jsem hodnotila snahu škol o obohacení vzdělávací nabídky pro děti. Sporným se zdá být také rozsah kurzů v oblasti Montessori pedagogiky, které učitelky absolvovaly. Z osobní zkušenosti mohu říci, že ani po absolvování diplomového kurzu jsem si nebyla v mnoha ohledech jista a za odborníka bych se nepovažovala. Můj názor je tedy ten, že ke kvalitní aplikaci „prvků“ je nutná dobrá orientace v teorii zvoleného pedagogického směru, ale také bohatá praxe s jejím uplatňováním, pravidelnou hospitační podporou a dalším vzděláváním pedagoga.

V mateřských školách s „prvky Montessori pedagogiky“ byla hodnotnou především snaha o rozšíření vnímání individualit dětí a obohacení vzdělávací nabídky. Velmi obohacující je nabídka pomůcek ze všech oblastí systémů Montessori pedagogiky. Některé děti se doma nedostanou například k nalévání nápojů nebo k práci s vodou, která je tak fascinuje, proto je dobré, když jim to nabídne a umožní mateřská škola.

Jsem si vědoma, že vzhledem ke skutečnosti, že v jedné ze zvolených mateřských škol sama pracuji, mohou být výsledky ovlivněné. K šetření jsem proto volila pozorování v jiné třídě, než je mé působiště, a uskutečnila jsem rozhovory s kolegyněmi z ostatních tříd. Jsem si vědoma toho, že výsledky šetření mohly být ovlivněny také krátkou dobou pozorování a pobytu ve vybraných mateřských školách.

13 Závěr

Bakalářská práce se věnuje problematice využití Montessori pedagogiky v českém předškolním vzdělávání. Konkrétně se snaží zjistit, jak jsou tzv. „prvky Montessori pedagogiky“ definovány ve vybraných mateřských školách a jak jsou implementovány do praxe.

V teoretické části práce se věnuji inspirativnímu životu autorky Montessori pedagogiky, Marii Montessori. Dále je charakterizována hlavní myšlenka, cíle a záměry, které M. Montessori vymezila při svém pozorování a při tvorbě tohoto pedagogického směru. Informace v této kapitole považuji za klíčové pro pochopení přístupu Montessori pedagogiky a také pro objasnění vymezených výzkumných cílů a otázek. Následně práce pojednává o principech Montessori pedagogiky, na nichž je založeno naplňování záměrů pedagogického systému Marie Montessori. Všechny principy Montessori pedagogiky jsou zde vyjmenovány a podrobněji popsány. Teoretická část práce se také věnuje pěti oblastem, s nimiž Montessori systém pracuje. Každá z těchto pěti oblastí je zde popsána a stejně tak je uveden výčet příkladů didaktických pomůcek, které patří ke každé oblasti.

V teoretické části jsou popisovány základní dokumenty, jimiž se povinně řídí vzdělávání v ČR. Dále je zahrnut popis systému vzdělávacích programů pro mateřské školy a podmínky pro aplikaci „prvků Montessori pedagogiky“ do školních vzdělávacích programů. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání každá škola vypracovává svůj charakteristický školní vzdělávací program, do kterého může „prvky“ alternativní pedagogiky zakomponovat. Je na individuální volbě školy, zda „prvky“ zapracuje velmi zjednodušeně, nebo užívání „prvků“ rozepíše hlouběji, například do přílohy ŠVP. Poslední kapitola teoretické části obsahuje vysvětlení pojmů „princip“ a „prvek“ jak z lexikálního hlediska, tak z pohledu Montessori pedagogiky. Montessori pedagogika uvádí pojem principy, „prvky“ jsou ale v této oblasti novým termínem, který se hojně začal objevovat právě ve vzdělávacích programech a propagačních materiálech mateřských škol. Dohledala jsem tedy slovníkové prameny a z nich jsem čerpala teoretické základy těchto pojmů.

V praktické části bakalářské práce jsem se zaměřila na hledání odpovědi na to, jak vedení a učitelky mateřských škol s „prvky Montessori pedagogiky“ definují termín „prvek“. Při objasňování této otázky jsem se dozvěděla, že učitelky chápou termín „prvek“ většinou jako vybraný princip ze systému Montessori pedagogiky nebo jako práci s didaktickým Montessori

materiálem. Během šetření jsem došla ke zjištění, že učitelky ve vybraných školách zvolily „prvky“ jako obohacení běžné pedagogické praxe. V navštívených státních školách se většinou jednalo o to, že učitelky po nějaké době své pedagogické praxe pociťovaly nebezpečí, že sklouznou ke stereotypu. Proto vyhledávaly změny a inovace, jako jsou například „prvky“ alternativních pedagogik. V soukromých mateřských školách, které jsem navštívila je to tak, že tyto školy už vznikaly s myšlenkou „dělat to jinak“. Proto školy z mého šetření zvolili většinou „prvky“ alternativních směrů nebo celé alternativní systémy. Navštívená mateřská škola v Okrouhlici například vznikla jako škola s „prvky Montessori pedagogiky“. Tato škola se však setkala s tak velkou pozitivní odezvou ze strany rodičů, že se v současnosti usilovně snaží o přechod na Montessori školu.

Dále jsem se snažila objasnit, zda je možné identifikovat „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích procesech v praxi vybraných předškolních zařízení a jak jsou tyto „prvky“ uplatňovány. Ve svém šetření jsem zjistila, že všechny vybrané MŠ, které deklarují užívání „prvků“, skutečně tyto „prvky“ reálně zařazují. „Prvky“ jsou uplatňovány především jako aplikace vybraných principů ve vzdělávacích procesech a práce s pomůckami z didaktického materiálu Marie Montessori. V mateřských školách z tohoto šetření byly zvolené principy i didaktický materiál používány v souladu s Montessori pedagogickým systémem, ze kterého bylo čerpáno. Během svého pozorování jsem zjistila, jak velký přínos může mít touha učitelek po změnách a inovacích. Pokud v instituci nebyl dostatek finančních prostředků na nákup originálních pomůcek z Montessori systému, učitelky dohodly spolupráci s některými rodiči. Ti pak vyráběli pomůcky doma, například hnědé schody nebo růžovou věž od manuálně zručných otců. Během svého pozorování jsem sledovala práci dětí s pomůckami. Zde mě udivilo, jak děti s Montessori pomůckami zacházejí. Jednalo se totiž o velmi šetrnou manipulaci s tímto materiálem. Ve srovnání manipulace dětí s klasickými hračkami, byla u Montessori pomůcek zjevná větší opatrnost a jemnost.

Dále jsem se zabývala otázkou, zda je možné identifikovat „prvky Montessori pedagogiky“ ve ŠVP mateřských škol zahrnutých do šetření. Při analýze dokumentace vybraných mateřských škol jsem u všech těchto škol „prvky Montessori pedagogiky“ ve vzdělávacích programech identifikovala, i když v rozdílném rozsahu. Některé školy do dokumentů uváděly aplikaci „prvků“ jen velmi stručně, jiné školy dbaly na detailní propracované popisy užívaných „prvků“ v návaznosti na RVP PV. Rozsah zapracování „prvků Montessori pedagogiky“ do vzdělávacích programů dle mého názoru závisí jednak na praktických zkušenostech s Montessori pedagogikou u jednotlivých učitelek a vedoucích pracovníků a jednak na tom, jak si

je daná škola jista tím, zda „prvky“ aplikuje korektně. Chci tím říci, že Mateřská škola Za Branou v Pacově, ve které si v oblasti Montessori pedagogiky nebyli učitelé příliš jisti, se nepouštějí ani do rozsáhlejších popisů ve svých ŠVP.

Důležitým aspektem fungování pedagogické praxe s využitím „prvků“ alternativních pedagogik, je uvážený výběr komponentů, neboli „prvků“. Zde je nutné je zohlednit a propojit s filosofií konkrétní školy, charakterem učitele a samozřejmě s individuálními potřebami dětí.

Pro další výzkum by bylo zajímavé se zabývat názorem rodičů, proč volí docházku dětí právě do škol s „prvky Montessori pedagogiky“ a nikoli přímo do Montessori školy. Dále bychom se mohli zabývat širším a dlouhodobějším pozorováním mateřských škol na území celé České republiky, které deklarují užívání „prvků Montessori pedagogiky“. Ve spojitosti s tímto šetřením by bylo jistě obohacující požádat o vyjádření k této problematice také Association Montessori Internationale,³ což je Mezinárodní Montessori asociace. Zde by bylo zajímavé zjistit názor členů této asociace na definici „prvků Montessori pedagogiky“ a na zkušenosti s jejich aplikováním do praxe.

³ Association Montessori Internationale je nejstarší Montessori asociace, jejím úkolem je zachovat integritu životní práce Marie Montessori a nadále šířit Montessori pedagogiku.

14 Použitá literatura

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERVENÁ, Vlasta. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 2., opr. a dopl. Redaktor Josef FILIPEC. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0493-9.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Překlad Eva Zahradníčková. Hodkovičky: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.

KOHOUTEK, Rudolf. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Ostrava: Item, 1998. Společenské vědy (Item: CERM). ISBN 80-7204-067-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. české vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86189-01-5.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. Akademický slovník cizích slov. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RÝDL, Karel (ed.). Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

SYSLOVÁ, Zora. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky. Vyd. 2. rozšíř. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.

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

15 Seznam použitých zkratk

MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy

Příloha 2 - Dotazník pro členky Montessori ČR, z.s.

Příloha 3 – Fotografická dokumentace

3.1 Mateřská škola Pacov

3.2 Mateřská škola Dubovice

3.3 Mateřská škola Humpolec

Příloha 4 – Ukázka přílohy ŠVP s prvky Montessori pedagogiky

Příloha 5 – Tabulka s vyhodnocením dotazníků

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy

1. Kde jste se o Montessori pedagogice dozvěděl/a?
2. Co Vás vedlo k zařazení prvků Montessori pedagogiky ve Vašem zařízení?
3. Proč zařazujete z alternativních pedagogik právě Montessori prvky?
4. Proč jste se rozhodli právě pro prvky Montessori pedagogiky nikoli pro celý koncept Montessori?
5. Jaké prvky Montessori pedagogiky ve vašem zařízení používáte?
6. V čem u Vás Montessori prvky spočívají, na čem jsou založeny?
7. Používáte prvky Montessori pedagogiky ještě v kombinaci s prvky jiné alternativní pedagogiky?
8. Absolvoval/a jste v rámci Montessori pedagogiky nějaké školení, seminář atp.? Popřípadě jaké?
9. Používáte pomůcky ze systému Montessori pedagogiky?
 - 9.1 Pokud ano, jaké?
 - 9.2 Pokud ano, jak je vybíráte?
 - 9.3 Jsou to pomůcky vlastnoručně vyrobené, nebo originálně zakoupené?
10. Zažil/a jste mateřskou školu s klasickým vzdělávacím programem?
11. Vidíte zde výhody Montessori školy ve srovnání s klasickou mateřskou školou?
12. Chovají se podle Vás děti v mateřské škole s prvky Montessori pedagogiky a v mateřské škole klasické rozdílně?
13. Splňují podle Vás prvky Montessori pedagogiky původní záměr Montessori pedagogiky?

Příloha 2 - Dotazník pro členky Montessori ČR, z.s.

Dotazník pro členky Montessori ČR, z.s.

1. Co je podle Vás prvek Montessori pedagogiky?
2. V čem podle Vás Montessori prvky spočívají, na čem jsou založené?
3. Myslíte si, že je vhodné kombinovat prvky více různých alternativních pedagogik?
Popřípadě jakých? Jste pro používání prvků Montessori pedagogiky ještě v kombinaci s prvky jiné alternativní pedagogiky?
4. Vidíte výhody ve srovnání MŠ s prvky Montessori pedagogiky s klasickou MŠ, či se školou naplňující celý systém Montessori?
5. Fungují podle Vás děti v Montessori mateřské škole, v mateřské škole s prvky Montessori pedagogiky a v klasické mateřské škole rozdílně?
6. Jsou podle Vás prvky Montessori pedagogiky vytržené z celého konceptu komplexní Montessori pedagogiky funkční? Za jakých podmínek mohou být?

Příloha 3 – Fotografická dokumentace

3.1 Mateřská škola Pacov



3.2 Mateřská škola Dubovice



3.3 Mateřská škola Humpolec



Příloha 4 – Ukázka přílohy ŠVP s prvky Montessori pedagogiky



Cvičení ticha – elipsa, hry, chvilky ticha

Péče o vlastní osobu - například

- Rolování koberečku
- Převlékání, mytí rukou, stolování
- Přesypání, přelévání, drcení
- Péče o své věci
- Nošení židle, zavírání, otevírání dveří
- Zapínací rámy

Péče o okolí

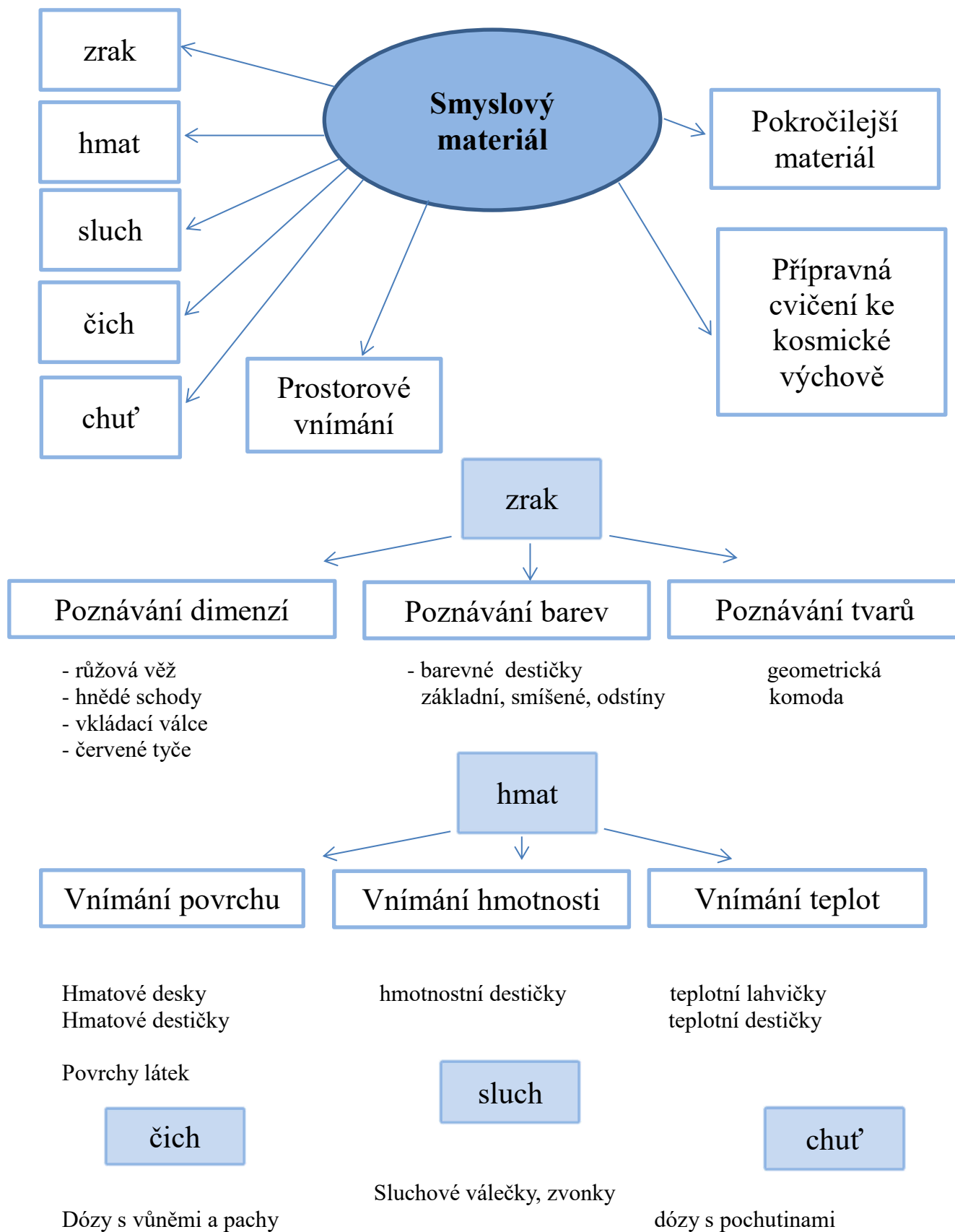
- péče o květiny
 - Prostírání
 - Utírání prachu
 - Zametání
 - Utírání podlahy

Péče o druhé

- péče o zvířátka
 - Pomoc druhým

Zdvořilostní formy chování - pozdravit, požádat, poděkovat, popřát

- Zvládat konflikty slovně
- vyjádřit své pocity



[Zdroj: MŠ Dubovice, ŠVP „Co vypráví starý strom“, Dubovice. 2015, s. 14-15]

Příloha 5 – Tabulka vyhodnocující dotazníky

č. otázky škola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
MŠ Olešná učitel 1	- od kamarádky, pořádala semináře	- oslovila ji Montessori pedagogika, chtěla zkusit něco nového	- prvky Montessori pedagogiky zaujaly děti	- 1 ze 4 tříd má prvky - prvky Montessori k běžnému ŠVP	- „všechny prvky“	- dopoledne práce s Montessori - samostatnost, soustředěnost	NE	- všechny stupně	- ano – vlastní vyrobené	- koupené i vyrobené	- ANO	- oboje má klady i zápory	- děti s prvky Montessori – klidnější
MŠ Olešná 2. učitel 2	- ve škole, v médiích	- novinka, zalíbilo se dětem	- děti se brzy setkají s praktickými činnostmi, vede k samostatnosti, vše projde dětem rukama	- v okolí není žádná Montessori návaznost - státní škola, musí vycházet z ŠVP	- elipsa, koberečky, voda, jazyk, předmatematické představy, kosmická	- samostatnost - sebekontrola - soustředěnost - individuální práce	NE	- 12 denní kurz	vyrobené	- koupené i vyrobené	- ANO	- ANO	- Někteří velmi rozdílně
MŠ Okrouhlice	- na semináři o vzdělávání	- “souznění s touto pedagogikou“	- logický, srozumitelný, ucelený systém, podložený vědeckým výzkumem - je dlouhodobě úspěšně ověřován v praxi	- někde se začít musí ☺	- všech 5 oblastí - učitelé vzdělání v Montessori - Plně pomůckově vybavené prostředí	- prvky přizpůsobené konkrétním potřebám dětí	NE	- všichni Montessori diplomový kurz - všichni Respektovat a být respektován - další dle vlastního uvážení pedagogů	- PŽ a Kosmická – vlastní výroba - ostatní nakoupené	- vyrobené i zakoupené	- Při pozorování na praxi, neučila v ní	- ANO	- ANO
MŠ Dubovice	- od kamarádky pracující ve školce	- semináře Evy Štarkové	- nejbližší seznámení právě s Montessori metodou - protože funguje	- snaha o celý koncept, přechod od prvků - původně jen prvky kvůli legislativě	- věkově smíšené třídy - pomůcky, ukázky - projekty – kosmická výchova - elipsa, cvičení ticha - absorbující mysl, polarizace, konkrétnost	- systematická práce proškolených učitelek - přístup učitelek k dětem	- Lesní školky, - materiály pedagogiky France Ketta - Waldorf	- kurzy Evy Štarkové Diplomový kurz Montessori - Respektovat a být respektován - Montessori matematika - Jóga v Montessori	- vyrobené i zakoupené dle finančních prostředků	- vyrobené i zakoupené	- ANO	- hlavně věkově smíšené třídy, respektující přístup - tiché klidné prostředí	- ano, hodně záleží ale na přístupu učitelky
MŠ Pacov učitel 1	- nabídka semináře pro další vzdělávání pedagogů – Montessori pedagogika	- nový vzdělávací směr - jasný řád a režim	- jsou jim velmi blízké	- několik směrů v celém konceptu nevyhovuje	- pomůcky - elipsa - svobodná volba	- tvorba jasných pravidel, řádu - zakotvení soustředěnosti, koncentrace	NE	Montessori kurz Jihlava	- pomůcky ze všech oblastí	- většinou vyrobené	ANO	- vše má pro a proti, záleží na učiteli	- pojetí pedagogických směrů je rozdílné - vytvořit podmínky pro kvalitní rozvoj osobnosti - důležitost osobnosti pedagoga
MŠ Pacov učitel 2	- na vysoké škole	- obohacení vzdělávací nabídky - poskytovat dětem nové možnosti při získávání schopností a dovedností	- s jinými se nesečkala	- v celém konceptu jsou věci, se kterými nesouhlasí - chybí hra, klasické pohádky	- elipsa - svobodná volba - práce s chybou - pomůcky	- zodpovědnost - samostatnost - koncentrace - práce s chybou - respekt a ohleduplnost	NE	Montessori kurz Jihlava	- pomůcky ze všech oblastí	- inspirace, internet, kurz, kolegyně - vyrobené	ANO	- oba typy škol mají své výhody	- děti v Montessori škole si méně hrají – bez volné hry - v Montessori škole – větší zájem o získávání nových zkušeností a vědomostí
MŠ Pacov učitel 3	- na vysoké škole, poté v MŠ na semináři	- smysluplnost a ucelenost, řád a sebekontrola Montessori prvků	- rozšíření možností ve vzdělávání dětí	- prvky Montessori pedagogiky v běžné třídě jsou dostačující	- svobodná volba, elipsa - pomůcky převážně z PŽ - sebekontrola	- seberozvíjení, upevňování soustředěnosti, práce s chybou	NE	Montessori kurz Jihlava	- především PŽ a SV – u 3-4 letých	- většina vlastnoručně vyrobená, inspirace internet, kurzy	ANO	- Větší ticho a soustředěnost v Montessori školce - každý směr má výhody i nevýhody	- děti fungují dle toho, co jim připravíme, v připraveném prostředí - v klasické MŠ je více prostoru pro hru a pohádky
MŠ Bambi Humpolec učitel 1	- na náhledech ve školkách	- jednoduchost a účelnost prvků, propracovanost pomůcek - provázanost pomůcek a výchovných postupů - jiný přístup k dětem	- řád a názornost pomůcek - pomůcky lze kombinovat a využívat i v běžných tématech probíraných v MŠ	- vzhledem k nízkému věku dětí v naší v MŠ dětem chceme nabízet volbu mezi hračkou a pomůckou, stejně tak jim nechceme odírat pohádky - prvky nám také vyhovují proto, že dávají dětem základ řádů	- pomůcky ze všech 5 oblastí - práce s časem, děti si samy hľadají čas - starají se o své místo	- vlastní prostor - organizace vlastního času	NE	Montessori kurz pro pedagogy – 80 hodin	- základní pomůcky ze všech oblastí	- Zakoupené i vyrobené - internet, okolní Montessori MŠ	ANO – jako studentka a rodič	- výhoda v rozsahu pomůcek a přístupu ke vzdělávání - citlivost k senzitivním obdobím - pomůcky a přístup vedou k všestrannému rozvoji dětí	- děti jsou více samostatné - snazší přechod do ZŠ
MŠ Bambi Humpolec učitel 2	- ve školce, kde nastoupila do zaměstnání	- vhodná příprava pro předškoláky - vhodná příprava do života	- jednoduché a praktické	- celý koncept je složitý a také vzhledem k nejmladším dětem v MŠ - rodiče nejsou plně ochotni propojovat spolupráci v systému vzdělávání	- pomůcky ze všech 5 oblastí	- každodenní používání pomůcek	NE	Montessori kurz v Brně – 14 dní	- pomůcky ze všech oblastí	- zakoupené i vyrobené - čerpá se z internetu	NE	- nemůže soudit	- vše záleží na dodržování pravidel - i v klasické škole pokud se dodržují pravidla, mohou děti fungovat dobře