

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**PŘÍSTUP MONTESSORI PEDAGOGIKY
K DĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská diplomová práce

Pavlína Prokschová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

OLOMOUC

2011

Velice děkuji za cenné připomínky, laskavé vedení, trpělivost a hodnotné náměty pro celkové zpracování mé bakalářské diplomové práce paní PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D.

Dále děkuji přátelům a rodině za morální podporu během tvorby této práce. Děkuji anonymním účastníkům rozhovorů, bez kterých by výzkum nebylo možné uskutečnit. Děkuji za cenné podněty a konverzace na téma Montessori mnohým nejmenovaným zainteresovaným stranám. Děkuji Marii Montessori za vynalezení metody, dále pak dětem a učitelům, bez kterých by nebylo možné se s metodou blíže seznámit a osobně ji tak zhodnotit.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem všechny uvedené prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci.....

OBSAH

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1.Alternativní vzdělávání	7
1.1. Alternativní směry a jejich vývoj	8
1.2. Funkce alternativního vzdělávání	8
1.3. “Montessori zařízení“	9
2.Dítě v předškolním věku	9
2.1. Vývoj dítěte v předškolním věku	9
3.Principy výchovy a vzdělávání M. Montessori	11
3.1. Vývojové fáze dítěte podle M. Montessori.....	117
3.2. Osobnost dítěte a dospělého.....	18
3.3. Montessori materiál a práce s ním	19
3.4. Hodnocení práce s pochvalou a s chybou	21
4.Montessori pedagogika	22
4.1. Osobnost a role učitele v pedagogice Marie Montessori	22
4.2. Typický den v Montessori předškolním zařízení	23
4.3. Respektování.....	26
5.Výzkumy v oblasti Montessori	26
6.Psychologické aspekty Montessori pedagogiky.....	227
II. PRAKTICKÁ ČÁST	30
1.Předmět a cíle výzkumu	30
1.1. Výzkumné otázky	30
2.Charakteristika zkoumaného souboru a průběh výzkumu	31
3.Metoda a zpracování výzkumu	33
3.1. Polostrukturované interview	33
3.2. Pozorování	34
3.3. Zpracování interview	35
4.Výsledky.....	35
4.1. Výsledek 1	36
4.2. Výsledek 2	37
4.3. Úskalí Montessori metody	39
5. DISKUZE	40
6. ZÁVĚRY	44
7. SOUHRN.....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50

PŘÍLOHY

Příloha 1. Zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2. Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha 3. Ukázka přepisu rozhovoru

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je pedagogika Montessori u dětí předškolního věku. O problematiku výchovy a vzdělávání jsem se zajímala po celou dobu svého vysokoškolského studia. Vždy jsem si kladla otázku, jak vzdělávat s nadšením a jak zefektivnit vzdělávání v naší zemi. Také v hodinách pedagogické psychologie mě problematika alternativního školství velice zaujala, proto jsem jako téma bakalářské práce volila právě toto téma. Vzdělávala jsem se v oblasti alternativních přístupů a prošla některá zařízení s prvky alternativ.

Nejvíce mě však oslovila pedagogika Marie Montessori. Dokonalejší systém opírající se o empirii pozorování dětí jsem neviděla. Pedagogika Montessori mě nadchla svou přirozeností, láskou, systémem, tichem, řádem, odpovědností za sebe sama a nazíráním na člověka jako na individuum. Tahle svobodná koncepce, opírající se o dodržování hranic a zásad, mi odpověděla na otázku, jak se vzdělávat, jak pracovat a nahlížet na děti i na sebe samu. Tyto ideje jsem si potvrdila při návštěvách Montessori centra Čtyřlístek v Olomouci. Překvapilo mě, jakým způsobem lze pracovat s dětmi. Marie Montessori na přelomu dvacátého století výrazně ovlivnila nejen pedagogickou teorii a praxi, ale lze říci, že přispěla ke změně postojů tisíců posluchačů, kterým ve svých projevech i odborných přednáškách odkrývala dětství jako etapu života člověka, jako počátek budoucnosti i součást koloběhu života.

Metodě Montessori je nyní již přes 100 let a má své zastoupení téměř po celém světě, přičemž školení pedagogů probíhají na mnohých místech Země, a to včetně České republiky. Čtenář této bakalářské práce bude mít prostor zamyslet se nad metodou Montessori a možnost přemýšlet, proč někteří jedinci volí právě tuto alternativní metodu.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám vývojem dítěte v předškolním věku a alternativním vzděláváním. Konkrétně pak, jak již bylo naznačeno, se zaměřuji na metodiku Montessori. Uvádím principy výchovy vzdělávání M. Montessori a snažím se přiblížit osobnost dítěte a dospělého tak, jak jsou vnímány prostřednictvím Montessori přístupu. V neposlední řadě se věnuji spojitostím této metody s psychologií.

Praktická část by měla pomoci odhalit, čeho jsme se jako účastníci výzkumného týmu dopátrali. Tímto výzkumem se snažíme odpovědět na otázky typu „proč rodiče volí alternativní přístup vzdělávání u svých dětí“, v našem případě konkrétně pedagogiku Montessori. Pokusili jsme se rovněž objasnit, v čem rodiče i učitelé vidí hlavní přínos Montessori přístupu a nahlédnout na něj z jejich pohledu. Analyzujeme také získaná data a interpretujeme je. Následuje diskuze o problému a závěr, který se snaží stručně shrnout zjištěné poznatky, a také souhrn objevených skutečností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V této části bychom se rádi krátce zamysleli nad alternativním vzděláváním u nás, nad alternativními směry a jejich vývojem. Rovněž uvádíme menší kapitolu věnovanou vývoji dítěte předškolního věku. Především se však zaměříme na pedagogiku Montessori. Chtěli bychom blíže objasnit principy a ústřední myšlenky Montessori filozofie. V jednotlivých kapitolách teoretické části se budeme věnovat vývojovým fázím dítěte podle M. Montessori a také obsahem výchovného systému Montessori.

1. Alternativní vzdělávání

Jan Průcha (1996) vymezuje alternativní vzdělávání v širším slova smyslu takto: „Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ Alena Hrdličková (1994) blíže specifikuje alternativní pedagogické koncepte následovně: „Představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradiční, běžné a v dané době převažující. Alternativní pedagogické koncepte netradičním a specificky osobitým způsobem chápou cíle a obsah vzdělání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení, zejména však atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího, zejména rodinného prostředí.“ Alternativní školy ve své větší části představují pokračování a další rozvíjení myšlenek a prvků reformní pedagogiky první poloviny 20. století. Jsou projevem novějšího kritického postoje k běžným školám a standardní výchově (Hrdličková, 1994).

Alternativní školský systém, podle M. Zeliny (2000), pracuje na úrovni systémové alternativy, to znamená, že se liší ve všech, nebo jen v základních znacích od tradiční školy, obsahuje nově formulované cíle, které indikují potřebu změny systému, jeho strukturu a dynamiku. Alternativní škola zasahuje svými změnami víc než jen detail nebo systémový znak, zasahuje podstatu toho, aby se školy stávaly efektivnější s důrazem na jiné cíle, než je jen vyučování a vzdělávání (Zelina, 2000). Především poukazuje na nové pojetí lidské bytosti, uvědomuje si úctu k člověku, k lidskému bytí, individualismu a jedinečnosti každého člověka (Hrdličková, 1994).

1.1. Alternativní směry a jejich vývoj

Alternativnost je permanentním jevem v dějinách školství. Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu (Svobodová, Jůva, 1996). Alternativní pedagogické hnutí se začalo utvářet před koncem 19. století v souvislosti s některými širšími kulturními proudy (např. kritika kultury, naturalismus) a výrazněji se projevovalo už před první světovou válkou. Jeho hlavní rozvoj spadá do dvacátých a třicátých let minulého století. Tehdy nové směry získávaly v řadě zemí mnoho stoupenců, kteří se snažili jeho ideje uvádět tvořivě v život ve své praktické pedagogické práci, zpočátku jen na pokusných školách a zařízeních, později i v rámci státního školského systému (Singule, 1992). Ve světě se vyvinulo mnoho alternativních škol. Ty se rozdělují na nestátní, státní a soukromé. Do nestátních patří klasické reformní školy a církevní školy. Do státních nebo soukromých patří moderní alternativní školy. Klasickými reformními školami jsou školy: waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská. Moderních alternativních škol existuje více. Příkladem jsou školy s otevřeným vyučováním, zdravá škola, škola s angažovaným učením, integrovaná škola, škola hrou, školy s volnou architekturou, magnetové školy, cestující škola a mnohé další (Průcha, 2004). V České republice užíváme v praxi modely waldorfské, montessoriovské a daltonské školy, které jsou nejvíce uplatňovány v mateřských a základních školách.

1.2. Funkce alternativního vzdělávání

Alternativní vzdělávání nebo-li alternativní školy, podle Jana Průchy (2004), plní tři funkce, které blíže vysvětlují samotný pojem těchto škol. Jsou to:

1. Funkce kompenzační – alternativní školy vznikají, aby nahradily určité nedostatky státních škol, nebo-li uspokojují ty potřeby, které nemohou být naplněny v běžných tradičních školách.
2. Funkce diversifikační – alternativní školy vznikají, aby zajistily nezbytnou pluralitu vzdělávání a případnou možnost volby vzdělávacího systému.
3. Funkce inovační – alternativní školy vytvářejí prostor, ve kterém se realizuje experimentování a různé inovace v edukaci. Jde o inovace jak v oblasti obsahu vzdělávání, tak i v oblasti metod, forem a organizaci vzdělávání a výchovy. Tato funkce alternativních škol je nejdůležitější.

1.3. “Montessori zařízení“

„Montessori zařízení“ je organizace, která využívá vzdělávací metody dle modelu italské lékařky Marie Montessori, a stala se tak alternativní pedagogickou koncepcí zrozenou již na začátku 20. století (Svobodová, Jůva, 1996). Výchovný systém Marie Montessori je založen na odlišném pohledu na dítě. To je chápáno jako aktivní bytost, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Do tohoto systému patří vychovatel, který dítěti pomáhá v jeho snaze po nezávislosti, vžívá se do jeho světa a kultury (Svobodová, Jůva, 1996). Systém Montessori se uplatňuje v mateřských školách, základních školách a někdy se principy uplatňují i na středních školách (Zelina, 2000). V současné době je provozováno podle této metody i několik mateřských a rodinných center.

2. Dítě v předškolním věku

Dítě je v předškolním věku, podle Marie Vágnerové (2005), v období od 3 do 6 až 7 let, přičemž horní hranice věku není určena jen fyzickým věkem, ale i sociálním, kdy dítě nastupuje do školy. V širokém smyslu slova se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do doby, kdy dítě vstupuje do školy. Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska. Jednak mnoho dětí do mateřské školy nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Osobně bych se přikláněla spíše k teorii J. Langmeiera a D. Krejčířové, kteří razantně nevyznačují věkovou hranici tohoto období. Specifikaci předškolního dítěte nelze zcela jednoznačně rozdělit pouze z hlediska věku dítěte, velkou roli zde hraje jeho somatický, citový a sociální vývoj.

2.1. Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je charakteristický vstupem dítěte do primárního školského vzdělávacího systému a stabilizací vlastní pozice ve světě. Poznávání je tedy zaměřeno na nejbližší svět a jeho pravidla. V poznávání pomáhá dítěti představivost která je fantazijní a intuitivní, nikoli tedy logické uvažování jako v následujícím období. (Vágnerová, 2005).

Jankovský (2003) definuje toto období podle Eriksonova pojetí vývoje slovy: „Já jsem to, co učiním“. V tomto období dochází u dítěte ke konfliktu mezi vlastní iniciativou a pocity viny nad zamýšlenými cíli. Schopnost cítit vinu signalizuje, že dítě je schopno akceptovat určitá pravidla. Dochází i k rozvoji svědomí dítěte. To lze chápat jako experimentaci s přijatým normativním systémem (Vágnerová, 2005).

Předškolní dítě je plné energie, zvědavosti, nadšení a je neustále v pohybu. Během tohoto období se u něj rozvíjí motorické dovednosti, rozšiřuje se jeho slovní zásoba, rozvíjí se intelekt. Dítě tak navazuje nové vztahy, dokáže plánovat dopředu a lépe řešit problémy. Je přesvědčeno o pravdivosti svých názorů, zároveň si však začíná uvědomovat potřeby ostatních (Allen, Marotz, 2005).

Socializace dítěte však nejvíce probíhá v rodině, ale i tak se musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního okolí, především pak při zařazení do mateřské školy. Dítě se tedy učí s vrstevníky soupeřit i spolupracovat. Učí se základním normám chování a žádoucím způsobům chování, především však respektovat práva ostatních. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí, se kterými se identifikují. Předškolní děti mají tendenci zveličovat genderové rozdíly, jsou přesvědčeny o vyšší důležitosti svého genderu. Dítě přijímá názory dospělých nekriticky jako jasnou pravdu (Vágnerová, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) považují za nejvýznamnější v této době právě osvojování rolí a diferenciaci role mužské a ženské. Rozhodující je vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování. Dítě předškolního věku je stále nejvíce závislé na svých rodičích.

Z. Matějček (2007) hovoří v souvislosti se vstupem dítěte do společnosti vrstevníků o tom, že se předškolní děti pohromadě neustále smějí, dovádějí, dělají legraci, předvádějí všelijaké kousky, projevují se radostně, prožívají „souradost“. V oblasti intelektové i citové vznikají základy pro vztah nad jiné vzácný, ušlechtilý a povznášející – pro přátelství. Důležitá je v tomto věku výchova k toleranci. V mateřské škole děti bez velkých rozpaků přijímají druhé dítě i jakkoliv postižené.

Z. Matějček (2007) zdůrazňuje, že se musí velice dbát na to, aby se dítě tomu, čemu je učíme, naučilo správně. Co se v tomto období do psychického i fyzického organismu dítěte špatně zabuduje, to se pak velmi obtížně odstraňuje. Jedno z nejčastějších doporučení rodičům a vychovatelům v případech nejrůznějších výchovných těžkostí s dětmi je: „Hleďte a vytvářejte příležitosti, kdy můžete spolu s dítětem udělat pro někoho něco dobrého“. Důležité je v tomto věku učit dítě „udělat někomu radost“.

3. Principy výchovy a vzdělávání M. Montessori

Principy vzdělávacího systému Montessori vychází z praktických zkušeností a pozorování dětí. Marie Montessori (1997) říká: „Nevytýčila jsem si napřed teze, podle kterých bych rozvíjela svoji výchovnou metodu. Opak byl skutečností. Jen bezprostřední pozorování dětí, jejichž svoboda a volnost byla zajištěna, mi ozřejmilo určité zákony jejich vnitřního života, z nichž jsem později odkrývala jejich obecnou platnost.“ Spousta našich domněnek o vývoji dítěte je opřeno mnohými předsudky. Dítě je pro nás velkou neznámou, ale samo nám umožňuje poznání, když nám ukazuje, jak zachází s věcmi kolem sebe. Chování dítěte je nevyčerpatelným zdrojem poznání (Montessori, 2003).

Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, přestože si sama jednu vymyslela. Domnívala se, že pouze objevila vědecky důležitý fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování. V knize „Tajuplné dětství“ napsala: „Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě... dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti“.

Naneštěstí mnoho dnešních učitelů, ať již její práci akceptují nebo zatracují, chápou ji zase jako jednu z mnoha alternativních metod a zcela přehlížejí fakt, že by měli děti připravit nejen pro školu, ale pro celý život. Montessori však vytvořila logicky uspořádaný systém, který umožňuje dětem všestranný rozvoj, v jehož se děti mnohé o světě mohou naučit samy.

M. Montessori věřila, že vzdělávání lidského potenciálu začíná již při narození dítěte. a brala tuto skutečnost jako výzvu, kterou musíme přijmout, abychom byli úspěšní. Je však zapotřebí nesrovnávat děti a „neškatulkovat“ je podle jejich věku. Nemá nás vést daný chronologický věk dítěte, ale samo dítě – jeho schopnosti, prostředí, pohotovost a potíže, jeho individuální potřeby (Hainstock, 1999).

E. Hainstock (1999) říká: „Ve veřejných školách často bývá výuka urychlena a nikdo ze studentů není pojímán jako jedinec postupující svým vlastním tempem, nýbrž všichni jsou chápáni jako třída“. M. Montessori ale klade velký důraz na individuální přístup a potřeby každého dítěte.

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, pro rozvoj myšlení a řeči. V průběhu každého učení se musí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997).

Svoboda je základním požadavkem pedagogické teorie a praxe Marie Montessori. Znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání. Svoboda však není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti. Svobody je dosaženo tehdy, když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu (Walls, 2008).

V systému Montessori se mohou děti samy rozhodnout, co budou dělat, kde a s kým, „a také jak dlouho. Tímto způsobem se pěstuje schopnost samostatného rozhodování. Děti si zvolí, zda chtějí pracovat samostatně, s partnerem či ve skupině. Tak dochází k sociálnímu učení. Dítě také může určité činnosti věnovat delší čas, aniž by bylo rušeno. M. Montessori taktéž prosazovala svobodu pohybu i během vyučování (Janík, 2005).

Karel Rýdl a jeho pojetí svobody a vedení v Montessori pedagogice:

1. Po prohlídce školy řekla jedna návštěvnice dětem: „Vy si tu děláte, co chcete.“ Děti na ni pohlédly a jeden chlapec jí odpověděl: „No, to tedy ne, my chceme to, co tady děláme.“

2. *Základem všech aktivit je svoboda.*

„Dítěti se musí poskytnout svoboda, aby se mohlo rozvíjet ve svobodného a samostatného člověka.“

Sebevýchova (autoeducazione) je klíčovým pojmem Montessori pedagogiky: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“

„Musíme dítěti pomáhat, aby se naučilo samostatně jednat, samostatně myslet a samostatně chtít.“

3. *Svoboda je darem volnosti, abychom se stali svobodnými.*

„Svoboda neznamená, že můžeme dělat, co chceme, ale že se stáváme tvůrci sebe sama.“

4. *Svoboda disciplína (kázeň).*

„Děti ...nám dokazují, že svoboda a kázeň jsou dvěma stranami jedné mince“

„Abychom mohli vyžadovat disciplínu, musíme poskytnout svobodu.“

5. *Nepřímé vedení místo přímého řízení.*

„Učitelka si myslí, že dítě musí být vedeno po malých postupných krůčcích od jednoduchého k složitému, od lehkého k obtížnému, zatímco dítě umí kráčet od složitého k jednoduchému, a to ve velkých krocích. Dalším předsudkem podobně uvažujících učitelů je mýtus o únavě dítěte. Dítě, které je zaujato svojí činností, dokáže pracovat neúnavně velmi dlouho, i když je učitelé každých pár minut nutí k střídání činnosti nebo odpočinku, což právě vede jen ke

ztrátě soustředění a zájmu a dítě se stává unaveným. Většina moderních vzdělávacích „ústavů“ reaguje na tento předsudek tím, že zavádí pravidelné přestávky, které mají ale velmi negativní dopad na děti“ (Rýdl, 2006).

Polarizace pozornosti je seskupení všech tělesných a duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti. Je to nezištná koncentrace na práci, která směřuje k prohloubení zájmu o předmět práce a která také přináší pocity radosti. Dítě činnost opakuje až do úplného „nasycení“. Tím se prohlubuje pocit harmonie mezi osobou a zákonitostí vnějšího světa. Čím silnější je vztah člověka ke světu, tím více se můžeme věnovat jiným lidem a chovat se k nim s porozuměním (Rýdl, 1999). Mezi podmínky, které umožňují polarizaci pozornosti, patří sledování senzitivních fází; nabídka vhodných materiálů a programů; práce vychovatele, spočívající v přípravě prostředí a změně jeho samého; svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti (Walls, 2008).

Polarizace pozornosti se uskutečňuje ve třech fázích:

- fáze přípravná nebo fáze hledání – dítě se pohybuje po místnosti, vyhledává, zkouší, uvědoměle se rozhoduje pro nějaký materiál, s nímž bude pracovat. Rozhoduje se tak, co se bude učit;
- fáze velké práce – dochází k propojení věci a dítěte, dochází k maximální soustředěnosti dítěte na činnost. Přistupuje fenomén opakování až do doby úplného nasycení a poukazuje na to, že dítě je duševně činné;
- fáze klidu – dítě zpracovalo své psychické napětí, přichází zklidnění, dobrý pocit z nově nabytých poznatků a radost (Zelinková, 1997). Polarizace jsou schopny jen normalizované, prostředím podporované děti. Ukazují ve svém postupném vývoji neobyčejné schopnosti spontánní disciplíny, vytrvalosti, radostné práce, sociálního vnímání, pomoci a porozumění jinými (Rýdl, 1999).

Normalizace je náprava, návrat k „normálnímu stavu“. Dítě nám jasně dává najevo, že potřebuje od útlého dětství zaměstnání. A to především práci, která bude systematická, bude mít svůj řád a pravidla. Dítě prokazuje brzy svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností (Montessori, 1998). Děti mají schopnost vybírat si spontánně tu nejvhodnější činnost samy, následkem toho se začnou chovat ukázněně. Ruku v ruce se tu vzájemně ovlivňuje volnost, svoboda s ukázněností, která je často neřešitelným problémem. Do dnešní doby přetrvává názor, že volnost vede k nežádoucímu neklidnému chování dětí, avšak Montessori však tyto předsudky

vyvrací (Montessori, 2003). Normalizované dítě tedy má hranice a vyvíjí se svobodně. Není „náladové“, je plné energie ke zkoumání a pochopení světa kolem něj. Má v sobě jakýsi vnitřní hnací motor, vnitřní potřebu učit se. Osobnost dítěte má uvnitř tzv. „absorbujícího ducha“. Tento termín znamená, že chce „nasávat“ poznatky z okolí (Montessori, 2003). Normalizace ale může probíhat pouze v připraveném prostředí, které dítěti nabízí dostatek možností rozvinout soustředěnou činnost, a tak i klidné chování (Montessori, 2003).

Připravené prostředí podporuje spontánní učení. Tvoří ho předměty běžné denní potřeby, didaktický materiál a pracovní místo. Dítě se v něm osamostatňuje a seberealizuje. Je uspořádáno tak, aby umožňovalo osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Je-li získání dovednosti rozloženo na tak malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli (Černohousová, 1999).

Montessori (1934) říká, že děti mají intenzivní potřebu přijímat denně mnoho smyslových podnětů. Dospělý dítěti nabízí předměty nebo připravuje prostředí, aby mohly být uspokojeny jeho potřeby. Dítě svými smysly prozkoumává okolí a obrazy, které jsou kolem něj, pak si vybírá, kam bude tuto chvíli směřovat. Také už ale víme, že komplikované prostředí nebo neorganizované podněty přináší dítěti nerozhodnost. Ale dítě ví, že je tu dospělý, který mu přijde napomoci. Je zapotřebí dětem připravit takové prostředí, aby se v něm mohly volně pohybovat, aby dosáhly všude, kam potřebují, aby bylo uzpůsobeno jejich proporcionalitě jeho těla (např. výška nábytku, velikost, nosnost a materiál židliček a stolku).

Místo pro výuku by mělo být uzpůsobeno tak, že se děti mohou učit kdekoli po třídě, na koberci, u okna, v koutku apod. Ve třídách se nezavírají dveře a nijak se děti od sebe neoddělují, potkávají se, navzájem si pomáhají a učí se. Škola musí být prostorem, kde dítě může svobodně žít (Janík, 2005).

Termín připravené prostředí je nutně spjato s výše zmiňovaným pozorováním dítěte. Jen v připraveném prostředí se totiž dítě může pohybovat svobodně a může tak být pozorováno osobou, která chce poznávat objektivní pravdu o vývoji dítěte (Montessori, 2001).

Kolem jednoho až druhého roku prochází dítě obdobím, kdy je velice citlivé na pořádek. Nepořádek, který v tomto časovém úseku vnímá, může být překážkou jeho duševního rozvoje a může způsobit různé odchylky. Je také docela možné, že většina dětských návalů zlosti vzniká právě v důsledku této citlivosti (Montessori, 1998).

M. Montessori (2002) upozorňuje na fakt, že potřeba pořádku se stává pilířem činnosti právě na začátku předškolního období. Když je například nějaký předmět jinde, než má být, je to právě dítě, které si toho všimne a jde věc napravit. Ve školách Montessori děti samy, bez vyzvání vrací všechny věci na své místo. Pořádek spočívá v poznání náležitého umístění předmětu ve vztahu k jeho okolí a v zapamatování si tohoto umístění. To umožňuje správnou orientaci člověka ve světě.

Logická uspořádanost okolí je jednou z životních potřeb, která je-li uspokojována, dává dítěti skutečnou radost. Vnímavost pořádku je přírodou daný smysl, který pomáhá rozlišovat vztahy mezi jednotlivými předměty a umožňuje pojmut prostředí jako celek, protože jednotlivé části jsou na sobě vzájemně závislé (Montessori, 1934). Pořádek je smysl vnějšího uspořádání a řád je smysl vnitřního uspořádání. Tento typ citlivosti nazývá M. Montessori (1998) vnitřní orientační smysl.

Vypozorovala rovněž, že dítě má citlivé období na různé polohy svého těla, které jsou pak zdrojem impulsů umožňujících rozvoj vědomí. Pokud do harmonického rozvoje nastupují okolnosti, které jej narušují, může docházet až k silným návalům patologické zloby. S odstraněním překážky zloba zmizí. Součástí vnitřního řádu je také třídění zkušeností, smyslového vnímání a duševních dojmů. Schopnost utřídit dojmy je pro dítě do budoucnosti důležité. Je to základní předpoklad rozvoje duševního života a zároveň prostředek k překonávání dalších překážek (Montessori, 2001).

Jak říká doktorka Eva Štarková (2010): „Pro mnohé může být velkým překvapením, ale děti milují ticho“. V běžné škole existuje také koncepce ticha a pořádku, ale především proto, aby učitel mohl vykonávat svoji práci. Děti jsou pod hrozbou sankce, ale to většinou nevydrží a ruší pořádek a klid ve třídě. V pojetí Montessori je ticho pouze odrazovým můstkem pro dosažení vyšší úrovně pořádku. M. Montessori (2001) říká: „Je zapotřebí dosáhnout naprosté nehybnosti, která pak vede k nastolení ticha.“

V Montessori zařízeních se praktikují tzv. cvičení ticha. Nejdříve musí být s cvičením všichni srozuměni, když nejsou, ticho je prolomeno. Je důležité, aby děti měly uklizeno, byly v pohodlné pozici, zastavily všechny pohybové procesy a měly vzor ve svém vychovateli. Montessori vypozorovala, že jsou děti cvičením ticha fascinovány. Prožitek ticha spočívá v prožitku koncentrace duše, vyrovnanosti, klidu a radosti. Rozvíjí se tím dětské myšlení a základ schopnosti odhadování a koncentrace (Rýdl, 1999).

Kosmická výchova se snaží dítěti zprostředkovat představu o souhře jednotlivých částí celku přírody a člověka. Důležitými cíli je respektování zodpovědnosti za přírodu a člověkem vytvořenou umělou kulturu. Člověk se podle Montessori nemá právo projevovat k přírodě jako pán, ale jako její součást, jako díl celku (Rýdl, 1994).

Dítěti se má tedy přibližovat svět jako celek, protože detaily budou pro něj zajímavé, pokud budou předány jako části celku. Dílčími aspekty vědění o světě jsou zeměpis, astronomie, geologie, chemie, fyzika a biologie, politika, sociologie a dějepis (Rýdl, 1994).

„Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství“, jak uvádí M. Montessori (1997).

První světová válka M. Montessori ovlivnila natolik, že se snažila více šířit myšlenky výchovy k přátelství, která je v podstatě vrcholem kosmické výchovy. Skutečný mír podle ní znamená lepší svět, v kterém vládne vyváženost. Vytvořit svět přátelství je prakticky kosmické posláním člověka. Důraz je, jako v ostatních oblastech výchovy, kladen na osobní prožitek a poznání (Zelinková, 1997).

Senzitivní fáze ve vývoji dítěte jsou jednotlivá období, kterým je nutné věnovat pozornost. Vztahují se k okolnímu prostředí, jež je musí umožňovat. Jsou to určité časové úseky, citlivé momenty, v nichž je nutné použití didaktického materiálu, aby dítě dosáhlo úspěchu v učení. Promešká-li se tento moment nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti k přijetí, lze vše dohonit, ale nikoliv v původní kvalitě a stejné efektivitě.

Takto je možno pěstovat cizí jazyky, smysl pro pořádek, zjemnění smyslů pro otázky morálky, náboženství (Svobodová, Jůva, 1996). Senzitivní fáze, nebo-li citlivá období, definovala M. Montessori jako dočasné časové úseky, během nichž děti získávají specifické znalosti a schopnosti. Časem tato citlivá období povyšují dítě z konkrétního žáka na abstraktně přemýšlejícího tvora. Citlivá fáze trvá tak dlouho, dokud má dítě z aktivity požitky. Jakmile se dítě zdokonalí a aktivita se stává nabytou schopností, tak určité senzitivní období končí a otevírá se prostor pro nějaké další. Tohle vše je poháněno dětskou zvědavostí a touhou po poznání (Holtstiege, 1998). Montessori však zjistila, že jednotlivé období citlivosti se neobjevují zvlášť, mohou se různě překrývat nebo existovat v párech.

Karel Rýdl (2006) uvádí šest citlivých období, které se objevují často za sebou:

1. citlivost na pořadí nebo-li na pořádek, o které bylo pojednáváno textu výše;
2. citlivost vnímání – je to připravenost smyslů a projevuje se objevováním okolí, ohmatáváním a ochutnáváním věcí;

3. citlivost pro jazyk – vyznačuje se jakoby nespokojeností jen s přijímáním, ale dítě chce samo také mluvit a projevit se;
4. citlivost na chůzi – dítě začíná objevovat vášeň pro dobrodružství, zkoumání, toulky, využívá k tomu právě svoji pohyblivost;
5. citlivost na malé věci – ty rozvíjejí dětské oko pro detail a naznačují důležitost, kterou dítě věnuje těm nejmenším věcem;
6. citlivost pro včlenění do společnosti – děti začínají rozumět důležitosti respektovat druhé, využívají své schopnosti pozorovat, co je mravné a uznávat okolí.

3.1. Vývojové fáze dítěte podle M. Montessori

M. Montessori dělí vývojové fáze dítěte a tomu odpovídající výchovné prostředí či školní zařízení takto:

- od 0 do 6 let- toto období je však ještě rozděleno do dvou dílčích vývojových etap:
 - od 0 do 3 let – tomuto věku odpovídá výchova v rodině, případně v jeslích nebo v herní skupině (např. v rodinných centrech)
 - od 3 do 6 let – dítě nastupuje do prvních institucí, mateřské školy či domů dětí, jak jej nazývá M. Montessori
- od 6 do 12 let - období školní s prvním stupněm vzdělávání v základní škole
- od 12 do 18 let - „Erdkinder“ (děti Země), škola zkušeností sociálního života, nebo-li druhý stupeň základní školy (Rýdl, 2006).

Tyto tři fáze vyznačují období od narození do tří let věku dítěte. Nejdůležitějším je v této fázi rodina. Dítě zde má najít péči, emoční jistotu, prostor k objevování světa, budování lidských vztahů a motivující prostředí (Rýdl, 2006). V tomto věku působí absorbující duch a dítě je senzitivní na pohyb (rovnováha, běh, manipulace s předměty), pořádek (učí se porovnávat, chápat vztahy), řeč (absorbuje řeč z okolí) a matematiku (nevědomě vstřebává matematické struktury) (Montessori, 2003). Z didaktického hlediska jsou upřednostňovány především cvičení praktického života a všedního dne, pohybové hry a pohybová cvičení pro podporu hrubé a jemné motoriky, řečové hry, vyprávění, předčítání, zpívání apod. Důležitý je také tělesný kontakt a přívětivý řečový projev dospělých (Rýdl, 2006).

V Montessori předškolním zařízení je důležité používání „smyslového materiálu“ ve prospěch dítěte ve smyslu klíče ke světu, to znamená, že dosud nevědomě získané dojmy o světě jsou

nyňí vědomě přepracovány do pevných struktur či charakteristik (např. velký-malý, teplý-studený). Dítě analyzuje, zevšeobecňuje a obohacuje nabyté dojmy a představy pomocí rozvoje motoriky, řeči a smyslového vnímání. Mělo by se dbát na rozvoj kulturních a uměleckých aktivit, neopomíjet otevřenost k různým náboženstvím. Významné jsou hry s počátky matematiky, psaní a učení, pohybová a klidová cvičení (vnímání ticha, koncentrace), prohlubování sebeobsluhy a činnosti praktického dne. Je také třeba předávat dětem základy zdvořilého chování, péči o sebe a okolí. Z hlediska didaktiky je žádoucí mít především připravené prostředí a materiál (Rýdl, 2006).

3.2. Osobnost dítěte a dospělého

M. Montessori vychází ze základního antropologického předpokladu, že dítě je od narození tvor schopný vlastní aktivity a spontaneity. Tím si dítě buduje svoji vlastní osobnost. Výchova je tedy chápána jako podpora k sebepomoci (Ludwig, 2000).

Doktorka Eva Štarková (2010) na kurzu Aktivity praktického života vysvětluje: „Dítě přichází na svět plně připraveno a vybaveno do svého života. Má v hlavě jakousi navigaci, která ho vede k poznávání, zkoumání světa a rozvoji sama sebe. Dítě si jde přímou cestou k cíli, ale dospělý mu často vstupuje do jeho přirozeného vývoje a nastavuje mu tak bariéry, které musí neustále překonávat.“ Jedním z důležitých aspektů ve výchově dítěte je být mu dobrým vzorem. Umí si „nahrávat“ podle našich pohybů modely chování či práce. Je zapotřebí, aby dospělý dítěti ukázal vždy činnost pomale, fázově a nezahlcoval ho zdoluhavými popisy (Štarková, 2010).

M. Montessori (1997) upozorňuje dospělé, že není třeba dítě formovat, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednost.

M. Montessori (1934) dále poukazuje na to, že při výchově dítěte je třeba nejprve začít se vzděláváním dospělých, rodičů či vychovatelů. Dospělý musí nejdříve pochopit dítě a pak s ním může plnohodnotně pracovat a nezabraňovat mu tak v přirozeném všestranném rozvoji. I dítě může být pro dospělého inspirací a pomocníkem v procesu změny sebe samého.

Vedoucí v Montessori centru mikroškolky Čtyřlístek říká: „V Montessori není centrem dění učitel, ale vše je zaměřeno na dítě a individuální přístup. Každé dítě má své specifické potřeby. Některé děti pracují rychleji a můžou tak pokračovat v další činnosti, která je zajímá.

Jiné děti pracují pomaleji, mají možnost si práci déle zkoušet, až dojde k nasycení, aniž by bylo dítě frustrováno a muselo svoji práci dřív ukončit a dodělat ji jindy. Tyhle problémy právě přináší frontální výuka v běžných školách.“

Vztah mezi dospělým a dítětem se utváří v procesu vývoje, v němž vychovatel nabízí přiměřenou podporu a pomoc. Vztah by měl být především přátelský a podpořený znalostmi pedagoga, který respektuje individuality dítěte a jeho vývojová senzitivní období (Holtstiege, 1998).

3.3. Montessori materiál a práce s ním

Jak již bylo jednou zmíněno, ruka je nástrojem ducha.

Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, pro rozvoj myšlení a řeči. V průběhu každého učení se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997). Materiál se nesmí stát náhražkou světa, sám o sobě nesmí zprostředkovávat poznatky o světě, ale má být pomocníkem a vodičem pro vnitřní práci dítěte. Je vlastně klíčem ke světu, ale sám není za svět zaměnitelný (Bartesová, 2008 in Rýdl, 1994). Didaktické pomůcky a materiál jsou součástí připraveného prostředí, slouží především k cvičení smyslů a motorických dovedností, jež jsou základem pro další vzdělávání (Hrdličková, 1994).

I Matějček (2007) ve svých knihách upozorňuje, že lidské nástroje dítě fascinují. Touží však mít nejen jejich dětské napodobeniny, ale jak může, zmocní se i nástrojů skutečných a zkouší s nimi dělat to, „co se dělat má“.

J. Brunclíková a V. Hillebrandová (2008) popisují pět oblastí učení a k nim patřící Montessori materiál v mateřských školách či rodinných centrech:

1. praktický život – děti se zde učí *péči o vlastní osobu a své tělo* (např. rámy se zapínáním, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění bot, cvičení se lžičkami), dále *péči o okolí a společnost* (prostírání stolu, zametání, leštění kovu, péče o květiny, práce na zahradě), *cvičení sociálních vztahů* - přijetí zodpovědnosti ve skupině (potřeba sociálního kontaktu - prosba, poděkování, zdravení, naslouchání, pomoc, slavnost přijímání hostů a také cvičení kontroly pohybu (rovnovážná cvičení, chůze po čáře – po elipse, rozvoj motoriky a koordinace ruka – oko).

Zadávání úkolu praktického života je důležitou součástí pedagogiky Montessori praktikované v mateřských školách. V těchto komplexních činnostech i ve všech ostatních jsou plněny přímé cíle - postarat se o sebe (naučit se jíst, pít, oblékat). V Montessori předškolním zařízení se děti učí čistit si zuby a umýt si ruce, zapínat košile a zavazovat tkaničky u bot, nosit talíře z kuchyně na stůl, nalévat vodu ze džbánu do skleniček a jíst vidličkou. Ty souvisejí se základními lidskými potřebami. Mnohem důležitější jsou nepřímé cíle, kdy dítě získává sensorickou zkušenost - hmatovou, vizuální a zvukovou. Při cvičení přesypání a přelévání pracují děti nejdříve se sypkým materiálem, s přírodninami - různá semínka, hrách, čočka, rýže, fazole atd., později s vodou. Přelévání se zpočátku provádí v průhledných skleněných nádobách, aby bylo vidět, že se jedna z nádob skutečně vyprázdní a druhá naplní. Jedná se o vědomé a záměrné přelévání - cvičení s vodou, a má jinou podstatu než experimentování s vodou. Dítě si vyzkouší zacházet s objemy vody, rozlévá vodu do různých nádob (široká a úzká hrdla), plní nádoby pomocí pipety nebo trychtýře, později i nádoby z neprůhledných materiálů. Při těchto cvičeních se u dítěte rozvíjí koncentrace, výdrž, přesnost, pořádek, schopnost řídit sama sebe.

Nepřímým cílem jsou základní matematické poznatky, předzkušenost pro sčítání, odčítání a dělení. Dále rozvoj emocionality, schopnost vnímat, rozvoj náklonnosti k nějaké činnosti a vnímání radosti z činnosti, schopnost brát vážně své vlastní schopnosti, schopnost odhadnout sebe sama, což vede k sebejistotě, zdravému sebevědomí a ke spokojenosti sama se sebou.

2. smyslový materiál – slouží k procvičování smyslů, k poznávání shodného, rozlišování rozdílů, podobností, barev, vlastností apod.

3. jazykový materiál – jsou to materiály podporující rozvoj řeči, materiály k výuce čtení a psaní – zároveň však souvisí s materiály ke kosmické výchově a navzájem se doplňují. Se čtením, psaním a výukou jazyka začínají děti v mateřské škole a plynule pokračují ve škole základní. Pracují s pomůckami a materiály, při kterých mohou více smysly vnímat rozdíly mezi písmeny, ke slovům přiřazují konkrétní předměty. Výuka jazyka slouží od počátku také k poznávání světa, proto jsou pro děti již v mateřské škole připravena slova a texty se zajímavými tématy, které dětem dávají smysl.

4. matematický materiál – pomůcky, se kterými se děti naučí již v předškolním věku sčítat, odčítat, násobit a dělit do desítky (např. desítkové soustavy).

5. kosmická výchova – využívá pomůcky v oblasti zeměpisu, biologie, chemie, dějepisu, poznávání přírody a jejích zákonitostí.

3.4. Hodnocení práce s pochvalou a s chybou

Práce s chybou a pochvalou je jedním ze základních principů při uplatňování pedagogiky podle Marie Montessori. Vychází už ze samotného přístupu dospělého k dítěti. láskyplný a partnerský přístup vytváří dítěti prostor k tomu, aby poznávalo své přednosti a nedostatky, možnosti a hranice. Úkolem vychovatele je navodit takovou atmosféru, aby se děti neučily být závislé na pochvale a odměně a nebály se udělat chybu (Randáková, 2004).

Robert Čapek (2008) vysvětluje ve své publikaci jak chápat pojmy odměna a trest. Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jednice, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je v podstatě opakem Je to působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých potřeb. Tresty a odměny mají ve škole regulovat chování žáků a utvářet prvky nové.

V Montessori názorech má s pochvalou učitelka zacházet přiměřeně, a to takovým způsobem, aby se dítě nestalo závislé na pochvale, na hvězdičce, na odměně, na jedničce... Aby nedělalo práci pro uspokojování představ dospělého, ale aby ji dělalo pro vlastní uspokojení a bylo schopno svou práci samo zhodnotit. Pochvalu učitelka využívá u nových a nejistých dětí k navození pocitu jistoty a bezpečí. Chyba je ukazatelem toho, co je třeba procvičit, zopakovat; má ukazovat dětem, že je to přirozený a běžný jev v procesu učení a řešení problémů. Chyba je přece zdroj impulzů k vlastnímu zdokonalování (Randáková, 2004).

K. Randáková (2004) upozorňuje při své pedagogické činnosti na tento fakt: „je docela obtížné diferencovat komunikaci s dítětem – používat jazyk tak, abychom dítě nehodnotili a neposuzovali a přitom dali najevo, že získalo novou dovednost, že se mu práce podařila, nebo naopak ho navést k tomu, aby si úkol ještě zopakovalo, práci lépe nacvičilo, chyby opravilo. Projevit mu účast a uznání tak, abychom ho nemanipulovali známými hodnotícími výroky typu: „To je ale pěkný obrázek, ty jsi šikovný, ty jsi ale...“ – ať v kladném či záporném smyslu“.

Podle M. Montessori je důležité, aby se děti naučily sebehodnocení. Sebehodnocení a reflexi trénují děti už v předškolním věku Při každodenním posezení „na elipse“ (komunitní kruh) je prostor říkat si: co se mi dnes podařilo, z čeho jsem měl radost, co mi moc nešlo, co dělám rád, kdo mi pomohl, co dělám nerad, jak se cítím apod. Společně také děti řeší, jak mohou poradit nebo pomoci, řeší problémové situace a společně sestavují nová pravidla (Randáková, 2004).

Ve škole se pak využívá běžného klasifikačního období k tomu, aby děti napsaly svá vlastní sebehodnocení, a také dostávají slovní hodnocení od svého učitele (Jelínková, 2008). Pedagogický systém M. Montessori odmítá soutěžení (Štarková, 2010).

K. Randáková (2004) popisuje, že: „soutěžení nahrazujeme tréninkem spolupráce, záměrným porovnáváním a sestavováním pořadí mezi dětmi. Po každé skupinové práci mají děti možnost společně posoudit, jak se jim spolupracovalo, jaký díl úkolu splnily, jak byly platné své skupině. Posuzují samy sebe i své partnery“.

4. Montessori pedagogika

Systém Marie Montessori zaujímá důležité místo v proudu reformě pedagogických hnutí. U nás se tomuto směru dostalo velké popularity především díky přednáškám a kurzům. Postupně také vychází čím dál více knih a objevují se články v odborných časopisech. Cílem pedagogiky Marie Montessori je vzájemná úcta mezi dospělými a dětmi a jejich plné porozumění. V centru přitom stojí individuální potřeby dítěte a jeho výchova k samostatnosti. Děti by měly vyrůstat v připraveném prostředí, které jim umožňuje vývoj osobnosti podle vlastního tempa, jež si samy určují. Velkou roli přitom hraje trpělivost učitele a rodičů, a také jejich snaha vytvořit pro dítě láskyplné prostředí (Rýdl 2006).

4.1. Osobnost a role učitele v pedagogice Marie Montessori

Marie Montessori má na dospělé velké nároky a hovoří dokonce o tzv. „nové učitelce“. Jako „nového pedagoga“ popisuje člověka, který „odzbrojil“ vztah k dítěti, respektuje jeho práva na svobodný vývoj, nevnučuje mu své názory a důvěřuje mu. Neustále si připomínáme motto, které Marii Montessori řeklo malé děvčátko žádající o pomoc a které se pak stalo krédem její pedagogiky: „Pomoz mi abych to dokázal sám“.

Za nejdůležitější vlastnosti a schopnosti považuje Marie Montessori tyto:

- trpělivost – dítě samo určuje své tempo
- pokoru – charakter dítěte, každý jeho vývojový krok, stejně tak jako jeho práce by měly být respektovány. Pokud si dospělý myslí, že ví nejlépe, co je pro dítě nejlepší, pak se dopouští velké chyby
- vytvoření a pečování o připravené prostředí a také udržování pořádku. Musí se dbát na to, aby materiál ve třídě byl všem lehce přístupný a aby měl své stálé místo

- předvádění práce s materiálem by mělo být jasné a zřetelné. Je důležité dodržovat logický postup od začátku do konce a postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.
- vytvoření atmosféry plné důvěry a laskavosti
- probuzení zájmu u dětí a jejich nadšení
- přesné pozorování dětí a stáhnutí se do pozadí (učitel je v roli pozorovatele, připraven kdykoliv pomoci). Učitelka je pasivní pozorovatel vývoje dítěte. Její úloha spočívá v odstraňování překážek a v přípravě materiálu. Zároveň je však vědeckým pozorovatelem, který trpělivě čeká a analyzuje projevy dítěte. Pokud žák udělá chybu, neopravuje ho, ale předvede mu práci s materiálem ještě jednou. Když dítě odpočívá nebo přihlíží práci druhých, nenutí ho do práce.
- odstranění konkurence – učitel by neměl podporovat ani vytvářet konkurenci mezi dětmi. Vztahy v kolektivu mají být partnerské.
- schopnost ovládnout se při odměnách a trestech. Je nežádoucí, aby učitelka stanovovala odměny za dobře vykonané úkoly. Dítě prožije radost skrze svůj pokrok. Děti by se neměly učit pro známky nebo „aby měli rodiče a paní učitelka radost“. Bohužel systém dnešního školství je založen na pochvalách a trestech, takže žáky vychovává k učení se „pro druhé“ a ne „pro sebe“. Montessori odmítá pochvalu a trest. Říká, že dítě by se mělo samo naučit posuzovat své výkony, být se sebou spokojeno.
- řeč – Učitel by měl dbát na správnou a zřetelnou výslovnost, přirozenou mluvu a měl by se vyvarovat přehánění. Učitelka by měla mluvit přirozeně. Montessori viděla v dospělém vzor a v rozvoji řeči prosazovala naprosto správný styl mluvení. Dialekty odsuzovala, protože „kazí“ správný vývoj řeči, a ta se stává pod jejich vlivem nepřesná a nečistá.
- uznání vlastních chyb – Udělá-li učitel chybu, měl by být schopen ji uznat a napravit. Učitel má mnoho funkcí, které vyžadují hlubokou znalost dítěte, jako jsou např. vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodicko – didaktické znalosti a další. Jde především o funkci diagnostickou, v níž učitel pozoruje a analyzuje činnost dítěte a dále funkci terapeutickou, kde dítěti pomáhá, požádá-li o pomoc.(Rýdl, 2006).

4.2. Typický den v Montessori předškolním zařízení

Podívejme se do MŠ v Olomouci, kde jsme byli na náhledu. Popíšeme ho asi takto:

„Dveře školky se pro ranní ptáčata otevírají o půl sedmé. Tak jak děti postupně přicházejí, vybírají si podle své chuti, aktuálního naladění či dřívějších zkušeností z připraveného prostředí aktivity, zahrnující všechny oblasti Montessori pedagogiky – praktický život, jazykovou výchovu, matematiku, umění, smyslovou i kosmickou výchovu. Své práci se věnují tak dlouho, dokud je pro ně zvolená aktivita zajímavá, poutavá a přináší jim poznání, spokojenost, uvolnění či porozumění. Každá aktivita má své stálé umístění v oblasti, do které tématicky spadá, čímž umožňuje dětem samostatně a svobodně si činnosti vybírat i následně uklízet dle neměnného a zřetelného řádu. Při individuální práci dětí platí pravidlo ticha shrnující několik aspektů. Při tiché konverzaci nejsou děti rušeny ostatními, podporuje se tak maximální koncentrace a absorbující mysl. Pokud děti potřebují svou práci přerušit, mají k dispozici cedulku se svým jménem, kterou umístí k rozpracované aktivitě, a dají tak najevo, že mají v úmyslu svou práci dokončit. Není tedy pro ostatní možné si ji půjčit. Jedním z důvodů k přerušení práce může být svačina, připravená pro děti po osmé hodině. Připravená je ale ve skutečnosti jen napůl, děti pomáhají s rozmístěním misek s ovocem na stole, a také si sami natírají různé pomazánky a zdobí pečivo dle chuti a nabídky sýrem, zeleninou atd. Čaj, mléko či kakao si nalévají samy, menší děti, které ještě nezískaly dostatečnou jistotu a zručnost, občas poprosí o pomoc své kamarády – ne vždy starší. Zde tedy mohou děti zhodnotit nabyté dovednosti z praktického života (přelévání, nabírání atd.).

Samostatnost a možnost volby umožňuje dětem vlastní rozhodování, svobodný výběr, směřuje ke zdokonalování sebeobsluhy a přináší také zodpovědnost. Drobné nehody – rozlití čaje, spadlé máslo atp. řeší děti opět samostatně, v jídelně má své místo i hadr, kterým lze podobné problémy snadno odstranit. Děti většinou svačí v malých skupinkách v době, kdy mají hladu, čímž je u nich podporován jejich přirozený rytmus. Svačina je dostupná kromě času vyhrazeného na elipse až do společného odchodu ven. Po naplnění bříšek se děti vrací ke zvolené práci, nebo si vybírají aktivitu novou.

Do devíti hodin je tedy vyhrazen čas individuální práci, neznamená to však, že děti pracují samy. Kolem deváté – čas je volnější kvůli možnosti dokončit svou práci – začíná elipsa. Náplň i prožitek z elipsy se hodně liší a je závislý na mnoha proměnných činnostech. Většinou je to čas pro společné prožití ticha, sounáležitosti a harmonie, pro naslouchání vnitřního hlasu, relaxaci a uvolnění, následné přivítání se (některé děti přicházejí do školky až těsně před elipsou), posíláním pohlazení, povídáním i posloucháním, tanečky a písničkami. Také je tu prostor pro koncentraci, pozorování nošených předmětů, kterými se také uvádí společná část dne, která na elipse tematicky i časově navazuje.

Společná část je pak určena pro všechny děti, neznamená to však, že se všechny děti vždy musí účastnit. I zde se řídí zásadou svobodné volby, tudíž si mohou svou aktivitu zvolit. Témata a náměty ke společné práci se zpracovávají v projektech, mohou tak totiž lépe vyznít pravidla, souvislosti, vztahy, příčiny a důsledky.

...Co mě velmi zaujalo, bylo, jak učitelky plánují práci v tématických blocích. Při mém náhledu probíhalo téma: „Léto na dovolené – Afrika“. Děti měly ve třídě glóbus, různé atlasy, ve kterých vyhledávaly věci společné s Afrikou. V písku sestavovaly ze škeblí zvířata žijící v Africe, zpívaly písně o Africe. Líbila se mi výstavka uskutečněná společně s rodiči na téma Afrika, kde byly předměty a suvenýry spojené s Afrikou. Na odpolední svačinu si děti společně vyrobily salát z tropického ovoce. ...

Čas odchodu ven závisí na počasí a také na době úplného či alespoň částečného ukončení práce (zhruba mezi desátou a jedenáctou). V případě opravdu nepříznivého počasí mají děti opět volbu, zda chtějí vyrazit ven, či pokračovat v započaté práci. Může být překvapující, že se vždy najde malá skupinka, která touží po čerstvém vzduchu za každých klimatických podmínek.

Náplň doby strávené venku je odlišná dle ročních období, chuti a nápadů dětí i učitelů, témat, která se právě zkoumají. I do pobytu venku často přesahují aktivity započaté ve školce, např. pozorování, sbírání, třídění plodin atp.

Do školky se děti vrací zase na oběd (cca ve dvanáct hodin). Nejdříve se samozřejmě převlékají a umývají si ruce, což je opět prostor pro dětskou samostatnost, zdokonalování sebeobsluhy, ale i empatii a vzájemnou pomoc. Tyto principy se snaží dodržovat a podporovat neustále, tedy i u oběda. I tady si děti vybírají místo k poobědvání, samy si nosí talíře a využívají zde znalosti z elipsy, kde si senzomotoriku a koordinaci procvičují každý den. Vždycky mají zároveň možnost poprosit o pomoc ostatní děti nebo učitele. Po jídle odcházejí na hygienu. Přibližně od půl jedné se setkávají v lehárně, kde nastává čas pro odpočívání. Hloubku odpočinku si volí přirozeně každý sám, některé děti spí pravidelně, jiné občas, jiné „pouze“ relaxují. S novou energií začínají potom v kroužcích, např. v dramatickém, v angličtině atp. Některé děti se nezúčastní z důvodu hlubokého spánku.

Kolem druhé hodiny se odchází na zahradu, ale při nepříznivém počasí se děti věnují individuální práci opět ve třídě. Také přichází na řadu odpolední svačina, po níž se děti zvolna rozcházejí se svými rodiči domů“.

4.3. Respektování

Montessori program podporuje rozvoj dítěte v nezávislého a zodpovědného dospělého člověka. Marie Montessori byla ženou, která prokázala dětem úctu a respekt, a oni ji za to milovali. Respektování dítěte se tak stalo velmi důležitým aspektem Montessori přístupu.

Stejně tak v knize Respektovat a být respektován, která mě velice zaujala, se autoři snaží pojmenovat rizika výchovy založené na nerovném, mocenském modelu vztahů mezi dospělými a dětmi a ukázat, jaké zisky plynou z partnerského přístupu, který je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti. Jejich přesvědčení se opírá jak o odborné poznatky (zejména z psychologie), tak o vlastní zkušenosti a zkušenosti asi dvanácti tisíc lidí, kteří prošli jejich kurzy (Kopřiva, Nováčková a kol. 2008).

Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim také s respektem.

Tím, že se chováme k dětem respektujícím způsobem, plníme dva nesmírně důležité výchovné úkoly:

- přispíváme k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty (vážit si sám sebe, přijímat se jako hodnotná lidská bytost)
- ukazujeme jim, jak má vypadat správné chování – to chování, které od nich vyžadujeme (Kopřiva, Nováčková a kol. 2008).

Výše zmínění autoři uvádí: „Za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt k dětem“. Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, aby samy „na vlastní kůži“ zažily respekt od dospělých. Nestačí, když o vzájemném respektování pouze uslyší nebo jej vidí v chování dospělých. Existují respektující a přitom účinné způsoby, jak zprostředkovávat dětem tolik potřebné hranice chování. Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenou o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když nablízku nebude žádná „kontrola“.

5. Výzkumy v oblasti Montessori

Při hledání publikovaných studií k této metodice je patrná snaha o doložení rovnocennosti pedagogiky Montessori ke tradičnímu školství. Jako by snad existovala nevyslovená myšlenka, že Montessori je stále něco méně, než uznávaná forma tradičního vzdělávání. Důraz je také kladen na rozpoznání výhod plynoucích z této metody. Řada níže uvedených

studií se především soustředí na americkou populaci, ve které je školství Montessori daleko více rozšířené.

Výzkum Montessori vzdělávání v současnosti zahrnuje tituly jako např. *Vnímání Montessori vzdělávání veřejností*, nebo *Implikace pro mír: Montessori základní vzdělávání*, dále pak se objevují tituly jako např. *Shrnutí úspěchů Montessori a non- Montessori studentů ve veřejných školách* (Research, 1996 – 2009), či *Porovnání Montessori a tradičních středních škol: motivace, kvalita zkušenosti a sociální kontext* (Rathunde, 2003). Poslední ze jmenovaných studií např. sděluje, že středoškoláci Montessori uvádějí větší pozitivní motivaci a zkušenosti než vzorek studentů z tradičních středních škol, dále je doloženo vytvoření pozitivnější komunity v prostředí Montessori.

Ostatní výzkumné studie nebo publikované knihy zdůrazňují vědecký základ metody a snaží se tak možná dodat metodě na důvěryhodnosti. Např. titul knihy *Montessori: Věda za géníem* (Lillard, 2005).

Další studie zdůrazňuje přednosti a výhody této metody, zejména celkový rozvoj osobnosti oproti přístupu tradičního školství. Zcela jasně hovoří titul: *Montessori vzdělávání poskytuje lepší výsledky než tradiční metody*. V této studii bylo zjištěno, že děti, které se setkaly s prostředím Montessori před vstupem do školy, měly lepší dovednosti v sociální oblasti. Byly také lépe připraveny než ostatní populace pokud jde o znalosti matematiky a čtení. Vykazovaly lépe vyvinutý smysl pro spravedlnost a zároveň měly tendenci řešit problémy pozitivním asertivním stylem na rozdíl od běžné populace. Starší děti byly signifikantně více kreativní v psaném projevu.

Současné výzkumy usilují především o akceptaci metody Montessori jakožto rovnoprávného stylu výuky vzhledem ke klasickým formám vzdělávání. Informují veřejnost i odborníky o silných stránkách metody, o prokazatelných výhodách, které z ní studentům mohou vyplynout, a aktivně se snaží vykonávat experimenty pro potvrzení svých premis, přičemž zdůrazňují vědecký základ metody.

6. Psychologické aspekty Montessori pedagogiky

Montessori byla původně lékařka, která se náhodně dostala k populaci znevýhodněných dětí (Montessori, 1967). Pracovala s dětmi, které se všeho bály. Vytvořila svou metodu na základě pozorování a pokusů s didaktickými materiály, které dala k dispozici zanedbaným dětem z chudinských čtvrtí.

Montessori tak vyvinula didaktické materiály na základě pozorování potřeb dětí a vlivem inspirace prací **Séguina** (založil tzv. fyziologickou metodu vzdělávání pro znevýhodněné děti) a **Itarda** (první učitel, který použil metodu pozorování na své studenty), majíc v patnosti, že pedagogika vždy bude mít psychologii jako svou základnu (Montessori, 1964). Jinými slovy, pedagogika Montessori přímo staví na znalostech psychologie.

Rovněž uplatňujeme názor, že Montessori se s psychologií velmi úzce prolíná a vychází z ní. Sama italská lékařka zastávala názor, že vzdělávání musí být založeno na psychologii také proto, aby ochránilo individualitu jedince (Montessori, 1965).

Svou metodu sama nazývá vědeckou pedagogikou, založenou na pozorování a experimentu (Montessori, 1948). Stejně tak jako v případě psychologie, která je vědeckou disciplínou, i Montessori staví svůj přístup na rovinu vědě (Loeffler, 1992).

Zásadní je pro tuto metodu především oblast vývojové psychologie. Přesněji, prezentace didaktických Montessori materiálů. Sleduje např. individuální stadia kognitivního vývoje dle **Piagetových** předpokladů a postupuje tedy od konkrétních po méně konkrétní materiály, až po materiály, které dovolují aktivní využití vyvíjejícího se logického myšlení a uplatňují kvalitu nově vznikající abstrakce. Děti v Montessori školách, které zahrnují věkové rozpětí od 3 do 6 let, procházejí dle Piageta předoperačním obdobím (Mooney, 2000). To např. znamená, že své ideje zakládají především na svých dojmech a jsou schopny se soustředit pouze na jednu proměnnou. Tomu výborně slouží materiály Montessori, které umožňují konkrétní zážitek s materiálem, který zdůrazňuje právě pouze jedinou proměnnou, z čehož se dítě samovolně a snadno učí. Konkrétně můžeme jmenovat např. „červené tyče“, což je materiál, který dítěti zprostředkuje zážitek rozdílné délky, přičemž jejich barva je, jak vyplývá z názvu materiálu samotného, červená. To znamená, že dítě není rušeno jakoukoli jinou proměnnou, než je délka a dokáže tak koncept snadněji pochopit. Tento koncept může být některými rodiči vnímán jako priorita ve výběru systému vzdělávání, jiní rodiče mohou preferovat jednoduchost a konkrétnost výuky, kterou tato metoda poskytuje, což může tvořit až jakýsi kontrast k dnešní přetechizované době. Dítě zahlcené hračkami různých tvarů a barev a mnohdy navíc i zvuků, může být nově inspirováno či zklidněno v Montessori prostředí.

Oblast vývojové psychologie může být patrná také v definici tzv. senzitivních období. Montessori si uvědomovala, že dítě prochází různými stadii vývoje. Zjistila, že v každém z těchto stadií je pro lidský mozek velmi jednoduché osvojit si nějaké konkrétní dovednosti, jako je např. čtení, přičemž v tomto období se dítě učí s naprostou lehkostí, až snad lze říci

samozřejmostí. Zajímavé na tomto konceptu je, že tato senzitivní období se již nikdy v životě neopakují, a pokud jimi dítě projde bez povšimnutí, získat stejné dovednosti v budoucnu již nebude tak samozřejmé. Vnímavý učitel zaregistruje citlivé období dítěte, kdy se dítě zajímá o tu kterou konkrétní činnost a prezentuje mu materiál sloužící k osvojení daných dovedností. Např. pokud se dítě začne spontánně zajímat o písmenka, učitel pozná, že je vhodná doba pro prezentaci smírkových písmen. O stejném fenoménu hovoří např. Eric H. Lenneberg, který v roce 1967 zmínil předpoklad existence kritické vývojové fáze pro osvojení mateřštiny (Plháková, 2003). Toto období začíná mezi 18. a 24. měsícem života. Na rozdíl od předpokladů Montessori, toto období dle **Lenneberga** končí až pubertou. Tento koncept nám rovněž může analogicky připomenout studia **Konrada Lorenze**, která se týkají vtiskování tj. imprintace mateřského objektu, kdy mládě kachny po 24 hodinách strávených v přítomnosti signifikantního, např. dospělého člověka, všude následuje zapamatovaný objekt (Plháková, 2003). Přičemž má toto osvojení sebezáchovné funkce a u ptáků slouží k tomu, aby se naučili dovednosti potřebné pro přežití.

Další proměnná v pedagogice Montessori, ve které může být spatřován rozměr psychologie, je samotná osobnost učitele. Jak uvádí Loeffler (1992), pozitivní sebepojetí, sebevědomí, otevřenost, tolerance, a citlivost k ostatním, patří mezi základní proměnné určující úspěšnost učitele (blíže nespecifikováno). Nicméně tato informace se naznačuje, že úspěšnost Montessori filozofie může být z velké části založena na osobnosti učitele.

Pokud bychom hledali další styčné body Montessori a psychologie, můžeme se zaměřit také na **Erika Eriksona**, který hovořil o stádiích vývoje, kdy jedinec prochází rozličnými krizemi, které je nucen řešit. Pokud je vyřeší úspěšně, je odměněn objevením určité ctnosti. V případě předškolních dětí se tedy jedná o psychosociální vývoj, kdy se řeší období autonomie vs. stud a pochyby, přičemž objevivší se ctností je síla vůle, dále pak iniciativa proti vině, z čehož po úspěšném vyřešení vyvstává ctnost v podobě účelnosti (Drapela, 1997). U šestiletých dětí máme možnost setkat se i s počátkem krize snaživosti vs. pocitu méněcennosti, z kterého vyvstává pocit kompetence.

Prolínání psychologie s filozofií Montessori může být zřejmě nalezeno nezměrně více, ale nyní bychom přistoupili k praktické části bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budeme zabývat uplatněním našich studijních záměrů do praxe. Budeme stavět na znalostech uvedených v teoretické části, což by mělo přispět k praktickému vysvětlení problematiky Montessori. V rámci kvalitativního výzkumu nastíníme výzkumný problém, kterému se budeme věnovat. Rozebereme metody použité k obdržení dat, detailněji se budeme zabývat výsledky. Ty se pak pokusíme interpretovat. Následně provedeme diskuzi, závěrečné hodnocení a souhrn. V následujícím textu by měl být čtenář podrobněji seznámen s celým procesem vývoje našeho výzkumu.

1. Předmět a cíle výzkumu

V rámci výzkumu Montessori pedagogiky nás nejvíce zajímal přístup k dětem v zařízeních, kde je aplikovaný přístup Montessori výuky. V našem případě byly předmětem zkoumání mateřské školy s prvky Montessori výuky. MŠ s prvky Montessori nemají tak striktně stanovená pravidla výuky jako MŠ Montessori. Jak už název napovídá, z metody jsou vybrány jen určité prvky Montessori přístupu.

Cílem výzkumu bylo objasnit, jak vnímají přístup Montessori pedagogiky u dětí předškolního věku učitelé a rodiče. Zásadní otázkou bylo, proč někteří z rodičů a učitelů volí tento alternativní přístup a objasnění rozdílů Montessori přístupu ve vztahu k tradičnímu školství.

V souvislosti s námi vybraným kvalitativním přístupem stojí také za zmínku Miovského upozornění, že kvalitativní metody ve výzkumu jsou svým založením výbornou alternativou pro výzkum orientační. Vzhledem k našemu tématu byl tento přístup vhodnou volbou. Při časové náročnosti námi zvoleného tématu jsme se rozhodli pojmout svůj výzkum jako mapování situace Montessori pedagogiky z pohledu dvou stran, a současně jako přípravu pro detailnější zpracování následné magisterské práce.

1.1. Výzkumné otázky

Objasnit, proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí.

V čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé?

2. Charakteristika zkoumaného souboru a průběh výzkumu

Výzkumný vzorek tvoří šest lidí (tři učitelé a tři rodiče). Podrobnější údaje o vzorku učitelů a rodičů jsou uvedeny níže v tab. č. 1. a 2.

Tabulka č.1 – Vzorek učitelů

Učitel	Věk	Vzdělání	Praxe
Učitel A	43 let	SŠ s maturitou	25 let praxe v MŠ, z toho 15 let v MŠ s prvky Montessori
Učitel B	45 let	VŠ, Pedagogická fakulta	18 praxe v MŠ s Montessori prvky
Učitel C	30	VŠ, Pedagogická fakulta	2 roky ve školství, 6 měsíců v MŠ s Montessori školce

Tabulka č. 2 – Vzorek rodičů

Rodič	Věk	Vzdělání	Zaměstnání	Montessori kurzy
Rodič A	29	VŠ	OSVČ	Nemá
Rodič B	36	VŠ	Lékařka	Kurz 100 hodin Dr. Evy Štarkové
Rodič C	32	SŠ s maturitou	Rodičovská dovolená	Základní kurz – praktický život

Učitele i rodiče jsem vybírala na základě metody sněhové koule (snowballsampling). Výběr pomocí této metody se získává tak, že jeden člověk, který splňuje naše kriteria, nám nominuje další lidi, kteří tato kritéria také splňují, a umožní nám s nimi kontakt. Tito nově získaní lidé nám zase nominují další atd. (Miovský, 2006).

Při výběru probandů z řad učitelů jsme si stanovili, že musí mít víceletou zkušenost s Montessori pedagogikou a odpovědnou kvalifikaci. Druhou skupinu dotázaných měli tvořit rodiče, kteří umisťují své děti do MŠ s prvky Montessori přístupu. Bylo potřeba oslovit

takové rodiče a učitele, kteří s námi budou ochotni mluvit a podat nám potřebné informace. Hlavním účelem metody sněhové koule je získání rozsáhlejšího souboru a získání odpovědí, které by se jinak těžce získávaly (Miovský, 2006).

V našem případě nám tato metoda pomohla získat učitele i rodiče, kteří s námi byli ochotni hovořit. Pokud bychom náhodně oslovovali rodiče a učitele, bylo by velké riziko, že s námi nebudou vůbec komunikovat. Z tohoto důvodu nám metoda sněhové koule připadala vhodná. Vzhledem k vybrané metodě a způsobu zpracování dat jsme se rozhodli pro tuto velikost vzorku. Podle Pattona (2002) není velikost vzorku u kvalitativních studií, které nemají reprezentativní vzorek, příliš podstatná. Důležitá je podle něj možnost něco se dozvědět a naučit, což lze i z jedné případové studie. Pokud se však podíváme na výsledky jako na možnosti, které se reálně vyskytly, můžeme říci, že je reálná šance, že se tyto výsledky s jistou pravděpodobností vyskytnou znovu. (Tento pohled zmiňuje ve svém výzkumu Peräkylä 1995, in Silverman, 2005). Na platnost některých výsledků jsme se dotazovali několika učitelů a všechny finální výsledky jsme dali přečíst jedné zkušené učitelce, která se zabývá Montessori přístupem již řadu let. Výsledky jsme také konzultovali s několika dalšími lidmi, kteří nejsou učitelé, abychom ověřili, zda výsledkům rozumí, jestli se jim zdají reálné a logické. Tento postup nám pomohl zvýšit validitu výsledků našeho výzkumu.

Výzkum se skládal z malého předvýzkumu, který jsme udělali v rámci návštěvy dvou Montessori škol. V tomto předvýzkumu, který proběhl pomocí volného interview, jsme se dozvěděli, jak přesně probíhá výuka v praxi, jak byla tato učitelka schopna a ochotna na naše otázky odpovídat a jaká témata budou pravděpodobně pro náš výzkum nejjobsažnější a nejsnáze zjistitelná. Na základě těchto znalostí a konfrontace s literaturou jsme vytvořili otázky pro polostrukturované interview. To je tvořeno otázkami, které se snaží vybudit volné vyprávění na konkrétní téma.

3. Metoda a zpracování výzkumu

3.1. Polostrukturované interview

Z hlediska výtěžnosti a kvůli malému vzorku probandů jsme se rozhodli pro polostrukturované interview. Takto pojaté interview má předem stanovené otázky, ale jejich pořadí a přesné znění může být v průběhu interview modifikováno. Některé otázky, které nemusejí být v konkrétní chvíli vhodné, mohou být vypuštěny a jiné naopak přidány. (Robson, 2002)

Otázky pro učitele:

1. *Věk*
2. *Vzdělání a kurzy (Kde jste se o Montessori pedagogice dozvěděli?)*
3. *Délka praxe v Montessori pedagogice?*
4. *Předchozí praxe v jiných pedagogických zařízeních?*
5. *Co vás vedlo k Montessori pedagogice? Jaké bylo první setkání s Montessori pedagogikou? Co bylo pro Vás prvním impulsem?*
6. *V čem vidíte přínos této pedagogiky?*
7. *Ve kterých oblastech vidíte rozdíly ve vztahu k tradičnímu školství ? (a pak případně i v jiných alternativních školstvích) ?*
8. *Myslíte si, že Montessori pedagogika může ovlivnit další vývoj dítěte? Jaký má vliv na učení např. matematiky a jazykových dovedností?*
9. *Jaký máte názor na pokračování v Montessori pedagogice na ZŠ? Myslíte, že je to pro dítě důležité?*
10. *Aplikujete principy Montessori pedagogiky doma?*

Otázky pro rodiče:

1. *Věk*
2. *Měli jste někdy osobní zkušenost v MP nebo jste absolvovali kurz? (Kde jste se o Montessori pedagogice dověděli?)*
3. *Vzdělání?*
4. *Zaměstnání?*
5. *Co vás vedlo k Montessori pedagogice? Jaké bylo první setkání s Montessori pedagogikou?*

6. *V čem vidíte přínos Montessori pedagogiky?*
7. *Máte již nějaké dítě, které absolvovalo přístup dle M. Montessori?*
8. *Vidíte rozdíly ve vztahu k tradičnímu školství?*
9. *Myslíte, že Montessori pedagogika může ovlivnit další vývoj dítěte? Jaký má vliv např. na učení matematiky a jazykových dovedností?*
10. *Chtěli byste pokračovat s Montessori pedagogikou po přechodu Vašeho dítěte na ZŠ?*
11. *Aplikujete principy Montessori pedagogiky doma?*

3.2. Pozorování

Další použitou metodou bylo zúčastněné pozorování, přičemž jsme se pohybovali v prostředí aplikace pedagogiky Montessori, ve kterém si kolegové ani studenti nebyli vědomi jakýchkoli výzkumných záměrů (Miovský, 2006). Tento proces probíhal zcela spontánně až automaticky, aniž by jakkoli narušoval každodenní chod Montessori zařízení. Účastnili jsme se několika systematického pozorování dětí a jejich reakcí např. na vedení ze strany učitele. Pak jsme měli také příležitost pozorovat dynamiku kolektivu a interakce mezi dětmi a učiteli. Zároveň bylo možno být svědky chování mezi rodiči a dětmi. To vše pak bylo inspirativní pro výzkum a také pro vznik nových myšlenek.

Použité techniky zahrnovaly pouhý zápis a také audionahrávky, které byly zaznamenány pomocí diktafonu. Osobní rozhovory s učiteli a rodiči se někdy lišily ve své délce. Audiozáznam se prokázal jako velmi efektivní technika, protože byl schopen zachytit i drobné nuance, které by jinak výzkumníkům mohly snadno uniknout, jako byly např. pauzy v průběhu rozhovoru, či drobné zaváhání nebo smích. Podrobnější analýzou těchto drobností jsme se však nyní nezabývali. Soustředili jsme se na obsah sděleného a pokusili se ho interpretovat. Audiozáznam je také důležitý prvek pro zvýšení validity, protože nahrávka může být konzultována více odborníky, kteří mohou poukázat na rozdílné souvislosti a snížit tak případnou subjektivní zaměřenost zájmu konkrétního výzkumníka (Miovský, 2006).

Poslední respondent zodpověděl otázky prostřednictvím písemného sdělení emailem, ovšem informace takto získané byly poněkud málo obsáhlé. Rozhovor tedy poskytl mnohem více informací i jejich podstatně větší hloubku. Poté jsme provedli přepisy všech získaných rozhovorů.

3.3. Zpracování interview

Interview jsme nejdříve zpracovali otevřeným kódováním. Tohoto přístupu využívá zakotvená teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Kódování nám pomohlo najít v přepisech témata, která se v nich objevují. Kódování jsme provedli několikrát po sobě, a snažili jsme se na přepis dívat z různých úhlů.

Nejprve jsme vyhledávali témata, která nás zaujala, a na okraj rozhovoru jsme si napsali důležitou informaci, kterou nesou, nebo téma, kterého se to týká. Další poznámky se týkaly výsledků, jejich propojení a zároveň propojení výsledků s teoretickou částí v diskuzi.

4. Výsledky

Naše práce má dva typy výsledků. První popisuje „Proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí“ a druhý „V čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé“. Oba popisují významná témata, která vycházejí ze zpracování rozhovorů. Interview jsme nejdříve zpracovali otevřeným kódováním. To nám pomohlo najít v přepisech témata, která se v nich objevují. Kódování jsme provedli několikrát po sobě, a dívali jsme se na přepis z různých úhlů. Vyhledávali jsme témata, která nás zaujala a kódování nám umožnilo snadnější práci s většími významovými celky. Dále jsme dbali na archivaci kódovaných dat. Následně jsme usilovali o jejich propojení. Hledali jsme spojitosti mezi odpověďmi respondentů a snažili se o nalezení společných kategorií. Během tohoto procesu jsme spojili výsledky rozhovorů rodičů a učitelů, v nichž se diskutovaná témata a výroky často překrývaly. Využili jsme námětu otevřeného kódování, pomocí kterého jsme vytvořili obecnější kategorie. Ty se nám podařilo shrnout do dvou hlavních témat, o nichž pojednáváme dále.

4.1. Výsledek 1

Rodiče si volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí

Tento výsledek objasňuje, proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí. Všechny dotazované maminky se jednoznačně shodují na tom, že jim tento přístup připadá přirozený a oslovilo je hlavně to, že děti zde mají řád, dodržují pravidla, a přitom mají dostatek svobody. Jedna maminka v rozhovoru uvádí: „Funguje to – jednoduchá věc.“ Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že rodiče preferují Montessori pedagogiku kvůli individuálnímu přístupu. Rodič A uvádí, že upřednostňuje spíše Montessori pedagogiku před tradičním přístupem i kvůli většímu počtu učitelů na menší počet žáků ve skupinách a právo volby s čím, jak a kde chtějí děti v danou chvíli pracovat. Často je také zmíněno především porozumění dítěti samému. A to hlavně vzhledem k přínosu Montessori pedagogiky. Rodič B říká: „Dospělí dětem často nerozumí, nechápou jejich myšlenkové pochody, vnímání a potřeby. Dále rodič B a C uvádějí, že je naprosto diametrální rozdíl ve vztahu k tradičnímu školství zejména v tom, že se dítě učí proto, aby získalo vědomosti a ne proto, aby bylo někým ohodnoceno a dostalo známku. Dalším významným aspektem je věc přístupu, kdy se učitel snaží dle možností využít tzv. senzitivní období žáka – dítě zajímá určitá oblast učiva (např. písmena). Je-li toto patřičně podporováno, dítě mnohem snáze a v kratší době vstřebává větší množství látky. To je samozřejmě možné jen tehdy, je-li ve třídě menší počet žáků jak již bylo jednou zmíněno. Pak také rodiče kladou obrovský důraz na didaktický materiál, ale někteří zmiňují i další prvky, které jsou pro Montessori zásadní, jako je např. pasivní role učitele, ticho ve třídě, samostatnost dětí nebo jejich sebevědomí. Tato metoda se rodičům líbila hlavně proto, že dítě je maximálně respektováno a zdůrazňuje se jeho celkový individuální vývoj. Dalším faktorem hovořícím pro tuto metodu byly didaktické materiály, jejichž prostřednictvím se děti učí, dle uvedených slov, zábavným způsobem, aniž by si uvědomovali, že se učí. Rodič B velmi zdůrazňuje právě didaktické materiály. V průběhu dvacetiminutového rozhovoru jsou u něj zmíněny šestkrát. Také strukturovanost prostředí, kdy děti předvídají a vědí, co bude následovat a co je očekáváno, (co se bude dít každý den), bylo vnímáno jedním z rodičů jako přínosné. V neposlední řadě se rodiče shodují na tom, že je potřeba přistupovat k dítěti stejným způsobem i v rodině, a věnovat se dítěti především doma. Spoléhat na to, že všechno zvládne školka za rodiče, je naivní.

4.2. Výsledek 2

V čem vidí hlavní přínos Montessori pedagogiky jak rodiče, tak i učitelé?

Samostatnost a zodpovědnost

Všichni rodiče i učitelé vidí přínos ve větší samostatnosti a zodpovědnosti, která rozvíjí schopnosti dítěte s ohledem na senzitivní období. A poskytuje samozřejmě připravené prostředí pro tento rozvoj. Učitel A uvádí, že svůj vývoj si dítě může řídit dle svých momentálních potřeb. Učitelka B upozorňuje na vedení dítěte k zodpovědnosti za sebe sama i za své okolí. Stejně jako rodič C, který uvádí, že se mu na metodě líbí vedení dětí k samostatnosti.

Senzitivní období

Zmínku o senzitivním období jsme našli jak u rodičů, tak i učitelů. Zdůrazňují rozvoj s ohledem na senzitivní období a připravené prostředí. Učitelka C uvádí, že s ohledem na senzitivní období v připraveném prostředí se dítě posune dále než v tradiční MŠ. Říká: „U nás například většina předškoláků přečte text, někteří čtou i plynule“. Učitelka B popisuje senzitivní období jako významný aspekt v přístupu, kdy se učitel snaží tohoto období využít a patřičně jej podporovat, a dítě tak mnohem snáze a dříve vstřebá větší množství nové látky. Rodič C vidí největší přínos pedagogiky právě v tom, že učitelé dokáží senzitivní období rozeznat a využít ho ve prospěch dítěte. Cituji: „Znají rozpětí věku, vědí, co, kdy a jak má být prováděno a umí toho využít tak, aby daná činnost nebyla zanedbána, ale rozvíjela se.“

Věkově smíšené třídy

Jako hlavní přínos Montessori přístupu uvádí dva rodiče a tři učitelky věkově smíšené třídy.

„Dítě jako partner“

Největším přínosem Montessori pedagogiky uvádí všichni rodiče především porozumění dítěti samotnému. Jedna učitelka přímo říká „přístupujeme k dítěti jako k partnerovi“.

Svoboda dítěte

Rodiče a učitelé se shodují na větší svobodě dítěte.

Rodiče uvádí jako pozitivní svobodné rozhodování a právo volby dětí, s čím a jak chtějí pracovat. Mohou si např. vybrat, jestli chtějí pracovat samostatně nebo ve skupině, na jakém

místě ve třídě, a mají tolik prostoru a času, kolik potřebují. Rodič A uvádí, že děti mají rád a přitom také dostatek svobody.

Názornost a prožitek

Dvě učitelky oceňují na metodě především názornost a prožitek. Obě učitelky shodně uvádějí, že názorností myslí interval „od uchopení k pochopení“. Co si dítě osahá, přiměří, vyzkouší, prožije, to již bude znát po celý život. Důležitý je taky prožitek, a to jak v češtině, tak i v matematice. Dítě má možnost vše si osahat, vše si může zkusit. Učitelka B vidí zásadní přednost Montessori přístupu v myšlence „od konkrétního k abstraktnímu“. V názornosti vidí promyšlený psychologický systém, kde je důležitá právě názornost, např. přikládání obrázků. Zde uvedla jedna z učitelek, že nesmí opomenout to, co se jí na metodě velmi líbí – od útlého věku se všechny věci pojmenovávají tím správným názvem, např. kůň ne koníček atd. Další dvě učitelky uvádí, že se jim na metodě zaujala jedna ze základních myšlenek, a to postup od jednoduchého ke komplexnímu. Učení tak dítě tolik nevyčerpává a tříbí jeho znalosti.

Respektování

Učitelky A a B vidí jednoznačný přínos Montessori přístupu v respektování dítěte, zejména jeho osobnosti, poněvadž pak má dítě možnost dobře se rozvíjet. Může projevit to, k čemu inklinuje, což ve větších skupinách u tradičních pedagogických přístupů bývá potlačeno. Dítě si tak svůj rozvoj řídí samostatně dle svých momentálních potřeb. Jedna učitelka také uvádí, že při přípravě prostředí je třeba respektovat zvýšenou vnímavost (senzitivitu) na určité podněty. Jako příklad uvádí, že některé předškolní děti poznávají písmena, jsou zvýšeně vnímavé na nápisy a hry s písmeny. Jsou-li potom v rukou dobrého učitele, naučí se i číst.

Individuální přístup

Všichni dotázaní rodiče i učitelé velmi pozitivně hodnotí individuální přístup k dítěti. a zdůrazňují jeho důležitost. V tradičním školství, podle nich, bývá často potlačen.

Systém a pravidla

Jedna učitelka říká, jak důležitá jsou pro děti pravidla a jako příklad uvedla „úklid“. Každá věc má své místo, dítě ví, že musí danou věc poté, co ji nepotřebuje, vrátit na původní místo, kam patří. Systém a pravidla jsou pro dítě přirozené, ale musí mít vhodně připravené prostředí odpovídající jeho potřebám. (Např. vhodná výška polic, zásuvek na ukládání věcí atd.). Obě učitelky se shodují, že vše, co děti v MŠ dělají, má systém a důležité je také učení řádu. Je

nutné postupovat po krocích (první, druhý, třetí atd.), a pokud dítě něco nezvládne, jde se od třetího kroku ke druhému.

Velmi zajímavé bylo, že všichni rodiče i učitelé se shodují na tom, že Montessori pedagogika může ovlivnit další **vývoj dítěte**, a to zejména jeho **osobnost**. Všichni dotázaní se také přiklání pozitivně k pokračování v Montessori přístupu minimálně na I.stupni ZŠ. Zde je často zmiňována její nedostupnost. Například v Olomouckém kraji je pouze jedna ZŠ Montessori, a to v Horce na Moravě.

Dvě učitelky se zmínily o tzv. „**vypálení**“. To, co dítě nevnímá do šesti let, to znamená, co pozná, a co se dozví, pak již ví celý život, třebaže až později dojde k vybavení.

Často se nám v odpovědích rodičů objevoval pozitivní přístup k **přirozenému vedení** dětí v MŠ Montessori a rodiče dále uváděli, že se snaží o přirozené vedení také v domácím prostředí. Někteří jedinci dokonce metodu vnímají jako jedinou metodu, která dává smysl a připadá jim naprosto přirozená. Jedna maminka také v rozhovoru často zmiňovala využití **praktických denních činností a přírodních materiálů**.

4.3. Úskalí Montessori metody

Ve výsledcích našeho výzkumu se ukazuje, že metoda Marie Montessori je vnímána velmi pozitivně, což také vyplývá z výše uvedených výsledků. Jeden z rodičů okrajově zmínil zvýšení objemu učiva pro lepší připravenost k přestupu na další vzdělávací instituce. Dále pak zavedení číselného hodnocení dítěte pro přehled a porovnání s ostatními vrstevníky na rozdíl od hodnocení slovního. Možná kvůli přetrvávajícím zvyklostem společnosti nebo z důvodu potřeby mysli interpretovat svět logicky a pokud možno skrze čísla, což může některým jedincům usnadnit chápání reality.

5. DISKUZE

Výsledky našeho výzkumu vznikly na základě rozhovorů se třemi učiteli a třemi rodiči, kteří mají zkušenost s pedagogikou Montessori. Jelikož jde o velmi malý vzorek populace rodičů a učitelů, není možné tyto výsledky automaticky zobecnit na všechny rodiče a učitele. Pokud se však podíváme na výsledky jako na možnosti, které se reálně vyskytly, můžeme říci, že je reálná šance, že se tyto výsledky s jistou pravděpodobností vyskytnou znovu.

Na platnost některých výsledků jsme se doptávali několika učitelů a všechny finální výsledky jsme dali přečíst jedné zkušené učitelce, která se zabývá Montessori přístupem již řadu let. Výsledky jsme také konzultovali s několika dalšími lidmi, kteří nejsou učitelé, abychom ověřili, zda jim rozumí, jestli se jim zdají reálné a logické. Tento postup pomohl zvýšit validitu výsledků našeho výzkumu. Získání výsledků a limity našeho výzkumu jsou blíže popsány v metodologické části. Pokud jde o mé vlastní názory, které nevycházejí z rozhovorů ani z literatury, tak to jasně odlišuji a píši v první osobě.

Metoda Marie Montessori se od dob svého vzniku praktikuje v nezměněné podobě za pomoci Montessori materiálů, a to navzdory změně doby a technologii. Během výzkumu jsme měli možnost zeptat se na názory rodičů a učitelů k Montessori pedagogice. Všichni dotazovaní se shodli, že je pro ně metoda atraktivní. Pro rodiče především kvůli specifickému materiálu a respektu k jejich dítěti a jeho individuálním potřebám, při současném zdůrazňování individuálního přístupu ke každému dítěti zvlášť a plnění jeho potřeb, které se mohou různě manifestovat. Zároveň nemusí být vždy jednoduché ty skutečné potřeby rozpoznat a odlišit od náhlých impulzů.

Jeden z výsledků uvádí, že v jednoduchosti metody je její síla, zvláště v dnešní možná přetechizované společnosti. Metoda používá jednoduchých, pokud možno přírodních materiálů, kterých se děti mohou dotýkat a ze kterých se také nepřímo učí. Také vyzdvihuje respekt rodičů a jejich zájem o dítě a jeho potřeby. Tyto výsledky nám tak potvrzují hlavní myšlenky Montessori metody, které uvádíme v teoretické části práce.

Výsledky rozhovoru s učiteli uvádějí jako velký přínos Montessori pedagogiky „respektování dítěte“ a zejména jeho osobnosti. Osobnost dítěte tak má možnost rozvíjet se správným způsobem, dítě může např. projevit svůj zvýšený zájem o nějakou činnost a může svůj vývoj řídit samostatně dle svých vývojových potřeb. V literatuře se uvádí, že respekt je základní postoj pro vztahy i výchovu. Respekt je tak výchozím bodem pro výchovu a úctu k dětem (a samozřejmě i k dospělým). Dospělí většinou podceňují význam toho, že sami působí jako vzor, ať už to chtějí nebo ne, či ať už si to uvědomují nebo ne. Mnoho dospělých se upřímně

diví, že přestože dětem tolikrát řekli, jak by se měly chovat, děti to nedělají. Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim s respektem.

Domníváme se, že největší odlišností v pedagogice Montessori od tradičního školství je pohled na dítě a vztah k němu. Dříve pravděpodobně neexistovalo mnoho jedinců, kteří by se zaměřovali na dítě jako na jedinečnou osobnost. Proto byla myšlenka Marie Montessori tolik aktuální, a řekněme, až revoluční. Byla ženou, která prokázala dětem úctu a respekt a oni ji za to milovali.

Dnešní doba se vyznačuje možná až přehnaným soustředěním na dítě a jeho potřeby. To může být spatřováno např. v nabídce reklamy, či vzrůstajícího počtu alternativního vzdělávání pro děti. Rodiče touží dát dítěti to nejlepší, čeho jsou schopni, případně poskytnout to, co sami neměli. To už je částečně odpověď na to, proč rodiče preferují u svých dětí přístup Montessori pedagogiky. Rodiče v našem výzkumu vnímali Montessori pedagogiku jako velmi svobodnou. Pozitivně hodnotili svobodné rozhodování a právo volby dětí s čím a jak chtějí pracovat. To se může jevit jako naprostý protipól vzdělávání klasického, kde je požadavek kázně nutností, ale opak je pravdou. V Montessori přístupu je sice kladen důraz na svobodu, jak popisujeme i v teoretické části, ale tato svoboda má své hranice a řád. Děti jsou svobodné, ale musí se navzájem respektovat Všeobecným nevysloveným, přitom však v podvědomí přetrvávajícím názorem může být skutečnost, že ve škole se musí sedět a poslouchat. Jako by se nebral ohled na různé inteligence a osobnostní charakteristiky. Je všeobecně známo, že ani jeden člověk se neučí jediným univerzálním způsobem. Existuje mnoho inteligencí, a každý jedinec se učí skrze různé smysly. V dnešní tradiční výchově je kladen důraz na vizuální a auditivní zpracování informací při opomíjení potřeby pohybu a aktivní manipulace s prostředím. Od dítěte se očekává akceptování informací, které jim učitel nabízí. Proti tomu ve třídě Montessori existuje svoboda, volnost a připravené prostředí, které musí být přátelské k dětem. Odůvodnění pro poskytnutí svobody od tak brzkého věku jako jsou předškolní léta tkví v přípravě ke změně v nezávislého člověka.

Montessori usilovala o vytvoření metody, která dítě připraví na skutečný život. Snažila se, aby se děti v těchto školách učily o praktickém životě. I zde se názory námi dotazovaných rodičů potkávají s tím, o co Marie Montessori usilovala. Všichni rodiče se v rozhovoru zmiňovali o praktických činnostech, samostatnosti a zodpovědnosti. Jedna maminka zmiňuje praktické činnosti jako základní prvek, který z Montessori pedagogiky uplatňují i doma a nejen v MŠ.

Odpověď na naši otázku: V čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé?

Ve všech rozhovorech se objevoval jako největší přínos této metody individuální přístup, systém a svoboda dítěte, která však má svá pravidla a řád. Svoboda je v prostředí Montessori významným principem. Svoboda pohybu a aktivity umožňuje dětem rozvíjet své dovednosti a dosáhnout nezávislosti. Princip svobody se stal jedním z klíčových pojmů pedagogiky Marie Montessori. Učitelé také často zmiňovali porozumění dítěti jako svému partnerovi a názornost. Jedna učitelka uvedla, že vidí největší přínos Montessori pedagogiky v tom, že vede děti k větší samostatnosti a zodpovědnosti, rozvíjí schopnosti dítěte s ohledem na senzitivní období, poskytuje připravené prostředí pro tento rozvoj. Přínos vidí také ve věkově smíšených třídách.

Rodiče často jako výhodu uváděli promyšlený didaktický materiál. K potvrzení tohoto faktu uvádíme, co popisovala sama autorka metody:

Když děti měly možnost svobodně si hrát, tedy když jim nabídla klasickou hru, děti věnovaly hračkám pozornost pouze po krátkou dobu – nezajímaly je. Montessori identifikovala hru jako něco, čím se dítě zabývá, protože nemá nic lepšího na práci. Přirovnává to k hraní šachu – pokud bychom byli nuceni hru hrát neustále, ztratila by pro nás význam a atraktivitu. Na hru zapomeneme ihned, když nás něco skutečně zaujme. Možná toto byl jeden z důvodů pro vývoj didaktických materiálů, které dětem měly dopomoci učit se již od velmi raného věku, kdy je svět dítětem absorbován a kdy se děti učí s lehkostí a radostí.

Výhodou Montessori je, že se soustředí na celkový vývoj osobnosti – nejen na získání akademických znalostí, ale také na znalosti sociální a všeobecně na celkový rozvoj osobnosti. Rovněž ve výuce uplatňuje co nejvíce smyslů, skrze které se dítě učí objevovat svět a porozumět mu.

Při získávání údajů od rodičů a učitelů potřebných k tvorbě výsledků nás napadlo, že metoda byla dříve poskytována těm nejchudším z nejchudších, zatímco nyní je k dispozici dětem z vyšších sociálních vrstev s vyšším socioekonomickým statusem, což může způsobovat určité komplikace. Tyto děti teoreticky mohou mít vše, co si přejí. Děti, které mají všechno, mohou mít bezbřehé limity a volnost, což může způsobovat problém v dodržování společně stanovených pravidel ve třídě, na kterých se začátkem roku třída dohodne. Mohou také trpět nedostatkem pozornosti rodičů, kteří mohou být pohlceni svým zaměstnáním. To se může manifestovat ve třídě problematickým chováním dětí, což může být obtížné zvládat, především pokud je takových dětí nakumulovaných v jedné třídě více. Jeden z učitelů je toho názoru, že příslušnost dětí k různým sociálním vrstvám nemá s úspěšným začleněním dítěte

do fungující třídy nic společného. Může to sice ovlivnit dynamiku třídního kolektivu, ale dítě i přesto má své individuální potřeby a zájmy, které manifestuje. Pokud je učitel schopen dítě zaujmout, to se zklidní a je schopno sledovat dění ve třídě.

Právě zde bych viděla nevýhodu hlavně v tom, že dnes je Montessori přístup spíše luxus, který si mohou dovolit ti nejbohatší. Často možná rodiny, které nemají na děti mnoho času, či naopak ti, pro které děti znamenají naprosto všechno. Děti mohou být v dnešní době stavěny na úroveň bohů a může jim být dovoleno vše, děti mohou být bez adekvátních hranic a mohou své rodiče ovládat. Uvažujme, že děti z jedné vrstvy obyvatelstva se převážně hromadí ve třídě Montessori. Pokud to jsou děti z uvedených rodin, lze předpokládat, že některé z nich budou mít i problematické chování částečně např. kvůli nerespektování hranic doma, což může být náročnější pro učitele, který však je ve výhodě, oproti klasickému školství v tom, že má ve třídě svého asistenta. Jsou na vše tedy dva. Nicméně, takové děti může být obtížnější vést metodou Montessori. Ve výsledcích se také objevilo pozitivní hodnocení věkově smíšených skupin. I tato věková heterogenita je uváděna jako důležitý princip didaktiky Montessori, s jehož pomocí se děti mnohem rychleji a přirozeněji učí od sebe navzájem a ve vzájemné spolupráci.

V průběhu výzkumu se vynořily mnoha další témata a náměty, které by si zasloužily další pozornost a pátrání. Jednou z otázek, která mě napadla, je např.: Je Montessori pedagogika vhodná pro každé dítě? Hlavní Montessori myšlenky o chování a růstu dětí vycházejí z poznání o spontánní tvořivosti dětí a jejich celkového vývoje. Proto si myslím, že systém Montessori je vhodný pro každé dítě, ale ne pro každého rodiče. Rodiče musí totiž i doma dovolit dítěti rozvíjet své schopnosti. Pokud si dítě např. ve školce nalévá samo čaj z konve do hrníčku a doma je mu to zakazováno, protože je na to ještě malý, nastává v hlavičce malého tvora zmatek. Rodiče by si měli uvědomit, že se dítě začne měnit a i oni budou muset, pokud budou chtít vyjít vstříc svému dítěti, změnit některé své návyky. Děti si osvojují a zdokonalují nové dovednosti, a tím stoupá jejich sebedůvěra.

Objevili jsme např. informace, které naznačují, že problematika alternativního vzdělávání je u nás, v České republice, otázkou velmi aktuální z důvodu neustálého růstu vzdělávacích zařízení, která se zaměřují např. na pedagogiku Montessori. To je patrné z množství zařízení v roce 2011 v porovnání s dobou výzkumu Evy Fatkové v roce 2008. Její výzkum spíše upozorňoval na nedostatečnou informovanost veřejnosti o alternativách tradičního vzdělávání u nás.

6. ZÁVĚRY

Tématem našeho výzkumu byl přístup Montessori pedagogiky k dětem předškolního věku. Cílem bylo přiblížit, jak vnímají rodiče a učitelé přístup Montessori pedagogiky. Snažili jsme se objasnit, proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí. A pokusili jsme se vysvětlit, v čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé. Výsledky vyplynuly z rozhovorů se třemi učiteli a třemi rodiči, kteří mají zkušenost s Montessori pedagogikou.

Námi stanovené výzkumné otázky byly definovány takto:

1. Objasnit, proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí.
2. V čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé?

První otázka je zodpovězena s následujícím výsledkem:

Rodiče vidí hlavní přínos metody v individuálním přístupu, v jeho přirozenosti a především v porozumění dítěti samému. To je zároveň uváděno jako důvod, proč volí pro své děti přístup Montessori pedagogiky.

Pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, který je orientován na dítě a následně zohledňuje jeho požadavky a potřeby. Pomáhá dítěti rozvíjet jeho vůli a podporuje jeho samostatné a tvůrčí myšlení. Dítě se zde naučí překonávat překážky a ne se jim vyhýbat.

Dle zjištěných informací je metoda Montessori velmi aktuální a vyhledávanou alternativou vzdělávání. Nicméně, jak i v tradičním školství, tak i zde velmi záleží na osobnosti učitele, který metodu používá, protože učitel funguje ve vzájemné interakci mezi dítětem, prostředím a materiály.

Zásadní věcí Montessori přístupu, jak uvádí jedna maminka, je to, že se dítě učí proto, aby získalo vědomosti a ne proto, aby bylo někým ohodnoceno a dostalo známku. To byla také jedna ze zásadních odpovědí pro volbu Montessori přístupu.

Druhá otázka je zodpovězena následovně:

Hlavní přínos vidí učitelé v tom, že Montessori pedagogika vede děti k větší samostatnosti a zodpovědnosti, rozvíjí schopnosti dítěte s ohledem na senzitivní období a poskytuje připravené prostředí pro tento rozvoj. Přínos vidí také ve věkově smíšených třídách. Dalším důležitým prvkem v Montessori pedagogice je respektování dítěte, a to zejména jeho osobnosti.

Z výsledku vyplývá, že metoda je v současnosti hojně využívána. Svědčí o tom jednak poptávka po alternativách a rozrůstající se instituce, které výuky této metody nabízí. Dále dle

našich získaných informací můžeme potvrdit, že se rodiče příliš neobávají o úspěch svých dětí po přestupu na klasickou školu a někteří by spíše preferovali pokračování v Montessori přístupu i na I. stupni ZŠ, ale u nikoho z dotázaných to nebylo podmínkou.

Seznámení s pedagogikou Montessori je pro mě důležitým mezníkem nejen v této bakalářské práci, ale i obohacením mého osobního života.

Bylo by vhodné se této oblasti dále věnovat za účelem zjištění skutečné efektivity pedagogiky Montessori. Další výzkum by se mohl například zabývat úspěšností absolventů Montessori v tradičním školství, nebo by se mohl zaměřit na osobnostní rysy učitelů a absolventů Montessori pedagogiky. A zajímavý by také byl pohled pedagogů tradičního vzdělávání na děti přicházející z Montessori institucí. To by se také mohlo stát vhodným námětem pro naši diplomovou práci.

Současné výzkumy tedy především usilují o akceptaci metody Montessori jakožto rovnoprávného stylu výuky vzhledem ke klasickým formám vzdělávání. Informují veřejnost i odborníky o silných stránkách metody, o prokazatelných výhodách, které z ní studentům mohou vyplynout, a aktivně se snaží vykonávat experimenty pro potvrzení svých premis, přičemž zdůrazňují vědecký základ metody. Jak je vidět, výzkum v oblasti pedagogiky Montessori se jeví jako velmi živý a našli jsme také mnoho zajímavé literatury k danému tématu.

7. SOUHRN

Pro práci jsem si zvolila téma přístupu Montessori pedagogiky k dětem předškolního věku z několika důvodů. Jedním z nich je fakt, že mě tato problematika zajímá z osobního hlediska. Často se také zabývám myšlenkami úzce souvisejícími s touto formou vzdělávání, které vyvolávají mnoho dalších otázek.

V menší kapitole jsme se věnovali vývoji dítěte předškolního věku, alternativním směrům vzdělávání, jejich vývoji a funkci. Především jsme se však zaměřili na pedagogiku Montessori. Chtěli jsme blíže objasnit principy a ústřední myšlenky Montessori filozofie. V jednotlivých kapitolách teoretické části jsme se věnovali vývojovým fázím dítěte podle M. Montessori a také obsahem výchovného systému Montessori přístupu. V závěru teoretické části jsme uvedli psychologické aspekty Montessori pedagogiky.

Principy vzdělávacího systému Montessori vychází z praktických zkušeností a pozorování dětí. Dítě je pro nás velkou neznámou, ale samo nám umožňuje poznání, když nám ukazuje, jak zachází s věcmi kolem sebe. Chování dítěte je nevyčerpatelným zdrojem poznání (Montessori, 2003).

Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, přestože si sama jednu vymyslela. Domnívala se, že pouze objevila vědecky důležitý fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování. V knize „Tajuplné dětství“ napsala: „Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě... dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti“.

M. Montessori věřila, že vzdělávání lidského potenciálu začíná již při narození dítěte a brala tuto skutečnost jako výzvu, kterou musíme přijmout, abychom byli úspěšní. Je však zapotřebí nesrovnávat děti a „neškatulkovat“ je podle jejich věku. Nemá nás vést daný chronologický věk dítěte, ale samo dítě – jeho schopnosti, prostředí, pohotovost a potíže, jeho individuální potřeby (Hainstock, 1999).

E. Hainstock (1999) říká: „Ve veřejných školách často bývá výuka urychlena a nikdo ze studentů není pojímán jako jedinec postupující svým vlastním tempem, nýbrž všichni jsou chápáni jako třída“. M. Montessori ale klade velký důraz na individuální přístup a potřeby každého dítěte. Marie Montessori považovala za klíčové dopřát dětem svobodu, podporovala spontánní učení a připravené prostředí.

Cílem Montessori učebního programu jsou dovednosti praktického života, schopnost myšlení, smyslová (senzorická) zkušenost, řeč a psychologie. Schopnost dětí pramení z dokončení

nějakého úkolu pomocí svých vlastních sil a důvěry. Nedůvěru potlačí způsob, jakým jsou děti chápány ve společnosti. Jsou považovány za osobnosti a tento citový a duševní postoj se vyplatí nejen v chování k dětem, ale je přínosný pro celé okolí.

Ucelený přístup citového a duševního zdraví při výchově dětí jim umožňuje chápat svět z různých úhlů pohledů. Montessori program zprostředkuje dětem nahlédnout do různých oblastí a témat pomocí diskusí a výzkumných projektů. Rozšířený pohled na svět a společnost naskytá dítěti najít svou vlastní roli a pozici ve společnosti, což napomáhá citovému rozvoji.

Plně vyvinutý, nezávislý, přispívající člen společnosti je citově jistý a stálý při řešení jakékoliv věci. Montessori program podporuje rozvoj dítěte nezávislého a zodpovědného dospělého člověka. Spojení dětí různých věkových skupin budí v dětech zájem o ostatní lidi. Cvičení nazvané „Praktický život“ učí děti starat se o sebe a své okolí, utváří z nich ohleduplné lidi, kteří jsou si vědomi svých citů a skutků ve společnosti.

V Montessori předškolním zařízení je důležité používání „smyslového materiálu“ ve prospěch dítěte ve smyslu klíče ke světu, to znamená, že dosud nevědomě získané dojmy o světě jsou nyní vědomě přepracovány do pevných struktur či charakteristik (např. velký-malý, teplý-studený). Dítě analyzuje, zevšeobecňuje a obohacuje nabyté dojmy a představy pomocí rozvoje motoriky, řeči a smyslového vnímání. Mělo by se dbát na rozvoj kulturních a uměleckých aktivit, neopomíjet otevřenost k různým náboženstvím. Významné jsou hry s počátky matematiky, psaní a učení, pohybová a klidová cvičení (vnímání ticha, koncentrace), prohlubování sebeobsluhy a činnosti praktického dne. Je také třeba předávat dětem základy zdvořilého chování, péči o sebe a okolí. Z hlediska didaktiky je žádoucí mít především připravené prostředí a materiál (Rýdl, 2006).

V praktické části byl zaznamenán cíl práce v rámci výzkumného problému, nastíněn předvýzkum, formulovány výzkumné otázky, charakterizován zkoumaný soubor a průběh výzkumu, dále pak metody a zpracování výzkumu a jejich výsledky.

V rámci stanovení konkrétního zaměření této práce jsme si stanovili zaměření výzkumného zájmu. Cílem bylo přiblížit, jak vnímají rodiče a učitelé přístup Montessori pedagogiky. Snažili jsme se objasnit, proč rodiče volí přístup Montessori pedagogiky u svých dětí. A pokusili jsme se vysvětlit, v čem vidí hlavní přínos Montessori přístupu jak rodiče, tak i učitelé.

Dosaženým výsledkům předcházela proces sběru dat, kde se postupně odhalovaly názory jednotlivých skupin na problematiku Montessori. Čtenář měl možnost nahlédnout do skutečností týkajících se alternativního vzdělávání a jeho funkcí.

Bylo zjištěno, že metoda je v současnosti velmi vyhledávanou alternativou vzdělávání.

Z rozhovorů vyplynulo, že hlavní přínos vidí učitelé v tom, že Montessori pedagogika vede děti k větší samostatnosti a zodpovědnosti, rozvíjí schopnosti dítěte s ohledem na senzitivní období a poskytuje připravené prostředí pro tento rozvoj. Přínos vidí také ve věkově smíšených třídách. Rodiče pak vidí hlavní přínos metody v individuálním přístupu, v jeho přirozenosti, a především v porozumění dítěti samému. To je zároveň uváděno jako důvod, proč volí pro své děti přístup Montessori pedagogiky. Metoda je oblíbená jak u rodičů, tak i učitelů především pro respekt k dítěti a zároveň pro možnost dětí aktivně působit na své prostředí, a tak získávat pojetí o své kapacitě a celkové víře v úspěch svých snažení.

Metoda se jeví jako hodně využívaná vzhledem k rostoucí poptávce po alternativách vzdělávání, nehledě na to, že je již více než sto let stará. Právě v její jednoduchosti může být její síla, stejně tak jako ve faktu, že se dítě učí skrze všechny smysly a má možnost volného pohybu či výběru, zda se bude učit u stolu či na zemi při respektování pravidel, na kterých se skupina na začátku roku dohodne. Aby se však metoda stala obecně platnou a uznávanou, potřebuje sama na sebe upoutat pozornost veřejnosti. Mohla by se tak stát alternativou všeobecněji akceptovatelnou a uznávanou.

Pedagogika Marie Montessori přináší mnohé poznatky, které jsou pro nás zcela nové, nebo i ty, které si ani neuvědomujeme, ale jaksi podvědomě je cítíme. V naší práci jsme se zabývali pouze zlomkem velice dobře propracovaného pedagogického systému.

Chtěli bychom zdůraznit, že každé dítě potřebuje nejen svobodu ve svém vývoji, ale také vědomí hranic. „Normalizované dítě“ má podle Montessori vnitřní disciplínu, která mu podvědomě ukazuje, kde končí svoboda jeho samého a začíná svoboda toho druhého. Cesta k normalizaci je ale dlouhým vývojem, která vyžaduje trpělivost a péči celého prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Nemůžeme očekávat od našich dětí, že se ze dne na den změní. Proto bychom měli mít na paměti i dodržování určitých pravidel a stanovení hranic, které znemožňují zneužití naší důvěry v děti a snahy vytvořit jim ideální prostor k individuálnímu osobnostnímu rozvoji.

Myslíme, že by měl být dnešní pedagog otevřen novým proudům a názorům. Je důležité se nejenom s nimi důkladně seznámit, ale především je i kriticky posoudit, protože jenom tak můžeme čerpat z odkazů lidí, kteří se zabývali výchovou dětí, zamýšleli se nad jejím úskalím a vypracovali metody, jak si s ní úspěšně poradit.

V naší práci jsme se snažili objasnit přístup Montessori pedagogiky a odpovědět na stanovené cíle výzkumu. Snažili jsme se také zamyslet nad tím, jaká má být učitelka v zařízení M. Montessoriové, jaké jsou na ni kladeny požadavky, a chtěli jsme se podělit o postřehy ze zařízení M. Montessori, které jsme navštívili.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. 2005. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. 2. vyd. Praha: Portál, 2005.
- Association Montessori Internationale (AMI) [online]. 2009 [cit.2009-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org/>.
- BRUNCLÍKOVÁ, J., HILLEBRANDOVÁ, V. 2008. Mateřská škola Montessori [online]. 2008 [cit.2009-12-20]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/208562220600009-sama-doma/>.
- ČAPEK, R. 2008. Odměny a tresty ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
- ČERNOHOUSOVÁ, H. 1999. Maria Montessori – *aktuálně* [online]. 1999 [cit.2009-12-27]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/Monte-sem.htm.
- FATKOVÁ, E. 2008. Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie: Diplomová práce. Masarykova Univerzita: Brno. Dostupné z: http://employmentservice.cz/files/docs/prehled_alternativniho_skolstvi_r.pdf
- HAINSTOCK, E. G. 1999. Montessori metoda a jak ji učit doma: Školní léta. 1. vyd. Praha: Pragma, 1999.
- HOLTSTIEGE, H. 1998. Modell Montessori. Freiburg: Herder, 1998.
- HRDLÍČKOVÁ, A. 1994. Alternativní pedagogické koncepce. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 1994.
- JANÍK, T. 2005. Reformní pedagogika [online]. 2005 [cit.2009-12-28]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/13918.aspx>.
Doplňkový výukový text.
- JELÍNKOVÁ, A. 2008. Současné tendence vzdělávání [online]. 2008 [cit.2009-12-20]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/radionaprani/archiv/_audio/00724929.mp3.
- JANKOVSKÝ, J. 2003. Etika pro pomáhající profese. 1. vyd. Praha: TRITON, 2003.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLNÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. 2008. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirala, Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, 2008.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.
- LUDWIG, H. a kol. 2000. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000.
- MATĚJČEK, Z. 2007. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 4. vyd. Praha: ERMAT, 2007.

- MIOVSKÝ M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- MOKRÁ, H. 2009. Zákonitosti dětského vývoje. Montessori konference Brno, 2009.
- MONTESSORI, M. 2003. Absorbující mysl. 1. vyd. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003.
- MONTESSORI, M. 1934. Grundlagen meiner Pädagogik. München: Verlag Josef Kysel a Friedrich Pustet, 1934.
- MONTESSORI, M. 2001. Objevování dítěte. 1. vyd. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001.
- MONTESSORI, M. 1997. Kinder sind anders. München: DTV, 1997.
- MONTESSORI, M. 2002. Lernen ohne Druck. Schöpferisches Lernen in Familie und Schule. Freiburg: Herder, 1997.
- MONTESSORI, M. 1998. Tajuplné dětství. 1. vyd. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998.
- PATTON, M., PRECEY, G. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- PRŮCHA, J. 1996. Alternativní školy. 2. vyd. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. 2004. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vyd. Praha: Portál, 2004.
- RANDÁKOVÁ, K. 2004. Hodnocení dětí ve škole Montessori [online]. 2004 [cit.2009-12-30]. Dostupné z:
http://209.85.135.132/u/kmysleni?q=cache:iPhpPbxrUGYJ:www.kritickemysleni.cz/klisty.php%3Fco%3Dklisty13_montessori+montessori&cd=2&hl=cs&ct=clnk&ie=UTF-8.
- RÝDL, K. 1994. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994.
- RÝDL, K. 2006. Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006.
- RÝDL, K. 1999. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost. 1. vyd. Praha: Public History, 1999.
- ROBSON, C. 2002. Real World Research (2nd ed.) Oxford: Blackwell
- SINGULE, F. 1992. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.
- Společnost Montessori [online]. 2006 [cit.2010-04-06]. Dostupné z:
http://www.montessoricr.cz/dokumenty_list.php?Kategorie=OSTA&Nadpis=Ostatní%2

- Společnost Montessori [online]. 2009 [cit.2009-12-30]. Dostupné z:
http://www.montessoricr.cz/organizace_find_mapaCR.php.
- Společnost Montessori [online]. 2010 [cit.2010-05-05]. Dostupné z:
http://www.montessoricr.cz/kurz_detail.php?Id=241.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce: Albert.
- SVOBODOVÁ, M., JŮVA, V. 1996. Alternativní školy. 2. vyd. Brno: Paido, 1996.
- ŠTARKOVÁ, E. 2010. Aktivita praktického života. České Budějovice, 2010. Seminář o Montessori pedagogice.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005.
- WALLS, C. H. 2008. At the heart of Montessori 2, core principles in action. Dublin: Published by original Writing Ltd., 2008.
- ZELINA, M. 2000. Alternatívne školstvo. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2000.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.