

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství 2. stupně ZŠ

**Studijní obor:** Německý jazyk - dějepis

## Postavení učitele v pedagogické koncepci Marie Montessori

## Teacher's position in pedagogical conception of Marie Montessori

**Diplomová práce:** 09-FP-KPP-68

**Autor:**

Denisa ŠTEFÁNKOVÁ

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** PhDr. Dana Kasperová Ph.D.

**Konzultant:** PhDr. Dana Kasperová Ph.D.

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
107	0	22	0	37	4

V Liberci dne: 18. 6. 2011

## **Zadání práce**

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Postavení učitele v pedagogické koncepci Marie Montessori  
**Jméno a příjmení autora:** Denisa Štefánková  
**Osobní číslo:** P06100183

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 18. 6. 2011

---

Denisa Štefánková

Děkuji paní PhDr. Daně Kasperové Ph.D. za pomoc při zpracování diplomové práce. Děkuji za konzultace, za ochotu a snahu pomoci a čas, který práci věnovala.

Také bych ráda poděkovala paním učitelkám ze základní školy s prvky Montessori v Tanvaldu, Mgr. Janě Duňkové, Mgr. Zdeně Jónové a Mgr. Blance Blažkové, za velice ochotnou pomoc při realizaci výzkumu na jejich škole. A také děkuji své rodině za trpělivost, kterou se mnou měla při zpracovávání mé diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na postavení učitele v pedagogické koncepci Marie Montessori. Skládá se ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části se práce zaměří na osobnost Marie Montessori a její pedagogiku. Jedna kapitola bude věnována pedagogickým principům, které jsou typické pro koncepci Montessori. Dále se práce zaměří na učitele v pedagogice Montessori, vlastnosti, postavení a funkce učitele. Poslední kapitola teoretické části seznamuje se společností Montessori v České republice a mapuje školy s pedagogickou koncepcí Montessori u nás. Konkrétněji poté pojednává o škole v Tanvaldu, kde byl proveden výzkum a pozorování. Praktická část zkoumá postavení učitele v Montessori školách. Byla použita kvalitativní metoda, konkrétně interview.

## **Klíčová slova:**

Pedagogika Montessori, alternativní vzdělávání, učitel, společnost Montessori v ČR, funkce učitele, žák

This diploma thesis focuses on the teacher's position in the pedagogic conception of Marie Montessori. The paper contains two parts – the theoretical and the practical one. The theoretical part focuses on the personality of Marie Montessori herself and her pedagogy. One chapter deals with the pedagogical principles typical for the Montessori's conception. Furthermore, the paper focuses on the teacher's role in the pedagogy of Montessori, his/her qualities, position and function. The last chapter of the theoretical part informs about the Montessori Society of the Czech Republic. Moreover, it brings concrete information about the school in Tanvald, where the research work and observations were undertaken. The practical part studies the position of the teacher at Montessori's schools. The qualitative method was used, concretely the method of an interview.

## **Key words:**

Montessori pedagogy, alternative education, teacher, the Montessori Society of the Czech Republic, teacher's function, pupil

# Obsah

ÚVOD .....	8
1. Život Marie Montessori.....	10
2. Pedagogická koncepce Marie Montessori.....	15
2.1 Alternativní školy .....	15
2.2 Pedagogické principy Marie Montessori .....	17
2.2.1 Senzitivní fáze .....	17
2.2.1.1 Citlivost na pořadí .....	18
2.2.1.2 Citlivost vnímání .....	19
2.2.1.3 Citlivost pro jazyk .....	19
2.2.1.4 Citlivost na chůzi .....	19
2.2.1.5 Citlivost na malé věci .....	19
2.2.1.6 Citlivost pro včlenění do společnosti.....	20
2.2.2. Svobodná volba .....	20
2.2.3 Kosmická výchova .....	21
2.2.4 Koncentrace pozornosti .....	22
2.2.5 Klima třídy.....	23
2.2.6 Elipsa.....	24
2.2.7 Spolupráce s rodiči .....	25
2.2.8 Práce s chybou .....	26
2.2.9 Práce s pochvalou .....	26
2.2.10 Připravené prostředí a didaktický materiál.....	27
2.2.11 Společná výuka více ročníků .....	27
2.3 Pro koho je tato koncepce vhodná? .....	27
3. Učitel v pedagogice M. Montessori .....	29
3. 1 Postavení učitele .....	31
3. 2 Připravené prostředí.....	34
3. 2. 1 Senzomotorický materiál .....	36
3. 2. 1. 1 Příklady didaktických materiálů v pedagogice Montessori.....	41
4. Pedagogika Marie Montessori v ČR .....	42
4.1 Společnost Montessori.....	42
4.2 Školy v České republice .....	45
4.2.1 Základní školy v Libereckém kraji .....	45
5. Empirický výzkum .....	48
5. 1 Stanovení výzkumného cíle a předpokladů .....	48
5. 2 Metody výzkumu.....	49
5. 3 Skladba otázek v interview .....	50
5. 4 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	50
6. Vlastní šetření a interpretace výsledků .....	52
6. 1 Popis výsledků empirického výzkumu .....	52
6. 2 Interpretace a shrnutí .....	64
7. Diskuse .....	67
Desatero učitele pracujícího dle pedagogické koncepce M. Montessori.....	69

ZÁVĚR.....	74
Seznam použitých zdrojů: .....	76
Seznam použitým zkratk a symbolů: .....	80
Seznam příloh: .....	81
Přílohy .....	82

## ÚVOD

*„Teprve dnes, po desetiletích výzkumu, máme možnosti si jasně uvědomit, že děti jsou lidskými bytostmi, jejichž životy jsou v podstatě deformovány těmi, kdo jim je dali a kdo je při nich udržují, a navíc ještě celým společenstvím dospělých kolem nich.“*  
(Montessori 1998, s. 9)

Pedagogika Marie Montessori je nesmírně zajímavá nejen z pohledu rodiče, který nechává své dítě dopoledne ve škole a věří, že mu škola dá to nejlepší, co by mohla. Velice zajímavou se stává pro dítě, které při vzdělávání v zařízení, kde jsou prvky pedagogické koncepce uplatňovány, objevuje naprosto netušené možnosti. Kde se v této koncepci nachází učitel? Jaké funkce plní a jak se jeho postavení liší od postavení učitelů na běžné základní škole? To jsou otázky, které jsem si položila na úvod mé práce. Učitel plní v pedagogice Montessori zcela specifickou roli, která je pro fungování vzdělávání velice důležitá, ale zároveň by učitel v pedagogice Montessori neměl v žádném případě hrát hlavní roli. To vše mi přišlo natolik zajímavé, že jsem se rozhodla nahlédnout do postavení učitele v pedagogické koncepci Montessori. V praktické části jsme se rozhodla věnovat učitelům ještě hlouběji provedeným výzkumem. Při interview, které bylo provedeno, jsem byla v nejbližším kontaktu s učiteli a bylo mi umožněno jim lépe porozumět. Zjišťovala jsem jejich názor na koncepci a porovnávala jejich odpovědi s předpoklady, které jsem stanovila.



# **TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. Život Marie Montessori

Maria Montessori (obr.č. 1) se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona jako dcera celního úředníka Alexandra Montessori a talentované mladé ženy Renilde, roz. Stoppani. Navštěvovala základní školu, ale po devíti letech se z běžného děvčete začala stávat neobyčejná dívka, když ji jako jednu z mála přijali na technicky orientovanou střední školu. Montessori byla totiž nadaná na matematiku. Své vzdělání zakončila lékařským titulem na římské univerzitě. V roce 1906 se tak stala první lékařkou v Itálii vůbec. Své studium si musela dokonce vyprosit u samotného papeže. Její absolventská práce se týkala neuropatologie.

Svoji kariéru lékařky se Maria Montessori rozhodla spojit se vzděláváním malých dětí. Jako lékařka samozřejmě znala zákonitosti dětské psychiky. Začala pracovat na State Orthoprenic School v Římě, kde pracovala s dětmi odmítnutými jejich rodiči. Úspěchy s výukou dětí, které zde zažila, ji přiměly k tomu, aby opustila svou lékařskou praxi a věnovala se výchově a vyučování. Rozhodla se znovu se vzdělávat. Absolvovala stáž na neuropsychiatrické klinice v Paříži v Séguinově ústavu pro výchovu neurologicky handicapovaných dětí.

Montessori pokračovala ve své práci s dětmi pocházejícími z různých kulturních zázemí. Pracovala nejen s dětmi, které potřebovaly zvláštní přístup, ale i s dětmi jak z nemajetných, tak z bohatých rodin. Při pozorování zjistila, že děti k rozvoji potřebují nejen fyzickou a lékařskou péči, ale i specifický přístup ke vzdělávání. (Rýdl, 2006)

O pedagogiku se Montessori začala zajímat díky handicapovaným dětem, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice. Začala se dětem více věnovat a přemýšlela o jejich handicapu a aplikovala do svého uvažování poznatky z univerzity. Poznala, že problém duševně zaostalých dětí, které musely být zavřené v psychiatrických ústavech a na klinikách, není jen zdravotní, ale týká se i metodiky vzdělávání. Inspiraci našla v dílech dvou francouzských lékařů, byli to Jean Marc Gaspard Itard a Edouard Séguin, kteří působili ve Francii na počátku 19. století. Jean Marc Gaspard Itard pracoval jako učitel hluchoněmých, který pro jejich výchovu a výchovu mentálně handicapovaných vyvinul sensorické tréninkové materiály.

Postupně začala Montessori přemýšlet o tom, že by znalosti a zkušenosti získané při práci s handicapovanými dětmi mohly být využity při výchově a vzdělávání normálně se rozvíjejících dětí. Znalosti, které dosud získala při svých studiích na lékařské fakultě, se jí nezdály dostačující a začala tedy opět studovat. Tentokrát si vybrala jako svůj obor antropologii. Zároveň začala provádět výzkumy na školách. Poté, co v roce 1904 ukončila svá druhá studia, začala přednášet na římské univerzitě pedagogickou antropologii.

Nové myšlenky, které do pedagogiky přinesla, souvisejí s její dlouholetou praxí v ústavech. Měla tam možnost děti pozorovat a starat se o ně. Udržovala s nimi tedy velice úzký kontakt. Veliký vliv mělo také její hluboké rozšiřující studium medicíny.

Montessori nesouhlasila s přístupem tradiční školy k dítěti. Byla zastávkyní pedocentrismu. Věřila, že pokud jsou dětem vytvořeny vhodné podmínky, dokáží se rozvíjet samy. (Janík, 2001)

Možnost vyzkoušet své metody u běžných dětí dostala v Římě v San Lorenzu. Měla se starat o 60 dětí z chudého předměstí. Jednalo se o děti od tří do sedmi let. Jednalo se o chudé děti dělníků. Byla to obdoba mateřské školy, kde měly být shromážděny většinou zanedbané děti, aby se jejich rodiče mohli věnovat svému zaměstnání nebo aby mohli zaměstnání hledat. (Helmingová, 1996)

Nedostala finanční prostředky pro zařízení školy, a tak si musela vypomoci sama. Sama musela školu zařídit. V roce 1907 byl v římské čtvrti San Lorenzo otevřen první „Dům dětí“ – Casa dei Bambini. Byl to vlastně činžovní dům, který sama Montessori projektovala. Určen byl pro děti od 2 do 6 let ze sociálně slabších vrstev. Prostředí školy bylo zcela nevyhovující. Příliš se nepodobalo prostředí, ve kterém se vzdělávají žáci dnes. Ve třídě byly stoly a židle pevně umístěny. Prostředí nebylo příliš přátelské. Učitelka, kterou zde Montessori angažovala, sice studovala učitelství, ale školu nedokončila. Podle Montessori to však nebylo na škodu, protože učitelka nebyla ovlivněna předsudky, které mohou být se studiem spojeny. Všechny tyto podmínky se staly určující pro proměnu dětí.

*„Tehdy jsem neměla žádný systém vedení dětí. Vše, co jsem měla, bylo padesát nesmírně chudých, otrhaných a vyplašených dětí, z nichž většina plakala. Téměř všechny patřily negramotným rodičům, kteří je svěřili do mé péče.“ (Montessori, 1998, s. 71)*

Klíčový význam obsahuje její pozorování, že malé děti ve věku kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace, pokud mají možnost podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému předmětu, odpovídajícímu jejich stupni vývoje. Maria Montessori to označila jako fenomén polarizace pozornosti.

Zásady, které Montessori vytvořila, byly založeny na tom, že pro ideální rozvoj osobnosti dítěte musí být rozvíjeny jeho smysly i intelekt. K tomuto účelu vytvořila Montessori senzorický materiál. Jednalo se o pomůcky, které byly používány při vyučování dětí. Ty měly možnost s materiálem manipulovat – rozkládat, skládat. Mohly poznávat vlastnosti různých materiálů, seznamovaly se s barvami a vztahy mezi látkami. Pomůcky lákaly pozornost dítěte a děti si tak rády osvojovaly nové poznatky. (Kasper, Kasperová, 2008)

Děti projevily přirozený zájem o smyslový materiál. Přirozené formy učení podporovaly sebekázeň a sebedisciplinu dětí. Materiál se vytvořen tak, že se děti učí být soustředěné při práci, což neznamená, že by děti nehybně seděly a učily se. Třídy byly vytvořeny tak, aby vyhovovaly dětem. Nábytek a celá koncepce třídy byly přizpůsobeny potřebám dětí. (Kasper, Kasperová, 2008)

Neobyčejné úspěchy ve výchově a vzdělání, kterých dosáhla s dětmi ze San Lorenza, se brzy proslechly v širokém okolí. Návštěvníci z mnoha zemí cestovali do Říma, aby si sami utvořili názor. Postupně byly založeny mnohé další dětské domy.

V roce 1908 opustila všechna prestižní místa – psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě. Začala se věnovat spisovatelské a přednáškové činnosti. V Římě se podílela na založení první asociace pro šíření svých metod, která nesla název Opera Montessori. (Zelinková, 1997)

První oficiální mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele se konal v roce 1912. O rok později se vydala Montessori do USA, kde přednášela o principech její pedagogiky. Získala si zde značnou popularitu. Následně se její metoda rozšířila do škol v Itálii, Švýcarsku, Anglii, Holandsku a dalších. (Helsingová, 1996)

V roce 1915 odjela znovu do USA. Tentokrát tam byla pozvaná na výstavu u příležitosti otevření panamského průplavu. Na výstavě představila i svou ukázkou. Veliké

pozornosti se těšila instalovaná třída, která byla prosklená. Návštěvníci mohli pozorovat, jak se ve třídě učí podle jejich zásad tříleté a šestileté děti. (Morkes, 2002)

Roku 1909 ji vyšla první kniha. Ještě před 1. světovou válkou připravovala své vzdělávací koncepce pro mnoho zemí a začala podnikat propagační zahraniční cesty. V roce 1916 se rozhodla opustit Itálii a odcestovala do Barcelony. Zde pracovala jako reformní pedagožka. Chtěla, aby její pedagogické ideje byly k dobru všem dětem na celém světě. Založila své názory na tom, že člověk se vyvíjí nezávisle na kulturních, náboženských a sociálních podmínkách.

Po 1. světové válce spolupracovala Maria Montessori se Světovým svazem pro renovaci a výchovu, založeném v roce 1921. Přišla s novými nápady pro základy vzdělávání. Tyto své nápady postupně aplikovala do vyučování, zejména dětí primárního stupně.

Velký zlom zaznamenala v roce 1929, kdy byla založena Mezinárodní společnost Montessori – Association Montessori Internationale. Jejím úkolem je koordinování výměny zkušeností mezi jednotlivými národními sdruženími. (Morkes, 2002) Mnoho významných osobností tehdejší doby s M. Montessori sympatizovalo a řada z nich se stala jejími pokračovateli.

Během 2. světové války, od roku 1939, se Montessori zdržovala v Indii a tam také vznikly další důležité části jejího pozdního díla. Nástup fašismu pro ni znamenal velkou ránu. V Itálii uzavřeli její školy. V Rakousku a Německu byly páleny její knihy. Nepřestávala však se svou činností a v Indii dál pracovala na sepsání svých myšlenek. Zde vznikla její kniha Moc slabých, která se zabývá vztahem mezi dospělým a dítětem a právy dítěte. (Zelinková, 1997)

Téměř v osmdesáti letech přichází do Holandska. Byla stále velice pilná a činná. V pedagogické činnosti pokračovala. Rozhodla se vzdělávat další své pokračovatele. Přednášela na vysokých školách a nejen tam. Od roku 1909 do roku 1951 osobně pořádala vzdělávací kurzy a za tuto dobu vyškolila celkem 4000-5000 učitelů, kteří obdrželi diplom, který je opravňoval k otevření Montessoriovské školy. Vzhledem k tomu, že na svých kurzech osobně vyučovala, zajistila původnost svých výchovných metod. I díky tomu vznikl ucelený a výstižný pedagogický koncept. (Janík, 2001)

Marie Montessori zemřela při přípravě na cestu do Ghany ve svém bydlišti v holandském Noordwijku-an-Zee dne 6. května 1952.

Odkaz Montessoriové je živý dodnes. Nejrozšířenější je její pedagogika ve Spojených státech amerických. Školy Montessori existují po celém světě: v Japonsku, v Rusku, na Taj-wanu, v Austrálii, na Novém Zélandu, v Německu, v Indii a v mnoha dalších zemích. Montessori byla celkem třikrát navržena na Nobelovu cenu míru. Její dílo žije dále v několika tisících škol po celém světě.

## 2. Pedagogická koncepce Marie Montessori

### 2.1 Alternativní školy

Pedagogika Marie Montessori patří k alternativním vzdělávacím koncepcím. Po listopadu 1989 u nás začaly být zakládány první soukromé a církevní školy. Do té doby byly alternativní školy nežádoucí, protože byl komunistický režim proti jakýmkoli náznakům něčeho nového. Vznik jiných než klasických státních škol je umožněn až legislativními úpravami provedenými tehdejším ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (Průcha, 1991)

V současné době jsou u nás alternativní školy na všech úrovních vzdělávací soustavy a s různým specifickým zaměřením: mateřské školy, základní školy, gymnázia, střední odborná učiliště, zvláštní a pomocné školy. Vznikly také soukromé školy jazykové nebo umělecké. Jsou zřizovány také školy zakládané zahraničními institucemi.

Impulsem pro vznik alternativních škol byla hlavně iniciativa učitelů a rodičů, kteří nebyli spokojeni se stavem vzdělávání. Jak uvádí Průcha: *„Alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamové a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům, jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola aj.“* (Průcha, 1996, s. 19)

Označení je problematické z toho důvodu, že při překladu z různých jazyků se termíny liší. Pro jeden pojem neexistuje to samé a adekvátní označení v jazyce jiném. To je důvod, proč existuje tolik názvů pro alternativní školy.

Zjednodušeně se dá říci, že alternativní školy jsou takové, které se nějakým způsobem odlišují od hlavního proudu standardních škol dané vzdělávací soustavy. Odlišnost se projevuje v jiném způsobu organizace výuky nebo života dětí ve škole, ve změně v obsahu vzdělávání, v jinak architektonicky řešeném prostoru školy.

Můžeme také říci, že alternativní školy jsou všechny školy, které se jakýmkoli způsobem odlišují od standartu, tedy od běžných základních škol. Řadí se sem školy soukromé, ale i školy státní, které vykazují jakoukoli odlišnost.

Reformní školy začaly vznikat v souvislosti s reformní pedagogikou, která se rozvíjí od konce devatenáctého století, a zvláště pak ve 20. a 30. letech 20. století. Jedná se o období, kdy do světa pronikaly myšlenky pedagogů, jako byli M. Montessori, J. Dewey, P. Petersen, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová a jejich následovníků. Jmenovaní nebyli spokojeni s tím, že se ke všem dětem přistupuje stejně, neexistuje žádný individuální přístup, odlišné organizační formy atd. Rozhodli se založit nové školy.

V naší republice se vzdělávací alternativy prosazují až po pádu komunismu, po roce 1989. Do té doby byly snahy o nějaký nový směr tvrdě postihovány. Paradoxní je, že ve 20. a 30. letech 20. století bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. Hlavním iniciátorem byl Václav Příhoda. Do jeho plánů a realizace nové školy zasáhla druhá světová válka.

Existuje několik základních rysů, které mají alternativní školy: (Průcha, 1996)

- pedocentrismus – dítě je středem vzdělávání, je respektována individualita dítěte,
- škola je aktivní – uplatňují se zde různé vyučovací formy – rozhovor, individuální skupinová práce, projekty),
- komplexní výchova – nerozvíjí se pouze intelekt dítěte, ale také i další složky osobnosti,
- živé společenství – na chodu školy se podílí žáci, rodiče i učitelé společně,
- z života pro život – zapojení žáka do světa práce.

Existují různé typy alternativních škol. První dělení je na školy nestátní a soukromé nebo státní. Mezi nestátní školy patří klasické reformní a církevní školy. Ke státním nebo soukromým školám řadíme školy moderní alternativní. S klasickými reformními školami se můžeme setkat poměrně často. Jsou to školy – waldorfské, Montessori, jenská, freinetovská a daltonská soustava. Církevní školy se liší podle druhu náboženství, který vyznávají návštěvníci školy. Existují školy katolické, protestantské, židovské a jiné. Moderních alternativních škol je nepřehledné množství – školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, magnetové školy, přesahující školy, školy 21. století, školy bez ročníků, školy s alternativním programem aj.



## 2.2 Pedagogické principy Marie Montessori

Marie Montessori dospěla během lékařské praxe při pozorování dětí a při svých výzkumech k několika základním tezím, které se týkají výchovy a vzdělávání dětí. Olga Zelinková uvádí osm myšlenek, které považuje za zásadní (Zelinková, 1997).

- Dítě je tvůrcem sebe sama.
- Pomoz mi, abych to dokázal sám.
- Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.
- Respektování senzitivních (citlivých) období.
- Svobodná volba práce.
- Připravené prostředí.
- Polarizace pozornosti.
- Celostní učení.

V následujících kapitolách budou blíže specifikovány nejdůležitější myšlenky Marie Montessori.

### 2.2.1 Senzitivní fáze

Vzdělávací a výchovné přístupy Montessori podporují rozvoj vrozených duševních schopností dítěte a všestranný rozvoj jeho duševního potenciálu. Rozvoj dítěte probíhá v tzv. senzitivních fázích. Marie Montessori se začala zajímat o senzitivní fáze po setkání s holandským biologem H. de Vriesem. Ten popsal senzitivní fáze vývoje hmyzu. Zabýval se vývojem housenky, která v každém období svého života přesně ví, co má dělat. Senzitivní období představuje větší vnímavost pro získání dovedností. Pokud se tato období správně využijí, mohou vést k velkým změnám. Změny nastávají v životě každého dítěte a dospělí je nijak nemohou ovlivnit. Mohou pouze napomoci rozvoji dovedností v určité fázi. (Zelinková, 1997)

*„Úkolem výchovy je připravovat a předkládat dítěti vhodné podněty odpovídající aktuálnímu senzitivnímu období.“ (Wolfová, 2000, s. 55)*

Při výchově dětí je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí pro různé podněty, a využít je při podněcování činnosti dítěte. Během senzitivních fází se dítě učí velmi snadno, s nadšením a radostí. Tuto fázi střídá pozdější únava a nezájem. Dítě si

určitou činnost osvojí natolik, že už se z ní stává rutina a dítě ztrácí zájem. Hned však nastává další senzitivní fáze a dítě se začíná s radostí učit dalším dovednostem podle fáze, ve které se nachází. V těchto fázích je obzvlášť důležité, aby mělo dítě kolem sebe připravené prostředí, které mu nabízí prostředky pro rozvoj jeho potenciálu.

Učitel by měl tyto fáze dobře znát. Nelze žádnou z period vynechat. Úkolem učitele není formování osobnosti dítěte, ale nabízení různých prostředků, které mají napomáhat poznání dítěte. Učitel nabízí připravené prostředí, pozoruje a analyzuje chování dětí.

Pokud se periody promarní, nastává ztráta. Ta může mít za následek to, že se musí určitá dovednost učit pomocí vůle, vědomě a cíleně. Dítě se učí s určitými obtížemi a bez radosti. Existují různé senzitivní fáze. Montessori zjistila, že jednotlivé fáze se nevyskytují izolovaně, dokonce se mohou překrývat. Při svých pozorováních však zjistila, že následujících šest období přichází postupně za sebou - období citlivosti na pořadí, na vnímání, pro jazyk, na chuť, na malé věci a citlivost pro včlenění do společnosti (Rýdl, 2009).

#### **2.2.1.1 Citlivost na pořadí**

První je citlivost na pořadí. Pro dítě je velice důležité, jak jsou věci uspořádané. Stane se, že se dítě začíná rozčilovat, pokud nejsou věci na svém místě. Nejde o pořádek ve smyslu úklid, ale Montessori to charakterizovala jako řád, v němž dítě vyrůstá. Citlivost na pořadí se objevuje od prvního roku dítěte a trvá po celý druhý rok. Montessori uvádí několik příkladů, jak moc je dítě vnímavé na prostředí: *„Jde o dívku šest měsíců starou. Jednoho dne se náhodou nacházela v místnosti, do které vešla neznámá žena. Žena si odložila slunečnick na stůl. Dítě se začalo chovat velmi popuzeně, nikoli však kvůli ženě, nýbrž kvůli onomu slunečnicku. Když se pak na něj nějakou chvíli dívalo, začalo usilovně plakat. Žena si myslela, že holčička slunečnick chce, a tak ho vzala a přinesla ho k ní s milým úsměvem. Dítě ho však zlostně odstrčilo a křičelo dál. Všichni se snažili dítě uklidnit, ale zcela bez úspěchu.“* (Montessori, 1998, s. 36). Situaci vyřešila instinktivně až matka dítěte, když slunečnick odnesla pryč.

Vnímavost dítěte je v senzitivním období mnohem větší než u dospělých. Dítě si všimne všeho, co není na svém místě, a probouzí to v něm negativní pocity. Uspořádanost představuje pro dítě jednu z životních potřeb a je-li uspokojena, vede k pocitu štěstí.

Velice zajímavé jsou tak hry na schovávanou, které děti hrají. Jsou pro dospělé naprosto nelogické a postrádající smysl. Když děti hrají na schovávanou, schovávají se stále na to samé místo. Ti, co hledají, mají potom radost z toho, že našli svého kamaráda na tom stejném místě. Pokud by byl schovaný někde jinde, děti by to naprosto zmátlo. Toto pozorování, které Montessori provedla, dokazuje, jak důležitý je pro děti pořádek. Radost ze hry nespočívá v tom, že najdou někoho schovaného, ale že je vše na svém místě. (Montessori, 1998)

Kromě citlivosti na vnější uspořádání můžeme mluvit také o tzv. vnitřním orientačním smyslu. Jde o vnímání svojí polohy. Pokud dojde k náhlé změně, která se týká polohy dítěte, nastává pro něj problém.

#### ***2.2.1.2 Citlivost vnímání***

V dalším případě jde o citlivost smyslů. Dítě má potřebu objevovat okolí ohmatáváním a ochutnáváním věcí. Jedná se o instinkt, kdy se dítě snaží uchopit svět okolo sebe, který je plný zajímavých věcí. Z tohoto důvodu by prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, mělo být udržováno v čistotě a bezpečí.

#### ***2.2.1.3 Citlivost pro jazyk***

Základy řeči si dítě osvojuje neuvědoměle. Dítě už se nespokojí jen s přijímáním, ale začíná vyjadřovat, co má na srdci. Používání slov znamená rozvoj lidské komunikace. Rodiče a učitelé se musí chovat tak, aby rozvoji řeči nezabraňovali.

#### ***2.2.1.4 Citlivost na chůzi***

Když dítě začne ohmatávat, cítit, ochutnávat a mluvit, začne se zajímat o to, co je za jeho objevování. Dítě začíná odhalovat citlivost pro chůzi. Žene ho touha po dobrodružství. Rodiče mohou dítě v této fázi podpořit tak, že ho nechají chodit a zastavit, kdy bude chtít.

#### ***2.2.1.5 Citlivost na malé věci***

Následuje období, kdy jsou děti fascinovány malými věcmi, které oko dospělého snadno přehlédne. Citlivost pro malé věci rozvíjí dětský zrak pro detail.

### **2.2.1.6 Citlivost pro včlenění do společnosti**

Dítě postupně zjišťuje, že není na světě samo. Učí se respektovat druhé. Začíná to vnímáním okolních věcí, které směřují k tomu, že se dítě zaměří na osoby kolem sebe. Dítě odpozorovává dobré mravy.

### **2.2.2. Svobodná volba**

Vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori je založeno na svobodě dítěte. Svoboda je ale zároveň spojena s odpovědností. Dítě může být tvůrcem sebe samého, ale je potřeba mu to umožnit. Základem jeho aktivit je svoboda a spontánnost. (Lautnerová, 2004)

Dítě se samo rozhoduje, které činnosti upřednostní, s kým bude spolupracovat a jak dlouho. Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe Montessori. Svoboda a volnost jsou pro rozvoj dětí velice důležité. V Montessori školách mají děti volnost pohybu, volnost spolupracovat, pomáhat si. Neznamená to však, že by žáci měli absolutní volnost. Nemohou svobodně rozbíjet věci, nemohou marnit čas, chovat se negativně vůči ostatním. Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka.

*„Svoboda a volnost nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích.“ (Zelinková, 1997, s. 97)*

Svoboda se stává prostředkem ke kvalitnímu vývoji žáka. Učitel žákům vysvětlí, že mohou svobodně používat pomůcky, které mají k dispozici, ale nesmí rušit svou práci ostatní žáky, aby i jim byla umožněna svoboda vzdělávání.

Existují různé druhy svobody, které hrají ve vývoji dítěte důležitou roli. Biologická svoboda představuje dítě jako individualitu se spontánností, energií a silou. Svobody dosáhneme, když se dítě může fyzicky vyvíjet. Sociální svoboda je završena osvobozením dítěte od závislosti na společenském prostředí. Zvyšuje se samostatnost dítěte.

Nejdůležitější je svoboda v pedagogickém smyslu. Realizace, která si klade za cíl vedení na cestě k nezávislosti, napomáhání v utváření svobodné lidské bytosti, probíhá ve škole. Učitel podněcuje volbu činnosti správně připraveným prostředím, respektováním jeho spontánnosti, vycházením vstříc vnitřní organizaci. Materiál volí podle úrovně žáka a

metodicky postupuje tak, aby se žák posunul na vyšší úroveň. Pokud jsou všechny podmínky splněny, tak dítě získá schopnost svobodného jednání. Důležité je poskytnout žákovi dostatek didaktického materiálu, pomocí kterého si žák vědomosti osvojuje po malých krocích. Osvojování učiva probíhá v rámci promyšleného systému, respektujícího rozumový vývoj žáka i logiku učebních předmětů. Tento systém umožňuje, aby žák dosáhl cíle bez zásadní pomoci učitele.

Svoboda volby pomůcek a činností utváří žáka. Pokud se rozhodne pro nějakou činnost, tedy upřednostní ji před ostatními, znamená to, že jinou činnost v danou chvíli zavrhne, tedy ji vyloučí. Něco zvolit a něco opomenout vede dítě k vnitřnímu klidu.

Se svobodnou volbou souvisí také volná práce (Rýdl, 2007). Volná práce je dětem umožněna ve školách Montessori díky svobodné volbě. Respektuje zájmy dítěte v určitém okamžiku. Souvisí to i se senzitivním obdobím, protože si dítě zvolí činnost, která je pro něho momentálně nejvhodnější. Samo to vycítí.

Děti se učí být nezávislé na dospělých, což se realizuje ve cvičeních praktického života. Děti se učí zavazovat tkaničky, zapínat a rozepínat knoflíky, čistí skutečné boty, řezou nožem, vychovatelky je nechají nosit křehké nádoby, utírat prach. (Fojtíková, 1998)

### **2.2.3 Kosmická výchova**

Kosmická výchova je integrujícím prvkem pedagogiky Montessori, její teorie i praxe. V dílech Montessori nenalezneme kosmickou výchovu jako celek.

Zjednodušeně se dá říci, že kosmem je nazýván celistvý obraz okolního světa. Žáci nebo obecně člověk je jeho přirozenou součástí. Vše, co ve světě existuje, existuje ve vzájemných závislostech. Nic ve světě se neděje jen tak, nýbrž vše podléhá určitým zákonům. Člověk se musí chovat jako součást celku. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V pojetí Marie Montessori můžeme rozlišit tři stupně. Kosmická výchova jako orientace na předměty, jako orientace na celek a jako rozumové zpracování poznatků o světě.

Orientace na předměty znamená dávat dětem dostatečně podnětné prostředí. Dítě by se mělo účastnit co nejvíce společenského života blízkých lidí. Orientací na celek se žáci učí, že všechno ve vesmíru je vzájemně propojeno a tvoří jednotu. Informace mají být předkládány v celku, nikoli jen části bez souvislosti s celkem. Další důležitou věcí je, že by se děti měly učit na konkrétních a reálných příkladech. Kniha nebo obraz nemohou nahradit reálnou podobu věcí.

Autorky Švarcová a Šebestová uvádí ve své knize Marie Montessori - aktuálně, že součástí kosmické výchovy je také tzv. výchova k míru. Pedagogika Montessori klade na tuto výchovu velký důraz. Jde v podstatě o to, zabránit vzniku konfliktů mezi dospělým a dítětem. V širším slova smyslu Montessori chtěla, aby lidé na celém světě žili v míru, přátelství, lásce a porozumění. Jde možná o trochu naivní představu, ale Montessori trvala na tom, že by měl člověk mít tuto vizi stále na očích.

#### **2.2.4 Koncentrace pozornosti**

Setkáme se také s pojmem polarizace pozornosti. Význam je totožný. „*Marie Montessori pozorovala, že již malé děti jsou schopné velkého soustředění. Poznala, že možnost soustředění je podstatným předpokladem pro rozvoj dítěte.*“ (Ludwig, Onkenová, Elsner, 2000, s. 31) Jedná se o důležitý předpoklad, aby byl žák schopen kvalitně pracovat. Pokud chceme, aby dítě dosahovalo dobrých výsledků, je nutné, aby se plně soustředilo. To znamená, zaměření fyzické i psychické síly na nějakou činnost. Ke koncentraci dochází při aktivním kontaktu dítěte s předmětem. Dítě přestává vnímat okolí a je plně polarizováno na svou činnost.

Ve Montessori třídách panuje ticho a také tvořivost. Děti pracují se zaujetím. Zájem, který vyplývá z jejich soustředění, je hybnou silou pedagogického systému M. Montessori. Vnitřní kázeň vede děti na cestě k poznání. (Fojtíková, 1998)

Polarizace pozornosti je klíčový objev Marie Montessori, který ukázal, jak účinně podporovat přirozený vývoj žáka. Vycházela z něj při hledání nového způsobu výuky a výchovy i při vytváření své pedagogické teorie. Při svých pozorováních v Domě dětí v Itálii v roce 1906 viděla, jak se děti dokáží nadchnout pro nějakou činnost. Viděla, jak mohou děti do nekonečna opakovat nějakou činnost.

Soustředěná činnost probíhá v několika fázích. Konkrétně lze činnost rozdělit do čtyř stupňů (Zelinková, 1997):

### **Stupeň přípravy**

Charakteristickým rysem je neklid, hledání, očekávání. Dítě si hledá vhodnou činnost, která by ho oslovila. Mohou ho upoutat různé znaky předmětů – barva, tvar aj. Když si dítě zvolí vhodný předmět, může se stát, že třeba i upraví své prostředí, aby mohlo činnost vykonávat. Učitel v této fázi nemůže žákům příliš pomoci. Poskytuje pouze nepřímou pomoc upozorňovat na předměty, jevy, pobídnout k práci atd. Jde o poměrně krátký časový úsek v porovnání s další fází.

### **Stupeň velké práce**

Veškerou svou pozornost věnuje dítě činnosti, kterou si zvolilo. Vydrží u činnosti tak dlouho, dokud nedojde k vnitřnímu uspokojení. Hlavním rysem je zaujetí pro práci, které znamená polarizaci energie, zaměření na jednu činnost, odpoutání od vnějších vlivů. Proces seznamování se s činností přispívá k formování osobnosti. Proces nesmí učitel přerušit.

### **Fáze doznívání**

Během této fáze dítě hodnotí poznatky, zpracovává je, zobecňuje, porovnává s ostatními. S tím souvisí fáze zklidňování. Začíná si hledat další práci, která by ho zaujala.

### **Návyk na práci**

Když dítě tyto procesy opakuje, stává se práce zvykem, stabilizuje se chování dítěte, tak že si zachovává vnitřní rovnováhu.

### **2.2.5 Klima třídy**

*„Termín „klima“ označuje souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí (ve třídě, škole, zájmovém kroužku apod.) a které jsou účastníky tohoto prostředí vnímány, prožívány a reflektovány.“ (Průcha, 2001, s. 88)*

Klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Učitel by měl být schopen vytvořit ve třídě kladné klima. Jako pozitivní klima můžeme označit takové prostředí, které je možné charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek (Kyriacou, 1996).

Na pozitivním klima se také odráží spolupráce s rodiči. Robert Čapek uvádí ve své knize Třídní klima školní klima, že by se rodiče měli zapojit do života školy více, než tomu bylo doposud. „*Pozvánka na každoroční akademii nestačí, to je jen dobrý začátek. Pak je tu také sportovní den, soutěže na Den dětí, škola může pořádat vernisáž výtvarné soutěže, zpívání vánočních koled na školních schodech...*“ (Čapek, 2010, str. 164)

Na pozitivní klima je v pedagogice Montessori, ale i v jiných alternativních pedagogických koncepcích, kladen velký důraz. Klima ve třídě, která se nachází v běžné základní škole, a klima třídy v alternativní škole se mohou velice lišit, jak dokazují výzkumy, které byly provedeny a které ve své knize (Alternativní školy a inovace ve vzdělávání) uvádí Jan Průcha. Důvodem může být to, že v alternativních školách se klade na pozitivní klima velký důraz.

### **2.2.6 Elipsa**

Elipsa se nachází v každé třídě s principy Montessori (obr.č. 2, 3) a jde o elipsu, která je nakreslená na zemi. Elipsa je vyznačena v dostatečné velikosti a v šíři dětského chodidla. Důvod proč Montessori vymyslela právě elipsu, je jednoduchý, ale velice geniální. Elipsa je křivka, po které obíhají planety sluneční soustavy. My jako lidé, obyvatelé Země, jsme její neoddelitelnou součástí. (Krutinová, 2009)

*„Elipsa plní více funkcí. Její obdobou je například komunitní a učební kruh. Častokrát se zde setkávají žáci na začátku a konci dne a povídají si. Někdy probíhá na elipse „cvičení ticha“, jindy zde děti dostávají příležitost k rozvíjení komunikačních dovedností.“* (Sázközi, 2007)

### **Ranní setkání a zklidnění**

Na elipse se žáci setkávají ráno, než začne výuka. Ranní elipsa představuje fázi, kdy se žáci mají zklidnit. Uvědomí si, že začíná výuka, že se musí začít soustředit. Ranní setkání na elipse může mít i jiné funkce. Učitel sdělí dětem, denní popř. týdenní plán. Na



elipse probíhá komunikace, pokud se učitel s žáky potřebuje dohodnout ohledně organizačních věcí.

### **Komunitní kruh**

Ve škole nastanou někdy i konfliktní situace. Učitel se setkává ve své praxi s mnoha situacemi, které je potřeba řešit. Problémové situace mohou být řešeny například v komunitním kruhu. Jde o setkání žáků s učitelem, kdy všichni sedí v kruhu (na elipse), aby na sebe všichni dobře viděli a nikdo nebyl nikomu nadřazený. Po kruhu koluje předmět a může mluvit pouze ten, kdo má dotyčný předmět v ruce. Každý názor je respektován. Nikdo, kdo se účastní komunikace v kruhu, nesmí o tématech probíraných v kruhu, mluvit s cizími lidmi. Učitel klade obecné otázky a snaží se žáky navést, aby se nad problémovou situací zamysleli.

Příklad, který uvedla při rozhovorech paní učitelka Jana Duňková z Tanvaldu: Ve třídě je narušeno pozitivní klima chováním jednoho z žáků. Učitel si s žáky sedne na elipsu a snaží se vyřešit problém. Neklade konkrétní otázky – Co uděláme s Pavlem, který zde neustále vyrušuje a narušuje tím práci ostatních? Učitel klade obecné otázky: Děti, představte si, že vás ve třídě neustále ruší svým chováním některý z vás? Co byste navrhovaly jako řešení takové situace?

Obecnými otázkami nabádá učitel žáky, aby vymysleli sami řešení situace. Otázky, které učitel klade, jsou samozřejmě kladeny záměrně a cíleně. Učitel chce, aby žáci vyvodili řešení sami. Ale k řešení je vlastně svými otázkami přivede.

### **Místo výuky**

Na elipse může také probíhat vysvětlování nové látky anebo procvičení látky známé. Pokud potřebuje učitel žákům něco vysvětlit, může tak učinit také na elipse.

Učitel může sedět na elipse, zatím co ostatní žáci pracují na svých místech. Pokud žák potřebuje s něčím pomoci, může kdykoli přijít a učitel mu látku znovu vysvětlí nebo ho odkáže zpět na práci s pomůckou.

#### **2.2.7 Spolupráce s rodiči**

Rodiče úzce spolupracují se školou. Mají možnost se přijít kdykoli podívat na své dítě přímo do vyučování. Zapojují se ale také při pořádání různých mimoškolních akcí –

školní výlety, sportovní dny apod. Mohou komunikovat s třídní učitelkou svého dítěte pomocí e-mailu nebo telefonu.

Třídní schůzky probíhají častěji a účastnit se jich mohou rodiče i s dětmi. Paní učitelka při rozhovorech s rodiči hodnotí období od poslední třídní schůzky a individuálně každému rodiči řekne, v čem by se dítě mělo zlepšit nebo v čem už se zlepšilo. (Vodáková, 2010)

### **2.2.8 Práce s chybou**

S chybou se pracuje v Montessori koncepci jinak než na běžných školách. Žák není za chybu trestán nebo nějak záporně hodnocen. Chyba slouží jako ukazatel toho, co je ještě potřeba procvičit. Pokud žák vidí, že udělal chybu, znamená to pro něho signál, že je třeba ještě více času věnovat pomůcce. Chyba není vnímána jako negativní. Pokud dítě již opustilo pomůcku a začíná pracovat se cvičením v učebnici a učitel zjistí, že žák se ve cvičení příliš neorientuje a má s ním problém, má možnost ho vrátit zpět k práci s pomůckou. V žádném případě dítě netrestá nebo nehodnotí negativně.

Pokud učitel ve cvičení, které měl žák vypracovat, najde chybu, nepřeškrtně ji a ani ji žákovi neopraví. Pokud učitel uvidí chybu, označí ji a žák musí sám přijít na to, jakou chybu udělal. Učitel může udělat k chybě tečku nebo udělá tečku na konec řádku, kde je chyba (obr. č. 5, 6). Pro žáka je sice obtížnější najít chybu, ale více jej to aktivizuje k pozornosti a uvědomění.

**Existují různé způsoby kontroly chyb v Montessori školách:**  
([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz))

1. *Mechanická kontrola chyb pomocí smyslového materiálu*
2. *Kontrola chyby pomocí zdokonalené činnosti opakujícím cvičením*
3. *Kontrola chyb porovnáním vlastní práce s předlohami*

### **2.2.9 Práce s pochvalou**

Vztah mezi učitelem a žákem v pedagogice Montessori předpokládá od učitele přátelský přístup k dítěti. Učitel dítě neposuzuje, ale snaží se jej povzbuzovat a projevovat

mu náklonnost. Děti potřebují pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti. Učitel nesmí neustále kladně a záporně hodnotit práci žáka, protože ho to omezuje v rozvoji.

*„S kladným hodnocením má učitelka zacházet přiměřeně tak, aby dítě nebylo závislé na pochvale, na hvězdičce, na odměně, na jedničce. Aby se svou činností nesnažilo uspokojit představy dospělého, ale mělo z ní dobrý pocit a bylo schopno svou práci samo zhodnotit.“ (Čížková, 2003, s. 18)*

Pochvala se využívá hlavně na začátku vzdělávacího procesu, aby se v dětech navodil pocit bezpečí a klidu. Důležitější než pochvala se pro žáky stává pocit sebedůvěry, sebeuspokojení a vlastní rozvoj.

### **2.2.10 Připravené prostředí a didaktický materiál**

viz kapitola Učitel v pedagogice Montessori

### **2.2.11 Společná výuka více ročníků**

Jedním z principů Montessori pedagogiky je spojení dětí různých ročníků do jedné třídy. Holstiege (1994) hovoří o tzv. spojování různých věkových skupin. Znamená to, že jsou do jedné třídy koncentrováni žáci různých věkových skupin, čímž se docílí větší spolupráce mezi dětmi. Starší děti mohou pomáhat těm mladším, což rozvíjí obě strany. Sociální interakce, která mezi dětmi takto probíhá, se může stát velice cennou pro budoucí vývoj dítěte. Ke spojování dochází na základní škole i v mateřské škole. Obzvlášť zajímavé je spojení dětí na základní škole. Předpokladem k efektivnímu fungování smíšených skupin je vnitřní diferenciací dětí.

Optimální se zdá spojení tří ročníků v jednom vývojovém stupni. Např. společné 1. - 3., 4. - 6. a 7.- 9. ročníky pro základní školu, 3 až 6leté děti pro mateřskou. Jedná se tedy o tříletá věková období. Práce ve skupinách učí děti také komunikaci, ohleduplnosti a také empatii. (Brunclíková, 2006)

## **2.3 Pro koho je tato koncepce vhodná?**

Pedagogická koncepce M. Montessori není vhodná pro děti hyperaktivní s poruchami CNS, které před přijetím do školy absolvují nutná psychologická vyšetření.

Problémy mohou mít také děti nesoustředěné, pro které je naopak vhodnější vzdělávací systém s pevnými pravidly s převahou vázané práce.

Vhodný je tento systém pro děti tvořivé, které mohou být v běžné základní škole bržděné. Ideální je také pro děti úzkostné, neprůbojné a velmi dobře se rozvíjí také dyslektické děti bez poruchy pozornosti. (Plachý, 2000)

### 3. Učitel v pedagogice M. Montessori

Učitel neboli pedagog tvoří jednu ze základních složek výchovně-vzdělávacího procesu. Termín učitel používáme jako označení pro pedagogické pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací vzdělávacích procesů ve školním prostředí, v mateřské, základní, střední i vysoké škole (Průcha, 1997, s. 168). „*Současně pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 280) V České republice se řadí učitel na přední místa v žebříčku prestiže profesí (Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, leden 2008). Učitel na základní a střední škole obsadil čtvrté místo v hodnocení prestiže povolání. Učitel by měl být ztělesněním vzdělanosti a kultivovanosti. Pedagog musí plnit celou řadu funkcí. Mezi nejdůležitější funkce patří vzdělávání a výchova, ale také organizuje a plánuje. V České republice se může stát učitelem člověk s pedagogickým vzděláním.

Věta, která výstižně charakterizuje pedagogickou koncepci Montessori zní: „*Pomoz mi, abych to dokázala sama.*“ (Zelinková, 1997, s. 20) Tuto větu řeklo Marii Montessori malé děvčátko při výuce a ona ji považovala za velice zásadní. Věta se stala mottem pedagogické koncepce M. Montessori.

Maria Montessori ve svých publikacích *Tajuplné dětství* a *Objevování dítěte* pracuje pouze s termínem učitelka. Muž jako učitel se v jejích knihách neobjevuje. I v jiných publikacích, které pojednávají o pedagogice Montessori, se setkáváme často s označením učitelka, vlastnosti učitelky, dovednosti učitelky aj. Dnes je však už běžné, že ve školách i školkách Montessori vyučují i muži.

Úloha učitele v pedagogice Montessori se radikálně proměňuje oproti tradiční základní škole. Zatím co v běžné základní škole je učitel vedoucím práce a hlavním iniciátorem celého vyučovacího procesu, u Montessori představuje spíše pozorovatele a pomocníka na cestě k cíli. Pomoc dospělého dítěti se projevuje ve dvou oblastech – příprava vhodného prostředí a utváření nového vztahu k dítěti. (Zelinková, 1997)

„*Učitel je koordinátorem učební činnosti, pomocníkem dítěte při učení. Připravuje prostředí (materiál a pomůcky), pomáhá dětem, které si práci ještě nedokáží zvolit,*

*s vyhledáváním dalších informací a taky s konečnou kontrolou splněných úkolů.“*  
(Randáková, 2003, s. 15)

Sama Montessori uvádí, že je učitel pouze pomocník, který napomáhá dětem, aby dosáhly své vlastní myšlenkové nezávislosti. Dokonce přirovnává dobrého učitele ke komorníkovi, který pečuje o svého pána. Má vše v pozadí organizovat, ale nevměšuje se do práce dětí. Je připraven pomoci dětem, ale musí ho o to samy požádat. Učitel nemá děti hodnotit ani posuzovat. (Montessori, 2003, s. 188)

Úkolem učitele je spolupracovat se žáky, připravovat prostředí tak, aby aktivita mohla vždy vycházet ze žáků, umožnit jim globální přístup k vnímáním souvislostí a zapojením všech smyslů přinášet ticho a vnitřní klid. Aby byl učitel schopný výše uvedených hesel, je třeba mít velké množství požadovaných vlastností, dovedností a schopností.

Maria Montessori dává přednost označení „vedoucí“ před označením učitel či vychovatel. Vyvodila to ze svých zkoumání a pozorování, která prováděla na dětech zdravých i handicapovaných. Vývoj podle ní probíhá spontánně. Učitel pouze zajišťuje vhodné prostředí. Dítě se učí samo. Pedagog pouze zprostředkovává informace a dítě usměrňuje v jeho chování. (Zelinková, 1997)

Sama Maria Montessori zdůrazňuje, že učitel se na své povolání nemůže připravit pouze studiem. Teoretické znalosti o výchově a vzdělávání dítěte pedagogovi nemohou stačit. Důležitou činností učitele je pozorování sebe sama. Pokud se učitel naučí vidět se očima druhých, může lépe proniknout do dětské duše a pochopit smysl chování svých žáků. Dobrý učitel nemusí být dokonalý, bez chyb. Spíše naopak by se neměl zaobírat tím, aby se stal dokonalým. Takový učitel věnuje pozornost pouze sobě a nevěnuje se tolik žákům.

Montessori hovoří dokonce o tom, že kdo chce učit podle jejích zásad, musí v sobě potlačit sklony k tyranii: *„Musí očistit své srdce od pýchy a zloby. Musí se umět pokořit a naplnit své srdce dobročinností. Tyto ctnosti v sobě musí pěstovat, neboť taková příprava mu dodá duševní rovnováhu, bez níž se ve své práci neobejde.“* (Montessori, 1998, s. 94)

Učitel však musí také posuzovat chování dítěte, nemůže souhlasit se vším, co dítě provádí. Usměrnjuje žáka, protože jinak by mohlo dojít k zanedbání rozvoje žáka. Učitel nesmí nikdy zapomenout na to, že jeho hlavním úkolem je vychovávat a vzdělávat. Do vzdělávacího procesu by neměly zasahovat předsudky, které musí učitel potlačit. Zachovány musí být jen ty vlastnosti, které pomáhají v práci pedagoga.

### **3. 1 Postavení učitele**

Učitele v pedagogice Montessori musíme chápat spíše jako pozorovatele, jako pomocníka v procesu vzdělávání. Není pro žáka hlavním zdrojem informací. Je rádcem, který dítěti pomáhá zvládnout látku. Pomáhá žákovi najít cestu k řešení, vyřešit problém.

Aktivity učitele by se měly podřídit rozhodnutí dítěte, které se samo umí rozhodnout, co chce dělat nejraději. Rozhodne se podle svého zájmu. (Šebestová, Švarcová, 1996) Pravidlo svobodné volby musí být dodržováno, ale nemůže to platit absolutně. Učitel musí na dítě dohlížet, zda opravdu pracuje. Pokud dítě nepracuje, učitel zasáhne, aby se vývoj dítěte neubíral jiným směrem.

Učitel zastávající v pedagogice Montessori spíše úlohu vedoucího má dané určité funkce. Přesto se interpreti díla Marie Montessori zcela neztotožňují s jednou definicí „vedoucí“. Existují různé popisy vedoucí (Zelinková 1997, s. 75):

- Vedoucí je pasivní pozorovatel vývoje dítěte. Jeho úloha spočívá v odstraňování překážek a v přípravě materiálu. Zároveň však je pozorovatelem, který očekává a analyzuje projevy dítěte.
- Vedoucí je součástí prostředí, v němž se dítě vyvíjí, jako předmět, který dítě vnímá.
- Vedoucí je spojovacím článkem mezi dítětem a předměty v jeho okolí.

Všechny definice vystihují učitele jako vedoucího v pedagogice Montessori. Liší se postavením učitele v procesu vyučování. V souladu s Montessori jsou všechny tři definice. Záleží na konkrétní činnosti, pro kterou je ta která definice nejvýstižnější. V určitých situacích je učitel spojovacím článkem – např. pokud vysvětluje žákům, jak pracovat s novou didaktickou pomůckou. V situacích, kdy žáci pracují a nepotřebují učitelovu pomoc, vystupuje pouze jako pasivní pozorovatel. A pokud si žák není jistý a potřebuje pomoc, stává se učitel součástí prostředí.

Učitel musí v procesu vyučování vykonávat různé činnosti. Kratochwil (1992) člení všechny aktivity učitele do dvou základních skupin – činnosti přímé a nepřímé.

Přímé činnosti jsou činnosti komunikativně-dialogické. V procesu vyučování pomáhá žákům a povzbuzuje je. Jedná s taktem. Pomáhá při práci s pomůckami. Podporuje udržení pozornosti, pomáhá při osvojování nových cvičení, dohlíží na zvládnutí pomůcky. Hlídá si správnou a zřetelnou výslovnost, mluví přirozeně a bez přehánění. Umí napravit svou chybu.

Nepřímé činnosti zahrnují několik nekomunikativních aktivit. Jsou to aktivity, při kterých nejde přímo o interakci mezi žákem a učitelem. Jedná se o získávání informací o žákovi, odstraňování překážek, výběr nebo výroba senzomotorického materiálů, utváření vzdělávací atmosféry, podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvodu do sociálního života. Nepřímé aktivity nemusí být tolik vidět na první pohled, ale přesto se jedná o důležité činnosti pedagoga.

Nároky na schopnosti, znalosti a dovednosti učitele jsou v pedagogice Montessori ještě vyšší než na učitele v běžných základních školách. Všechny funkce, které by měl učitel plnit, jsou stejně důležité. Aby je člověk mohl získat, musí dítě velice dobře znát, musí znát jeho senzitivní fáze. Výčet nejdůležitějších funkcí učitele (Rýdl, 1999):

- pozorovací funkce – pozorování a analýza práce a chování dětí,
- pomáhat dětem – pokud dítě potřebuje, kdykoli může říci učiteli o pomoc,
- příprava prostředí – připravovat vhodné kvalitní prostředí výuky,
- motivační – vhodným způsobem dítě aktivizovat k činnosti,
- hodnotící funkce – umět dítě odpovídajícím způsobem ohodnotit, diagnostikovat,
- organizační funkce – umět připravit průběh vzdělávání, zorganizovat práci dětí,
- zprostředkování informací – i učitel může být zdrojem informací, objasňuje.

### **Učitel jako pozorovatel**

Pozorování je v pedagogice M. Montessori velice důležité. Sama Montessori, jak se můžeme dočíst v její knize Tajuplné dětství, velice často a důkladně pozorovala chování



děti. Na základě pozorování a nezúčastňování se dětských aktivit zjistila, jak se děti v určitých situacích chovají, a tato pozorování jí umožnila lépe porozumět chování a potřebám dětí. Pokud se učitel stane vnímavým a bude se snažit dětem porozumět, zjistí, že pozorování je velice cenný zdroj informací.

### **Učitel jako pomocník**

Žák potřebuje pomoci na cestě k cíli. Umět žákům pomáhat je jedna z nejdůležitějších funkcí. Učitel by neměl do procesu osvojování znalostí zasahovat více než je bezpodmínečně nutné, ale měl by být žákům na blízku a poradit nebo pomoci, pokud to žák potřebuje. Pokud je to možné, snaží se učitelé žáka s problémem nejdříve odkázat na spolužáka a teprve pak mu pomohou sami.

### **Učitel jako motivační činitel**

Vhodná motivace je součástí každého úspěšného vyučovacího procesu. Motivovaný žák podává lepší výkony a dosahuje lepších výsledků. V pedagogice Montessori je na motivaci kladen velký důraz. Souvisí to i s připraveným prostředím, kterému se věnuje následující kapitola.

Připravené prostředí, svobodná volba, vedení k sebehodnocení, práce s chybou, práce se senzomotorickým materiálem – to podporuje motivaci dítěte k vzdělávání a také jeho zájem o celoživotní vzdělávání. Je kladen důraz na vnitřní motivaci žáků. To znamená, že žák se učí kvůli sobě samému a nikoli kvůli rodičům nebo známým. Dítě neočekává odměnu, ale vykonává činnost kvůli ní samé. Motivující může být i hodnocení a sebehodnocení prací, které vede žáky k lepším výkonům.

### **Učitel jako diagnostik**

Funkce, umět žáka odpovídajícím způsobem ohodnotit, je běžná i na normálních základních školách. Učitel musí umět dát žákovi hodnocení jeho činnosti. Zpětná vazba je ve vzdělávání velice důležitá a slouží žákovi i učiteli. V pedagogice Montessori je na hodnocení kladen větší důraz. Hraje zde roli i to, že je zde využíváno více slovní hodnocení. Slovní hodnocení poskytuje žákům kvalitnější zpětnou vazbu a lépe poukáže na nedostatky. A umožní rychlejší zlepšení činnosti žáka.

### **Učitel jako organizátor**

Organizace vyučovacího procesu patří také mezi funkce učitele na běžné základní škole. Vyučování dle pedagogické koncepce M. Montessori vyžaduje mnohem více organizování. „*Některé děti si čtou, jiné píší, další si „hrají“ s pomůckami. U stolku, na židli v koutku, na koberci... Individuálně i ve skupinkách po dvou, po třech... Učitelka je nenápadně vede, jako skrytý dirigent.*“ (Šteflová, 2004, s. 13) Žáci pracují samostatně, neznamená to, že by učitel nebyl také zapojen do vyučování. Učitel dohlíží na všechny žáky, žáci plní zadané plány. Všichni žáci neplní plány stejně svědomitě, učitel kontroluje, jak žáci pracují.

### **Učitel jako zprostředkovatel informací**

Informace získávají žáci z různých zdrojů. K dispozici mají v každé třídě knihovnu, počítač i učebnice. Učitel se stává také zdrojem informací, ale měl by být využíván pouze minimálně. V pedagogice Montessori jsou upřednostňovány jiné zdroje.

### **3. 2 Připravené prostředí**

Velice důležitou schopností učitele je schopnost připravit prostředí, ve kterém jsou děti vzdělávány. „*Vývoj dítěte probíhá vždy ve vzájemné výměně s okolím. Předem připravené prostředí je podstatnou pomocí, kterou dítěti poskytuje dospělý.*“ (Ludwig, Onkenová, Elsner, 2000, s. 32)

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, může jeho vývoj významným způsobem ovlivnit. Působí na něj prostřednictvím interakce, která má různý charakter. Jedná se o interakci s lidmi, neživými objekty nebo dokonce se symboly. Důležité je fyzické, ale i sociokulturní prostředí. (Vágnerová, 2005)

Montessori považuje za dva základní prvky výchovného působení připravené prostředí a připraveného učitele. Pod pojmem připravené prostředí si Montessori představuje okolní svět, který obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte (obr. č. 7, 8, 9, 10, 11, 12). Připravení učitelé mají mít dostatek odborných znalostí, používat nedirektivní výchovné metody, být schopni vytvářet vhodné pracovní podmínky a reagovat na projevy dětské aktivity.

„*Role připraveného učitele není v tom, aby násilně nakrmil děti informacemi, nýbrž tato role spočívá v tom, že vedeme dítě k nejvyššímu možnému uplatňování schopností v každé části vývoje.*“ (Rýdl, 2006, s. 50)

Pokud je prostředí vhodně připravené a dítě se ve škole cítí dobře, může škola dítěti pomoci přirozeně vrůst do prostředí. U pedagogiky Montessori je na připravené prostředí kladem velký důraz. Dítě se ve škole přirozeně seznamuje s věcmi a osvojuje si věci, které se ostatní děti musí učit, protože jim to jejich běžná škola neumožňuje. V praxi je to realizováno tak, že se děti seznámí s praktickými věcmi ze života hrou. Konkrétní příklad je pokladní kasa s napodobeninami opravdových peněz. Děti si hrají na nakupování a platí napodobeninami peněz. Učí se platit penězi a přepočítat si vrácené peníze. Přirozeným osvojováním se tak naučí praktické věci.

Přirozené osvojování je možné také díky svobodné volbě, která představuje také jeden z principů pedagogiky Montessori. *„Velká svoboda, která je poskytována v těchto školách, není zneužívána, děti se nestaví proti učiteli. Daná volnost ústí ve formu demokratické disciplíny, která není vynucená a již se všichni dobrovolně podřizují.“* (Zelinková, 1997, s. 41) Díky tomu vzniká struktura vztahů, ve které se reálnými stávají pojmy jako partnerství, pracovitost a odpovědnost.

Připravené prostředí se stává hlavním úkolem učitele. Mění se podle senzitivních fází dětí. Za připravené prostředí můžeme označit pouze takové prostředí, které povzbuzuje a podněcuje dítě k aktivitě.

Maria Montessori posuzovala prostředí ze dvou hledisek – respektování didaktických principů a organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí (Zelinková, 1997).

Didaktické principy jsou zrcadleny v několika různých faktorech. Učitel by měl respektovat vývojové periody žáka a také jeho zájmy, měl by působit kultivovaně a organizovaně, nabízet dětem mnoho různých činností, umožnit žákům samostatnou volbu a volnost pohybu, vše musí být přiměřené věku dítěte.

Když učitel začíná připravovat prostředí, musí respektovat vývoj dítěte. Prostředí se v různém věku dítěte mění. V každém období se vnímavost dětí na určité předměty různí. Pokud děti mají možnost si svobodně vybrat, čím se chtějí zabývat a nejsou podrobeny systematické výuce, lépe si osvojují dovednosti. Je tedy důležité připravit prostředí tak, aby podněcovalo senzitivní období pro různá období vývoje dítěte. Prostředí má působit uspořádaně a nebyť chaotické. Když jsou děti malé, tak by měl vychovatel ještě více dbát

na pořádek, protože pak je pro ně orientace jednodušší. Úkoly mají být pro dítě připraveny tak, aby je bylo schopno splnit samo. Učitel má předkládat žákům bohatou nabídku předmětů a činností, které si mohou žáci osvojit. Pokud je nabídka dostatečná, vzbuzuje to v dětech žádanou aktivitu. Dítě má mít pocit, že se svobodně rozhoduje. Učitel nemá dítě usměrňovat, aby neztratilo zájem. Důležitá je svobodná volba, která žákovi umožňuje kvalitní rozvoj. Svoboda znamená pro dítě to nejdůležitější v připraveném prostředí. Jedině ta mu umožňuje se rozhodnout a aktivně pracovat. Pomůcky, které žáci používají, mají být přiměřené věku dítěte. Aby se děti seznamovaly s věcmi z reálného světa, musí být přizpůsobeny jejich věku. Množství, velikost a váha pomůcek, musí být v souladu s věkem dítěte. (Zelinková, 1997)

Prostředí má charakter objevující a podněcující. Dává žákům možnost objevovat nové poznatky a vztahy. Vše záleží na správně připraveném prostředí.

Marie Montessori zahrnuje do připraveného prostředí i prostředí školy. I celá škola by měla být laděna tak, aby se v ní žáci cítili svobodně a zároveň bezpečně. Netýká se to jen školy jako prostředí, ale také zaměstnanců školy. Škola by podle ní měla být místem, kde by se dítě volně a zároveň sociálně vyvíjelo. Důležité jsou architektonické úpravy, které umožňují společný život a práci dětí i pedagogů.

V pedagogické koncepci M. Montessori je také uplatňován jeden z principů reformního pedagogického hnutí, řazení dětí různého věku do jedné třídy. Ideální jsou tři ročníky v jedné třídě. Dokonce nevyklučovala ani společnou třídu dětí z mateřské školy a prvního ročníku základní školy. Důležité jsou činnosti, při nichž se děti vzájemně učí, rostou a vyvíjejí se. Montessori uvádí, že ideální počet dětí ve třídě je 30-40, popř. i více. Vše se odvíjí od schopností učitele. Ve svých knihách uvádí, že pokud klesá počet dětí pod 25, snižuje se úroveň a je obtížné dosáhnout dobrých výsledků.

### **3. 2. 1 Senzomotorický materiál**

S připraveným prostředím souvisí také materiály, tedy pomůcky, které učitel předkládá žákům. Montessori vycházela z pomůcek, které byly původně vytvořené pro zaostalé děti. Dále také vycházela z materiálů, které sloužily v experimentální psychologii. Všechny materiály vytvářela Montessori tak, aby se děti s jejich pomocí během smyslové a pohybové činnosti všestranně rozvíjely. Zastávala totiž názor, „že vývoj manuální zručnosti jde ruku v ruce s vývojem mentálních schopností.“ (Montessori, 2003, s. 103)

Předkládala jim takové materiály, které děti mohly brát do rukou a rozmanitě s nimi manipulovat.

*„Materiál má dítě v pravém slova smyslu fascinovat, aby mělo samo potřebu požadované úkoly plnit. Děti jsou přitom vedeny k tomu, že se může užívat jen tím způsobem, pro který je utvořen.“* (Jeřábková, 1993, s. 99)

Materiály v sobě obsahují sebekontrolu, to znamená, že dítě s nimi může pracovat naprosto samostatně. Také jsou zaměřeny pouze na jeden problém, aby se děti mohly soustředit pouze na jediný ohraničený fenomén. Jedině tak si mohou najít vnitřní strukturu řešení problému a porozumí mu. (Černohousová, 1998)

Všechny materiály jsou seřazeny ve skříňkách, do kterých mají děti bez omezení přístup. V regálech jsou pomůcky řazeny podle toho, jakého oboru se týkají. Na prvním stupni základní školy existují pomůcky, které se týkají matematiky, češtiny, angličtiny apod. (obr. č. 13, 14, 15)

Pomůcky se také řídí senzitivními fázemi vývoje dítěte. Dělení materiálu podle kritérií je obtížné. Můžeme ho rozdělit do tří skupin – praktická cvičení, pohybová cvičení a cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek. (Holtstiege, 1994)

### **Praktická cvičení**

Praktická cvičení se zabývají činnostmi z běžného života. Učitel nebo vychovatel se snaží, aby si dítě osvojilo praktické činnosti ze života. Montessori tyto činnosti rozdělila do tří skupin. První skupinu tvoří cvičení tzv. sebeobsluhy. Dítě se má naučit základní principy čistoty, oblékání a stravování. Naučit se postarat se o sebe. Další skupinu tvoří cvičení zaměřená na jednání s lidmi. Interakce mezi dětmi a lidmi je základním prvkem socializace člověka do společnosti. Dítě by mělo umět zdravit, poděkovat a komunikovat s lidmi. A poslední skupinou jsou podle Montessori cvičení zaměřená na péči o prostředí. Tato cvičení nejvíce využije učitel na základní škole. Je důležité, aby se žáci podíleli na péči o prostředí. Pokud si sami žáci určí pravidla, jak se o prostředí starat, více jim na prostředí, kde se vzdělávají, záleží. Učitel například může rozdělit služby na zalévání květin, mazání tabule, úklid třídy. Činnosti, které učitel žákům zadává, musí být pro žáky proveditelné. Nemůžeme žáky žádat o něco, co ještě sami nezvládnou.

Většinu z těchto činností uplatní spíše vychovatel v mateřské školce, protože jsou jich děti schopny už od tří let. Dítě by mělo dané aktivity vykonávat bez omezování a okřikování. Pokud se stane, že například dítě něco rozbije, nemůžeme ho kárat. Pokud vloží rodič do rukou malému dítěti skleničku, nemůže se na něho zlobit, když ji rozbije, protože vývojově dítě ještě není ve fázi, kdy dítěti nepadají z rukou předměty.

Montessori vymyslela například pomůcku, kde se dítě učí samo oblékat. Vytvořila rámy s různými typy zapínání a zavazování, kde si dítě zapínání trénuje. Existuje rám na knoflíky, na řemínky, na kličky atd. Na těchto pomůckách si dítě zkouší činnost, kterou později aplikuje na svém oblečení. Poté je dítě schopno se samo obléknout a navíc pomoci i ostatním, kteří ještě nedospěli do fáze, kdy to zvládnou sami.

### **Pohybová cvičení**

Pohybová cvičení se řídí pohybovou senzitivitou dětí. Učí se vnímat vlastní pohyb. Je to důležité, aby bylo dítě samostatné. Činnosti lze dělit na: cvičení čerpající náměty v běžném životě, cvičení nehybnosti a ticha, gymnastická a rytmická cvičení a chůzi po lince. (Zelinková, 1997)

Pod pojmem činnosti čerpající náměty v běžném životě se skrývají aktivity, které dítě může nacvičovat a procvičovat i doma. Jedná se totiž o práci. Jde například o úklid. Dítě si díky takovým aktivitám posiluje svaly a také koordinaci pohybů a také si vytváří vztah k prostředí, ve kterém žije. Montessori, stejně tak jako jiní pedagogové z tzv. reformního pedagogického hnutí, přizpůsobila náčiní velikosti dětí. To znamená, že zmenšila náčiní, aby je dítě mohlo lépe používat. Smetáček a lopatka, koště, smeták byly zmenšeny pro dětské ruce.

Cvičení nehybnosti a ticha je pro výuku velice důležité. Montessori ho nacvičovala tak, že děti tiše seděly na svých místech a ona jen velice tiše vyslovovala jména dětí a ony musely pomalu a potichu chodit k ní. Musely být velice klidné, aby své jméno zaslechly. Pokud se děti naučí pohybovat ve třídě potichu a pomalu, budou umět se nehlučně pohybovat i za normálního stavu. Učí se tak koncentraci a sebeovládání. „*Ticho je humanizujícím činitelem.*“ (Zelinková, 1997, s. 53) Chvilky ticha jsou základním cvičením na utváření duševního života. Důležité je, aby to učitel uměl patřičně zdůvodnit a vysvětlit. Děti musí vědět, proč mají mlčet. Nesmí to vnímat jako nátlak zvenku. Cvičení zklidnění uplatňují učitelé Montessori například ráno na elipse. Děti přijdou ráno do školy rozrušené

nebo nepřipravené na výuku. Pokud si žáci ráno sednou na elipsu a v klidu a potichu se zamyslí, dosáhne učitel zklidnění dětí a naladění na učení.

Gymnastická a rytmická cvičení slouží také k větší koncentraci. Děti se učí sebeovládání a koordinaci více pohybů. Chůzí po linii je myšlena chůze po elipse. Děti kladou paty a špičky přesně na elipsu. Pro zdokonalení nebo zpestření může učitel použít také chůzi s košíčkem na hlavě nebo se sklenicí vody v ruce. Slouží opět k zdokonalení koncentrace pozornosti a koordinaci pohybů. A také pomůže žákům připravit se na výuku.

Všechny pohybové aktivity slouží k celkovému rozvoji dítěte. Montessori tvrdí, že významným motivem je pro dítě potřeba organizace, řádu a systému. Zvyšování úrovně pohybů ovlivňuje sebevědomí dítěte a přispívá k utváření dětské osobnosti.

### **Smyslová cvičení**

Maria Montessori staví do popředí své práce zdokonalování smyslů a pohybů – senzomotorické činnosti (Šebestová, Švarcová, 1996).

Při používání smyslového materiálů se v dětech tříbí jejich smyslové kvality – vnímání barvy, tvaru, hmotnosti, teploty a vlastností vnějších ploch. Podle toho mají být materiály také tříděny. Měla by být izolovaná jedna vlastnost. Dítě musí jasně vidět, která vlastnost je v konkrétním cvičení vyjádřena. Vzniká výrazný a tím snadno postižitelný rozdíl. Rozdíl se začíná postupně zmenšovat. Úkoly se tím stávají stále obtížnější. Dítě si tím cvičí svou vnímavost a pozornost. Proto nazývá Montessori smyslový materiál také materializovanou abstrakcí. (Zelinková, 1997)

Na základě smyslového materiálu dítě může poznávat vlastnosti věcí. Dokáže rozlišovat třeba protikladné vlastnosti předmětů. Uvědomuje si odlišnosti, podobnosti a polohu věcí v prostoru.

### **Didaktická funkce materiálu**

Materiál musí nějakým způsobem vzbuzovat pozornost dítěte. Je to z toho důvodu, že dítě nesmí být nuceno pracovat s materiálem. Ono samo si musí najít cestu k práci s pomůckou. Metodický postup probíhá v malých krocích a zároveň je sledována úroveň vývoje dítěte. Vlastnosti didaktického materiálu jsou ohraničení, estetické kvality, podněcování aktivity a kontrola chyb.

Jeřábková (1993, s. 99) uvádí: „Podle M. Montessoriové musí být materiál tak jednoduchý, aby se s ním děti naučily pracovat v co nejkratší době, po krátkém návodu, autodidakticky, aby docílily výsledků cestou rozpoznání chyb a umění je opravovat.“

Velice důležitou funkcí senzomotorického materiálu je kontrola chyb. Kontrolu chyb umožňuje automaticky jednoduchá pomůcka. Dítě v mateřské škole, které pracuje s pomůckou, jejíž princip je vkládání kostiček různého rozměru do otvorů pro ně určené, si uvědomuje tvar a velikost věcí a samo hned zjistí, že udělalo chybu. Kontrola chyby spočívá v samém materiálu. Učitel nemusí dítě kontrolovat. V náročnějších úkolech je ale zapotřebí vyšší úrovně vývoje smyslového vnímání a zapojen do kontroly je i sám učitel. Již nestačí jenom kontrola samotným materiálem. Používáním materiálů s různou úrovní se zdokonaluje dítě i v odhalování chyb.

Kontrola chyb má řadu pedagogických funkcí: (Zelenková, 1997, s. 67)

- *Dítě se učí samo chybu vyhledávat a opravit.*
- *Kontrola chyb ve smyslu sebekontroly vede k nezávislosti a samostatnosti.*
- *Žák pociťuje větší uspokojení, pokud zvládne odhalit chybu samo.*
- *Z hlediska pedagoga kontrola chyb také brzy informuje o poruše orgánů, napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí.*

### **Vedení dítěte při práci s materiálem**

Na začátku je potřeba, aby se žáci s materiálem seznámili. Musí být vytvořena příjemná atmosféra. Pomůcka je položena na elipse, což žáky hned informuje o tom, že jde o něco nového a důležitého. Učitel představí žákům pomůcku. Je možno použít variantu, že učitel nechá některého žáka, aby ostatním představil pomůcku. Při seznamování se nepoužívá žádný teoretický výklad, ale praktická ukázka. Naopak se mluví co nejméně. Učitel nebo spolužák mohou ze začátku pomáhat a postupně se jejich asistence snižuje, až do té doby, kdy jedinec pracuje úplně samostatně. Některé pomůcky potřebují více a některé méně aktivitu učitele nebo vychovatele. Učitel by se měl vyvarovat přehnaného upozorňování na chybu.



### 3. 2. 1. 1 Příklady didaktických materiálů v pedagogice Montessori

#### **Pomůcka na procvičení slovesa dobýt/dobít, nabýt/nabít (viz obrázek č. 16, 17, 18, 19)**

Materiál: Pomůcka je tvořena dvěma laminovanými čtvrtkami a obdélníky, které se dosazují do příslušných prázdných míst na jedné z čtvrtek. Na jedné čtvrtce je kontrola cvičení a na druhé se nachází tabulka, do které jsou přiřazovány příslušné obdélníky.

Cíl: Procvičení vyjmenovaných slov po b. Rozlišení významu slov – dobýt/dobít a nabýt/nabít.

Třída: Třetí.

Postup cvičení: Na koberci jsou položeny obě čtvrtky. Ta, na které je kontrola, je otočená prázdnou stranou nahoru. Žáci postupně přiřazují obdélníky s napsanými slovy nebo slovními spojeními ke správnému slovesu. Např. Na obdélníku může být napsáno baterie, žák musí tento obdélník položit na políčko, které náleží k slovesu nabít. Slovo bohatství musí žák přiřadit ke slovesu nabýt.

Kontrola chyb: Zda žák udělal při cvičení chybu, zjistí hned poté, co otočí čtvrtku s kontrolou, kde si cvičení může zkontrolovat.

#### **Pomůcka na procvičení římských čísel (viz obrázek č. 20, 21, 22)**

Materiál: Čtvrtka s vystříhanými políčky, která tvoří tabulku. Políčka se vkládají na příslušné místo v tabulce.

Cíl: Procvičování římských čísel od jedné do deseti.

Třída: Třetí.

Postup cvičení: Žáci vkládají římská čísla do tabulky.

Kontrola: Když jsou žáci s prací hotoví, tak tabulku otočí. Hned mohou vidět, zda cvičení udělali správně. Na druhé straně jsou čárky, které se propojí, jen pokud je žáci přiřadí správně.

## 4. Pedagogika Marie Montessori v ČR

Informace o pedagogice Montessori se objevily v českých zemích ve dvacátých letech 20. století. Válka a komunistický režim ale zapříčinily, že se tato koncepce v československém školství nemohla rozvíjet. Komunistický režim označoval snahy o pedocentrismus a individualismus jako škodlivé. Alternativní pedagogické koncepce neměly tehdy šanci se prosadit, neboť měly vychovávat samostatně myslící jedince, což se neslučovalo s totalitním režimem, který zde panoval až do roku 1989.

Dnes již nejsou alternativní školy v České republice ojedinělou záležitostí. Nejvíce takových škol, ať se jedná o školy Montessori nebo jiné, najedeme v Praze.

### 4.1 Společnost Montessori

Společnost Montessori přispívá k rozvoji alternativního vzdělávání. Vzdělávací program Montessori je oficiálním druhem vzdělávání, který je schválený ministerstvem školství. Jedná se o program pro předškolní vzdělávání, první i druhý stupeň základní školy. Pedagogové, kteří se rozhodnou učit na Montessori školách, si musí dodělat kurz, který je schválený ministerstvem školství.

Společnost sídlí v Praze v ulici Meteorologická, kde se nachází zároveň i základní a mateřská škola. Jedná se o neziskovou organizaci. Zdroje příjmů společnosti jsou členské příspěvky, přijímá dary od fyzických a právnických osob a má finance z grantů a nadací.

Jednou z hlavních funkcí společnosti je školení pedagogů a vybavení škol potřebnými pomůckami. Dále si klade za cíl: ([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz))

- *Podporovat činnost škol a školských zařízení akceptujících metodu Montessori.*
- *Pořádat vzdělávací kursy a semináře pro učitele a další zájemce o alternativní metody vyučování, zvláště metody Montessori dle akreditace MŠMT, ve kterých budou pedagogové Montessori získávat kvalifikaci pro vyučování v tomto vzdělávacím programu.*
- *Podporovat tvorbu a vydávání metodických pomůcek.*

- *Spolupracovat s odbornými a zájmovými organizacemi usilujícími o alternativní vzdělávání.*

- *Poskytovat odborné pedagogické poradenství při aplikaci metody Montessori.*

V České republice funguje Společnost Montessori jako občanské sdružení od roku 2002. Svou činnost jako obecně prospěšná společnost už společnost zahájila v roce 1999. Členskou základnu tvoří pedagogové, rodiče a příznivci metody Montessori, kteří mají zájem na rozšiřování tohoto druhu vzdělávání. Společnost se snaží informovat širokou veřejnost, laickou i odbornou, o možnostech zavádění pedagogiky Montessori. Pomáhá učitelům při tvorbě školních vzdělávacích programů. Pořádá kurzy, semináře, workshopy, v nichž jsou učitelé i rodiče seznamováni s principy, implementací projektových metodik a zpřesnění postupů práce s didaktickým materiálem pedagogiky Montessori. Vzdělávací programy jsou určeny pro předškolní výchovu, první i druhý stupeň základní školy.

Společnost zajišťuje seminář, který po absolvování opravňuje učitele učit podle metod Montessori. Učitel získá národní diplom Montessori. Kurz získal akreditaci ministerstva školství, dotace kurzu je 300 hodin, výuka je zajišťována i zahraničními lektory. Již skončilo šest kvalifikačních vzdělávacích kurzů pro pedagogy a diplom získalo celkem okolo 130 učitelů.

Společnost zakládá nové třídy. Proto je nutno zajišťovat vyškolené pedagogy a zajistit pro třídu speciální pomůcky, senzomotorické didaktické pomůcky.

#### **Služby v oblasti vzdělávání metodou Marie Montessori: ([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz))**

- *Diplomový kurz*
- *Informativní kurz*
- *Semináře*
- *Dílny*
- *Pedagogické exkurze včetně zahraničních*
- *Příprava a organizace hospitací*

- *Účast v poradním sboru MŠMT*
- *Členství ve SKAV – Stálá konference asociací ve vzdělávání*
- *Spolupráce se zahraničními partnery*
- *Poradenství*
- *Podpora rodin – domácí vzdělávání*
- *Poradenství při integraci dětí s postižením*
- *Pomoci při zřizování nových institucí využívajících metodu Montessori*
- *Poskytování informací o vzdělávání a metodě*
- *Součinnost se vzdělávacími zařízeními*
- *Půjčování metodických materiálů*
- *Provozování webových stránek [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)*
- *Příprava a vydávání informačních materiálů*
- *Spolupráce se středními školami, VOŠ a fakultami*
- *Spolupráce s médii*

Do společnosti nepatří pouze školy a mateřské školy, ale také jiné organizace jako jsou mateřská a rodinná centra, občanská sdružení a prodejci Montessori pomůcek. Všechny tyto organizace sdružuje společnost Montessori. Všechny organizace jsou důležité pro fungování a šíření myšlenek Marie Montessori v České republice.

Členem sdružení se může stát kdokoli, kdo je ochoten podporovat šíření myšlenek Marie Montessori a dále je aplikovat v praxi. Pokud se chce někdo stát členem, podá si přihlášku a zaplatí členský příspěvek. Vedení společnosti musí členství odsouhlasit. Každý člen má právo podílet se na činnosti společnosti a po dosažení 18 let být volen do vedení. Členství je dále podmíněno bezúhonností člověka.

Sdružení má celkem tři orgány. Přípravný výbor má tři členy. Výbor společnosti je volen na členské schůzi, která se schází jednou ročně. Skládá se z předsedy, dvou místopředsedů, jednatele, hospodáře. Funkční období výboru je tříleté. Posledním orgánem je statutární orgán, který je oprávněný jednat jménem sdružení. Skládá se z předsedy a jednatele.

## 4.2 Školy v České republice

Pedagogická koncepce Montessori je uplatňována v mateřských školách, na prvním a druhém stupni základních škol. Obecně je nejvíce škol s pedagogikou Montessori v Praze a okolí. Trendem je rozšiřování škol po celé České republice. Nachází se zde 24 mateřských a 18 základních škol.

Principy pedagogiky Montessori je možné uplatňovat i na střední škole. Například Gymnázium Duhovka v Praze je první česko-anglické gymnázium využívající Montessori metodu v České republice.

Nachází se zde i jiná vzdělávací zařízení. Jedná se o organizace nazývající se rodinná centra. Například Ovečka-Montessori v Kolíně je rodinné centrum, které se zabývá výchovou dětí a naplněním volného času předškolních i školních dětí. Uplatňuje přitom principy pedagogiky Montessori a připravuje děti na jejich budoucí nástup do základní školy. Věnuje se i dětem navštěvujícím základní školu. Snaží se zabavit děti tak, aby se rozvíjely jejich schopnosti a ony získávaly nové dovednosti. Podobně funguje i organizace Montessori Klub Předškoláček Dolní Jirčany, která se zaměřuje na celodenní práci a vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami (logopedie, dětská jóga, muzikoterapie).

Základních škol s pedagogikou Montessori je v České republice celkem osmnáct. V Praze se nachází sedm škol, což je téměř třetina z celkového počtu. Dále mohou takové školy navštěvovat děti v Pardubicích, Brně, Kouřimi, Zlíně.

### 4.2.1 Základní školy v Libereckém kraji

V Libereckém kraji se nachází pouze jedna škola pracující dle zásad Marie Montessori. Jedná se o základní školu v Jablonci nad Nisou. Montessori principy se zde začaly uplatňovat v roce 2006, kdy zde byla otevřena první třída. Většinou se zde vzdělávají děti, které dříve navštěvovaly mateřskou školu Marie Montessori, která se v Jablonci také nachází. Základní škola v Jablonci nad Nisou je čistě Montessoriovská škola. V roce 2008 byly principy pedagogiky Montessori zavedeny také na základní škole v Tanvaldu, na odloučeném pracovišti Šumbruk. Podrobněji bude popsána škola v Tanvaldu, kde byla také provedena empirická část práce a samotný výzkum. Jde o

běžnou základní školu s prvky Montessori. Nespojují se zde jednotlivé ročníky dohromady. Ročníky se vzdělávají vždy v odpovídající třídě.

Škola se nachází v části Tanvaldu, která se nazývá Šumburk. Je to menší spádová základní škola, kde jsou vzděláváni žáci prvního stupně. V roce 2007 vznikla myšlenka zavést do výuky prvky pedagogiky Montessori. Vedení školy návrh schválilo a souhlasili i rodiče. Od roku 2008 začali s prvky Montessori v první třídě. V současné době se zde nacházejí celkem čtyři třídy a tři z toho jsou třídy s prvky Montessori. Prvky Montessori jsou zaváděny vždy v první třídě, aby si děti na netradiční způsob výuky zvykaly již od začátku povinné školní docházky. Příští rok už tedy bude alternativní způsob vzdělávání na celém prvním stupni.

Budova školy je poměrně malá. Skládá se ze dvou pater. V prvním patře, respektive v přízemí, se nachází družina, jídelna, počítačová učebna a šatny pro žáky. V druhém patře se nachází čtyři třídy a kabinet vyučujících. Třídy obklopují velkou chodbu, kde se žáci scházejí v pondělí ke společné ranní elipse. Na patře se nachází WC. Žáci se mohou stravovat v moderní jídelně. Nachází se zde i tělocvična a venkovní hřiště.

V každé třídě učí jedna učitelka a tráví s dětmi celý den. Mají zde asistenta, který ještě nemá ukončený kurz Montessori a zatím zde funguje jako vychovatel. Pomáhá při práci s dětmi, chodí s nimi ven, hlídá je v počítačové učebně. Jiná paní učitelka pomáhá s výukou výtvarné výchovy. Jde také o učitelku, která ještě nemá hotový kurz. Ve škole funguje školní družina, kam děti mohou chodit před vyučováním i po něm. Je otevřená již před začátkem školy pro žáky, jejichž rodiče nemohou vodit děti do školy až na osmou.

Na odloučeném pracovišti Šumburk vyučují tři učitelky – Jana Duňková, Blanka Blažková, Zdena Jónová. Všechny tři již absolvovaly kurz pedagogiky Montessori. Jana Duňková přišla na školu letos, dříve učila ve škole Montessori v Jablonci nad Nisou. Má desetiletou praxi a podle pedagogiky Montessori učí čtvrtým rokem. Dříve pracovala také v mateřské škole Montessori. Blanka Blažková a Zdena Jónová pracují ve školství třicet let. Podle pedagogiky Montessori učí dva roky. Všechny tři vyučují na prvním stupni.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5. Empirický výzkum

Empirický výzkum byl proveden na škole v Tanvaldu, kde se ve výuce uplatňují prvky pedagogiky Marie Montessori. V Libereckém kraji se nachází ještě jedna škola s pedagogickou koncepcí M. Montessori - škola v Jablonci nad Nisou. Pro praktickou část této práce byla zvolena škola v Tanvaldu. Byl zde proveden výzkum i pozorování, která mu předcházela. Praktická část má dále rozvinout část teoretickou, která se věnuje osobnosti učitele v pedagogice M. Montessori a která také shrnuje základní principy této pedagogické koncepce. Při pozorováních bylo zjišťováno, zda principy, které byly popsány v teoretické části, fungují také v praxi. Protože však samotné pozorování nestačí, byl proveden výzkum, který byl konkrétně realizován interview s vyučujícími ve škole v Tanvaldu.

### 5.1 Stanovení výzkumného cíle a předpokladů

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké je postavení učitele ve škole s pedagogickou koncepcí M. Montessori. Jako hlavní cíl bylo stanoveno vyzkoumat, jaké priority shledávají učitelé pracující dle této pedagogické koncepce. Zároveň jsem však stanovila vedlejší cíle: Výzkumem zjistit, jakou roli hrají v pedagogice rodiče dětí, které školu navštěvují, jaké funkce plní senzomotorický materiál a co pro učitele znamená pozitivní klima.

Stanoveno bylo devět předpokladů:

- 1. předpoklad:** Ve vyučování kladou učitelé dle koncepce M. Montessori (dále jen učitelé) důraz na zohlednění vzdělávacích potřeb žáka, proto hledají alternativní formu výuky.
- 2. předpoklad:** Učitelé cítí silnou potřebu dynamicky obměňovat vlastní vyučovací styl, neboť považují setrvání ve vyučovacích stereotypch jako nežádoucí a psychiku zatěžující.
- 3. předpoklad:** Učitelé pozitivně hodnotí na pedagogické koncepci M. Montessori možnost vysoké míry využití vnitřní diferenciacce ve výuce.
- 4. předpoklad:** Učitelé jsou nakloněni vysoké míře participace rodičů na vyučování.
- 5. předpoklad:** Učitelé upřednostňují v komunikaci s rodiči osobní kontakt, neboť jim umožňuje hlouběji analyzovat a řešit výchovně vzdělávací situaci žáka.



**6. předpoklad:** Učitelé vyžadují, aby kontrolu při práci s chybou zajišťoval samotný senzomotorický materiál.

**7. předpoklad:** Učitelé kladou ve vyučování důraz na didaktickou připravenost prostředí.

**8. předpoklad:** Učitelé kladou velký důraz na pozitivní klima ve třídě.

**9. předpoklad:** Učitelé Montessori tříd považují za centrální a významný prostor ve třídě elipsu. Tento prostor využívají jak k aktivitám utvářejícím třídní klima, tak i k vyučovacím aktivitám.

## 5. 2 Metody výzkumu

Pro práci byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Vychází zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit. (Chráska, 2007) Kvalitativně a kvantitativně orientované výzkumy jsou natolik odlišné, že jsou někdy stavěny proti sobě jako naprosto protikladné.

Při provádění empirické části diplomové práce byla použita metoda interview. „*Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“ (Chráska, 2007, s. 182) V praxi se setkáváme také s označením rozhovor, ale to není přesné označení pro pedagogické interview. Rozhovor je širší český termín, protože ne každý rozhovor je interview, anglický termín je tedy přesnější pro pedagogický výzkum.

Výhodou interview oproti jiným metodám je navázání osobního kontaktu, což nám umožní hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Při osobním setkání vidíme bezprostřední reakce lidí a můžeme řídit průběh a popřípadě přidat otázku nebo ji vysvětlit, pokud není tázanému otázka jasná. To vše jsou důvody, proč bylo interview zvoleno. Úspěch interview je závislý na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah a vytvořit příjemnou atmosféru.

Rozlišujeme interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované. V této diplomové práci byl použit rozhovor strukturovaný. Rozhovor probíhal na základě přesně stanovených otázek ve stanoveném pořadí.

Dříve než bylo interview realizováno, bylo nutné zkoumaný vzorek blíže poznat. Byla provedena četná pozorování přímo ve škole v Tanvaldu. Pravidelně každých čtrnáct dní po dobu dvou měsíců bylo možné sledovat, jak se děti ve škole učí a jak k nim učitelé přistupují.

Interview bylo zaznamenáváno na diktafon a následně přepsáno a přiloženo do příloh.

### **5. 3 Skladba otázek v interview**

Při interview odpovídaly paní učitelky na 17 otázek. První dvě otázky jsou informativní a nevztahují se ještě k předpokladům. Další čtyři otázky se zaměřují na to, proč se paní učitelky rozhodly změnit běžnou školu za školu s prvky Montessori a na to, co vidí jako výhody tohoto vzdělávání. Další tři otázky se snaží zjistit názor paní učitelek na komunikaci s rodiči a jejich aktivitu. Další dvě otázky se ptají na senzomotorický materiál. Poté následují jednotlivé otázky na připravené prostředí, pozitivní klima ve třídě a funkci elipsy.

### **5. 4 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Interview bylo provedeno celkem se třemi pedagožkami, Mgr. Janou Duňkovou, Mgr. Zdenou Jónovou a Mgr. Blankou Blažkovou. Všechny tři učí na Základní škole v Tanvaldu na prvním stupni. Dvě mají zhruba třicetiletou praxi ve školství, třetí je mladší a ve školství pracuje od roku 2000. Podle pedagogické koncepce M. Montessori učí první dvě třetím rokem a třetí paní učitelka učila nejprve v Mateřské škole Montessori v Jablonci nad Nisou a na základní škole rovněž v Jablonci nad Nisou začala před třemi roky. Nyní působí na ZŠ v Tanvaldu.

Výzkum byl proveden na ZŠ škole v Tanvaldu, v odloučeném pracovišti Šumburk. Jde o spádovou školu, kam chodí děti, které spadají do oblasti Šumburk. Jedná se o menší školu, kde se nachází celkem čtyři třídy, družina, tělocvična, jídelna. Chodí sem děti od

první do čtvrté třídy. Tři třídy, první, druhá a třetí, pracuje s prvky pedagogické koncepce M. Montessori. Čtvrtá třída se učí podle ŠVP. Příští rok už budou všechny třídy vyučovány s prvky pedagogické koncepce M. Montessori.

V první třídě je třídní učitelkou Mgr. Blanka Blažková. Do třídy chodí celkem šestnáct dětí, z toho je jedenáct chlapců a pět dívek. Dvě děti ve třídě mají diagnostikovanou ADHD. Druhou třídu vede jako třídní učitelka Mgr. Zdena Jónová. Celkový počet dětí je třináct, z toho deset chlapců a tři dívky. Tři děti z této třídy mají snížené mentální schopnosti kvůli nedozrálé CNS. Třetí třída je vedena Mgr. Janou Duňkovou. Třídu navštěvuje šestnáct dětí, z toho devět chlapců a sedm dívek. Jedno dítě má ADHD a navíc ještě diagnostikovanou dysortografii a dysgrafii. Jedno dítě má snížený intelekt a jedno logopedické problémy. Celkem je tedy dle pedagogické koncepce M. Montessori vzděláváno třicet pět dětí.

## 6. Vlastní šetření a interpretace výsledků

### 6.1 Popis výsledků empirického výzkumu

Jak už bylo uvedeno, byl výzkum proveden pomocí kvalitativní metody interview s třemi učitelkami. Pro lepší orientaci budou v následujících kapitolách označeny následovně: Mgr. Jana Duňková – první dotazovaná, Mgr. Zdena Jónová – druhá dotazovaná, Mgr. Blanka Blažková – třetí dotazovaná.

Při popisu bude uvedena vždy otázka, kterou měly dotazované zodpovědět, poté budou bez úpravy uvedeny odpovědi jednotlivých dotazovaných a poté vše krátce shrnuto.

#### **Otázka číslo 1 - Jak dlouho už pracujete jako učitelka?**

**První dotazovaná:** Na pedagogické fakultě v Olomouci jsem ukončila studium v roce 2000. Poté jsem nastoupila ještě na vysokou školu pedagogickou, obor speciální pedagogika – výtvarná výchova, kde jsem studia po půl roce zanechala z důvodu nespokojenosti s výukou. Od té doby pracuji jako učitelka 1. stupně. S tím, že jsem byla zhruba tři roky na mateřské dovolené.

**Druhá dotazovaná:** Od roku 1978. Což je 33 roků, a když odečteme tři roky mateřské dovolené, tak je to rovná třicítka.

**Třetí dotazovaná:** Pracuji od roku 1980. Začala jsem učit jako nekvalifikovaná hned po gymnáziu, později jsem si dálkově dodělala pedagogickou fakultu.

Dvě z dotazovaných tedy mají poměrně dlouhou praxi a jsou velice zkušené učitelky. První dotazovaná má zhruba desetiletou praxi, což v porovnání s ostatními je kratší doba.

#### **Otázka číslo 2 – Kolik let pracujete ve škole s pedagogikou Montessori?**

**První dotazovaná:** K pedagogické koncepci Marie Montessori jsem se dostala na mateřské dovolené, kdy můj starší syn začal navštěvovat MŠ Montessori. Jezdila jsem tam se svými syny celý rok a trávila zde spoustu času. Ve školce jsem byla velmi spokojena a rozhodla jsem se vystudovat Montessori kurz. Následující rok jsem nastoupila do školy Montessori, kde jsem dva roky působila ve třídě s dětmi 3. - 5. ročníku. Letošní školní rok jsem nastoupila na Masarykovu základní školu v Tanvaldu, odloučené pracoviště Šumburk, kde jsou ve výuce uplatňovány prvky pedagogiky M. Montessori. Celkem tedy učím podle metodiky M. Montessori tři roky.

**Druhá dotazovaná:** Podotýkám, že na naší škole vyučujeme podle osnov základní školy a při výuce využíváme pouze prvky této koncepce. A nyní je to druhý rok, co takto učím. Začala jsem od první třídy, a to ještě před absolvováním kurzu Montessori pedagogiky. Zpočátku jsem pouze napodobovala aktivity, které jsem viděla u kolegyně. Nyní už mám kurz za sebou a jsem tedy při uplatňování nových prvků jistější. Mám za sebou poměrně dost let praxe a můj způsob práce je tedy už hodně zažitý. Seznámení s koncepcí M. Montessori mě hodně obohatilo, hlavně proto, že mám ráda změny. Takže jsem si do své práce vybrala věci, které mě opravdu oslovily a které mně připadaly, že budou přínosem v učení. A díky tomu bude děti učení více bavit.

**Třetí dotazovaná:** Pokouším se asi dva roky. Původně jsem prvky zaváděla ve čtvrté třídě a teď učím prvňáky.

Z odpovědi vyplývá, že učitelky nepracují s pedagogikou Montessori příliš dlouho. Nejdlejší praxi má první jmenovaná, která začínala v mateřské školce a poté přešla na základní školu na první stupeň.

**Otázka číslo 3 - Myslíte, že už jste dříve využívala některé prvky z pedagogiky Montessori?**

**První dotazovaná:** Určitě ano. Zaváděla jsem učební bloky hodinu a půl, vyráběla takové pomůcky, se kterými děti mohly manipulovat a na kterých si mohly samy osvojit dané učivo. Také respekt nad individuálním tempem každého dítěte jsem v praxi uplatňovala.

**Druhá dotazovaná:** Kolegyně se vrátila po mateřské dovolené zpátky do školy a ona jako maminka dvou dětí se pro pedagogiku Montessori pro výchovu malých dětí přímo nadchla. A nám ve škole nastínila nové možnosti. Chodila jsem se dívat na její vyučovací hodiny a byla jsem novým způsobem výuky také nadšená. Zároveň i velice překvapená tím, jak ona po celkem krátké praxi ve škole vše velice dobře zvládala. A to byl vlastně takový startovací blok. Na základě společné domluvy s ostatními učitelkami a na základě jednání s ředitelstvím školy došlo k rozhodnutí, aby se u nás na 1. stupni začalo učit podle stávajících osnov ZŠ, ale s využitím prvků koncepce M. Montessori. Brzy už uplynou od našeho rozhodnutí tři roky. A zda to bylo rozhodnutí správné, to ukáže čas a hlavně přechod „našich“ dětí na 2. stupeň.

**Třetí dotazovaná:** Bylo to spíše nevědomě. Patřím mezi učitele, kteří si vezmou z každé koncepce něco, co je upoutá a snaží se to vpravit do výuky. Když se způsob práce osvědčí, využívám ho nadále. V každé koncepci je něco, co funguje velmi dobře.

Všechny tři dotazované se shodly, že nějakým způsobem již dříve využívaly některé principy, které jsou shodné s pedagogikou Montessori. Bylo to spíše nevědomé.

**Otázka číslo 4 - Jaký byl důvod, že jste se rozhodla pro tuto alternativní formu vzdělávání?**

**První dotazovaná:** Prioritním důvodem byly moje děti. Chtěla jsem pro ně jiný způsob výuky a komunikace v mateřské škole. Nelíbil se mi způsob výchovy, kdy děti slyší neustálé zákazy a příkazy, prostředí je hlučné a málo podnětné pro rozvoj osobnosti. Začala jsem se tedy zajímat o to, jaké jsou možnosti ve školství a objevila jsem pedagogiku Marie Montessori. Zjistila jsem, že je v Jablonci MŠ Montessori, kterou jsem navštívila, a po první návštěvě padlo rozhodnutí, že oba synové tuto školku budou navštěvovat. Posléze jsem začala studovat velký Montessori kurz. Po vystudování tohoto kurzu jsem se rozhodla nastoupit do Montessori školy. Bylo velice příjemné vystudovat kurz před nástupem do praxe. Měla jsem kolegu, který nastoupil do školy a zároveň studoval kurz. Říkal sám, že takováto varianta byla náročná. Práce s pomůckami je potom složitá a děti nevyužívají pomůcek tolik, jak by mohly.

**Druhá dotazovaná:** Já jsem vždy chtěla mít čisté svědomí, že jsem pro děti udělala maximum. Snažila jsem se jim pomoci, pokud někdo nezvládal tempo, snažila jsem se k nim přistupovat individuálně. Což je právě jeden z principů. Snažila jsem se jim naslouchat a respektovat je. To je další princip této pedagogiky. Vždy jsem také měla s dětmi dobré vztahy. I v dobách, kdy se ve škole přeceňovala autorita učitele, měla jsem vždy snahu s nimi dobře vycházet, zohledňovat jejich potřeby a zvláštnosti.

**Třetí dotazovaná:** Já jsem o pedagogice Montessori moc nevěděla. Po mateřské zde nastoupila kolegyně, která si udělala kurz Montessori, učila v první třídě a vlastně nás k tomu přivedla. Nebylo to tak, že bych si tento způsob práce vyloženě vybrala. Zvolila jsem tuto možnost opravdu na popud kolegyně. Prvky pedagogické koncepce Montessori jsou do jednotlivých tříd zaváděny i díky podpoře ze strany vedení školy.

První dotazovaná se o pedagogice Montessori dozvěděla v mateřské škole, kterou navštěvovali její synové. Začala tam pomáhat a rozhodla se udělat si kurz, protože se jí pedagogika M. Montessori velice zalíbila. Druhá dotazovaná a třetí dotazovaná se o pedagogice Montessori dozvěděly od kolegyně, která se rozhodla zavést na škole prvky pedagogiky Montessori. Vysvětlila jim principy a výhody nového přístupu. Obě si tedy na

základě zkušenosti, jak funguje pedagogika Montessori, rozhodly udělat kurz a začít učit novým způsobem.

### **Otázka číslo 5 - Co Vám přináší změna vyučovacího stylu?**

**První dotazovaná:** Líbí se mi, že pedagogika Montessori klade velký důraz na individualitu dítěte. Zodpovědnost se nechává plně na dítěti. V běžné základní škole jsem se setkávala s tím, že zodpovědnost za dítě je nechávána na rodičích nebo učitelích. Dítěti jsou zde předkládány studijní materiály, na kterých samo porozumí dané problematice. Učitel je průvodcem dítěte, snaží se co nejvíce využít senzitivních období každého dítěte a předkládá mu materiály přirozenou cestou, aby nemělo pocit, že je nuceno. Jde zde spíše o pozorování a reagování na jednotlivé děti než o honění se za tím, abychom stihli, probrat všechno učivo, které je třeba.

**Druhá dotazovaná:** Pro mě to znamená oživení. Po letech stereotypu jsem měla pocit, že už nic nového neprožiji, ale toto mně zase dodalo nové nápady a chuť do práce. A učení mě začalo znova bavit. Nyní je to o tvořivosti a o vymýšlení, jak dětem podat věci jinak, aby je to zaujalo. A vidím na nich, jak ony samy chtějí poznávat a samy si hledají cestu. A moc se mi líbí, že to, co by jim učitel dříve pouze naservíroval, objeví samy. A to mě na tom baví opravdu nejvíc.

**Třetí dotazovaná:** Musela jsem na sobě velice zapracovat a se změnou začít především u sebe. Znamenalo to upozadit sama sebe, nechat děti „žít“. Děti si spoustu věcí dokáží vyřešit samy. My dospělí bychom měli zapomenout na tendenci jim do všeho mluvit a vše za ně řešit.

První dotazovaná klade velký důraz na samostatnost dítěte a uvědomuje si, že je dítě středem vzdělávání. Zodpovědnost není na učitelích a rodičích, ale na samotném dítěti. Podle ní musí učitel více žáky pozorovat a také jim pomáhat. Druhá dotazovaná chápe změnu vyučovacího stylu jako veliké oživení. Přineslo jí to něco nového a zajímavého do života a vyučování ji znovu začalo bavit. Třetí dotazovaná uvádí, že přejít na pedagogiku Montessori pro ni bylo nejprve těžké, a nejtěžší bylo nechat děti, aby si samy volily činnosti.

### **Otázka číslo 6 - Jaká pozitiva a negativa má vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori?**

**První dotazovaná:** Přirozená cesta dítěte. Respektování individuálního tempa. Líbí se mi partnerský přístup, není tu nadřazenost ani autorita. Učitel je průvodce dítěte,

pozorovatel. Pokud je dítě vedeno těmito principy, vyroste z něj samostatný a zodpovědný člověk. Riziko tu je. Pokud začne Montessori školu navštěvovat dítě, kde rodiče tuto filozofii nepřijali, ve škole může docházet ke „zneužívání“ volnosti při práci, porušování dohodnutých pravidel. Pokud má rodič potřebu dítě neustále řídit a hlídat a dítě je na toto zvyklé, vyžaduje takovýto přístup také ve výuce, což se vylučuje se základními principy této pedagogiky. Ve škole Montessori v Jablonci ke mně přicházely děti z běžných základních škol. Zprvu byla většina z nich spokojena. Pracovaly, byly zodpovědné, užívaly si možnosti volby. Postupem času začaly hledat klíčky, jak systém zneužít. Nepracovaly podle svých možností, utíkaly k jednoduchým aktivitám, nechtěly si plánovat těžší úkoly a stagnovaly. Znovu se hovořilo o pravidlech, která byla třeba důsledně dodržovat.

**Druhá dotazovaná:** Najdou se jedinci, kterým tento způsob výuky nemusí úplně vyhovovat. Při možnosti výběru práce se najdou děti, které se cíleně vyhýbají tomu, co je nebaví nebo co jim nejde. Pak je třeba jejich volbu práce částečně ovlivňovat. Většina dětí však stihne udělat mnohem více než dříve. Při frontální výuce musely všechny děti postupovat stejně. Kdo byl hotový, čekal na ostatní. Tady se nemusí čekat vůbec – děti mají stále možnost dalšího výběru. To je podle mě velké pozitivum.

**Třetí dotazovaná:** Pozitivně hodnotím to, že dáme dětem možnost volby. Dalším pozitivem je, že jsou velice samostatné. Negativa zatím žádná nevidím. Možná jsem očekávala od jiného způsobu výuky víc. Mám ve třídě dvě děti s poruchou pozornosti a pro ně tento způsob příliš vhodný není. Potřebují neustálý dohled, a to zde není možné. Sice si samy vyberou činnost, ale dělají ji pořád dokola a nehledají nic obtížnějšího. Ulpívají stále na stejné pomůcce.

První dotazovaná vidí jako největší pozitiva respektování individuálního tempa dítěte, partnerský přístup a přirozenou cestu dítěte. Negativním shledává to, když není s principy pedagogiky ztotožněn rodič a doma praktikuje autoritativní výchovu, dítě si na to zvykne a totožný přístup požaduje i ve škole. A další může být riziko, že některé děti systému mohou zneužívat. Může se stát, že se snaží systém obejít a hledají nejlehčí cestu. Druhá dotazovaná vidí jako pozitivum to, že když se nevyučuje frontálně, děti pracují individuálně a jejich práce je efektivnější. Nemusí na sebe čekat a mohou pracovat podle svého tempa. Jako negativum vidí to, že tento systém výuky není pro každého. Existují žáci, kteří opakují stále jednu a tu samou činnost dokola a nevolí si další stupně obtížnosti.

Třetí dotazovaná hodnotí jako kladné to, že jsou děti samostatné a že mají možnost volby. Jako negativní vidí to, že pedagogika Montessori není pro každého. Má ve třídě dva



chlapce s poruchami učení a je vidět, že takové děti potřebují větší dohled. Takové dítě si samo vybere činnost, ale činnost stále opakuje dokola a nechce dále rozvíjet.

**Otázka číslo 7 - Které pozitivum, která má vzdělávání podle koncepce Montessori, považujete Vy osobně za nejdůležitější?**

**První dotazovaná:** Důležitá je samostatnost a zodpovědnost. Mám zkušenosti se svými syny. Oba prošli Montessori školkou a jeden nyní chodí do první třídy. Ke škole přistupuje zodpovědně, sám vypracovává úkoly, naplánuje si, co a kdy má udělat.

**Druhá dotazovaná:** Určitě velké oživení vyučovacího procesu.

**Třetí dotazovaná:** Obě pozitiva, která jsem jmenovala, jsou stejně důležitá. Nemůžu říct, že by bylo jedno z nich důležitější. Jsem ráda za obě dvě.

První dotazovaná vidí jako největší pozitivum, že se klade velký důraz na samostatnost dětí. Druhá dotazovaná vidí jako pozitivní oživení vyučovacího procesu. Třetí dotazovaná vyzdvihuje hlavně svobodnou volbu a na stejnou úroveň klade také samostatnost dětí.

**Otázka číslo 8 - Změnil se vztah a komunikace s rodiči?**

**První dotazovaná:** Ve všech třídách, kde jsem učila, jsem měla příjemnou komunikaci s rodiči. Neměla jsem žádný problém. V přístupu rodičů v Montessori třídách a v klasické škole vidím rozdíl v kladení zodpovědnosti na dítě. Pokud má dítě nějaký problém, tak by měl rodič nechat vyřešení problému na dítěti, nechat ho pocítit přirozený důsledek jeho jednání.

**Druhá dotazovaná:** Rodiče nových žáků jsou předem seznámeni s tím, že na naší škole probíhá výuka podle osnov základní školy s prvky Montessori pedagogiky. Mohou se zúčastnit výuky i pořádaných akcí. Této možnosti ale zatím využívá pouze malá část rodičů. Možná je to i tím, že je mezi námi určitý věkový odstup. Nemohu ale říci, že by s námi rodiče nechtěli spolupracovat. Využíváme je jako doprovod na větší akce, na přednášky a besedy při projektové výuce. Dále spolupracujeme přes týdenní plány. A touto cestou to funguje skvěle. Často jsme i v telefonním kontaktu. Jinak mám s rodiči perfektní vztah, ovšem musím říct, že tomu bylo tak i dříve. Nikdy jsem s rodiči neměla větší problémy. Za ty dlouhé roky mám nepříjemnou zkušenost pouze se dvěma rodiči, a to asi jenom proto, že jsme se nedokázali „naladit na stejnou notu“. To se však občas v životě stává.

**Třetí dotazovaná:** Nikdy jsem neměla problém hovořit s rodiči. Naopak v posledních letech pozoruji, že třídní schůzky trvají tak o hodinu déle. Rodiče si ze mě občas dělají i důvěrníka a svěřují se mi, když mají nějaký problém.

Všechny tři dotazované se shodly na tom, že komunikace s rodiči je velice dobrá. Rodiče jsou velice ochotní a zajímají se o vyučovací proces. Ale nemyslí si, že by se komunikace výrazně změnila při přechodu na výuku podle pedagogiky Montessori. První dotazovaná dodává, že vztah s rodiči je dán spíše osobností učitele a nikoli přímo druhem pedagogiky.

### **Otázka číslo 9 - Je míra „zapojení“ rodičů do vyučovacího procesu v Montessori třídách větší než na běžných ZŠ?**

**První dotazovaná:** Mně přijde, že v rámci vyučovacího procesu je zapojování menší, rodič méně „mluví“ do vyučovacího procesu. Opravdu nechá vše na učiteli a dítěti. Pokud je potřeba připravit nějaké pomůcky, nastříhat a dodělat, rodiče přijdou a sedí tady odpoledne nebo po večerech a připravují prostředí pro děti.

**Druhá dotazovaná:** Řekla bych, že se snaží zapojovat poněkud více.

**Třetí dotazovaná:** Na začátku roku jsem jim nabídla možnost přijít se podívat na výuku. Nabízejí pomoc při organizaci různých akcí. Máme zde třeba zdravotní sestřičku, která slíbila pomoc při školním výletě. Nepozoruji rozdíl mezi běžnou základní školou a základní školou s prvky Montessori.

První dotazovaná vidí zapojení rodičů do vyučování menší. Rodiče nemusí dětem tolik pomáhat a nechávají zodpovědnost na dětech. Pokud jde však o pomoc při výrobě pomůcek, je zapojení rodičů velké. Druhá dotazovaná vidí zapojení větší. Třetí dotazovaná zmiňuje jejich nabízenou pomoc při různých mimoškolních aktivitách. Zároveň však uvádí, že nepozoruje rozdíl mezi běžnou základní školou a základní školou s prvky Montessori.

### **Otázka číslo 10 - Volíte raději osobní kontakt s rodiči nebo píšete písemná sdělení?**

**První dotazovaná:** Určitě volím kontakt osobní, ten je nejdůležitější. Rodiče mají možnost kdykoli navštívit školu. Mají možnost vidět, jak výuka probíhá, jak se jejich dítě učí. Často také komunikujeme telefonicky či emailem. Stává se, že nevolá rodič, ale volá

samo dítě a řeší referát či úkoly do školy. Nemyslím si, že je to dáno koncepcí, ale spíše osobností učitele. Záleží na tom, jak je učitel přístupný.

**Druhá dotazovaná:** Vždycky osobní. Já jsem takový komunikativní typ. A mám zkušenost, že když potřebujete probrat něco špatného, tak se má vždycky začít pozitivně. Například: „Ten váš Pepa, ten má tak krásné modré oči.“ Rodiče jsou pak v pohodě a lépe se nám řeší i méně příjemné věci. A to je velká výhoda osobního kontaktu.

**Třetí dotazovaná:** Já to střídám. Každé pondělí dostávají děti týdenní plán, kde je napsáno, co by měly zvládnout a jsou zde i vzkazy pro rodiče. Dále mají notýsky, kam jim zapisuji podrobnější informace. A samozřejmě důležitá je i komunikace „z očí do očí“. Tím se předejde vzájemným nedorozuměním.

První a druhá dotazovaná uvedly, že raději volí osobní kontakt. Třetí dotazovaná střídá osobní kontakt a písemná sdělení do notýsků žáků.

### **Otázka číslo 11 - Jaké výhody spatřujete v práci se senzomotorickým materiálem?**

**První dotazovaná:** Největší výhoda je, že dítě nevnímá pouze sluchem, ale i hmatem. Pokud dítě udělá chybu, hned ji vidí. Není potřeba vysvětlování učitelem. Pomocí Montessori materiálu i spoustu věcí samo vyvodí. Na co si dítě přijde samo, je v něm ukotveno a pamatuje si. Zná logičnost a ví, proč tomu tak je. Neučí se z paměti něco, co pak za dva týdny zapomene. Na běžných školách mohou být dětem předkládány pouze fakta bez souvislostí.

**Druhá dotazovaná:** Dochází k prolínání různých způsobů vnímání, děti se učí nejenom paměťově, ale vše si „ohmatají“, očima „ofotografují“ a prožívají celým tělem. Tak to dříve nebylo. Dětem se vše předložilo v konečné podobě a určilo k „nabiflování“. To, že si děti učení prožívají co nejvíce smysly, v tom vidím veliké plus.

**Třetí dotazovaná:** Určitě názornost, přehlednost, žáci si mohou vyvodit pravidla sami. Je zde „Aha-efekt“.

Všechny se shodují na tom, že největší výhodou je aktivní činnost s pomůckou, která umožňuje žákům lepší osvojení nové látky. Další výhodou je, že pomůcky jsou komplexní. Děti zapojí více smyslů najednou a lépe si osvojují nové znalosti. Třetí dotazovaná navíc dodává, že jsou pomůcky názorné, přehledné a žáci mají možnost vyvodit si sami pravidla. Materiál umožňuje také zpětnou vazbu, například při práci s chybou.

## **Otázka číslo 12 - Je senzomotorický materiál využíván jako kontrola při práci s chybou?**

**První dotazovaná:** Samozřejmě ano. Jak jsem již zmínila v předchozí otázce. Pomůcky jsou vždy zaměřené pouze na jeden jev. To znamená, pokud se nyní učíme vyjmenovaná slova, jsou materiály rozděleny po jednotlivých souhláskách. Ne jako v učebnicích, ve kterých jsou kombinovaná cvičení vyjmenovaných slov. Pokud se procvičuje násobení, je pomůcka zaměřena pouze na násobení, aby nedocházelo k odvádění pozornosti jinými jevy.

**Druhá dotazovaná:** Ano, samozřejmě. Součástí pomůcek je kontrolní karta a děti si po skončené práci samy mohou objevit chyby a následně opravit. Nemusí tedy u nich nikdo stát a dávat na ně pozor. Také u práce bez kontrolních karet se snaží dítě k chybě pouze nasměrovat, aby k ní došlo samo.

**Třetí dotazovaná:** Ano, i v první třídě. Například nyní zrovna sčítáme a odčítáme do devíti a oni si díky materiálu mohou ověřit, zda nedělají chybu. Takže i na to jsou pomůcky dobré.

Všechny dotazované uvedly, že práce s chybou je také velice důležitá věc a zajišťuje ji senzomotorický materiál. Díky kontrolní kartě, na které si žák cvičení provedené s pomůckou může zkontrolovat, přijde žák sám na chybu, kterou udělal. Když si žák na chybu přijde sám, tak si látku lépe osvojí. První dotazovaná navíc uvádí, že senzomotorický materiál je koncipován na základě procvičování vždy pouze jednoho jevu. Třetí dotazovaná, která učí v první třídě, upozornila, že i tam je samostatná práce s chybou důležitou vlastností pomůcek.

## **Otázka číslo 13 - Jakou pozornost věnujete připravenému prostředí?**

**První dotazovaná:** Ve třídě se nachází několik koutků, ve kterých si dítě může najít pomůcku podle oboru, na kterém chce pracovat. Pomůcky jsou řazeny od nejjednoduššího po nejsložitější. Děti musí pomůcku vracet na své místo. Na to je třeba důsledně dbát. Děti rády chodí rovnat pomůcky do polic, utírat z nich prach, samy se starají o květiny.

Na přípravě (výrobě) pomůcek pracuji doma, kdy se snažím vyrobit pomůcky „šité“ dětem na míru. Pomůcky na český jazyk čerpáme z Kladna. Dnes se objevují také v obchodech pomůcky, které stačí pouze doupravit. Zdrojů, kde čerpat inspiraci, je v současné době hodně. Na koberci máme polštářky, které slouží k sezení na elipse nebo k relaxování. Toto místo lze nazvat relaxační zónou.

**Druhá dotazovaná:** Přiznám se, že například na výrobu pomůcek mi nezbyvá mnoho času. Tady vidím ještě skryté rezervy. Ale vzájemně si pomáháme s kolegyněmi. Co se týče dětí, tak skvěle ve třídě funguje to, že si děti po sobě pomůcky uklízejí a samy tak pomáhají udržovat pořádek ve třídě.

O celkový stav prostředí ve třídě se zatím starám spíše já sama. Možná jsem děti v tomto trochu podcenila, ale vím, že když to za ně zatím udělám já, mají více času věnovat se samy sobě. A další věc, že to bude uděláno rychleji a podle mých představ. Plánuji zapojit děti do péče o prostředí třídy ve větším rozsahu od třetí třídy.

**Třetí dotazovaná:** Koncepce Montessori mě donutila přemýšlet o tom, kde by děti měly sedět, kde budou uloženy pomůcky. Prostředí je určitě důležité. A přiznám se, že od začátku roku má moje třídě už asi čtvrtou variantu uspořádání. Nemám ráda uzavřené a stísněné prostory. Důležité je také uložení pomůcek. Pomůcky musí být dostupné, musí se s nimi dobře manipulovat. Ve třídě jsme si vytvořili s dětmi pravidla. Děti musí vědět, že existují mantinely, za které nelze jít. A samozřejmě se děti na přípravě prostředí také podílejí. Máme službu na kalendář, na výtvarné věci, na tabuli, ....

Všechny dotazované se shodují, že je prostředí důležité. Pozornost mu věnují přiměřenou. Nejdůležitější jsou pomůcky, které mají ve třídě dány své místo. Na péči o prostředí se podílejí také děti. Základem je, že musí po sobě uklízet pomůcky, pokud už s nimi nepracují. V první a ve třetí třídě mají rozděleny služby na mazání tabule, uklízení věcí na tělocvik atd. Děti se starají o prostředí samy. Didaktický materiál zajišťují učitelé.

#### **Otázka číslo 14 - Jak důležité je pro Vás pozitivní klima ve třídě?**

**První dotazovaná:** Tak to je pro mě nejdůležitější. Pokud nejsou pomůcky nebo materiál, může být práce úžasná, ale pokud není přátelské prostředí ve třídě, naruší to celý vyučovací proces. Klid na práci a přátelské prostředí jsou opravdu moc důležité.

**Druhá dotazovaná:** Tak to si myslím, že je úplně ta nejmaximálnější potřeba. Hodně kořeníme hodiny humorem. Pozitivní atmosféra je podle mě velice důležitá. Hodně se tedy smějeme, ale netoleruji posmívání. To mi opravdu hodně vadí.

**Třetí dotazovaná:** Je to velice důležité. Pokud dítě chodí do školy se strachem, nevyužívá plně svých schopností. Když je pohoda ve třídě, máme za sebou polovinu práce. A nemyslím tím jen pohodové dítě, ale také učitele.

Při otázce na pozitivní klima se všechny dotazované shodly, že je to to nejdůležitější ve třídě. Druhá dotazovaná dokonce uvádí, že je to nejmaximálnější potřeba. Všechny ví,

že pokud je ve třídě špatná atmosféra, tak jde učení hůře a pomaleji. Snaží se společně s dětmi o aktivní utváření pozitivního klimatu ve třídě.

### **Otázka číslo 15 - Jaké prostředky používáte k dosažení pozitivního klimatu ve třídě?**

**První dotazovaná:** Stále povídání si o problémech s celým kolektivem, jednotlivcem nebo skupinou. Často při řešení konfliktů nebo třídního/školního problému využíváme metodu komunitního kruhu. Děti nemusí mluvit konkrétně, je dokonce lepší, když se mluví obecně. Zásadou komunitního kruhu je, že mluví vždy ten, kdo má předmět, který si účastníci předávají, nic z toho, co se řeší v tomto kruhu, by nikdo neměl povídat na jiném místě. Důležité pro pozitivní klima ve třídě je, aby si pravidla děti vytvářely samy. Pravidla neurčuje učitel jako autorita. Pokud pravidla vzejdou od dětí, snáze je dodržují a respektují.

**Druhá dotazovaná:** Pokud vidím, že jsou děti unavené a práce vážne, tak například vyhlásím, že se jdeme všichni nadýchat čerstvého vzduchu. Jindy zapálím svíčku a řeknu, že spálíme všechnu špatnou energii. Nebo pustím nějakou relaxační kazetu. Každý den si také ráno zacvičíme. Máme také ve třídě chlapce, který hraje na klavír, a tak ho poprosím, aby nám něco zahrál. Ale stává se občas i to, že někdy nepomůže vůbec nic.

**Třetí dotazovaná:** Nejlepší je si sednout na elipsu. Říkám tomu komunitní elipsa. Podle problému, který potřebuji vyřešit, dám dětem vhodnou otázku. Např. „Proč se dětem může špatně pracovat? Co asi mohlo děti rozzlobit?“ Nesmí to být osobní otázky, ale obecné. Přestože kladu obecný dotaz, dítě odpoví osobně. A s těmito informacemi se může dál pracovat.

První dotazovaná mluví o tom, že je to neustálé debatování. Pokud se vyskytne problém, řeší to s celou třídou v rámci komunitního kruhu na elipse. Druhá dotazovaná řeší špatnou atmosféru nebo únavu tím, že společně relaxují. Třetí dotazovaná se také domnívá, že špatné klima se řeší dobře v rámci elipsy.

### **Otázka číslo 16 - Jaké jsou dle Vašeho názoru nejdůležitější funkce elipsy?**

**První dotazovaná:** Chůze po elipse slouží k navození vnitřního klidu, celkovému zklidnění, soustředění se na koordinaci pohybů. Zároveň může sloužit jako motivační část dne. Seznámení s novou pomůckou. Na elipse může probíhat třeba jenom setkání, kde si povídáme, co budeme dělat nebo co nás čeká. Probíhá zde také komunitní kruh. Elipsa je centrum všeho dění ve třídě.

**Druhá dotazovaná:** Elipsa je to, co mě na začátku úplně nejvíce chytlo. Když jsem viděla, jak děti sedí na elipse a úplně se zklidní. Takže určitě prostředek na celkové zklidnění a větší soustředění. A potom ten kontakt a pocit, že jsme spolu pohromadě. Jsme si blízko a je mezi námi partnerství. Sedíme spolu na elipse a jsme všichni na jedné lodi. Na elipse se děti také více otevírají a lépe komunikují. Řešíme na ní třeba vzniklé problémy. Na elipse si toho děti řeknou mnohem více než v lavicích, tam většinou všichni mlčí. Na elipse probíhají i naše třídní schůzky a také rodiče jsou na elipse mnohem otevřenější.

**Třetí dotazovaná:** Každé ráno se scházíme s prvňáky na elipse a povídáme si, co se nám přihodilo zajímavého předchozí den odpoledne. Dále je elipsa místem, kde probíhá výuka. Málo pracuji s tabulí a spíše využívám elipsu, kde se děti cítí lépe, jsou mnohem aktivnější a pozornější.

První dotazovaná považuje za nejdůležitější funkci elipsy zklidnění a soustředění. Na elipse může také probíhat komunitní kruh a seznamování s pomůckou. Druhá dotazovaná přikládá elipse velkou váhu. Líbí se jí partnerství, které mezi učitelem a žákem na elipse vzniká. Je to pro ni také místo, kde probíhá komunitní kruh, což je využíváno i při třídních schůzkách. Na elipse jsou děti mnohem otevřenější. Třetí dotazovaná používá elipsu jako místo, kde se se žáky ráno setkává a povídá si s nimi, co se jim přihodilo, je to také místo výuky.

### **Otázka číslo 17 - Je elipsa také místem, kde probíhá výuka?**

**První dotazovaná:** Ano. Osobně nemám ráda vyprávění před tabulí. Připadám si dětem nadřazená, a to se mi nelíbí. Raději volím elipsu, kde si jsme všichni rovni. Děti se lépe zapojují do diskuse.

**Druhá dotazovaná:** Ano, a je to fantastické. Vyvozujeme na ní novou látku nebo opakujeme a procvičujeme učivo. Také se na ní nejlépe ukazují a napravují vzniklé chyby.

**Třetí dotazovaná:** Určitě, jak už jsem zmínila, je to pro všechny příjemnější než u tabule nebo v lavici.

Všechny dotazované považují elipsu i za místo, kde probíhá výuka. Na elipse je mnohem přátelštější atmosféra.

## 6. 2 Interpretace a shrnutí

V této části kapitoly se pokusím o celkové shrnutí a interpretaci výzkumu, který byl proveden za účelem potvrzení nebo vyvrácení stanovených předpokladů, které byly představeny v úvodu páté kapitoly.

Budou zde výsledky podrobněji popsány a bude zhodnoceno, zda se předpoklady potvrdily či nepotvrdily.

**Předpoklad číslo 1: Ve vyučování kladou učitelé dle pedagogické koncepce M. Montessori důraz na zohlednění vzdělávacích potřeb žáka, proto hledají alternativní formu výuky.**

Dotazované uvádí při rozhovorech, že vyučovací styl Marie Montessori si zvolily proto, že chtějí vyzkoušet jiný druh výuky než je ten na běžné základní škole. První předpoklad se tedy výzkumem potvrdil.

**Předpoklad číslo 2: Učitelé cítí silnou potřebu dynamicky obměňovat vlastní vyučovací styl, neboť považují setrvávání ve vyučovacích stereotypech jako nežádoucí a psychiku zatěžující.**

Druhý předpoklad se provedeným výzkumem potvrdil. Všechny dotazované se shodly, že změna vyučovacího stylu jim přinesla něco nového.

**Předpoklad číslo 3: Učitelé pozitivně hodnotí na pedagogické koncepci M. Montessori možnost vysoké míry využití vnitřní diferenciacce ve výuce.**

Všechny dotazované se shodly, že žákova svobodná volba je velice důležitým principem pedagogické koncepce M. Montessori. Zároveň se shodly, že stejně tak záleží na individuálním přístupu k jednotlivci.

**Předpoklad číslo 4: Učitelé jsou nakloněni vysoké míře participace rodičů na vyučování.**

Všechny dotazované se opět shodují v tom, že je velice příjemné, že se rodiče podílejí na organizování různých akcí, zároveň i na výrobě pomůcek na vyučování. Spolupráce s rodiči je pro všechny důležitá. Důležité je, že učitelky nepocítují výraznou změnu oproti tomu, když vyučovaly na běžných základních školách. Spolupráce s rodiči byla vždy dobrá a najde se jen velice málo výjimek, kdy si učitelky s rodiči nerozuměly.



**Předpoklad číslo 5: Učitelé upřednostňují v komunikaci s rodiči osobní kontakt, neboť jim umožňuje hlouběji analyzovat a řešit výchovně vzdělávací situaci žáka.**

Při interview se všechny shodly, že upřednostňují při komunikaci s rodiči osobní kontakt. Pouze třetí dotazovaná uvedla, že střídá komunikaci osobní s komunikací pomocí písemných sdělení, konkrétně při sdělování týdenních plánů. Všechny poukazují na to, že při komunikaci osobní se předejde nedorozuměním, která mohou nastat třeba při psaní e-mailů. Částečně se tedy předpoklad potvrdil.

**Předpoklad číslo 6: Učitelé vyžadují, aby kontrolu při práci s chybou zajišťoval samotný senzomotorický materiál.**

Všechny uvedly více funkcí, kterými se senzomotorický materiál vyznačuje. Uvádí i práci s chybou. Nejde o nejdůležitější funkci pomůcek, ale i tak se jedná o velmi důležitou funkci, která vede děti k samostatnosti. Učitelé nemusí žákům říkat, že udělali chybu, ale děti samy chybu odhalí a pokud je potřeba, cvičení provedou opakovaně, dokud není provedeno správně a bez chyby. Tento předpoklad se tedy potvrdil.

**Předpoklad číslo 7: Učitelé kladou ve vyučování důraz na didaktickou připravenost prostředí.**

Prostředí jako prostor, kde jsou žáci vzděláváni, je důležité v každé škole. Nicméně připravené prostředí v Montessori školách je pro učitele velice důležité a jsou do něho zahrnuty pomůcky, o které se musí učitelé a také žáci velice dobře starat. Za připravené prostředí považují učitelé také celé prostředí třídy, kterému věnují společně se žáky velkou pozornost. Dbá se na pořádek, ale i na to, aby si měli žáci, kde odpočinout a relaxovat. První dotazovaná má ve své třídě také poměrně velkou knihovnu, z které si mohou žáci půjčovat knihy a hledat potřebné informace. V každé třídě se nachází počítač. Také sedmý předpoklad se potvrdil.

**Předpoklad číslo 8: Učitelé kladou velký důraz na pozitivní klima ve třídě.**

Pozitivní klima je nejdůležitější a musí ve třídě fungovat. Pokud ve třídě cokoli nebo kdokoli narušuje pozitivní klima, nejde dětem práce tak dobře jako za ideálních podmínek. Když učitelé zjistí, že je pozitivní klima nějakým způsobem narušené, okamžitě se snaží situaci řešit. Tento předpoklad se také potvrdil.

**Předpoklad číslo 9: Učitelé Montessori tříd považují za centrální a významný prostor ve třídě elipsu. Tento prostor využívají jak k aktivitám utvářejícím třídní klima, tak i k vyučovacím aktivitám.**

Poslední předpoklad byl provedeným výzkumem potvrzený. Všechny učitelky shodně uvádí, že elipsa má více funkcí. Je pro ně velice důležitým místem ve třídě. Vyučovací aktivity – práce s pomůckou, vysvětlení nějakého nového jevu – probíhají většinou na elipse. Pokud jde o řešení problémů, které mohou narušovat pozitivní klima, probíhá jejich řešení v komunitním kruhu, kterým může být elipsa, ale také jakýkoli jiný prostor. Většinou se však jedná o elipsu.

## 7. Diskuse

V této části práce bude podrobněji zhodnoceno, které předpoklady se výzkumným šetřením potvrdily a které se nepotvrdily a proč. A také jaký může být důvod toho, že se některé předpoklady nepotvrdily.

Cílem výzkumu bylo na základě řízeného rozhovoru s učiteli zjistit, jaké priority shledávají v pedagogické koncepci M. Montessori. Zkoumaný vzorek nebyl dostatečně velký na to, aby bylo možné výsledky výzkumu brát celoplošně. Empirická část se zaměřila hlavně na výzkum školy v Tanvaldu, kde jsou používány prvky pedagogiky Montessori. Důležitým faktem, který má být také zmíněný je, že ve většině odpovědí se učitelky shodly a odpovídaly velice podobně.

Předpoklady byly stanoveny na základě prostudování odborné literatury, která se zabývá pedagogikou Montessori. Učitelky, které učí pomocí pedagogiky Montessori, musí absolvovat kurz, který pořádá společnost Montessori. Pokud tento kurz absolvují a začnou učit na škole Montessori, můžeme předpokládat, že se řídí principy pedagogické koncepce M. Montessori. To může být důvod, proč se většina předpokladů potvrdila.

Šest předpokladů se potvrdilo zcela. Dotazované odpovídaly shodně a jejich odpovědi byly shodné s danými předpoklady. Šlo konkrétně o předpoklady číslo 1, 2, 3, 6, 7 a 9. Jde hlavně o předpoklady, které se týkají základních pedagogických principů – elipsa, připravenost prostředí, práce s chybou pomocí senzomotorického materiálu. Potvrzení předpokladů bylo očekávané. Jelikož by učitelé měli dodržovat základní principy Marie Montessori.

Dva předpoklady, konkrétně 4. a 8., se potvrdily také. Jsou však specifické v tom, že v průběhu výzkumu bylo zjištěno, že předpoklady byly položeny ne zcela výhradně pro výzkum učitelů, kteří učí podle pedagogické koncepce M. Montessori. Předpoklady se týkaly spolupráce rodičů na vyučovacím procesu a názoru na pozitivní klima ve třídě. Oba předpoklady se pro školu Montessori potvrdily. Je třeba uvést, že všechny dotazované se shodly na tom, že spolupráce s rodiči fungovala velmi dobře i při jejich dřívější praxi. Učitelky si nemyslí, že by se toto nějak výrazně změnilo po přechodu na alternativní způsob vzdělávání. Obdobný problém nastal u předpokladu týkajícího se pozitivního klimatu ve třídě. Pozitivní klimatu představuje pro dotazované velice důležitou hodnotu.

Všechny se shodly na tom, že je pozitivní klima to nejdůležitější. Ovšem zároveň všechny uvedly, že to nesouvisí tolik s pedagogikou Montessori. Všechny se snažily již dříve, aby se všem ve třídě dobře pracovalo. Nenastala tedy výrazná změna poté, co byly zařazeny prvky pedagogiky Montessori do vyučování. Můžeme tedy říci, že se předpoklady potvrdily, ale pro konkrétní tázané osoby to nesouvisí pouze s pedagogikou Montessori.

Předpoklad číslo 5 se potvrdil pouze z části. Nemůžeme říci, že by se přímo nepotvrdil. Předpoklad vychází z toho, že učitelé raději volí v komunikaci osobní kontakt. První a druhá dotazovaná se shodly v tom, že určitě raději volí osobní kontakt. Třetí dotazovaná uvedla, že v komunikaci střídá osobní kontakt a sdělení písemná. Liší se například třídní schůzky, které mohou probíhat na elipse. Zajímavostí je, že na škole v Šumburku mají rodiče telefonní číslo učitelek a mohou problémy řešit také telefonicky. Třetí dotazovaná však uvádí, že tuto možnost měli rodiče dětí, které měla ona ve třídě, již dříve.

Výzkum můžeme zhodnotit jako úspěšný. Během pozorování a také výzkumu byly dosaženy všechny cíle práce, které byly stanoveny. Není ani jeden předpoklad, který by se výzkumným šetřením úplně nepotvrdil. Předpoklady číslo 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 se potvrdily zcela. A předpoklad číslo 5 se potvrdil částečně.

## **Desatero učitele pracujícího dle pedagogické koncepce M. Montessori**

Na základě provedeného výzkumu, pozorování, která byla provedena, bylo sestaveno desatero učitele pracujícího dle pedagogické koncepce M. Montessori. Pořadí desatera bylo určeno podle priorit učitelů na škole v Šumburku a na základě prostudované literatury.

- **Každý žák může dosáhnout dobrých výsledků, pokud k němu budeme přistupovat individuálně.**

Pedagogické koncepce M. Montessori je založena mimo jiné také na individuálním přístupu k jednotlivým žákům. Neznamená to, že by všechny děti díky individuálnímu vyučování mohly dosáhnout stejné úrovně, ale pokud dítěti umožníme pracovat podle svého tempa, mohou být jeho výsledky lepší než v běžné základní škole. Na škole v Tanvaldu ve třetí třídě jsou děti velice inteligentní a zároveň také děti, které potřebují větší asistenci vyučující. Vyučující má např. možnost slabší žáky více sledovat a lépe zjistit, co jim dělá problém a v čem je potřeba pomoci. U žáků téměř nezaznamenáme stres, který mohou mít v běžné základní škole z toho, že něco nestihnou a že jsou pomalejší než ostatní. Také nadaný žák může dosáhnout lepších výsledků než na základní škole. Mohou pracovat maximálním tempem, tempem, které jim vyhovuje, a tak si mohou osvojit mnohem více než při frontální výuce ve třídě v běžné základní škole. Navíc má žák možnost rozvíjet se nadstandardně pouze v některých oblastech. Bylo vyzorováno, že nadaný žák, který má brzo splněný denní plán, si vezme knížku a čte si nebo si sám vybere cvičení z učebnice a sám pokračuje v práci. Paní učitelka se zatím mohla věnovat ostatním dětem, které potřebovaly její pomoc.

Realizovat individuální přístup k žákům, je velice náročná činnost. Učitel musí mít dobré organizační schopnosti. Při vyučování musí být maximálně pozorný a trpělivě sledovat žáky, jak pracují a které činnosti jim dělají problém. Paní učitelky musí pohotově reagovat, pokud se jich žák přijde zeptat, zda pracuje správně. Vyzorováno bylo například to, že během deseti minut se žáci přijdou zeptat na cvičení z češtiny, matematiky a angličtiny. A učitelka se všem věnuje individuálně a trpělivě, a tím zajišťuje individuální tempo rozvoje každého žáka.

- **Učitel vytváří pro děti připravené prostředí a společně s nimi ho udržuje.**

Na základě pozorování bylo zjištěno, že učitelé a také děti se společně starají o prostředí ve třídě. Bylo možné se o tom přesvědčit při návštěvách ve škole v Tanvaldu.

Učitelky ve škole v Šumberku kladou na připravené prostředí velký důraz. Jako dokumentace mohou sloužit také fotografie, které byly pořízeny ve škole v Tanvaldu (obr. č. 7-15). Můžeme na nich vidět Montessori třídu a také regály na pomůcky – senzomotorický materiál.

Na důležitost senzomotorického materiálu klade důraz i Marie Montessori, která do připraveného prostředí zahrnuje také prostředí celé školy, kde by se děti měly cítit svobodně a zároveň také bezpečně. Podrobněji se o tom můžeme dočíst v knihách Karla Rýdla (Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori) a Olgy Zelinkové (Pomoz mi, abych to dokázal).

- **Učitel spoluutváří ve škole pozitivní klima.**

Část výzkumu se zaměřila také na zjišťování, zda je ve škole důležité pozitivní klima. Pedagožky shodně uvedly, že je pro ně klima velice důležité. Pokud je klima ve škole špatné, je na prvním místě ho nejprve zlepšit a až teprve později je možné pokračovat ve vyučování. Pozorováním vyučovacího procesu bylo zjištěno, že klima ve třídách na Základní škole v Šumberku je pozitivní. Děti spolupracovaly a vzájemně se nerušily.

Škola v Šumberku se snaží utvářet pozitivní klima nejrůznějšími způsoby. Výzkumem bylo zjištěno, že každá z vyučujících má vlastní metody na utváření pozitivního klima. Jde například o relaxaci nebo komunikaci na komunitním kruhu, individuální přístup k žákovi, kooperaci mezi žáky, reflexi učební činnosti vlastní a ostatních.

- **Senzomotorický materiál plní důležitou funkci při vzdělávání a také zajišťuje práci s chybou.**

Senzomotorický materiál je velice důležitý při vzdělávání v pedagogické koncepci M. Montessori. Všechny učitelky uvedly, že je velická výhoda materiálu to, že děti nevnímají pouze sluchem a zrakem, ale také hmatem, což vede ke kvalitnějšímu osvojení nové látky. A další výhodou je také to, že senzomotorický materiál zajišťuje práci s chybou, což se výzkumem také potvrdilo. Při pozorování bylo zjištěno, že při práci se senzomotorickým materiálem jsou děti samostatně schopné pracovat s chybou. Pokud při práci s materiálem zjistí, že udělaly chybu, automaticky se ke cvičení vrátí a opakováním činnosti mohou chybu opravit.

- **Učitel považuje za centrální prostor třídy elipsu.**

Elipsa se nachází v každé třídě s pedagogickou koncepcí M. Montessori. Jedná se o nakreslenou elipsu, která představuje důležitý prostor třídy. Má mnoho funkcí. Na elipse probíhá celkové zklidnění dětí, když přijdou ráno do školy. Je to místo výuky. Může být také využíván jako místo komunitního kruhu.

Z pozorování také vyplynulo, že děti reagují na prostor, kde se nachází elipsa, jinak než na jiná místa ve třídě. Děti nepřechází přes elipsu, ale obchází ji. První ranní setkání učitele s dětmi probíhá na elipse. Děti si samy sedají na elipsu bez pobízení učitele. Setkání na elipse neprobíhá běžně během dne, ale pokud paní učitelka umístí během dne nový materiál nebo jakoukoli věc na elipsu, děti vědí, že proběhne ještě jedno setkání na elipse a po velké přestávce si opět sedají na elipsu. Je to pro ně tedy velice důležitý prostor. Na elipse se také nachází senzomotorický materiál, který je v dané chvíli pro všechny stěžejní a paní učitelka považuje za důležité, aby se s ním děti důkladně seznámily. Také testy mohou být psány na elipse, pokud nejde např. o krasopis.

- **Rodiče se stávají spolupracovníky učitele.**

Z rozhovorů, které byly provedeny, bylo zjištěno, že rodiče dětí se snaží učitelům pomoci. Pomáhají jim s přípravou vyučování, tzn. podílejí se na výrobě učebních pomůcek, dále také asistují při pořádání akcí mimo školu, např. lyžování nebo školním výletu.

Rodiče by měli být ztotožnění s principy pedagogické koncepce Marie Montessori, jelikož je nutné, aby nechali dítě také doma samostatně pracovat. Pokud rodiče doma uplatňují autoritativní styl výchovy, může mít dítě ve škole problém. Ideální je situace, kdy dítě chodí také do mateřské školy s principy pedagogické koncepce M. Montessori.

- **Žákovi musíme ponechat svobodu volby.**

Dítě samo ví, která činnost je pro něho v danou chvíli ta nejvhodnější. Souvisí to se senzitivními obdobími, což jsou etapy v životě dítěte, v kterých je nejvhodnější pro konkrétní dítě, učit se v dané oblasti něco nového. Učitel může senzitivní období využít při podněcování činností dítěte. Učitel musí tato období dobře znát, aby mohl žákovi předkládat na výběr více druhů vhodných činností. Žák má na výběr a nemá pocit, že

by byl k určité činnosti nucen, a tudíž pracuje s radostí a se zájmem. Svoboda vede děti k nezávislosti, napomáhá k utváření svobodné lidské bytosti. Ve škole v Tanvaldu se žáci můžou první blok, který trvá od osmi do půl desáté, věnovat češtině nebo matematice. Při tomto bloku se děti nelépe soustředí. Je ale na dětech, zda se budou nejprve věnovat matematice nebo češtině. Je jim tedy ponechána svobodná volba.

Svobodná volba ovšem neznámá, že žák má absolutní volnost. Pokud by tomu tak bylo, došlo by k velkému chaosu ve vyučování. Žák má možnost svobodně používat senzomotorický materiál, ale nesmí svou práci rušit ostatní, protože i jim musí být umožněna svobodná volba a klid na práci. Také musí žák vrátit materiál opět zpět na místo. Nemůžeme tedy říci, že svobodná volba znamená neomezenou volnost. Existují pravidla, která musí žáci ve škole v Tanvaldu dodržovat a nemohou si ve vyučování dělat, co chtějí.

- **Učitel vychovává žáka k samostatnosti.**

S předchozím bodem souvisí samostatnost. Pokud by děti nebyly alespoň částečně samostatné, těžko by si samy mohly vybrat materiál, se kterým budou pracovat. Učitelky v Tanvaldu se snaží žáky vést k samostatnosti. Záleží na tom, o kterou třídu se jedná. Ve třetí třídě jsou děti již poměrně samostatné. Starají se samy například o tabuli, tzn. střídají si služby na mazání tabule. Pomáhají paní učitelce při uklízení poliček na senzomotorické pomůcky. Ve druhé třídě paní učitelka ještě žáky příliš nezapojuje. Musí uklízet pomůcky, se kterými pracují, ale o celkový úklid ve třídě se stará sama paní učitelka. V první třídě mají děti také určeny služby, které musí plnit. Ve všech třídách jsou děti vedeny k samostatné práci.

- **Učitel negativně nehodnotí žáka, který udělal chybu.**

Práce s chybou je v koncepci M. Montessori pojata jinak. Žák není za chybu trestán nebo negativně hodnocen. Chyba se stává ukazatelem toho, co je ještě potřeba procvičit. Chyba není vnímána negativně. Je to signál, že žák potřebuje více práce se senzomotorickým materiálem, aby si lépe osvojil novou látku.

Učitel v pedagogické koncepci M. Montessori také pracuje s pomůckou jinak než v běžné základní škole. Pokud žák udělá ve cvičení chybu, učitel mu chybu neopravuje, ale pomocí znaménka u chyby nebo na konci řádku, kde se chyba nachází, upozorní na to, že se žák musí nad cvičením znovu zamyslet a chybu opravit.



- **Učitel ve třídě „nekřičí“, mluví potichu, pomalu a srozumitelně.**

Při návštěvách ve škole v Tanvaldu bylo vyzorováno, že paní učitelky na děti nekřičí a snaží se s dětmi mluvit velice klidně. Pokud je potřeba některého žáka pokárat, tak si ho učitelky zavolají, popř. jdou přímo k němu a řeknou mu, co jim nelíbí na jeho chování. Je to mnohem účinnější, než křičet na celou třídu. Učitelky zejména v první a druhé třídě mluví srozumitelně a pomalu, aby žáci všemu porozuměli.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá postavením učitele v pedagogické koncepci Marie Montessori. První kapitola se věnuje životu Marie Montessori, kde se dočteme nejen základní informace o ní, ale také jak dospěla k nové pedagogické koncepci, kde vznikly základy pro vytvoření koncepce. Shrnuje, jaké byly začátky metody a kde byla pedagogická koncepce poprvé aplikována.

Dále se v diplomové práci dočteme obecně o alternativních školách, kdy se u nás začaly rozvíjet a jaké druhy a typy alternativních škol existují. Stručně se zmíní také o základních rysech těchto škol. Dozvíme se základní informace o pedagogické koncepci M. Montessori.

Poté se práce věnuje podrobně jednotlivým principům pedagogické koncepce M. Montessori. Senzitivní období je pro danou pedagogiku velice důležité, tomuto tématu je tedy věnována velká pozornost. Blíže se práce zaměří na citlivost na prostředí, vnímání, na chuť atd. Následující část druhé kapitoly se věnuje svobodné volbě, která je při vyučování dle pedagogické koncepce M. Montessori uplatňována. Kosmická výchova je integrujícím prvkem dané pedagogiky, a proto i o tomto téma se práce zmiňuje. Následující podkapitola nese název koncentrace pozornosti. Velmi důležitým prvkem v pedagogice je elipsa. Elipsa má několik funkcí, je to místo, kde se setkávají žáci s učiteli, aby si popovídali a připravili se na vyučování. Na elipse může probíhat komunitní kruh a je to také místo výuky. Jinak než v běžné škole přistupuje Montessori také k práci s chybou a pochvalou. I o tom se čtenář může dočíst. Druhá kapitola je celá zaměřena na základní principy pedagogické koncepce M. Montessori.

Třetí kapitola je považována za hlavní téma práce. Věnuje se postavení učitele v pedagogické koncepci M. Montessori. Maria Montessori sama klade na učitele velký důraz. Kapitola popisuje, co všechno musí učitel ovládat a jaké funkce zastává ve vyučování. Představuje učitele jako pozorovatele, pomocníka, diagnostika apod., velice důležitou povinností učitele je dovednost připravit prostředí. Do připraveného prostředí je zahrnut také senzomotorický materiál. Oběma tématům se práce věnuje poměrně podrobně. Senzomotorický materiál je nahlížen z několika různých aspektů. Práce představuje pohybová cvičení, smyslová cvičení a také ukazuje, jaká je funkce senzomotorického materiálu. Na konci kapitoly jsou ukázky dvou senzomotorických

materiálů, které byly k vidění ve škole v Tanvaldu, kde byla provedena empirická část práce.

Poslední kapitola teoretické části práce mapuje školy s pedagogickou koncepcí M. Montessori v České republice. Popisuje, kolik škol v republice s touto koncepcí existuje. A kde se nacházejí. Nejvíce škol je v Praze a okolí. V Libereckém kraji se nachází pouze jedna s pedagogickou koncepcí M. Montessori a jedna škola s prvky této pedagogiky. Dále práce představuje Společnost Montessori, která vznikla v roce 2002 a sdružuje všechny, kdo mají o tento druh pedagogiky zájem. Společnost provozuje také internetové stránky, kde se všichni mohou dozvědět základní informace o pedagogice i společnosti.

Empirická část si kladla za cíl na základě řízeného rozhovoru s učiteli zjistit, jaké priority shledávají v pedagogické koncepci M. Montessori. Po realizaci rozhovoru a interpretaci výsledků výzkumu mohu říci, že se mi podařilo cíle dosáhnout. Předpoklady, které byly před výzkumem stanoveny, se všechny alespoň částečně potvrdily.

Na základě provedeného pozorování a výzkumu ve škole v Tanvaldu bylo vytvořeno desatero učitele pracujícího dle pedagogické koncepce M. Montessori. Představuje nejdůležitější zásady, které by měl učitel Montessori dodržovat.

## Seznam použitých zdrojů:

### Monografie:

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

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

HOLSTIEGE, H. *Modell Montessori*. Freiburg: Herder, 1994. ISBN 34-5127-34-70.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. I. Brno 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KASPEROVÁ, Dana; KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KRATOCHWIL, Leopold. *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*. Verlag Ludwig Auer GmbH, Donauwörth, 1992. ISBN 34-0302-141-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LUDWIG, Harald; ONKENOVÁ, Annette; ELSNER, Hans a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 9788073950491.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-5.

MONTESSORI, Marie. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Brno: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0094.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Public History 1999.

ŠEBESTOVÁ, Věra; ŠVARCOVÁ, Jana. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha 1996.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Pedagogika Montessori a její metody dnes. Praha 1997. ISBN 80-7178-071-5.

### **Sborníky**

PLACHÝ, Jiří. *Pedagogika Marie Montessori*. In *Rómové a alternativní pedagogika*: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2. - 3. června 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, s. 48-54.

WOLFOVÁ, Renata. *Některé možnosti využití pedagogiky Marie Montessori ve škole s romskými žáky*. In *Rómové a alternativní pedagogika*: : 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2. - 3. června 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, s. 54-55.

### **Články z odborných časopisů:**

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. *Škola podle Montessori*. Učitelské noviny, 2004, roč. 107, č. 12, s. 12-13.

LAUTNEROVÁ, Magdalena. *Děti se rády učí, nejsou rády poučovány*. Učitelské noviny, 2004, roč. 107, č. 44, s. 20-22.

MORKES, František. *Školská ohlédnutí. Marie Montessori*. Rodina a škola, 2002, roč. 49, č. 10, s. 15.

ČERNOHOUSOVÁ, Hana. *Marie Montessori – inspirace pro I. stupeň ZŠ*. Moderní vyučování, 1998, roč. 4, č. 10., s. 13.

RANDÁKOVÁ, Kamila. *Každé dítě potřebuje mít pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti*. Komenský, 2003, roč. 128, č. 2, s. 15-16.

ČÍŽKOVÁ, Zdena. *Děti mají přirozenou touhu učit se*. Komenský, 2003, roč. 128, č. 2, s. 17-20.

FOJTÍKOVÁ, Zuzana. *Škola Marie Montessoriové*. Rodina a škola, 1998, roč. 45, č. 4, s. 10-11.

JANÍK, Tomáš. *K 50. výročí úmrtí Marie Montessoriové*. Komenský, 2001, roč. 126, č. 9/10, s. 209.

BRUNCLÍKOVÁ, Jitka. *Pedagogika Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“*. Moderní vyučování, 2006, roč. 12, č. 4., s. 13-14.

### **Internetové zdroje:**

SPOLEČNOST MONTESSORI O.S [online]. Praha: Společnost Montessori o.s [citováno 2011-03-15] Dostupné na www: <http://www.montessoricr.cz/>.

VODÁKOVÁ, Jana. *V Montessori třídě vládne překvapující klid*. Zkola [online]. [citováno 2011-04-18] Dostupné na www: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/alternativniciinovativnivzdelavani/pedagogikamariemontessori/31169.aspx>.

SÁZKÖZI, Radek. *Montessori v Čechách. Získá si respekt?* Učitelský zpravodaj [online] 2007. [citováno 2011-04-19] Dostupné na www: <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/aktualne/tabid/331/articleType/ArticleView/articleId/188/Montessori-v-echch-Zsk-si-respekt.aspx> .

KRUTINOVÁ, Štěpánka. *Dítě učitelem*. Literární noviny [online] 2009. [citováno 2011-04-19] Dostupné na www: [http://www.literarky.cz/index\\_o.php?p=clanek&id=3534](http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=3534).

## **Seznam použitým zkratk a symbolů:**

apod. – a podobně

č. – číslo

např. – například

obr. – obrázek

popř. – po případě

tzn. – to znamená

tzv. – tak zvaně

ZŠ – základní škola



## **Seznam příloh:**

Příloha č. 1 - Interview k empirickému výzkumu

Příloha č. 2 - Přepis interview s Janou Duňkovou

Příloha č. 3 - Přepis interview se Zdenou Jónovou

Příloha č. 4 - Přepis interview s Blankou Blažkovou

## **Obrázky:**

Obrázek č. 1 – Marie Montessori

Obrázek č. 2 – práce na elipse

Obrázek č. 3 – práce na elipse

Obrázek č. 4 – práce na elipse

Obrázek č. 5 – práce s chybou

Obrázek č. 6 – práce s chybou

Obrázek č. 7 – Montessori třída

Obrázek č. 8 – Montessori třída

Obrázek č. 9 – Montessori třída

Obrázek č. 10 – Montessori třída

Obrázek č. 11 – Montessori třída

Obrázek č. 12 – Montessori třída

Obrázek č. 13 – regál na pomůcky

Obrázek č. 14 – regál na pomůcky - čeština

Obrázek č. 15 – regál na pomůcky - angličtina

Obrázek č. 16 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít

Obrázek č. 17 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít

Obrázek č. 18 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít

Obrázek č. 19 - procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít

Obrázek č. 20 – římské číslice

Obrázek č. 21 – římské číslice

Obrázek č. 22 – římské číslice

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 – Interview k empirickému výzkumu**

## Otázky:

- 1) Jak dlouho už pracujete jako učitelka?
- 2) Jak dlouho učíte podle pedagogické koncepce M. Montessori?
- 3) Jaký byl důvod, že jste se rozhodla pro tuto alternativní formu vzdělávání? (P2, P1)
- 4) Praktikovala jste již dříve vědomě či nevědomě některé prvky pedagogiky Montessori? (P1,P2)
- 5) Co Vám přináší změna vyučovacího stylu? (P2, P1)
- 6) Jaká pozitiva a negativa má vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori? (P3)
- 7) Které pozitivum, která má vzdělávání podle koncepce Montessori, považujete Vy osobně za nejdůležitější? (P3)
- 8) Změnil se vztah a komunikace s rodiči? (P4)
- 9) Je míra „zapojení“ rodičů do vyučovacího procesu v Montessori třídách větší než na běžných ZŠ? (P4)
- 10) Volíte raději osobní kontakt s rodiči nebo píšete písemná sdělení? (P5)

- 11) Jaké výhody spatřujete v práci se senzomotorickým materiálem? (P6)
- 12) Je senzomotorický materiál využíván jako kontrola při práci s chybou? (P6)
- 13) Jakou pozornost věnujete připravenému prostředí? (P7)
- 14) Jak důležité je pro Vás pozitivní klimatu ve třídě? (P8)
- 15) Jaké prostředky používáte k dosažení pozitivního klima ve třídě? (P8)
- 16) Jaké jsou dle Vašeho názoru nejdůležitější funkce elipsy? (P9)
- 17) Je elipsa také místem, kde probíhá výuka? (P9)

## **Příloha č. 2**

### **Rozhovor č. 1**

<b>Jméno:</b>	Jana Duňková
<b>Třída:</b>	třetí
<b>V Montessori škole:</b>	tři roky

#### **1) Jak dlouho již pracujete jako učitelka?**

Na pedagogické fakultě v Olomouci jsem ukončila studium v roce 2000. Poté jsem nastoupila ještě na vysokou školu pedagogickou, obor speciální pedagogika – výtvarná výchova, kde jsem studia po půl roce zanechala z důvodu nespokojenosti s výukou. Od té doby pracuji jako učitelka 1. stupně. S tím, že jsem byla zhruba tři roky na mateřské dovolené.

#### **2) Jak dlouho učíte podle pedagogické koncepce M. Montessori?**

K pedagogické koncepci Marie Montessori jsem se dostala na mateřské dovolené, kdy můj starší syn začal navštěvovat MŠ Montessori. Jezdila jsem tam se svými syny celý rok a trávila zde spoustu času. Ve školce jsem byla velmi spokojena a rozhodla jsem se vystudovat Montessori kurz. Následující rok jsem nastoupila do školy Montessori, kde jsem dva roky působila ve třídě s dětmi 3. - 5. ročníku. Letošní školní rok jsem nastoupila na Masarykovu základní školu v Tanvaldu, odloučené pracoviště Šumburk, kde jsou ve výuce uplatňovány prvky pedagogiky M. Montessori. Celkem tedy učím podle metodiky M. Montessori tři roky.

#### **3) Myslíte, že už jste dříve využívala některé prvky z pedagogiky Montessori?**

Určitě ano. Zaváděla jsem učební bloky hodinu a půl, vyráběla takové pomůcky, se kterými děti mohly manipulovat a na kterých si mohly samy osvojit dané učivo. Také respekt nad individuálním tempem každého dítěte jsem v praxi uplatňovala.

#### **4) Jaký byl důvod, že jste se rozhodla pro tuto alternativní formu vzdělávání?**

Prioritním důvodem byly moje děti. Chtěla jsem pro ně jiný způsob výuky a komunikace v mateřské škole. Nelíbil se mi způsob výchovy, kdy děti slyší neustálé zákazy a příkazy, prostředí je hlučné a málo podnětné pro rozvoj osobnosti. Začala jsem se tedy zajímat o, jaké jsou možnosti ve školství a objevila jsem pedagogiku Marie Montessori. Zjistila jsem, že je v Jablonci MŠ Montessori, kterou jsem navštívila, a po první návštěvě padlo

rozhodnutí, že oba synové tuto školku budou navštěvovat. Posléze jsem začala studovat velký Montessori kurz. Po vystudování tohoto kurzu jsem se rozhodla nastoupit do Montessori školy. Bylo velice příjemné vystudovat kurz před nástupem do praxe. Měla jsem kolegu, který nastoupil do školy a zároveň studoval kurz. Říkal sám, že takováto varianta byla náročná. Práce s pomůckami je potom složitá a děti nevyužívají pomůcek tolik, jak by mohly.

#### **5) Co vám přináší změna vyučovacího stylu?**

Líbí se mi, že pedagogika Montessori klade velký důraz na individualitu dítěte. Zodpovědnost se nechává plně na dítěti. V běžné základní škole jsem se setkávala s tím, že zodpovědnost za dítě je nechávána na rodičích nebo učitelích.

Dítěti jsou zde předkládány studijní materiály, na kterých samo porozumí dané problematice. Učitel je průvodcem dítěte, snaží se co nejvíce využít senzitivních období každého dítěte a předkládá mu materiály přirozenou cestou, aby nemělo pocit, že je nuceno. Jde zde spíše o pozorování a reagování na jednotlivé děti než o honění se za tím, abychom stihli probrat všechno učivo, které je třeba.

#### **6) Jaká pozitiva a negativa má vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori?**

Přirozená cesta dítěte. Respektování individuálního tempa. Líbí se mi partnerský přístup, není tu nadřazenost ani autorita Učitel je průvodce dítěte, pozorovatel. Pokud je dítě vedeno těmito principy, vyroste z něj samostatný a zodpovědný člověk.

Riziko vnímám, pokud začne Montessori školu navštěvovat dítě, kde rodiče tuto filozofii nepřijali. Ve škole může docházet ke „zneužívání“ volnosti při práci, porušování dohodnutých pravidel. Pokud má rodič potřebu dítě neustále řídit a hlídat a dítě je na toto zvyklé, vyžaduje takovýto přístup také ve výuce, což se vylučuje se základními principy této pedagogiky. Ve škole Montessori v Jablonci ke mně přicházely děti z běžných základních škol. Zprvu byla většina z nich spokojena. Pracovaly, byly zodpovědné, užívaly si možnosti volby. Postupem času začaly hledat klíčky, jak systém zneužít. Nepracovaly podle svých možností, utíkaly k jednoduchým aktivitám, nechtěly si plánovat těžší úkoly a stagnovaly. Znovu se hovořilo o pravidlech, která byla třeba důsledně dodržovat.

#### **7) Které pozitivum, která má vzdělávání podle koncepce Montessori, považujete Vy osobně za nejdůležitější?**

Důležitá je samostatnost a zodpovědnost. Mám zkušenosti se svými syny. Oba prošli Montessori školkou a jeden nyní chodí do první třídy. Ke škole přistupuje zodpovědně, sám vypracovává úkoly, naplňuje si, co a kdy má udělat.

#### **8) Změnil se vztah a komunikace s rodiči?**

Ve všech třídách, kde jsem učila, jsem měla příjemnou komunikaci s rodiči. Neměla jsem žádný problém. V přístupu rodičů v Montessori třídách a v klasické škole vidím rozdíl v kladení zodpovědnosti na dítě. Pokud má dítě nějaký problém, tak by měl rodič nechat vyřešení problému na dítěti, nechat pocítit přirozený důsledek svého jednání.

#### **9) Je míra „zapojení“ rodičů do vyučovacího procesu v Montessori třídách větší než na běžných ZŠ?**

Mně přijde, že v rámci vyučovacího procesu je zapojování menší, rodič méně „mluví“ do vyučovacího procesu. Opravdu nechá vše na učiteli a dítěti. Pokud je potřeba připravit nějaké pomůcky, nastříhat a dodělat, rodiče přijdou a sedí tady odpoledne nebo po večerech a připravují prostředí pro děti.

#### **10) Volíte raději osobní kontakt s rodiči nebo píšete písemná sdělení?**

Určitě volím kontakt osobní, ten je nejdůležitější. Rodiče mají možnost kdykoli navštívit školu. Mají možnost vidět, jak výuka probíhá, jak se jejich dítě učí. Často také komunikujeme telefonicky či emailem. Stává se, že nevolá rodič, ale volá samo dítě a řeší referát či úkoly do školy. Nemyslím si, že je to dáno koncepcí, ale spíše osobností učitele. Záleží na tom, jak je učitel přístupný.

#### **11) Jaké výhody spatřujete v práci se senzomotorickým materiálem?**

Největší výhoda je, že dítě nevnímá pouze sluchem, ale i hmatem. Pokud dítě udělá chybu, hned ji vidí. Není potřeba vysvětlování učitelem. Pomocí Montessori materiálu i spoustu věcí samo vyvodí. Na co si dítě přijde samo, je v něm ukotveno a pamatuje si. Zná logično a ví proč tomu tak je. Neučí se z paměti něco, co pak za dva týdny zapomene.

Na běžných školách může být dětem předkládány pouze fakta bez souvislostí.

#### **12) Je senzomotorický materiál využíván jako kontrola při práci s chybou?**

Samozřejmě ano. Jak jsem již zmínila v předchozí otázce. Pomůcky jsou vždy zaměřené pouze na jeden jev. To znamená, pokud se nyní učíme vyjmenovaná slova, jsou materiály rozděleny po jednotlivých souhláskách. Ne jako v učebnicích, ve kterých jsou

kombinovaná cvičení vyjmenovaných slov. Pokud se procvičuje násobení, je pomůcka zaměřena pouze na násobení, aby nedocházelo k odvádění pozornosti jinými jevy.

### **13) Jakou pozornost věnujete připravenému prostředí?**

Ve třídě se nachází několik koutků, ve kterých si dítě může najít pomůcku podle oboru, na kterém chce pracovat. Pomůcky jsou řazeny od nejjednoduššího po nejsložitější. Děti musí pomůcku vracet na své místo. Na to je třeba důsledně dbát. Děti rády chodí rovnat pomůcky do polic, utírat z nich prach, samy se starají o květiny.

Na přípravě (výrobě) pomůcek pracuji doma, kdy se snažím vyrobit pomůcky „šité“ dětem na míru. Pomůcky na český jazyk čerpáme z Kladna. Dnes se objevují také v obchodech pomůcky, které stačí pouze doupravit. Zdrojů, kde čerpat inspiraci je v současné době hodně. Na koberci máme polštářky, které slouží k sezení na elipse nebo k relaxování. Toto místo lze nazvat jako relaxační zóna

### **14) Jak důležité je pro vás pozitivní klimatu ve třídě?**

Tak to je pro mě nejdůležitější. Pokud nejsou pomůcky nebo materiál, může být práce úžasná, ale pokud není přátelské prostředí ve třídě, naruší to celý vyučovací proces. Klid na práci a přátelské prostředí jsou opravdu moc důležité.

### **15) Jaké prostředky používáte k dosažení pozitivního klima ve třídě?**

Stále povídání si o problémech s celým kolektivem, jednotlivcem nebo skupinou. Často při řešení konfliktů nebo třídního/školního problému využíváme metodu komunitního kruhu. Děti nemusí mluvit konkrétně, je dokonce lepší, když se mluví obecně. Zásadou komunitního kruhu je, že mluví vždy ten, kdo má předmět, který si účastníci předávají, nic z toho, co se řeší v tomto kruhu, by nikdo neměl povídat na jiném místě.

Důležité pro pozitivní klima ve třídě je, aby si pravidla děti vytvářely samy. Pravidla neurčuje učitel jako autorita. Pokud pravidla vzejdou od dětí, snáze je dodržují a respektují.

### **16) Jaké jsou dle Vašeho názoru nejdůležitější funkce elipsy?**

Chůze po elipse slouží k navození vnitřního klidu, celkové zklidnění, soustředění se na koordinaci pohybů. Zároveň může sloužit jako motivační část dne. Seznámení s novou pomůckou.

Na elipse může probíhat třeba jenom setkání, kde si povídáme, co budeme dělat nebo co nás čeká. Probíhá zde také komunitní kruh. Elipsa je centrum všeho dění ve třídě.



**17) Je elipsa také místem, kde probíhá výuka?**

Ano. Osobně nemám ráda vyprávění před tabulí. Připadám si dětem nadřazená a to se mi nelíbí. Raději volím elipsu, kde si jsme všichni rovni. Děti se lépe zapojují do diskuze.

### Příloha č. 3

<b>Jméno:</b>	Zdeňka Jónová
<b>Třída:</b>	druhá
<b>V základní škole s prvky Montessori pedagogiky:</b>	dva roky

#### 1) Jak dlouho už pracujete jako učitelka?

Od roku 1978. Což je 33 roků, a když odečteme tři roky mateřské dovolené, tak je to rovná třicítka.

#### 2) Jak dlouho učíte podle pedagogické koncepce M. Montessori?

Podotýkám, že na naší škole vyučujeme podle osnov základní školy a při výuce využíváme pouze prvky této koncepce. A nyní je to druhý rok, co takto učím. Začala jsem od první třídy, a to ještě před absolvováním kurzu Montessori pedagogiky. Zpočátku jsem pouze napodobovala aktivity, které jsem viděla u kolegyně. Nyní už mám kurz za sebou a jsem tedy při uplatňování nových prvků jistější. Mám za sebou poměrně dost let praxe a můj způsob práce je tedy už hodně zažitý. Seznámení s koncepcí M. Montessori mě hodně obohatilo, hlavně proto, že mám ráda změny. Takže jsem si do své práce vybrala věci, které mě opravdu oslovily a které mně připadaly, že budou přínosem v učení. A díky tomu bude děti učení více bavit.

#### 3) Jaký byl důvod, že jste se rozhodla pro tuto alternativní formu vzdělávání?

Kolegyně se vrátila po mateřské dovolené zpátky do školy a ona jako maminka dvou dětí se pro pedagogiku Montessori pro výchovu malých dětí přímo nadchla. A nám ve škole nastínila nové možnosti. Chodila jsem se dívat na její vyučovací hodiny a byla jsem novým způsobem výuky také nadšená. Zároveň i velice překvapená tím, jak ona po celkem krátké praxi ve škole vše velice dobře zvládala. A to byl vlastně takový startovací blok. Na základě společné domluvy s ostatními učitelkami a na základě jednání s ředitelstvím školy došlo k rozhodnutí, aby se u nás na 1. stupni začalo učit podle stávajících osnov ZŠ, ale s využitím prvků koncepce M. Montessori. Brzy už uplynou od našeho rozhodnutí tři roky. A zda to bylo rozhodnutí správné, to ukáže čas a hlavně přechod „našich“ dětí na 2. stupeň.

**4) Využívala jste již dříve v rámci tradiční školy některé principy pedagogiky Montessori?**

Já jsem vždy chtěla mít čisté svědomí, že jsem pro děti udělala maximum. Snažila jsem se jim pomoci, pokud někdo nezvládal tempo, snažila jsem se k nim přistupovat individuálně. Což je právě jeden z principů. Snažila jsem se jim naslouchat a respektovat je. To je další princip této pedagogiky. Vždy jsem také měla s dětmi dobré vztahy. I v dobách, kdy se ve škole přeceňovala autorita učitele, měla jsem vždy snahu s nimi dobře vycházet, zohledňovat jejich potřeby a zvláštnosti.

**5) Co vám přináší změna vyučovacího stylu?**

Pro mě to znamená oživení. Po letech stereotypu jsem měla pocit, že už nic nového neprožiji, ale toto mně zase dodalo nové nápady a chuť do práce. A učení mě začalo znova bavit. Nyní je to o tvořivosti a o vymýšlení, jak dětem podat věci jinak, aby je to zaujalo. A vidím na nich, jak ony samy chtějí poznávat a samy si hledají cestu. A moc se mi líbí, že to, co by jim učitel dříve pouze naservíroval, objeví samy. A to mě na tom baví opravdu nejvíce.

**6) Jaká pozitiva a negativa má vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori?**

Najdou se jedinci, kterým tento způsob výuky nemusí úplně vyhovovat. Při možnosti výběru práce se najdou děti, které se cíleně vyhýbají tomu, co je nebaví nebo co jim nejde. Pak je třeba jejich volbu práce částečně ovlivňovat. Většina dětí však stihne udělat mnohem více než dříve. Při frontální výuce musely všechny děti postupovat stejně. Kdo byl hotový, čekal na ostatní. Tady se nemusí čekat vůbec – děti mají stále možnost dalšího výběru. To je podle mě velké pozitivum.

**7) Které pozitivum, které má vzdělávání podle koncepce Montessori, považujete Vy osobně za nejdůležitější?**

Určitě velké oživení vyučovacího procesu.

**8) Změnil se vztah a komunikace s rodiči?**

Rodiče nových žáků jsou předem seznámeni s tím, že na naší škole probíhá výuka podle osnov základní školy s prvky Montessori pedagogiky. Mohou se zúčastnit výuky i pořádaných akcí. Této možnosti ale zatím využívá pouze malá část rodičů. Možná je to i

tím, že je mezi námi určitý věkový odstup. Nemohu ale říci, že by s námi rodiče nechtěli spolupracovat. Využíváme je jako doprovod na větší akce, na přednášky a besedy při projektové výuce. Dále spolupracujeme přes týdenní plány. A touto cestou to funguje skvěle. Často jsme i v telefonním kontaktu. Jinak mám s rodiči perfektní vztah, ovšem musím říct, že tomu bylo tak i dříve. Nikdy jsem s rodiči neměla větší problémy. Za ty dlouhé roky mám nepříjemnou zkušenost pouze se dvěma rodiči, a to asi jenom proto, že jsme se nedokázali „naladit na stejnou notu“. To se však občas v životě stává.

**9) Je míra „zapojení“ rodičů do vyučovacího procesu v Montessori třídách větší než na běžných ZŠ?**

Řekla bych, že se snaží zapojovat poněkud více.

**10) Volíte raději osobní kontakt s rodiči nebo píšete písemná sdělení?**

Vždycky osobní. Já jsem takový komunikativní typ. A mám zkušenost, že když potřebujete probrat něco špatného, tak se má vždycky začít pozitivně. Například: „Ten váš Pepa, ten má tak krásné modré oči.“ Rodiče jsou pak v pohodě a lépe se nám řeší i méně příjemné věci. A to je velká výhoda osobního kontaktu.

**11) Jaké výhody spatřujete v práci se senzomotorickým materiálem?**

Dochází k prolínání různých způsobů vnímání, děti se učí nejenom paměťově, ale vše si „ohmatají“, očima „ofotografují“ a prožívají celým tělem. Tak to dříve nebylo. Dětem se vše předložilo v konečné podobě a určilo k „nabiflování“. To, že si děti učení prožívají co nejvíce smysly, v tom vidím veliké plus.

**12) Je senzomotorický materiál využíván jako kontrola při práci s chybou?**

Ano, samozřejmě. Součástí pomůcek je kontrolní karta a děti si po skončené práci samy mohou objevit chyby a následně opravit. Nemusí tedy u nich nikdo stát a dávat na ně pozor. Také u práce bez kontrolních karet se snažím dítě k chybě pouze nasměrovat, aby k ní došly samy.

**13) Jakou pozornost věnujete připravenému prostředí?**

Přiznám se, že například na výrobu pomůcek mi nezbývá mnoho času. Tady vidím ještě skryté rezervy. Ale vzájemně si pomáháme s kolegyněmi. Co se týče dětí, tak skvěle ve třídě funguje to, že si děti po sobě pomůcky uklízejí a samy tak pomáhají udržovat pořádek ve třídě. O celkový stav prostředí ve třídě se zatím starám spíše já sama. Možná jsem děti v

tomto trochu podcenila, ale vím, že když to za ně zatím udělám já, mají více času věnovat se samy sobě. A další věc, že to bude uděláno rychleji a podle mých představ. Plánuji zapojit děti do péče o prostředí třídy ve větším rozsahu od třetí třídy.

#### **14) Jak důležité je pro Vás pozitivní klima ve třídě?**

Tak to si myslím, že je úplně ta nejmaximálnější potřeba. Hodně kořeníme hodiny humorem. Pozitivní atmosféra je podle mě velice důležitá. Hodně se tedy smějeme, ale netoleruji posmívání. To mi opravdu hodně vadí.

#### **15) Jaké prostředky používáte k dosažení pozitivního klima ve třídě?**

Pokud vidím, že jsou děti unavené a práce vážne, tak například vyhlásím, že se jdeme všichni nadýchat čerstvého vzduchu. Jindy zapálím svíčku a řeknu, že spálíme všechnu špatnou energii. Nebo pustím nějakou relaxační kazetu. Každý den si také ráno zacvičíme. Máme také ve třídě chlapce, který hraje na klavír, a tak ho poprosím, aby nám něco zahrál. Ale stává se občas i to, že někdy nepomůže vůbec nic.

#### **16) Jaké jsou dle Vašeho názoru nejdůležitější funkce elipsy?**

Elipsa je to, co mě na začátku úplně nejvíce chytlo. Když jsem viděla, jak děti sedí na elipse a úplně se zklidní. Takže určitě prostředek na celkové zklidnění a větší soustředění. A potom ten kontakt a pocit, že jsme spolu pohromadě. Jsme si blízko a je mezi námi partnerství. Sedíme spolu na elipse a jsme všichni na jedné lodi. Na elipse se děti také více otevírají a lépe komunikují. Řešíme na ní třeba vzniklé problémy. Na elipse si toho děti řeknou mnohem více než v lavicích, tam většinou všichni mlčí. Na elipse probíhají i naše třídní schůzky a také rodiče jsou na elipse mnohem otevřenější.

#### **17) Je elipsa také místem, kde probíhá výuka?**

Ano, a je to fantastické. Vyvozujeme na ní novou látku nebo opakujeme a procvičujeme učivo. Také se na ní nejlépe ukazují a napravují vzniklé chyby.

#### Příloha č. 4

<b>Jméno dotazované:</b>	Blanka Blažková
<b>Třída:</b>	první
<b>Ve třídě základní školy s prvky Montessori :</b>	dva roky

#### 1) Jak dlouho už pracujete jako učitelka?

Pracuji od roku 1980. Začala jsem učit jako nekvalifikovaná hned po gymnáziu, později jsem si dálkově dodělala pedagogickou fakultu.

#### 2) Jak dlouho učíte podle pedagogické koncepce M. Montessori?

Pokouším se asi dva roky. Původně jsem prvky zaváděla ve čtvrté třídě a teď učím prvňáky.

#### 3) Myslíte, že jste už dříve do hodin zaváděla nějaké prvky pedagogiky Marie Montessori?

Bylo to spíše nevědomě. Patřím mezi učitele, kteří si vezmou z každé koncepce něco, co je upoutá a snaží se to vpravit do výuky. Když se způsob práce osvědčí, využívám ho nadále. V každé koncepci je něco, co funguje velmi dobře.

#### 4) Jaký byl důvod, že jste se rozhodla pro tuto alternativní formu vzdělávání?

Já jsem o pedagogice Montessori moc nevěděla. Po mateřské zde nastoupila kolegyně, která si udělala kurz Montessori, učila v první třídě a vlastně nás k tomu přivedla. Nebylo to tak, že bych si tento způsob práce vyloženě vybrala. Zvolila jsem tuto možnost opravdu na popud kolegyně.

Prvky pedagogické koncepce Montessori jsou do jednotlivých tříd zaváděny i díky podpoře ze strany vedení školy.

#### 5) Co vám přináší změna vyučovacího stylu?

Musela jsem na sobě velice zapracovat a se změnou začít především u sebe. Znamenalo to upozadit sama sebe, nechat děti „žít“. Děti si spoustu věcí dokáží vyřešit samy. My dospělí bychom měli zapomenout na tendenci jim do všeho mluvit a vše za ně řešit.

**6) Jaká pozitiva a negativa má vzdělávání podle pedagogické koncepce M. Montessori?**

Positivně hodnotím to, že dáme dětem možnost volby. Dalším pozitivem je, že jsou velice samostatné. Negativa zatím žádná nevidím. Možná jsem očekávala od jiného způsobu výuky víc. Mám ve třídě dvě děti s poruchou pozornosti a pro ně tento způsob příliš vhodný není. Potřebují neustálý dohled a to zde není možné. Sice si samy vyberou činnost, ale dělají ji pořád dokola a nehledají nic obtížnějšího. Ulpívají stále na stejné pomůcce.

**7) Které pozitivum, která má vzdělávání podle koncepce Montessori, považujete Vy osobně za nejdůležitější?**

Obě pozitiva, která jsem jmenovala, jsou stejně důležitá. Nemůžu říct, že by bylo jedno z nich důležitější. Jsem ráda za obě dvě.

**8) Změnil se vztah a komunikace s rodiči?**

Nikdy jsem neměla problém hovořit s rodiči. Naopak v posledních letech pozoruji, že třídní schůzky trvají tak o hodinu déle. Rodiče si ze mě občas dělají i důvěrníka a svěřují se mi, když mají nějaký problém.

**9) Je míra „zapojení“ rodičů do vyučovacího procesu v Montessori třídách větší než na běžných ZŠ?**

Na začátku roku jsem jim nabídla možnost přijít se podívat na výuku. Nabízejí pomoc při organizaci různých akcí. Máme zde třeba zdravotní sestřičku, která slíbila pomoc při školním výletě. Nepozoruji rozdíl mezi běžnou základní školou a základní školou s prvky Montessori.

**10) Volíte raději osobní kontakt s rodiči nebo píšete písemná sdělení?**

Já to střídám. Každé pondělí dostávají děti týdenní plán, kde je napsáno, co by měly zvládnout a jsou zde i vzkazy pro rodiče. Dále mají notýsky, kam jim zapisuji podrobnější informace. A samozřejmě důležitá je i komunikace „z očí do očí“. Tím se předejde vzájemným nedorozuměním.

**11) Jaké výhody spatřujete v práci se senzomotorickým materiálem?**

Určitě názornost, přehlednost, žáci si mohou vyvodit pravidla sami. Je zde „Aha-efekt“.

**12) Je senzomotorický materiál využíván jako kontrola při práci s chybou?**

Ano, i v první třídě. Například nyní zrovna sčítáme a odčítáme do devíti a oni si díky materiálu mohou ověřit, zda nedělají chybu. Takže i na to jsou pomůcky dobré.

**13) Jakou pozornost věnujete připravenému prostředí?**

Koncepce Montessori mě donutila přemýšlet o tom, kde by děti měly sedět, kde budou uloženy pomůcky. Prostředí je určitě důležité. A přiznám se, že od začátku roku má moje třídě už asi čtvrtou variantu uspořádání. Nemám ráda uzavřené a stísněné prostory. Důležité je také uložení pomůcek. Pomůcky musí být dostupné, musí se s nimi dobře manipulovat. Ve třídě jsme si vytvořili s dětmi pravidla. Děti musí vědět, že existují mantinely, za které nelze jít. A samozřejmě se děti na přípravě prostředí také podílejí. Máme službu na kalendář, na výtvarné věci, na tabuli, ....

**14) Jak důležité je pro Vás pozitivní klimatu ve třídě?**

Je to velice důležité. Pokud dítě chodí do školy se strachem, nevyužívá plně svých schopností. Když je pohoda ve třídě, máme za sebou polovinu práce. A nemyslím tím jen pohodové dítě, ale také učitele.

**15) Jaké prostředky používáte k dosažení pozitivního klima ve třídě?**

Nejlepší je si sednout na elipsu. Říkám tomu komunitní elipsa. Podle problému, který potřebuji vyřešit, dám dětem vhodnou otázku. Např. „Proč se dětem může špatně pracovat? Co asi mohlo děti rozzlobit?“ Nesmí to být osobní otázky, ale obecné. Přestože kladu obecný dotaz, dítě odpoví osobně. A s těmito informacemi se může dál pracovat.

**16) Jaké jsou dle Vašeho názoru nejdůležitější funkce elipsy?**

Každé ráno se scházíme s prvňáky na elipse a povídáme si, co se nám přihodilo zajímavého předchozí odpoledne. Dále je elipsa místem, kde probíhá výuka. Málo pracuji s tabulí a spíše využívám elipsu, kde se děti cítí lépe, jsou mnohem aktivnější a pozornější.

**17) Je elipsa také místem, kde probíhá výuka?**

Určitě, jak už jsem zmínila, je to pro všechny příjemnější než u tabule nebo v lavici.



## Obrázky

Obrázek č. 1 – Maria Montessori (www.montessoricr.cz)



Obrázek č. 2 – práce na elipse



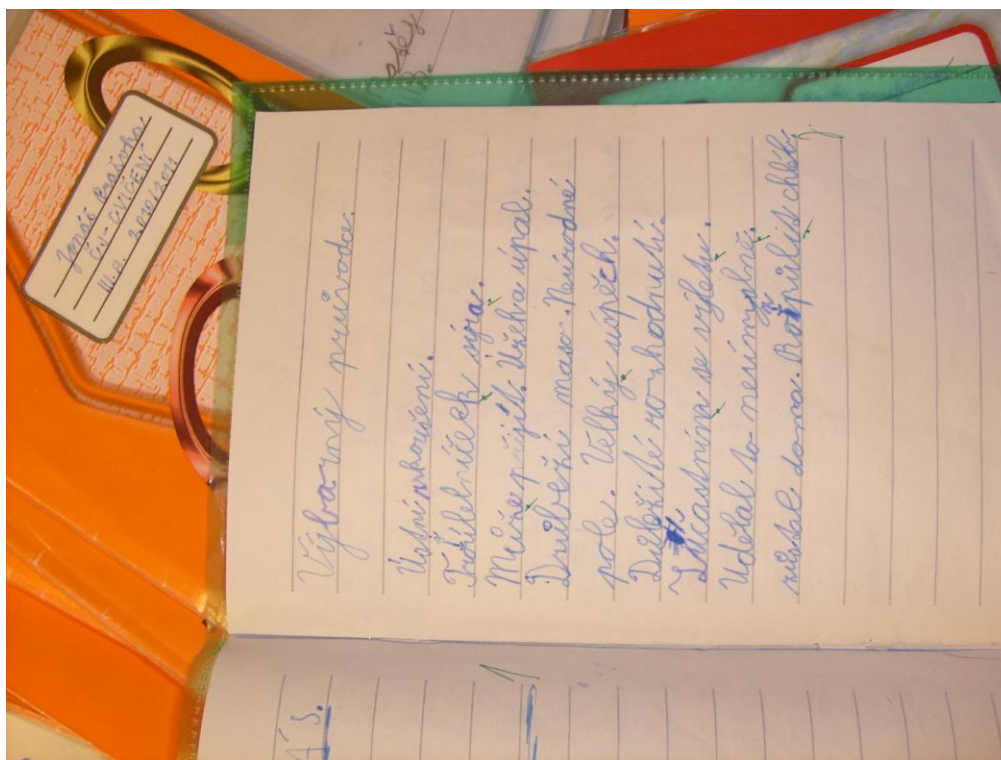
Obrázek č. 3 – práce na elipse



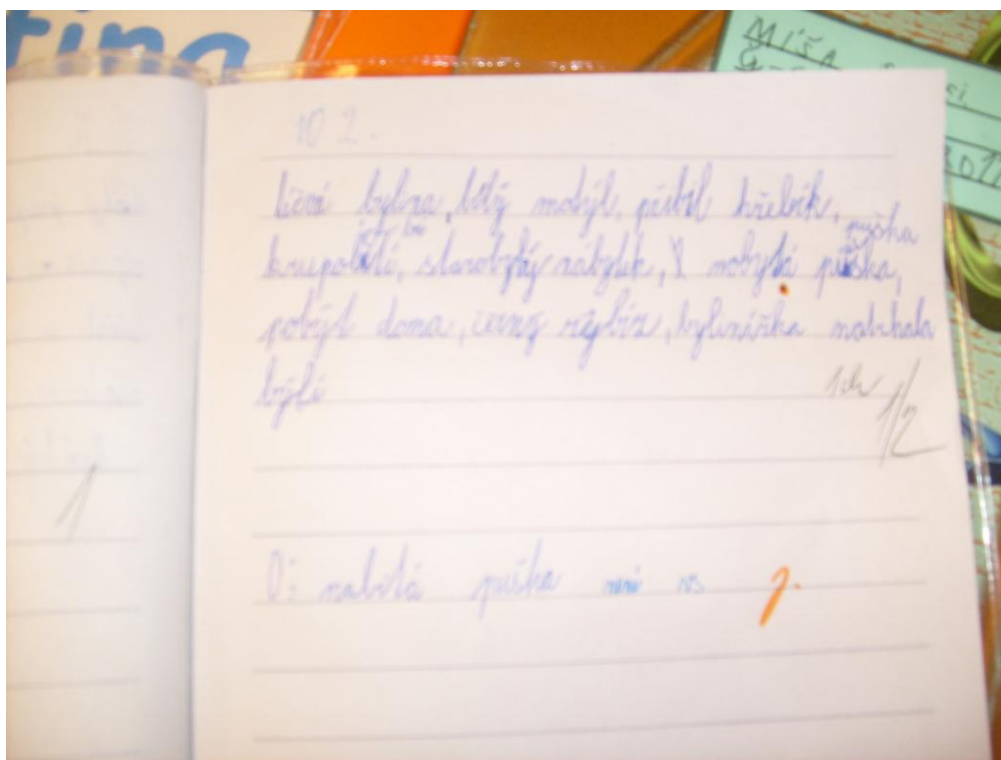
Obrázek č. 4 – práce na elipse



Obrázek č. 5 – práce s chybou



Obrázek č. 6 - práce s chybou



Obrázek č. 7 – Montessori třída



Obrázek č.8 – Montessori třída



Obrázek č. 9 – Montessori třída



Obrázek č. 10 – Montessori třída



Obrázek č. 11 – Montessori třída



Obrázek č. 12 - Montessori třída



Obrázek č. 13 – regál na pomůcky



Obrázek č. 14 regál na pomůcky – čeština



Obrázek č. 15 – regál na pomůcky – angličtina

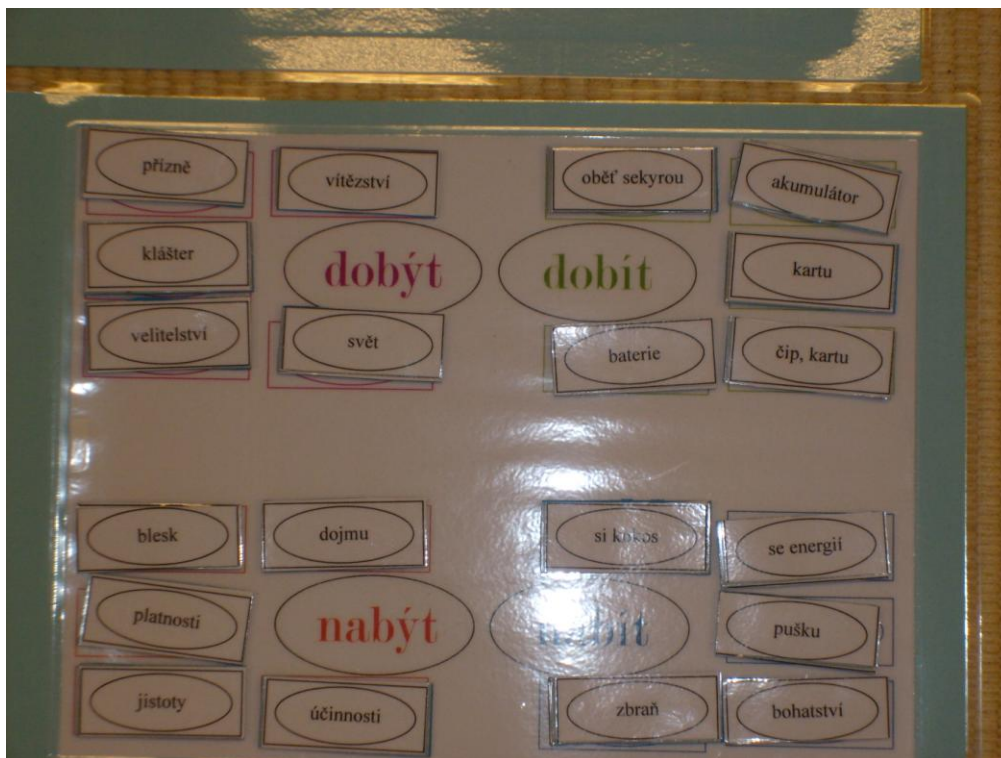


Obrázek č. 16 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít

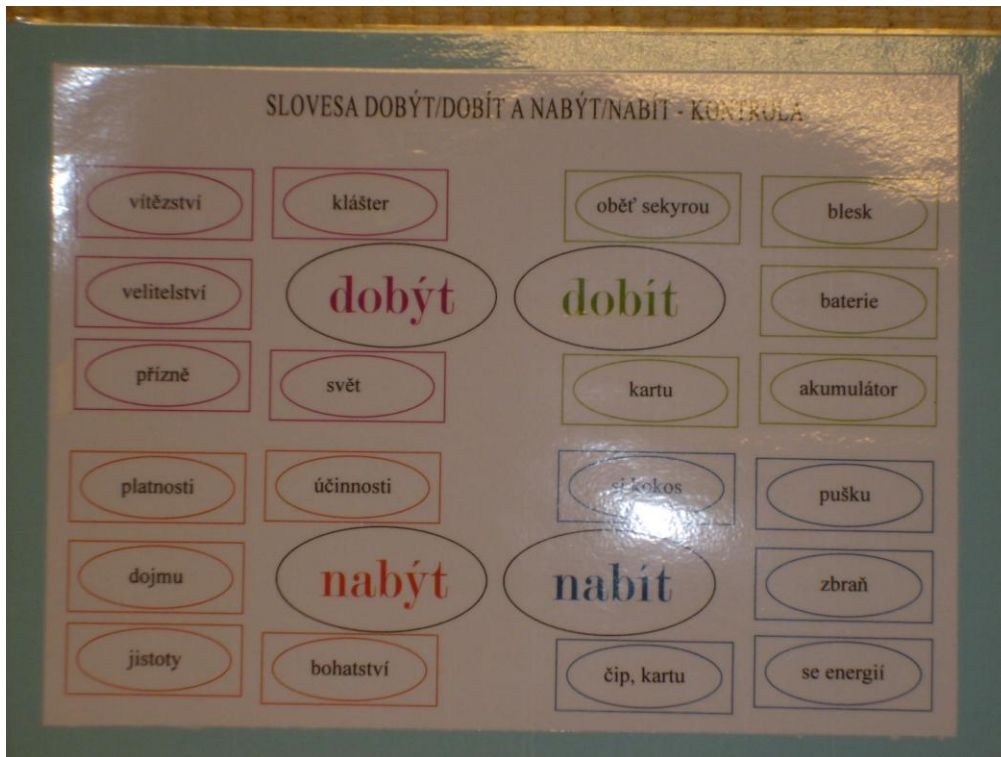




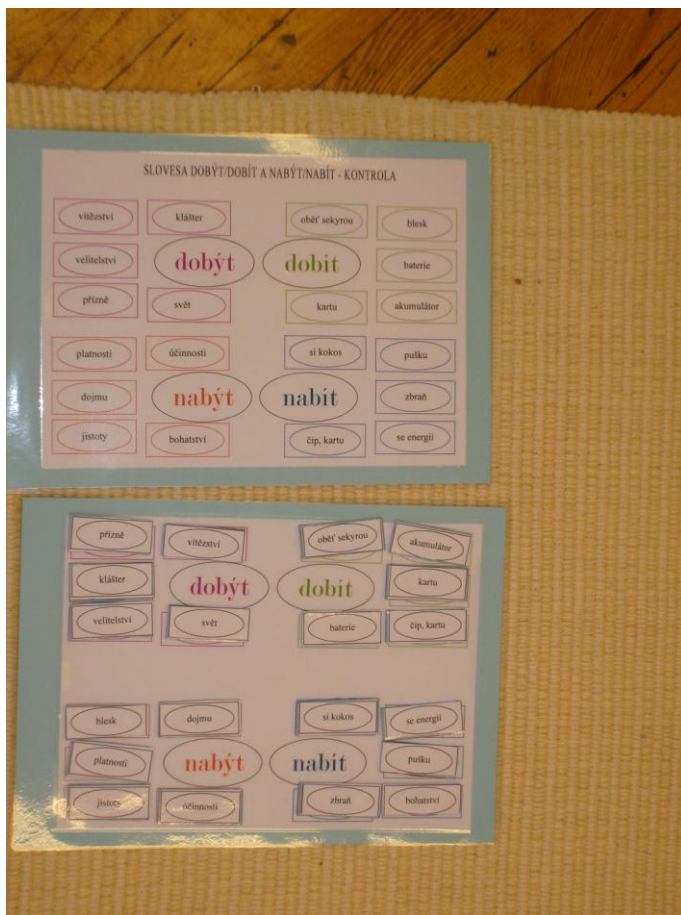
Obrázek č. 17 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít



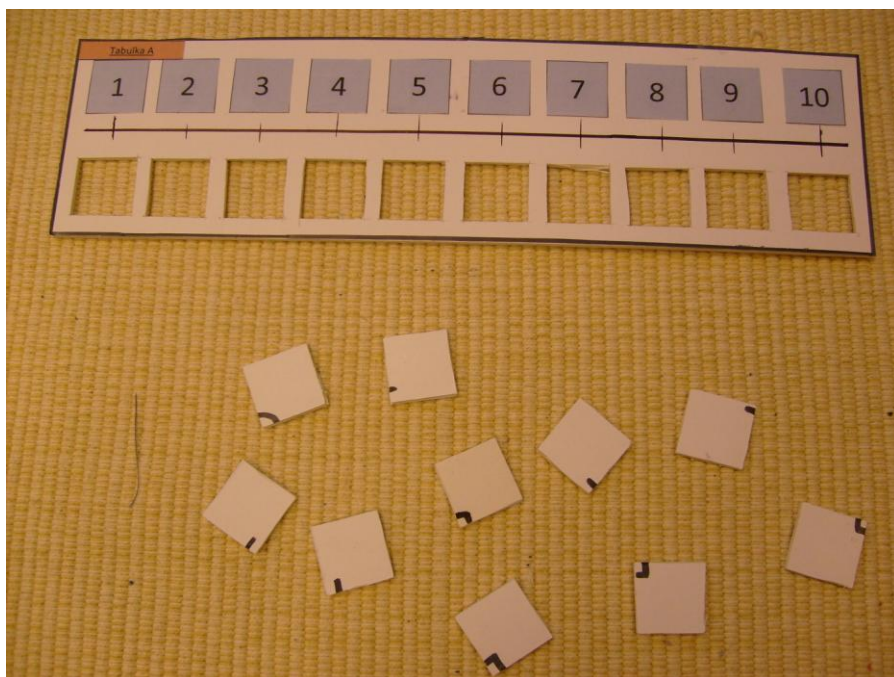
Obrázek č. 18 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít



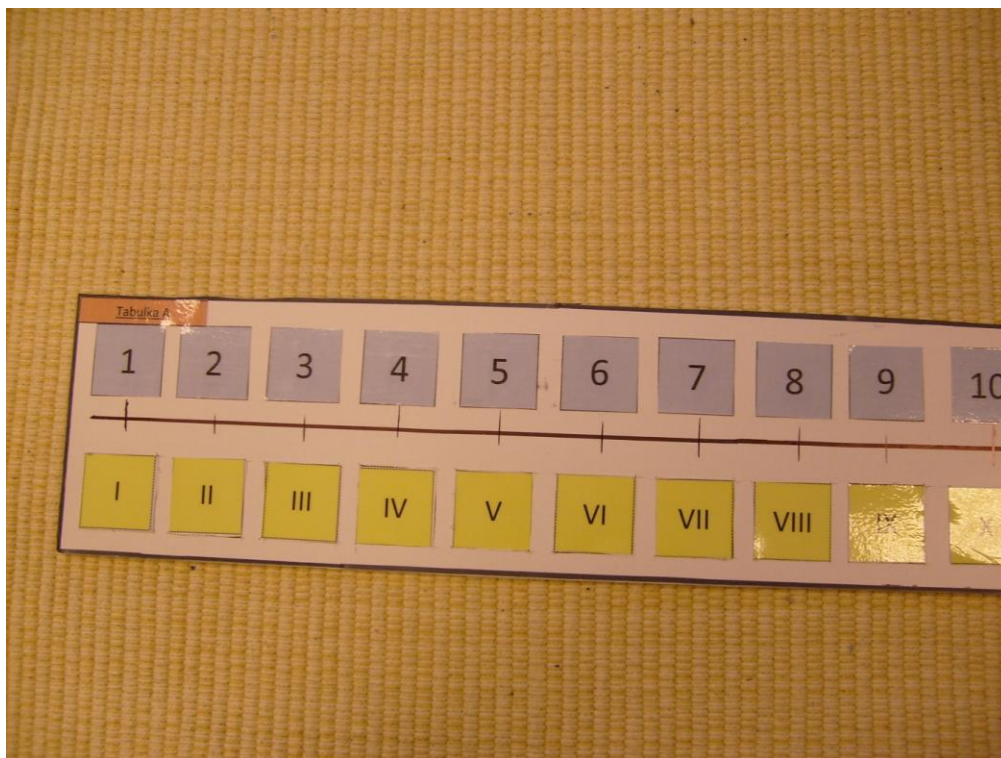
Obrázek č. 19 – procvičování slovesa být/bít, nabýt/nabít



Obrázek č. 20 – římské číslice



Obrázek č. 21 – římské číslice



Obrázek č. 22 – římské číslice

