

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární a preprimární pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Martina Adamčíková

## **Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 8. 4. 2019

.....  
podpis

## **Poděkování**

Děkuji prof. PhDr. Evě Šmelové Ph.D., za odborné vedení diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat mateřským školám a paním učitelkám, které mi umožnily provést pozorování ve třídách.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 MARIA MONTESSORI</b> .....	<b>9</b>
1.1 Casa dei bambini .....	9
<b>2 DÍTĚ JE TVŮRCEM SEBE SAMA</b> .....	<b>11</b>
2.1 Inkarnace .....	11
2.2 Absorbující mysl (0–6 let) .....	12
Nevědomá fáze (0–3 roky) .....	12
Vědomá fáze (3–6 let).....	13
<b>3 METODY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE OČIMA MARIE MONTESSORI</b> .....	<b>14</b>
3.1 Lidské tendence.....	14
3.2 Pozorování a objevy .....	16
3.3 Normalizace .....	17
3.4 Odchytky ve vývoji.....	18
3.5 Polarizace pozornosti .....	19
<b>4 VYBRANÉ MONTESSORI PRINCIPY</b> .....	<b>20</b>
4.1 Senzitivní období .....	20
4.2 Ticho, klid a mír .....	21
4.3 Ruka a intelekt.....	22
4.4 Práce s chybou.....	23
4.5 Připravené prostředí .....	24
<b>5 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ V MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>26</b>
5.1 Řád .....	26
5.2 Didaktický materiál.....	27
Praktický život .....	28
Smyslová výchova .....	30
Jazyková výchova .....	32
Kosmická výchova.....	34
Matematika .....	35
5.3 Věkově heterogenní třídy .....	37
5.4 Osobnost učitele jako průvodce .....	38

<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>1 CÍLE A METODY VÝZKUMU.....</b>	<b>41</b>
1.1 Cíle výzkumného šetření.....	41
1.2 Metody výzkumu .....	41
1.3 Kvalitativní výzkum.....	42
<b>2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>44</b>
2.1 „Běžná MŠ 1“ .....	44
2.2 „Běžná MŠ 2“ .....	47
2.3 „Montessori MŠ 1“ .....	49
2.4 „Montessori MŠ 2“ .....	51
<b>3 PRŮBĚH A REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
3.1 Sběr dat.....	54
3.2 Charakteristika zvolených kritérií .....	54
3.3 Analýza zvolených kritérií .....	56
Analýza kritérií v „Běžné MŠ 1“.....	56
Analýza kritérií v „Běžné MŠ 2“ .....	59
Analýza v „Montessori MŠ 1“ .....	62
Analýza v „Montessori MŠ 2“ .....	64
<b>4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>67</b>
4.1 Vyhodnocení v „Běžné MŠ 1“ .....	67
4.2 Vyhodnocení v „Běžné MŠ 2“ .....	68
4.3 Vyhodnocení v „Montessori MŠ 1“ .....	68
4.4 Vyhodnocení v „Montessori MŠ 2“ .....	68
4.5 Analýza RVP PV principů s principy Montessori pedagogiky.....	69
4.6 Celkové vyhodnocení.....	70
<b>5 DISKUZE .....</b>	<b>72</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Jedním z posledních trendů dnešní doby jsou různé alternativní vzdělávací programy. Stále častěji vznikají školy, které nabízejí některý z alternativních vzdělávacích programů. Po roce 1989 k nám do ČR pronikly různé směry Jenský nebo Daltonský plán a neméně známý program „Začít spolu“ v originále „Step by step“. Vedle těchto plánů a programů se rozmohly i dva tradiční směry, a to Waldorf a Montessori pedagogika. Iniciativa vzniku těchto škol s alternativními programy pochází ve většině případů od rodičů, jako reakce na nespokojenost se stávajícím vzděláváním.

Díky dostupné odborné literatuře dnes máme spoustu informací jako na dlani. A tak někteří, většinou mladí učitelé, nasávají různé alternativní směry, které by vedly k zefektivnění jejich vzdělávání dětí v běžné škole. Není proto výjimkou, že se můžeme setkat i v běžné škole s některými principy škol alternativních. Alternativní postupy nevytlačují běžné výukové metody, ale stále častěji se stávají jejich doplňkem.

Pro diplomovou práci jsme si vybrali tradiční směr alternativního vzdělávání, a to směr Montessori. Montessori vzdělávání se u nás začalo objevovat až pár let po roce 1989. Dnes se v ČR nachází více jak 100 předškolních zařízení s Montessori pedagogikou a více jak 60 základních škol. Montessori vzdělávání se stalo součástí našeho vzdělávacího systému.

Cílem diplomové práce bude zjistit, zda se jeden z principů Marie Montessori objevuje v Montessori mateřských školách a jestli se náhodou neobjevuje i v běžných mateřských školách. Konkrétně se bude jednat o princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.

Práce je rozdělena na dvě části. První z nich pojednává o teoretických poznatcích, čerpáno z odborné literatury o metodě či filozofii Montessori. Tato část je rozdělena do pěti kapitol, počínaje stručným popisem života Marie Montessori. V druhé kapitole se zabýváme vývojovou psychologií dítěte ve věku od narození do šesti let, jak ji vnímala a popsala sama Montessori. Vysvětluje pojmy jako je „Absorbující mysl“ nebo „Inkarnace“.

Další dvě kapitoly pojednávají o metodách výchovy a vybraných principech Montessori pedagogiky. Vysvětluje důležité pojmy z této oblasti vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se věnuje podrobněji vybraným principům, které jsou stěžejní pro část empirickou. Důkladněji popisuje principy „Řádu“ a „Připraveného prostředí“. Seznamuje nás s Montessori didaktickým materiálem pro jednotlivé oblasti vzdělávání

at' už se jedná o senzomotorický materiál, či kosmickou výchovu. Také nám interpretuje význam věkově heterogenních tříd a důležitost připravenosti učitele či průvodce pro vzdělávání.

Druhá část diplomové práce je rozdělena také na pět kapitol. Zabývá se výzkumem ve čtyřech mateřských školách, kdy dvě jsou mateřské školy běžné a dvě s Montessori pedagogikou. V první kapitole se seznámíme s cíli a metodami výzkumného šetření. Cílem výzkumné části je zjistit, zda se vybrané principy Montessori pedagogiky objevují v Montessori MŠ, jak uvádí odborná publikace a jestli se náhodou neobjevují i v běžných MŠ.

Dále následují kapitoly, kde jsou popsány jednotlivé charakteristiky sledovaných souborů (v našem případě čtyř mateřských škol). V dalších oddílech empirické části probíhá sběr dat pomocí kritérií, která jsme si charakterizovali pro získání potřebných informací a jejich následnou analýzu, která je součástí tohoto oddílu. Získaná data budou vyhodnocena a interpretována. Protože všechny námi zvolené MŠ spadají pod MŠMT, provedeme analýzu RVP PV. Bude nás zajímat, jestli se některé Montessori principy neobjevují i v RVP PV.

Přínosem práce bude zjištění, jestli i v těchto případech proniká alternativní pedagogika do běžných mateřských škol. Dalším zajímavým faktorem bude zjištění, jestli námi vybrané Montessori školy splňují vybrané Montessori principy.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

*„Jestliže se dívám do budoucnosti, před sebou mám lidi postupující, od jednoho stádia nezávislosti k vyššímu, vlastní přičinlivostí, silou vůle. Postupně úrovně vzdělávání, musí odpovídat postupnému vývoji osobnosti dítěte. Vzdělávání by se nemělo omezovat na hledání nových metod převážně suchoprázdného předávání vědomostí. Jeho cílem musí být nezbytné napomáhání vývoji lidstva.“*

*Maria Montessori (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)*



# 1 MARIA MONTESSORI

Maria Montessori žena se narodila 31. srpna 1870 v italské provincii Ancona ve městě Chiaravalle. Když jí byly tři roky, její otec byl přeložen do Říma, kde byla malá Maria obklopena akademickou atmosférou. (Rýdl, 2007)

Když dokončila základní školu, byla přijata na střední školu, která byla orientovaná technicky. Po střední škole byla přijata na římskou lékařskou univerzitu. Protože byla žena, měla ztížené studium. Nesměla chodit na některé přednášky a pitvy se studenty mužského pohlaví, a proto chodívala do pitevně sama v noci. Lékařskou univerzitu dokončila roku 1896, jako první žena-lékařka. (Standing, 1998)

Po studiích pracovala jako asistující lékařka na psychiatrii, kde přišla do kontaktu se zaostalými, postiženými dětmi z majetného i nemajetného prostředí. Začala se zde zabírat rozvíjením duševního potenciálu dětí, a to tak, že aktivovala jejich smysly. V tomto období se začíná Montessori věnovat pedagogice a vystuduje ještě filozofii a antropologii. (Ludwig a kol., 2008)

Vyozorovala, že když mají děti k dispozici správné pomůcky, materiály, a jsou-li ve správném „připraveném prostředí“, jak sama nazvala, zabaví se (ve většině případech) samy. A tak se nenásilnou formou učí nové věci.

Byla několikrát nominována na Nobelovu cenu za mír. Z rodné Itálie byla nucena odejít v roce 1931, protože nechtěla podporovat fašismus. Nikdy se tam již nevrátila.

Vydala spoustu knih a spolupracovala se svým synem, na jehož popud založila v roce 1929 Association Montessori Internationale (AMI) se sídlem v Berlíně. Také roku 1947 otevřela výcvikové středisko v Londýně. Za svého života vyškolila více jak tisíc učitelů a průvodců. (Květoňová, [online]. - [cit. 2019-02-12].)

Maria Montessori za svého života přednášela a učila téměř po celém světě. Za zmínku stojí Anglie, zde se setkala s indickým duchovním Mahátmá Ghándím, který ji pozval do Indie, Spojených států, Španělska, Austrálie a Holandska, kde 6. května roku 1952 umírá v nedožitých 82 letech. (Rýdl, 2007)

## 1.1 Casa dei bambini

Své metody měla možnost si vyzkoušet (i u běžné populace dětí), když jí byla nabídnuta práce vychovatelky asi 60 chudých dětí, a to z předměstí San Lorenzo v Římě. Jednalo se o děti ve věku tři až sedm let, které pocházely z nevzdělaných a chudých rodin.

Protože neměla potřebné finance, musela si sama sehnat nábytek a veškeré vybavení pro péči o svěřené děti. A tak vznikla dne 6. ledna v ulici Via dei Marsi 53 v roce 1907 první Casa dei bambini, tzv. Dětský dům. Zde začala její metoda vzkvétat a začaly vznikat další a další projekty vedených Mariou Montessori. (Rýdl, 2007)

První Casa dei bambini byla vlastně jen místnost v činžovním domě, kde bydlela místní chudina. Majitelé činžovního domu umožnili otevřít „školku“ pro tyto děti, aby nebyly bez dozoru, když jsou rodiče v práci, a tím tak snížili delikvenci a ničení domů. Většina těchto dětí patřila negramotným rodičům. (Montessori, 2012a)

## 2 DÍTĚ JE TVŮRCEM SEBE SAMA

Dítě je tvůrcem sebe sama. V dítěti leží osud naší budoucnosti. Přejeme-li si zlepšit společnost, musíme chránit dítě. Musíme pozorovat jeho přirozené způsoby chování. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidského bytí. Dítě musí následovat přirozené zákonitosti! (Zelinková, 1997)

Je potřeba si uvědomit, že vše, čím v jádru jsme, bylo vytvořeno dítětem. Dítětem, kterým jsme byli první dva roky našeho života. Učili jsme se poznávat a chápat naše okolí. Přizpůsobovali jsme se, a aniž by nám kdokoli pomáhal, formovali jsme si složité mentální útvary, jako je inteligence nebo základy sociálního a národnostního cítění. Když máme položeny základy lidské osobnosti, což bývá zhruba kolem třetího roku, začínáme potřebovat pomoc školských zařízení. Takový pokrok, který člověk udělá během prvních tří let, už nikdy neudělá.

Moderní psychologie uvádí, že během života člověka na sebe navazují kvalitativně odlišné vývojové fáze. První vývojovou fází je přibližně věk od narození do šesti let. (Montessori, 2012b)

### 2.1 Inkarnace

Inkarnace neboli vtělení je vytváření lidské osobnosti. Dítě se stává vlastním stvořitelem. Užívá vlastní vůli, aby rozvíjelo svoje schopnosti. Navazuje kontakt prostřednictvím smyslů a pomocí svalů dosahuje seberealizace. Dochází k interakci mezi zárodkem lidské duše a okolím, kdy je dítě zdokonalováno a formováno prostředím, kde se nachází. (Montessori, 2012b)

Je velmi důležité věnovat se fyzickému i psychickému vývoji zároveň. Z počátku se vyvíjí odděleně, později se však spojí. (Montessori, 2012b) Dítě má v sobě ohromný potenciál. Zatím však nevíme, jak bude využit, proto musíme počkat, až se dítě vtělí, a to za pomoci své vlastní vůle. Fyzický vývoj doprovází vývoj osobnosti. Pokud je vše v pořádku, víme, že dítě bude chodit, mluvit atd. Dále se však bude vyvíjet i jeho osobnost. Projevením vlastní jedinečnosti je schopen stát se čímkoliv. Tato vnitřní činnost je složitá. Jsou to zázračné síly, které oživují bezmocné tělo novorozence a postupně ho zdokonalují. Dítě má v sobě svůj plán a pravidla vývoje, které je nutno respektovat. Je to duchovní embryo, které potřebuje ochranu v podobě lásky, podporujícího okolí a bohatství podnětů. Z embrya se stává dítě a z dítěte pak člověk. (Montessori, 2012a)

## **2.2 Absorbující mysl (0–6 let)**

Prvních šest let v životě člověka trávíme přípravou mentálních schopností. Maria Montessori je nazývá Absorbující mysl.

Absorbující mysl umožňuje dětem předškolního věku učit se ze vzájemných kontaktů s okolím a postupně si tak formovat mentální vědomí světa. Cokoli, co dítě zachytí smysly, včetně slov a činů, poskytuje informace pro absorbující mysl. (Montessori, 2012) Do tří let je dítě schopné vnímat své okolí nevědomě bez předsudků. Nasává do sebe vše jako houba. Od tří let je jeho vnímání vědomé. (Rýdl, 2007)

Absorbující mysl se dělí na dvě fáze na sebe navazující. Ta první trvá zhruba tři roky a psychika dítěte je dospělým nepřístupná. Není možné ji nějakým přímým způsobem ovlivňovat. (Montessori, 2012b)

Do šesti let je dítě schopné přirozeně si osvojit značné množství informací. Pedagog by měl této skutečnosti využít, protože v pozdějším věku již není učení tak snadné. (Rýdl 2006)

### **Nevědomá fáze (0–3 roky)**

V této fázi se děti učí na základě kontaktu s předměty, které tvoří jeho hmatatelné prostředí. Narozené děti začínají život v nultém bodě. Doposud nemají v mysli žádné předpojetí světa. Pohlcují do sebe informace, které jsou pro ně neměnné. Přijímají vše bez předsudků. Jejich mysl je stále aktivní pro zachycování podmětů pomocí smyslů (doteky, chuť, zrak, čich a sluch).

Také se toto období může nazývat psychoembrionické. Během tohoto období se izolovaně rozvíjejí různé dovednosti používání jazyka, pohyb horních a dolních končetin, emoce, nezávislost, vůle aj. Také můžeme pozorovat nástup duševních schopností, které nám umožňují využívat různé části těla. Název psychoembrionický je z důvodu velké podobnosti vývoje v děloze matky, kdy se jednotlivé fáze vyvíjely samostatně. Proto si z období dělohy a období prvních tří let většinou nic nepamätujeme. Paměť ještě není propojena s kognitivními funkcemi. Před třetím rokem života se duševní funkce vytvářejí, později se rozvíjejí.

Ve věku do tří let je na nás dítě závislé a jeho život určujeme my dospělí. Na konci tohoto období se už dítě může bránit, pokud má pocit, že ho nějak omezujeme.

### **Vědomá fáze (3–6 let)**

Kolem třetího roku se dítě začíná probouzet. Je to tzv. nové dítě, které si nevzpomíná na to, co se dělo předtím. Toto nové dítě začíná myslet a rozebírat své dojmy. Jak se postupně formuje paměť, začíná třídit, oživovat si staré a řadit nové zážitky a informace. Díky lepšímu pohybu začíná rozšiřovat své pole objevování. A vědomá absorbující mysl buduje širší pochopení okolního světa. Toto pohlcování existuje pouze do šesti let věku. Starší děti se už učí a vstřebávají informace na základě toho, co už známe. Jakmile začneme posuzovat a třídit, přestaneme se již učit v tak rychlém tempu, jako tomu bylo v raném dětství.

U dítěte mezi 3. a 6. rokem můžeme pozorovat dvě tendence. Jedna je obohacování a zdokonalování již nabytých dovedností a ta druhá je rozšiřování vědomostí interakcí s prostředím. Dítě nepotřebuje kýčovitě hračky, ale potřebuje manipulovat s reálnými předměty. Proto v Montessori školkách poskytují vše potřebné, aby mohly děti napodobovat práci dospělých. (Montessori, 2012b)

Poté, co jedinec dosáhne šesti let, přijímá nové poznatky spíše povrchově. Mimo to má také problémy odpoutat se od zážitků, které má s danou věcí spojené. Učení je pomalejší a namáhavější. (Rýdl, 2007)

### 3 METODY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE OČIMA MARIE MONTESSORI

Rýdl (2007) uvádí, že Maria Montessori ve své pedagogice navazovala na staré tradice evropské antropologie. Zajímala se o duševní a tělesný vývoj dítěte, kdy se orientovala na jeho individuální učební potřeby. Věřila, že každé dítě má vlastní sílu, vůli a rozvojovou potenci stát se dospělým. Proto by mělo každé dítě být pozorováno a diagnostikováno. Tímto se zjišťuje, jak je na tom dítě ve vývoji v různých oblastech.

Montessori pedagogika má několik zásad, jednou z nich je: „*Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.*“ (Rýdl, 2007, s. 15) Další zásada je pro laiky mnohem známější a velmi často se uvádí právě ve spojitosti se slovy Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ (Rýdl, 2007, s. 15)

Dalo by se říci, že počátky metody Montessori vzdělávání, se odehrávaly právě v první Casa dei bambini – domě dětí. V Domě dětí Maria Montessori, dále jen M. M., měla možnost pozorovat psychické rysy dětí, které nejsou tak jasné, jako fyziologické rysy.

#### 3.1 Lidské tendence

Velmi důležitý a zásadní objev, který Marie Montessori učinila, byl objev tzv. lidských tendencí. Podle Marie Montessori jsou to právě „lidské tendence“, kterými se lišíme od zvířat. Jako lidská mláďata se nerodíme s instinkty, naše možnosti jsou neomezené. Není nám dáno, jakým způsobem uspokojíme své nejen základní potřeby (ať jsou to potřeby nasycení, komunikace, obrany aj.). To, co nás vede, je něco jako zákon přírody. Jednáme svým specifickým, lidským způsobem. Tento způsob nás vede napříč generacemi a civilizacemi, nezáleží na tom, kde nebo kdy jsme se narodili (Lillard, Jessen, 2003).

Jak uvádí Mario Montessori (1956), že lidské tendence jsou neměnné, jsou univerzální v době i čase. Příkladem může být oblečení. Dříve chodili lidé oblékáni v kůži. Dnes nosíme různé oblečení podle módy, která se neustále mění, ale oblečení zůstává neměnné. To stejné si můžeme uvést i na příkladu s jídlem. Generacemi se jídlo mění, ale jídlo, jako takové, zůstává.

Lidské tendence nám pomáhají v adaptaci. Je to naše vrozená síla, která nás nutí jednat určitým způsobem. Projevuje se ve všech sférách lidské bytosti, jak v duševní, fyzické tak i duchovní (Montessori, 1956).

Marie Montessori to vysvětlovala jako tendenci „sklonů k přežití“. Každý si můžeme vytvořit vlastní seznam těchto „sklonů“ inspirovaných M. M. (Lillard, Jessen, 2003)

### **Můj seznam některých tendencí podle Marie Montessori:**

- **Orientace**

Je to jedna z prvních tendencí. Po narození nemáme svoji vlastní orientaci ve světě. Jsme odkázáni na okolní svět. Ztráta orientace je pro dítě nepříjemný zážitek. Pro lepší představu je to jako bych se vracela domů, kde bydlím dlouhá léta, a ten dům by tam nebyl a nikdo kolem mě by to neřešil. Děti potřebují mít vnější uspořádání a stačí jen maličkost, jen věc položená jinde, dítě se cítí ztraceno. A když je člověk ztracen fyzicky, je ztracen i ve své mysli.

- **Posloupnost a řád**

Člověk je vybaven ke zkoumání a objevování nového, potřebuje však nalézt i cestu zpět ke svému počátečnímu bodu.

- **Zkoumání**

Lidstvo muselo zkoumat celé generace, abychom dnes mohli žít pohodlný život. A tato tendence neustává a člověk zkoumá dál a dál.

- **Pracovat a tvořit**

Aby člověk mohl uskutečňovat své představy, používal ruce, práci rukou. Aby nezatékalo do domu, aby loď plula. Proto se mysl musí naučit ovládat své ruce tak, aby dělaly, co potřebujeme.

- **Opakování a přesnost**

Chceme-li věci a sebe zdokonalovat, zpřesňovat, musíme činnost opakovat.

- **Komunikace**

Je potřebná pro předávání informací. Bez ní bychom museli znovuobjevovat veškeré vědomosti a znalosti a posun k výšinám by byl zbrzděn.

V každém věku se jednotlivé tendence projevují trochu jiným způsobem. Jinak bude zkoumat batole a jinak pubescent, ale lidská tendence „zkoumání“ jako taková zůstává neměnná. (Lillard, Jessen, 2003)

## 3.2 Pozorování a objevy

Maria Montessori pozorovala děti při práci. Jedním z prvních objevů byla potřeba, opakování úkonů. Uvědomila si to, když pozorovala tříleté dítě při práci s válečky. Dívka neustále vkládala a vytahovala válečky. Montessori napočítala, že tento úkon provedla dvaadvacetkrát. Při práci nikterak nespěchala, pracovala pořád ve stejném tempu a nenechala se vyrušit okolím, jako by pro ni přestal existovat okolní svět. Po dokončení práce s válečky bylo děvčátko spokojeno, jako by si právě odpočinulo. Tehdy M. M. začala pronikat do hlubin dětské psychiky.

Tohoto jevu si začala Maria Montessori všimnout i u jiných dětí. Jednou si řekla, že by mohla naučit děti, jak si mýt ruce. Ukázala jim několik, po sobě jdoucích úkonů, jak si správně umýt ruce. Děti si pak myly ruce znovu a znovu, bez vnější příčiny, i když je měly čisté.

Čím podrobněji byla dětem nějaká činnost či úkon vysvětlen, tím větší potřebu měly tuto činnost opakovat.

Časem učinila M. M. další objev tzv. svobodu volby. Stalo se tak náhodou, a to, když paní učitelka zapoměla zamknout skříň s různým materiálem a pomůckami. Když ráno vešla do třídy, děti si pomůcky vytáhly a začaly samy pracovat. Děti již věděly, jak s některými pomůckami pracovat, a tak si i samy rozhodly, kterou si vyberou. Od té doby již byly pomůcky volně přístupné. M. M. zřídila poličky, aby tam děti dosáhly a po práci s pomůckou ji mohly vrátit.

Svobodná volba umožnila M. M. pozorovat vývojové tendence a potřeby dětí. Přišla na to tak, že děti si nevybíraly všechny pomůcky, které jim byly předkládány. Vždy se věnovaly jen určitému okruhu pomůcek a s těmi pracovaly stále dokola. Proto se snažila odstranit z prostředí vše, co bylo příliš složité, matoucí. (Montessori, 2012a) Cílem pedagoga je vést děti k samostatnosti a nezávislosti tak, aby vznikla svobodná lidská bytost.

V určitém věku může svoboda vést k potřebě pracovat s druhým dítětem. Dítě se učí domluvit se a brát na druhého potřebné ohledy. Učí se tak respektu a disciplíně a v neposlední řadě se učí morálce. (Zelinková, 1997)

I když děti měly ve škole velmi pěkné hračky, nejevily o ně dlouhodobější zájem. „*Dítě cítí, že jeho posláním je něco závažnějšího, než se zaobírat nějakým triviálním hraním.*“ (Montessori, 2012a, s. 104)



Jednou při ukázce používání kapesníku, se M. M. (na konci ukázky) decentně vysmrkala. Velmi ji překvapil velký potlesk od malých dětí. Tehdy si uvědomila, že nejspíše vystihla citlivé místo malých dětí ve společnosti. Společnost nutila děti nosit viditelně přišpendlený kapesník, neustále je kárala. Nikoho však nenapadlo, naučit je kapesník používat. Předala jim něco, co jim umožnilo získat vyšší uznání ve společnosti. Objevila, že děti mají smysl pro osobní důstojnost a dospěli si neuvědomují, jak často ji zraňují. (Montessori, 2012a)

### 3.3 Normalizace

Podle Marie Montessori je normalizace návrat člověka ke své lidské přirozenosti. Tato přirozenost je nám dána od našeho početí a je už jen na nás, jak tento svůj potenciál dále rozvineme. (Montessori, 2012c)

Otázkou tedy je, když je nám „normálnost“ dána od početí. Kde se stala chyba? Jak se stane, že se odchýlíme od normálu a je tedy potřeba normalizace, abychom se k normálu navrátili?

Marie Montessori vysvětluje, že dítě je od malička nějakým způsobem ve svých projevech omezováno. Není respektována jeho svobodná volba. Nebylo mu umožněno vykonávat činnost, na kterou bylo připraveno. Mohlo být nuceno do věcí, které ještě nebylo schopno pobrat nebo neodpovídalo jeho potřebám. A tak začaly vznikat odchylky, které jsem popsala podrobněji níže. Příklady některých odchylek: závislost na hračce, závislost na matce, sbírání věcí, neschopnost soustředit se na dokončení práce aj. Proto bylo potřeba upravit prostředí, kde se dítě začalo normalizovat.

Slova Marie Montessori nám říkají, že: *„Rozvoj osobnosti musí probíhat harmonicky. Člověk se musí utvářet úměrně vlastnímu rytmu, ukázněvat se a umět se vzdělávat. Naším cílem je zdraví duše. S tímto zdravím se pojí v každém normálním dítěti sociální chování, dobrovolná disciplína, poslušnost a síla vůle.“* (Pares o. s. [online]. - [cit. 2019-03-03])

Normálnost úzce souvisí s morální výchovou. Otázka morální výchovy není tak jednoduchá, jak by se mohlo na první pohled zdát. Morální chování nejde učit přímo nějakým kázáním a příkazováním. Morálka je něco, co souvisí s duševním zdravím celé společnosti. Musíme zvážit několik faktorů, jak vychovávat morálku v člověku. Výchova morálky není jen o vztahu mezi učitelem a dítětem. Není to jen učitel, který dává lekce morálky a trestá dítě, když neuposlechne. Je to mnohem složitější.

Jestliže učitel bude vychovávat dítě k morálce, neznamená to, že z něj vyroste morální člověk. Takhle jednoduché to bohužel není. Jsou tu ještě další faktory, a to je způsob života a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Učení morálky je nepřímé. Vždy záleží na trojici faktorů, které tvoří dítě, dospělý a prostředí, kde dítě žije. Zvláště pak školní prostředí hraje klíčovou roli při výchově morálky. Ve škole by měl být průvodce, který musí nejprve pracovat sám na sobě a snažit se o vlastní normalizaci. Nenormalizovaný průvodce nemůže vést dítě k normalizaci. Dalším úkolem průvodce je zajistit připravené prostředí. (Montessori, 2012c)

Dítě se vrací do normálu prostřednictvím pracovních činností přiměřených k jeho věku a probíhající senzitivní fázi. Tyto činnosti by měly probíhat v připraveném prostředí. Soustředěností a dokončením své práce, rozvíjí svoji osobnost. Během práce překonává překážky, zdokonaluje senzomotorické dovednosti, vymýšlí vlastní řešení, a tím dochází k úspěchu. Náprava je možná do věku šesti let. Čím je dítě starší, při začátku normalizace, tím důsledněji by měla normalizace probíhat.

*„Pouze normální děti vykazují ve svém vývoji obdivuhodné schopnosti, které my popisujeme, totiž spontánní disciplínu, stálost, radost z činnosti, sociální citění s druhými, porozumění pro ostatní.“* (Pares o. s. [online]. - [cit. 2019-03-03])

Normalizované dítě se cítí dobře v uspořádaném prostředí, kde se může soustředit na práci samo a v tichosti. Jsou schopny se samostatně rozhodovat, začínají a řídí si své činnosti. Je to dítě, které se naučilo překonávat samo sebe, dává přednost výchovným a vzdělávacím úkonům před zahálením.

### **3.4 Odchylyky ve vývoji**

Odchylyka neboli deviace je podle slovníku cizích slov vybočení, odklon od normálu. Psychické odchylyky vznikají omezováním a nerespektováním svobodné volby, jak jsem popisovala výše. Děti mají v sobě plán, podle kterého se normálně vyvíjí. Dospělí ať vědomě či nevědomě zasahují zaslepeni vlastním egoismem.

Jestliže je návrat k přirozenému stavu spojován působením faktoru soustředění se na fyzickou činnost, při níž se uskutečňuje kontakt se světem, pak je zásadním zdrojem všech úchylek nepřátelské prostředí. Toto nepřátelské prostředí brání duševní energii v procesu ztělesnění. Aby byla zajištěna integrita osobnosti, musí se psychická energie ztělesnit v pohybových činnostech. V případě, že této integrity není dosaženo, člověk je tzv. rozštěpen. A tak se psychická energie začne rozvíjet nesprávným směrem. Energie ztratí směr a začne bloudit a taková mysl začne fantazírovat a začínají vznikat odchylyky.

Je to dobře pozorovatelné na dětech, které se pohybují neklidně po svém okolí, jsou z nejasného důvodu divoké, nejsou schopny dokončit činnost, jsou přelétavé, nedokáží ovládat tok svých myšlenek. Tyto děti vykazují úroveň inteligence nižší než děti normalizované.

V Montessori školách je připravené prostředí, kde si děti ihned stanovují nějaký úkol a místo nesoustředění a fantazírování nastupuje klid, soustředění a začíná docházet k postupné normalizaci. (Montessori, 2012a)

### 3.5 Polarizace pozornosti

U malých dětí kolem třetího roku, vypořadala schopnost vysoké koncentrace. Tento fenomén označila jako polarizace pozornosti. M. M. ho objevila v roce 1906 v římském Domě dětí. Jak jsem již zmínila v kapitole o pozorování a objevech, všimla si tohoto fenoménu, kdy pozorovala dívenku, která neustále vkládala a vykládala válečky s takovým zaujetím, že vůbec nevnímala, co se kolem ní děje. V té době to byl převratný objev, protože se nepočítalo s tím, že by mohlo existovat tak intenzivní soustředění u předškolních dětí. Tento fenomén je základem učení. (Zelinková, 1997)

Aby mohlo dojít k polarizaci pozornosti, je zapotřebí několika podmínek. Jednou z podmínek je, že si dítě musí zvolit činnost svobodnou vůlí. (Průcha, 2001) Další velmi důležitou podmínkou je tzv. senzitivní fáze. Průvodce musí sledovat dítě, vypořadovat, v jaké fázi vnímání se dítě právě nachází a podle toho mu nabídnout či umožnit práci s potřebným materiálem. Když jsou všechny tyto podmínky splněny, může dojít k polarizaci pozornosti, která má tři fáze a je to uzavřený pracovní cyklus.

#### **Tři fáze polarizace pozornosti:**

- 1. fáze – Přípravný stupeň. Je to fáze hledání. Průvodce může v této fázi dítěti něco nabídnout. Když dítě najde, vezme si to.
- 2. fáze – Velká práce. Dítě se ponoří do své činnosti, kdy překonává překážky, řeší problémy. Koncentruje intenzivně svoji energii na jednu věc. Odpoutává se od vnějšího okolí.
- 3. fáze – Klid, nasycení. Dítě spočine v tichém úžasu, co vytvořilo, zažilo. Ani v této fázi ho nesmíme rušit. Na dítěti je vidět vnitřní radost. (Zelinková, 1997)

*„Každodenním soustavným opakováním se utvářejí a posilují žádoucí psychické kvality dítěte, které přispívají k formování osobnosti.“ (Zelinková, 1997, s. 29)*

## 4 VYBRANÉ MONTESSORI PRINCIPY

Pro tuto kapitolu jsem vybrala několik principů Marie Montessori, které v podstatě charakterizují její celý vzdělávací systém. V páté kapitole se budu podrobněji věnovat principu řádu a připraveného prostředí, ze kterých bude vycházet moje výzkumná část.

### 4.1 Senzitivní období

Senzitivní období je v Montessori pedagogice popsáno jako citlivé období, které pracuje současně s absorbuující myslí, což umožňuje uložení informací do absorbuující mysli. (Rýdl, 2007) Jedná se o období zvýšené vnímavosti, které je časově omezeno. K myšlence existence senzitivních fází ji přivedl biolog Vries, který tyto fáze popisoval na vývoji motýla. V jednotlivých fázích se dítě neučí vůlí, ale vnitřní vnímavostí.

Marie Montessori zavedla v teorii vývoje člověka pojmy *Horme*, *Absorbující duch* a *Nebula*. První z nich, tedy „*Horme*“ je vrozený, vnitřní pohon, který nás nutí opakovat činnosti tak dlouho, dokud z toho nevznikne nová dovednost. Můžeme říci, že je to vrozená životní energie. *Absorbující duch* je už vědomá část naší inteligence. *Nebula* je tvořivá energie vedoucí dítě k absorbování vnějšího světa podle vývoje senzitivních fází. Uskutečňuje se však pouze za svobodného jednání.

Montessori rozdělila vývoj člověka na tři období, která mají různé fáze. První období je 0–6 let, druhé 6–12 let a třetí 12–18 let. (Zelinková, 1997)

Průvodce by měl dát dítěti v jednotlivých obdobích dostatečný prostor a vytvořit mu vhodné prostředí k rozvoji, příliš ho neovlivňovat a nezasahovat do jeho aktivit. Stát se jen pozorovatelem a nechat dítě, aby si samo vybralo činnost, která ho posune dál. Dítě je schopné ocenit svobodu a možnost volby, která je mu dána, a rozvíjí se. Díky podpoře průvodce a podnětnému prostředí dochází k osvojování jednotlivých činností s lehkostí. Pokud je povahový prvek získán, senzitivní fáze pro daný rys se vytratí. (Montessori, 2012). Dítě se sice může jednotlivé činnosti naučit později vědomě, ale už s větším úsilím.

Senzitivní období může být provázeno v některých případech také negativní projevy. Většinou tomu tak je ve chvíli, kdy se v mysli dítěte objeví určitá překážka. Dítě se často chová náladově a jeho rozvoj stagnuje. K učení nedochází, přestože je mu nabídnuto vhodné prostředí (Rýdl, 1999).

Zvýšená vnímavost probíhá ve třech fázích. Má pomalý začátek, následuje vrchol činnosti a postupně dochází k jejímu odeznívání.

Nyní si popíšeme první období, které trvá od 0 do 6 let. Je to období konstruktivní a tvořivé. Dělí se na několik prolínajících se fází. Patří sem fáze, která trvá od narození do 2 a půl let. Jedná se o fázi řádu a pořádku. Dítě se v tomto období učí řádu, který ho obklopuje. Podle tohoto řádu si vytváří svůj vlastní vnitřní řád. Nejedná se o řád ve smyslu úklidu, ale o řád, v němž dítě vyrůstá.

Další fází je řeč. Ta začíná narozením a trvá do 6 let. Během tohoto období se řeč vyvíjí od jednotlivých slabik až po rozvíte věty.

Nutné je zmínit také období vytříbení smyslů, které trvá od 18 měsíců do 6 let. V této fázi vývoje poznává dítě okolní svět svými smysly, což se projevuje zejména fascinací malými věcmi. Je to dobře pozorovatelné u malých dětí, jak rády sbírají drobečky nebo kamínky na zemi a mají tendenci je ochutnávat.

V období od 2 a půl let do 6 let hovoříme o fázi sociálních vztahů. Dítě se učí chovat se ve společnosti. Je důležité, aby mu dospělí dávali v tomto období vhodný příklad.

Další období trvá od 1 roku do 4 let, jedná se o vnímavost pohybu. Dítě se snaží v tomto období dokázat sobě i ostatním svou tělesnou zdatnost. (Šebestová, Švarcová, 1996)

## **4.2 Ticho, klid a mír**

V Montessori pedagogice je velmi důležitý princip ticha, klidu a míru. Práce by měla probíhat v tichu a klidu, které podněcuje soustředěnost, morální a sociální myšlení. Dítě by mělo postupem času pochopit, že práce v klidu je pro něj přínosem. Pouze pokud je schopné se soustředit, může vykonávat jednotlivé činnosti správně. Na soustředění potřebuje právě klid. Z tohoto důvodu je dbáno na to, aby děti zacházely s předměty tiše a ohleduplně. Děti jsou tichosti systematicky učeny. Součástí je nácvik koordinace pohybů, rovnováhy, harmonického pohybu a koncentrace. (Montessori, 2012a)

Ticho však není vnímáno jako autoritativní princip. Po dětech není požadováno, aby tiše seděli a nehýbali se. Pokud učitel musí vyzývat děti, aby se utišily, znamená to, že je daná činnost prostě nezaujala. Ticho je vnímáno jako schopnost docílit vnitřní disciplíny a dokonalé koordinace pohybů. (Rýdl, 2007)

V Montessori pedagogice se často neseťkáváme s kolektivní činností, která by vyžadovala disciplínu, protože tato činnost je často důvodem hluku. Děti pracují více samostatně a po dokončení práce si po sobě uklidí materiál, se kterým pracovaly. Poté má možnost se v klidu posadit a přemýšlet o aktivitě, které se věnovalo. Do této situace

by neměl učitel zasahovat. Dítě si po dokončení činnosti odpočine a začne sledovat své okolí. Pokud ho nějaká činnost zaujme, má možnost se do ní zapojit (nebo si vybrat materiál), se kterým již umí samo pracovat. (Šebestová, Švarcová 1996)

Pro nácvik ticha je možné využít speciální cvičení, které vede ke zklidnění. Jde o tzv. chůzi po elipse. Elipsa funguje jako místo, ve kterém se setkává žák s průvodcem. Jedná se o elipsu, která je nakreslena nebo vytvořena na zemi ve třídě. Její velikost zpravidla odpovídá počtu dětí ve třídě. Žáci se většinou každý den u elipsy setkávají, aby si pohovořili o různých tématech. Součástí aktivity je také dechové cvičení. Následuje chůze po elipse. Děti kladou nohy těsně za sebou od paty přes chodidlo na špičku a procházejí takto po celé linii elipsy. Aktivita probíhá v tichu, nebo je možné pustit jemnou relaxační hudbu. Na elipse chodí několik dětí za sebou. Uvnitř elipsy mohou být předměty k danému tématu a děti, které již zvládnou samostatnou chůzi, mohou jednotlivé předměty nosit. Podmínkou však je držení předmětů oběma rukama. Je to kvůli tomu, aby se zapojovaly obě hemisféry mozku. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

Prostřednictvím tohoto cvičení dochází k rozvoji soustředění a rovnováhy. Dítě se během aktivity musí zaměřit na to, zda klade nohy správně do požadované polohy. Během této aktivity dochází k zapojení pravé i levé hemisféry, což zajišťuje rozvoj celkové motoriky. Chůzi po elipse se učí nejen fyzické, ale také psychické rovnováze. Musí se naučit koncentrovat, být trpělivý a udržet pozornost. (Zelinková, 1997)

### **4.3 Ruka a intelekt**

Princip ruky a intelektu je založen na schopnosti vyjádřit se prostřednictvím činnosti své myšlenky. Podle Marie Montessori tvoří ruka spojení s lidskou duší. Tuto skutečnost je možné projevovat v řadě symbolů a rituálů. Jedná se například o využití rukou při pozdravu. Symbolicky je žádáno o ruku. Ruce jsou vedeny intelektem k přetváření okolního prostředí. Jakmile se intelekt rozvíjí společně s činností rukou, dosahuje daleko vyšší úrovně a z dítěte se stává silnější osobnost. Jestliže by bylo dítěti bráněno v manuálních činnostech, jeho psychika by ustrnula na nižší úrovni. Lidé podvědomě považují ruku za vyjádření svého „JÁ“. (Montessori, 2012b)

*„Co neprojde rukou či jinými smysly, nemůže být v hlavě. A naopak, ruka je to, co – poháněno hlavou – něco tvoří. Na tělech dětí uvidíte, jak myslí.“* (Montessori ČR, [online]. - [cit. 2019-02-10]) U malých dětí toto tvrzení platí dvojnásob, protože je jejich myšlení silně spojeno s pohybem. Malé dítě se s okolním světem seznamuje zejména prostřednictvím uchopování předmětů. Ruka je tedy pro dítě nástrojem, který

mu umožňuje interakci s jeho okolím. Ruka je hlavním nástrojem, který k tomuto účelu využívají.

Obratnost našich rukou je úzce spojena s rozvojem lidské psychiky. Intelekt dítěte se sice může rozvíjet bez pomoci rukou, ale není to příliš efektivní, jak jsem psala výše. Ve chvíli, kdy se spojí rozvoj intelektu současně s činností rukou, je možné dosáhnout vyšší úrovně rozvoje. Děti, které mají v rámci vzdělávání možnost manipulovat s výukovými materiály a využívat při tom svých rukou, dělají rychlejší pokroky. Mimo to je také důležité, že svou činností materiál přetvářejí, nebo samy něco tvoří. Z tohoto důvodu je v rámci Montessori pedagogiky kladen silný důraz na zkoumání, manipulaci a zapojení rukou do vyučovacího procesu. (Montessori ČR, [online]. - [cit. 2019-02-10])

Ruka je vedená intelektem a emocemi. Je nástrojem myšlení a pomáhá jedinci vytvářet si vztah ke svému okolí. Prostřednictvím rukou dochází k poznávání, stimulaci a formulaci osobnosti jedince. V případě, že dítě něco vidí a zatouží po tom, využívá právě ruce k tomu, aby to získalo. Všechny změny v okolí dítěte jsou prováděny prostřednictvím ruky. Správná koordinace činnosti ruky a intelektu vede k celkové psychické vyrovnanosti jedince. Nejlépe je to zřejmé v oblasti jemné motoriky. Čím jemnější práci vykonáváme, tím více intelektu je nutné zapojit a rostou také nároky na naši pozornost (Montessori, 2012b). Je dobré, když je činnost, kterou dítě provádí, spojena s rodinou nebo společenským prostředím. Příklady některých činností: mytí předmětů, zalévání květin, chystání stolu na oběd aj.

#### **4.4 Práce s chybou**

V Montessori pedagogice jsou chyby zcela přirozenou součástí učení. Chyba není vnímána jako problém, ale jako pomůcka k zjištění, do jaké míry je dítě schopno zvládnout jednotlivé činnosti. Prostřednictvím chyb se učíme a posouváme své znalosti dál. Chyba je součástí procesu řešení problému a je zdrojem řady nových poznatků. Pomáhá dítěti naučit se lépe ohodnotit situaci a analyzovat příčiny chyb. Je tedy jasné, že dítě nesmí být za své chyby trestáno nebo negativně hodnoceno. Pro učitele se jedná o signál, že je vhodné aktivitu zopakovat, nabídnout dítěti daný materiál znovu. Není vhodné, aby učitel dítě na chybu upozorňoval. Většina pomůcek je navržena tak, aby dítě chybu odhalilo samo. (Rýdl, 1999) Způsob opravy chyby záleží na dítěti. (Rýdl, 1999) Možností kontroly chyby se dítě stává více samostatné a nezávislé na autoritě a tím je motivováno k tomu, aby aktivitu vyvíjelo na základě svého vlastního přesvědčení. (Montessori, 2012b) Prostřednictvím práce s chybou je podporován princip samostatnosti a svobody. Učitel

ve výuce nepoužívá systém odměn a trestů, který v podstatě nikam nevede. Dítě má radost, pokud chybu objeví samo a samo ji také napraví. K tomu je nutné nechat mu potřebnou volnost a vytvořit mu podmínky, aby mohlo jednotlivé činnosti opakovat. Díky opakování získává nové zkušenosti, které jsou třeba k rozvoji znalostí a dovedností. (Rýdl, 1999)

V rámci Montessori pedagogiky jsou rozlišovány dva typy chyb, kterých se děti nejčastěji dopouštějí. Prvním typem chyby je situace, kdy žák nevhodně zachází s pomůckou. Tento typ chyby nepomáhá dětem při rozvoji v rámci vzdělávacího procesu. V takovémto případě by měl učitel zasáhnout, aby zabránil vzniku chaosu ve třídě a podpořil tak princip klidu a ticha. Druhým typem chyby je situace, kdy na chybu upozorní sama vzdělávací pomůcka. Dítě například využívá pomůcku k jinému účelu, než je určena. Důvodem bývá nejčastěji nepozornost či nezralost dítěte.

V průběhu vývoje a procesu učení se dítě bude v dané činnosti zdokonalovat a počet chyb se bude snižovat. Jak jsem již psala výše, vzdělávací pomůcky jsou v případě Montessori pedagogiky navrženy tak, aby dítě samo chybu rozpoznalo. Pokud dítě tápe, učitel má možnost opakovaně dítěti ukázat, jak s danou pomůckou pracovat. (Montessori, 2017)

Při práci s chybou je velmi důležitý přístup učitele. Ten by však neměl činnost hodnotit. Měl by dítěti projevit účast a svou náklonost. Nedoporučuje se často chválit, aby se dítě nestalo na pochvalu závislé. Mohlo by se pak stát, že by činnost vykonávalo jen pro pochvalu. Tím by bylo ošizen o potěšení, ze samotné aktivity.

Cílem tedy je, aby dítě samo kontrolovalo svou práci, samo rozpoznalo a opravovalo své chyby. Vhodný přístup učitele podporuje sebehodnocení dítěte, které si je vědomo své vlastní důstojnosti a pochvalu nepotřebuje. (Rýdl, 2007)

## **4.5 Připravené prostředí**

Prostředí má být čisté a estetické. Nábytek by měl být pěkný a praktický. Třída by měla být prostorná a umožňovat dětem pohyb. Ve třídě je vhodné mít květiny a případně také zvířátko, o které by se mohly děti starat. Součástí by měly být i zahrada nebo terasa, na které mohou děti pokračovat ve svých činnostech. (Montessori ČR, [online]. - [cit. 2019-02-10].)

Prostředí by mělo být vyvážené. Žák by neměl být zahlcen podněty. Každá pomůcka by měla mít své místo a měla by být ve třídě pouze jednou. Děti jsou díky tomu nuceni počkat, až kamarád dokončí svou práci s pomůckou, tím se učí trpělivosti. Vhodně



připravené prostředí umožňuje žákům realizovat se a učit se při tom zodpovědnosti a nezávislosti. Mimo jiné se učí být pořádní a uklízet po sobě. (Rýdl, 2007)

Připravené prostředí není jen o prostoru a vybavení třídy, jsou další důležité faktory, které musí splňovat. Podrobněji se o něm rozepíší v další kapitole.

## **5 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ V MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ**

Samotný princip připraveného prostředí je provázán s ostatními principy. Měl by mít 5P, tzn. připravený průvodce připravuje připravené prostředí. Prostředí by mělo obsahovat složky emocionální, sociální, organizační a materiální. Průvodce musí zajistit vše, co dítě potřebuje k budování své osobnosti a měl by myslet na propojení domova a rodiny se školou. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

Nabídka materiálu (pomůcek) v připraveném prostředí by měla sloužit k procvičování všedních činností, materiály rozvíjející smysly a tvořivost. Zkušenosti, které dítě získá při práci s materiálem, mu pomáhá ke koordinaci pohybů, procvičuje postřeh, pozorování a dozvídá se něco o zákonitostech a vzájemných vztazích. Správně připravené prostředí oslovuje dítě jako celistvou bytost, jeho hlavu, smysly, ruce, psychiku, celé dětské tělo i ducha. (Harald, 2008)

Chceme-li dítě objektivně pozorovat, je k tomu zapotřebí připravené prostředí. Jen tehdy, když jsou podmínky pro vzdělávání přizpůsobené dětem, vzbudí v nich pocit svobody, zaujmou vlastní postoje, spontánně se projeví a objeví svoje skryté potřeby. (Montessori, 2017)

Připravené prostředí musí být propojené, uspořádané a musí na sebe logicky navazovat. Měl by obsahovat výtvarný a čtecí koutek. Místo pro výkresy a pro práci s materiálem. Nábytek přizpůsobený výškově dětem. A materiál rozdělený do určitých oblastí. Doporučení materiálu je alespoň dvě police do praktického života, čtyři police na smyslovou výchovu, tři na jazykovou výchovu a tři na matematiku a geometrii. Kuchyňská linka a praktický život, jsou základem Montessori pedagogiky. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

### **5.1 Řád**

Již v předchozí kapitole jsem se zmiňovala o senzitivních fázích řádu a pořádku. Zvýšená vnímavost pro toto období se objevuje již v prvním roce a pokračuje i v roce druhém. Mohlo by se zdát až zarážející, že dítě zrovna v tomto věku by mělo mít vnímavé období pro pořádek. Spousta z nás má děti za malé nepořádníky. Není se čemu divit, stačí se podívat na uspořádání městského bytu. Málokterý byt je uspořádán tak, aby dával malému dítěti smysl. Vše je vysoko a daleko, dítě nemůže dosáhnout na nic, co ho zaujme.

Dospělí vše neustále přemísťují a dítěti to nedává žádný smysl. Když věci nejsou uspořádány podle potřeb dítěte, mohou začít vznikat různé odchylky ve vývoji. (Montessori, 2012a)

Toho, že děti vykazují smysl pro pořádek, si M. M. všimla u dětí kolem druhého roku. Během tohoto období by měly mít děti kolem sebe věci uspořádány. Každá věc by měla mít své stálé místo. Dítě si postupně zapamatovává, kde se předměty nacházejí, cítí se díky tomu bezpečně a utváří si v hlavě mapu okolí. Vytváří si na základě pořádku vztah k věcem. Během zkoumání svého okolí se zabydluje a zjišťuje, že není jen prostorový pořádek, ale že věci v místnosti mají k sobě určitý vztah. (Harald, 2008)

Řád je důležitý i v denním režimu. Když dítě ví, jak za sebou jednotlivé činnosti následují, cítí se bezpečně a orientováno v čase. Citlivost na tento řád v denním režimu je velmi dobře vidět u malých dětí v situacích, kdy jsou děti zvyklé na nějaký svůj režim (např. dítě nejde uspat maminka, ale babička). Ve většině případech dává dítě najevo, že se mu tato změna nelíbí. *„Pro dítě je pořádek to, co pro nás země, na které stojíme, co je pro rybu voda, ve které plave.“* (Harald, 2008, s. 24)

## 5.2 Didaktický materiál

Didaktické pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností a vědomostí.

*„Hlavní hybnou silou výuky je sama pomůcka, nikoli instrukce učitelky. Je to dítě, které tuto pomůcku používá a je také tím, kdo je ve třídě aktivní. Není to učitelka.“* (Montessori, 2017, s. 153)

### Jaké vlastnosti by měl mít didaktický materiál:

- Pomůcka by v sobě měla být vyrobena tak, aby v sobě měla „zabudovanou“ možnost kontroly chyby.
- Estetický a přitažlivý. *„Nenech nás zahálet, říkají smetáčky s květinovým vzorem na rukojeti. Barevná písmenka abecedy leží ve správných přihrádkách“* (Montessori, 2017, s. 107) Podobným způsobem vábí květiny hmyz a ten si vybere podle své libosti.
- Podněcující k činnosti. S každým předmětem je možno manipulovat, pečovat o něj.
- Limitovaný v množství, aby zbytečně nevyčerpával dětskou energii. (Montessori, 2017)

Didaktický materiál pomáhá v psychickém vývoji dětí. Ve chvíli, kdy je žák s pomůckou seznámen, je mu ponechán čas a prostor se s ní blíže seznámit. V tu chvíli se psychika destabilizuje. Poté probíhají procesy k nalezení správného řešení. Dítě pomůcku zkoumá, jakmile objeví její řešení či princip, psychika se stabilizuje. Dochází k vyšší psychické rovnováze. (Rýdl, 2007)

## **Praktický život**

Už samotný název oblasti vzdělávání nám napovídá, že se bude jednat o vzdělávací pomůcky běžného denního používání. Praktickým životem malé děti již od 2,5 let zahajují své vzdělávání v Montessori mateřských školách. Oblast praktického života se dělí na několik podoblastí. Patří sem přípravná cvičení, např. chůze, nošení předmětů, otevírání a zavírání dveří aj. Dále pak péče o vlastní osobu, péče o okolí, péče o druhé a zdvořilostní formy chování. (Hilebrandová, 2013)

U předškolních dětí se z fyziologického hlediska dá říci, že jejich nervy a svaly v tomto období prochází harmonickou spoluprací. Když jsou děti starší, již je tolik nezajímá přesné provádění úkonů, potřeba rozvoje svalové koordinace u nich slábne a do popředí se dostává potřeba prosazovat rozum. Později tyto činnosti již nedělají z nadšení pro samotnou činnost, ale z důvodu smyslu pro povinnost. (Montessori, 2017)

Činnosti, které provádíme každý den, se skládají z různých na sebe navazujících pohybů. Když pohyby vykonáváme ledabyle, neukončíme jeden pohyb a hned navazujeme další. Děje se to, že se věci ničí mnohem dříve, než by mohly. Příkladem může být otevírání dveří, kdy se snažíme otevřít ještě na půl zamčené dveře, důsledky jsou vidět na klíče. Zasouvání a vysouvání klíčů ze zámku, kdy se klíč časem poničí a zlomí. Hrubé zacházení s knihou. Mohli bychom pokračovat dále.

Cílem a nejvyšším stupněm dokonalosti je provést činnost bez použití pohybů navíc.

*„To je základ estetického pohybu a dalších uměleckých projevů. Tuto myšlenku můžeme zobecnit a přijmout jako základní princip pro každou činnost.“* (Montessori, 2017, s. 92) Nekoordinované a neohrabané jednání, nevede k žádnému cíli.

Pomůcky by měly reálné předměty. Mističky, hrnečky a skleničky by neměly být z umělé hmoty. Předměty, které patří k jedné pomůcce, by měly být stejně barevné, aby bylo jasné, že k sobě patří. Každá pomůcka má dva cíle, a to přímý a nepřímý. Někdy se ještě uvádí při pokročilejší práci s pomůckou tzv. bod zájmu. Prezentace se předvádí

velmi pomalu, aby dítěti neunikl žádný pohyb. Pro příklad práce s pomůckami z praktického života, popíši prezentaci práce se zapínacím rámem.

**Název pomůcky: ZAPÍNACÍ RÁM, VELKÉ KNOFLÍKY**

**Materiál:** zapínací rám s knoflíky

**Přímý cíl:** Sebeobsluha – naučí se zapínat si oděv

**Nepřímý cíl:** Rozvoj jemné motoriky, koordinace oko – ruka, rozvoj samostatnosti, koncentrace

**Slovní zásoba:** Knoflíky, zapínací rám

**Kontrola správnosti:** Knoflíky budou nejprve rozepnuté a pak zapnuté

**Věk:** 2,5–3 roky

**Prezentace:** Vždy udělám dva knoflíky já a dítě udělá tři zbývající knoflíky. Postup rozdělíme do 6 fází:

- 1. fáze – Průvodce vezme do pravé ruky látku, do levé knoflík a na půl prostrčí knoflík do dírky tak, aby byla vidět půlka prostrčeného knoflíku. Takto udělá dva knoflíky a dítě pak udělá tři knoflíky.
- 2. fáze – Průvodce levou rukou přidrží látku a pravou rukou protáhne knoflík, aby byly knoflíky oddělené. Pak to udělá dítě.
- 3. fáze – Dám jednu stranu látky bokem, dítě dá druhou stranu bokem a může udělat „okýnko“.
- 4. fáze – Dám půlku zpátky, dítě druhou půlku zpátky.
- 5. fáze – Levou rukou vezmu látku, pravou rukou knoflíček a napůl prostrčím, pak to stejné provede dítě.
- 6. fáze – Prostrčím knoflík celý a bude to zapnuté, pak to udělá dítě.



**Obrázek 1. Zapínací rám s knoflíky  
(vlastní zpracování, 2019)**

## Smyslová výchova

Pomůcky pro smyslovou výchovu vznikly na podkladu zkušeností Itarda a Seguina, kteří experimentovali s handicapovanými dětmi. Marie Montessori byla přesvědčená, že zdokonalováním smyslů prohlubuje smyslové vnímání. Tím dává základy intelektuálnímu růstu. (Montessori, 2017) Materiál je seskupen podle fyzikálních vlastností (barva, tvar, velikost, zvuk, hmotnost, teplota atd.). (Žáková et. al 2013)

Během práce se smyslovou pomůckou procvičujeme naše smysly. Zrak, chuť, čich, hmat, sluch. Senzomotorické pomůcky zdokonalují smysly, ovládání prstů a po intelektové stránce si vytváří základní koncept pro další vzdělávání. (Rýdl, 2007)

Smyslový materiál by měl přijít na řadu, když dítě zvládá pomůcky z praktického života. Že není dítě připraveno, můžeme poznat u růžové věže tak, že dítěti dělá problém položit poslední dílek růžové věže. Pravidlo uspořádání je, že první 4 smyslové pomůcky by na sebe měly navazovat. Válečky s úchyty, růžová věž, hnědé schody, červené tyče.

Pomůcky jsou z pravidla uspořádány v policích od shora dolů, od jednoduchého ke složitějšímu. Použití materiálu by mělo jít v těchto krocích: prezentace, cvičení (vlastní objevování dítětem), přemostění do reálného života. (Žáková et. al 2013) Pro ukázkou prezentace jsem si vybrala jednu pomůcku.

### Název pomůcky: BAREVNÉ DESTIČKY

**Materiál:** Tři různé krabičky:

- **1. krabička:** Obsahuje 6 destiček, každý pár má stejnou barvu – červenou, modrou a žlutou. Každá destička má na okrajích dřevěný „rámeček na držení.“
- **2. krabička:** Obsahuje 22 destiček, každý pár má stejnou barvu – základní (primární) barvy: červená, modrá, žlutá a sekundární barvy: oranžová, zelená, fialová, růžová, šedá, hnědá, černá a bílá.
- **3. krabička:** V této krabičce se každá barva nachází v sedmi odstínech.

**Přímý cíl:** Smysl pro chromatickou posloupnost

**Nepřímý cíl:** Výtvarná výchova, umění aj.

**Slovní zásoba:** Názvy barev

**Kontrola správnosti:** Vizuální

**Věk:** od 2,5 let

**Prezentace:** Důležitý úchop „C“.

- **1. Krabička:** s první krabičkou začínáme již od 2,5 let. Postupně vyskládám všechny destičky na stůl rozházeně. Potom řeknu: „*Budu hledat stejné barvy.*“

Dám k sobě dvě stejné barvy a řeknu: „*Našli jsme pár.*“ Tak najdeme všechny páry. Nakonec destičky znovu promícháme a zkusí si to dítě. Potom dítěti ukážeme, jak se destičky skládají zpět do krabičky. Vezmu víčko, položím ho na stůl a na něj z části položím krabičku tak, aby byla nahnutá. Potom skládám destičky zpátky do krabičky.

- **2. Krabička:** Nejdřív vyskládám modrou, žlutou, červenou za pomoci „C“ úchopu. Řeknu: „*Udělej z nich ty páry a dnes si k nim přidáme i další.*“ (ale ne všechny). Přidám další tři barvy – oranžová, zelená, fialová. Řeknu: „*Nejprve uděláme páry u barev, které se dělaly předtím. Pak můžeme přidat další barvy.*“ Barvy začínáme pojmenovávat, když dítě zvládne postup.
- **3. krabička:** Lepší si pomůcku vzít na kobereček. Řeknu: „*Vyber si jednu barvu.*“ Vybere si například modrou. „*Vyndáme tedy všechny modré na kobereček.*“ „*Hledám tu, kde je nejvíc barvy. Je to tahle nebo je to tahle?*“ Pak hledám další, kde je nejvíc barvy. Každý odstín nějaké z barev skládáme zleva doprava a ukážu na první a řeknu: „*Tady je nejvíc barvy.*“ Pak si může vzít dítě další barvy.



**Obrázek 2. Barevné destičky**  
(úkol: najdi dvě stejné barvy)  
(vlastní zpracování, 2019)



**Obrázek 3. Barevné destičky**  
(odstíny jedné barvy)  
(vlastní zpracování, 2019)



**Obrázek 4. Barevné destičky  
(paprsky odstínů různých barev)  
(vlastní zpracování, 2019)**

## **Jazyková výchova**

Abychom si osvojili jazyk, není potřeba vědomé úsilí, protože se to děje v našem podvědomí. Žádné malé dítě si mateřský jazyk neosvojuje s námahou a je jedno, jestli je jazyk těžký nebo lehký. My dospělí se jazyk učíme vědomě a víme, že je to složitější. (Montessori, 2012b)

Citlivé období pro jazyk je podle Marie Montessori od 7. měsíce v děloze do 5,5 až 6 let. Ve věku mezi třetím a šestým rokem rozvíjíme nejen komunikaci a řeč, ale i přípravu na čtení a psaní. Pro jednotlivá senzitivní období připravila M. M. postupy a pomůcky. Největší zájem o psaní je zhruba od tří a půl let až do čtyř a půl let. Pro čtení je to mezi čtvrtým a pátým rokem. Toto období je označováno jako exploze pro psaní a čtení.

Jazykové výchově předchází období rozvoje řeči, což je od 0 do 3 let. Proto je v tomto období, ale i později správný jazykový vzor. Důležitost bohatého vyjadřování bez ironie, zpívat mu, číst, vyprávět. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013).

V Montessori vzdělávání se děti učí nejprve psát a teprve poté začínají spontánně číst. Než dítě začne psát, předchází tomu několik činností, jako je třeba špetkový úchop pro správné držení tužky. Tento úchop si dítě trénuje nejen v praktickém životě, ale i ve smyslové výchově, když pracuje s válečky s úchyty. Zápěstí si děti uvolňují při práci s komodou s geometrickými tvary, když jednotlivé tvary objíždějí po jejich obvodu. Teprve potom bere dítě do rukou tužku a začíná pracovat s kovovými tvary, které mají podobné úchyty jako válečky ze smyslového materiálu. Potom se přidávají smirková písmena, kde se děti učí jejich fonetický zvuk. Následuje pohyblivá abeceda a dítě začíná psát. (Lillard, Angeline Stoll, 2016)



Ukázka práce s kovovými tvary.

### **Pomůcka: PRÁCE S TUŽKOU A KOVOVÝMI TVARY**

**Materiál:** 10 kovových tvarů uspořádaný zvlášť hranaté a zvlášť kulaté (čtyřlíst, elipsa, ovál, kruh, zaoblený trojúhelník, obdélník, čtverec, pětiúhelník, lichoběžník, rovnostranný trojúhelník) stojan na papíry 14x14cm, 10 kalíšků na pastelky, tácky na předměty k přesunutí ke stolu, laminované podložky, pokud máme strukturované stoly, tužky, ořezávátka, gumy, nůžky, sešívačka (na vytvoření knížeček = náhrada grafomotorických listů, vytváříme mandaly, stínujeme, různě šrafujeme)

**Přímý cíl:** Přesná práce s tužkou

**Nepřímý cíl:** Příprava na psaní, výtvarné techniky a rýsování, trpělivost, pečlivost

**Slovní zásoba:** Názvy tvarů a jejich popis

**Kontrola správnosti:** Vizuální

**Věk:** od 4 let

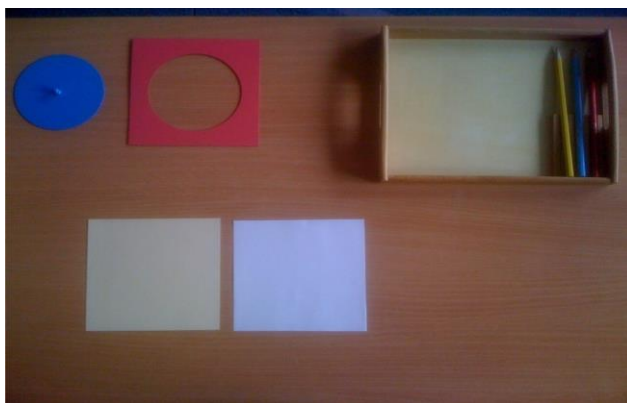
**Prezentace:** Vezmu tácek a na něj dám podložku, papír nějaký tvar, a vyberu si nějaké pastelky a tužku na podepsání. Pod papír dám podložku, na papír dám rámeček a začínám ho obtahovat. Pak vezmu kovový tvar, dám ho na papír a obtáhnou ho. Pak nechám dítě, aby si doneslo své pastelky a papír a nechám ho pracovat. Může si udělat další tvary a z toho mu můžeme sešívačko udělat knížečku.

**Další krok:** Ukážeme mu např. trojúhelník, a jak se s ním otáčí. Obtáhnou rám, pak ten kovový tvar otočím vzhůru nohama a obtáhnou. Poté s ním otáčím podle libosti a vždy obtáhnou. Dále můžeme obrazce kombinovat. Vzniklé obrazce vymalovávat, vystříhnout a můžeme si vyrobit knížečku geometrických tvarů.

**Další krok:** Šrafování obdélníku: obtáhneme rámeček, pak šrafujeme nahoru-dolů a nepřetahujeme, dále můžeme dělat smyčky, vlnky...



**Obrázek 5. Kovové tvary (komoda pro práci s kovovými tvary)  
(vlastní zpracování, 2019)**



**Obrázek 6. Kovové tvary (příprava pro práci s kovovými tvary)  
(vlastní zpracování, 2019)**

## **Kosmická výchova**

Termín Kosmická výchova zavedla M. M. v roce 1936. Kosmická je z řeckého slova Kosmos což znamená pořádek. Z pořádku a řádu vychází celá filozofie Montessori. Je důležité si uvědomit celistvost neboli propojení všeho se vším. Vše je vzájemně provázané a v metodě Montessori jednotlivé tematické celky zasahují do všech oblastí. Při vzdělávání můžeme postupovat od celku k detailu, ale i naopak. Kosmická výchova nás má naučit spolupráci, pro kosmický plán. (Janík, 2007)

Během prvních šesti let vnímáme svět všemi smysly, vyvíjíme se a probíhá diferenciací řeči, proto je velmi důležité umožnit a podpořit děti v učení se pomocí smyslů. Nechat je vše prožít a hovořit s nimi o tom.

I pro kosmickou výchovu je důležitá příprava prostředí. Trojrozměrné modely, tříslůžkové karty, ve třídě by měly být květiny, zvířata, kalendář přírody i s počasím, hodiny aj. Důležitou součástí kosmické výchovy je zahrada, kde jsou záhonky, nářadí, krmítka. Do zahrady i na procházky bereme nůžky, sáčky, rukavice, krabičky na hmyz, které posléze vracíme na stejné místo. Děti vedeme k úklidu přírody.

Kosmická výchova se dělí na živou přírodu, kam patří rostliny a zvířata. Na neživou přírodu, která nám dává základy fyziky, chemie. A v neposlední řadě historie a dějiny. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

Ukázka práce s materiálem z kosmické výchovy.

**Název pomůcky: ŽIVÁ A NEŽIVÁ PŘÍRODA (nikdy živá)**

**Materiál:** 2 zalaminované papíry A4 šedý a červenozelený (půl červený – živočichové, půl zelený – rostliny, horizontálně půlený), krabička – živé, neživé (šípek, kámen, mušle, šnek, semínko, kostka, guma)



- 2. oblast – Seznámení s desítkovou soustavou
- 3. oblast – Počítání do 1 000 lineárně
- 4. oblast – Matematické operace se Zlatými perlami
- 5. oblast – Matematické operace v oboru čísel 1–100
- 6. oblast – Matematické operace v oboru čísel 1–1 000 000
- 7. oblast – Zlomky jako smyslový zážitek

Ukázka práce s matematickou pomůckou.

### **Název pomůcky: HMATOVÉ ČÍSLICE**

**Materiál:** Číslice 0–9 vystřižené z brusného papíru a nalepené na zelených destičkách, číslo musí být uprostřed, aby to bylo pro leváky i praváky stejné.

**Přímý cíl:** Naučit se písemný symbol příslušející k určité kvantitě (už zná slovo), dítě dostane „klíč ke světu“ ve formě napsaných číslic, naučí se z paměti posloupnost číslic 1–10

**Nepřímý cíl:** Příprava dítěte na psaní číslic, grafomotorika, uvolňování svalů, koordinace oko – ruka

**Kontrola správnosti:** brusný papír vede špičky prstů dítěte, učitelkou

**Věk:** od 4 let

**Slovní zásoba:** správné názvy číslic (jedna, dvě, tři, ...devět, nula)

**Prezentace:** Ke každé pomůcce můžu vzít více dětí. Karty mám obrácené čísla na koberec, vezmu jedničku levou rukou do „C“ úchopu a pravou rukou objedu číslo, řeknu název číslice a pak jej dám nahoru na koberec. Tak to udělám i s číslem 2 a 3.

Další cvičení: Hraji různé hry, ty dones číslo 3, dej číslo 2 na okno. Číslo se musí vždy rukou obtáhnout a říci ho. Pokud chce dítě pokračovat, ukážeme mu další tři číslice. (Čížková, 2013)



**Obrázek 8. Práce s hmatovou číslicí  
(vlastní zpracování, 2019)**

### 5.3 Věkově heterogenní třídy

Slovo „heterogenní“ znamená podle Slovníku cizích slov (2002), různorodý, různotvárný, nestejnorodý, smíšený. V heterogenních mateřských školách jsou děti zpravidla ve věku od 3 do 6 až 7 let. Doporučováno je spojení tří věkových úrovní. Tyto úrovně odpovídají třem vývojovým stupňům. Ve věkově heterogenní třídě se sníží soutěživost, upřednostňování a dochází k uvědomování si odlišností. Starší děti se starají o mladší a pomáhají jim. Děti se od sebe vzájemně učí mnohem rychleji a přirozeněji. (Rýdl, 2007) Tím, že je starší dítě schopno vysvětlit něco mladšímu, stává se mu předmět vysvětlování jasnější. Vývojový psycholog Lev Vygotskij definoval tzv. „zónu nejbližšího vývoje“, je to *„oblast aktivit, které dokáže dítě zvládnout ve spolupráci s ostatními, kteří jsou zdatnější, ale které nedokáže zvládnout samo nebo s dětmi na stejné úrovni.“* (Gray, 2012, s. 49) Podle Vygotského se děti učí nejlépe, když se stýkají s někým, kdo je v jejich zóně nejbližšího vývoje. Mladší děti přirozeně napodobují starší děti a mluva kamaráda je dítěti bližší, než mluva dospělého. Soužitím ve skupině dětí podle zavedených pravidel skupiny, získávají děti kompetence pro život ve svobodné společnosti.

Peter Gray **shrnuje výhody věkově heterogenního prostředí** takto:

- *dovoluje mladším dětem účastnit se aktivit, které by nemohly provádět jen s vrstevníky*
- *podporuje nesoutěživé a kreativní formy her, které jsou ideální k získání nových schopností*
- *umožňuje těm, kteří jsou napřed či pozadu najít ostatní na stejné úrovni*
- *dovoluje mladším dětem inspirovat se aktivitami starších, a naopak*
- *umožňuje mladším dětem získat pomoc a rady, aniž by ztratily svoji autonomii*
- *umožňuje starším dětem učit se prostřednictvím vyučování*
- *umožňuje starším dětem procvičovat pečování o mladší a vyvinout si smysl zodpovědnosti a zralosti* (Gray, 2012, s. 64)

Že dítě potřebuje kolektiv podobně starých dětí psal již v 17. století Jan Ámos Komenský *„...ač chůvy a rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spolu děti: buď že sobě co povídají, aneb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povahy a myšlení... Protož nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtíp zaostřiti a nabrousiti nůž než kdo jiný. A za tou příčinou dětem s dětmi se shledávání, i po ulicích spolu a běhání...“* (Komenský, 2007, s. 55–56)

## 5.4 Osobnost učitele jako průvodce

Role učitele v Montessori pedagogice je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. To ostatně vyjadřuje i motto celé Montessori pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Postupuje se vždy od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy se využívají zvláštní, speciálně vyvinuté pomůcky. (Rýdl, 2007) Nejdůležitější hesla v Montessori metodě výuky a výchovy jsou: bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

Postavení učitele v Montessori pedagogice je velmi odlišné od toho, jak ho známe z klasické školy. Pedagog nemá roli učitele, protože je dítě schopné učit se samo. Měl by vystupovat spíše v roli průvodce vzdělávacím procesem. Měl by být partnerem pro dítě, a to by mělo být schopno s důvěrou se na něj obrátit. (Rýdl, 2007) Jeho úkolem je pozorovat, organizovat a vést. Učitel není ve třídě proto, aby žáky neustále kontroloval. Jeho úkolem je zajistit, aby byly respektovány jednotlivé principy výuky a pravidla, podle kterých třída funguje. V rámci výuky hraje důležitější roli prostředí. (Montessori, 2017)

Průvodce má být připraven po stránce psychologické a být emocionálně stabilní. Měl by být v dobré náladě, chtít pracovat na svých chybách, empatický, zvládat své negativní emoce, má mít pozitivní myšlení, být tolerantní, trpělivý, naslouchat, mít klidnou a tichou mluvu, respektující přístup.

Důležitou součástí průvodce by měla být odborná příprava a neustále sebevzdělávání se. Znalost dětské vývojové psychologie a Montessori Diplomový kurz. Je kreativní, má pedagogické vzdělání aj. Po fyzické stránce je milý, usměvavý, upravený, čistý, střídmy vzhledem, pružný, udržuje oční kontakt a má harmonicky laděné pohyby, „tančí mezi dětmi“. Po sociální stránce je přátelský, otevřený, umí spolupracovat, nestranný, vnímavý, sdílný vůči rodičům při předávání informací o dětech, dobrý pozorovatel, tvořivý, naslouchající, říká pravdu svými slovy i emocemi. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013; Rýdl, 2007) Jedním z nejdůležitějších faktorů ve fungujícím vztahu mezi průvodcem a dítětem, ale mezi lidmi všeobecně, je respektující přístup. Kopřiva et. al (2012) popisuje ve své knize *Respektovat a být respektován*, že s respektem se chováme tehdy, když nezraňujeme lidskou důstojnost. Dále uvádí: „*Základním vodítkem při tom je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám.*“ (Kopřiva et. al 2012, s. 14) Pro respektující přístup je důležité přijmout fakt, že se od nás ostatní liší. A nemusí být horší, či lepší než my.

Průvodce musí umět připravit prostředí, aby v něm děti zažily svobodnou volbu. Musí mít na paměti všechny principy a být dobrý pozorovatel. K tomu je potřeba velké sebekázně a respektovat svobodnou volbu. Ne vždy nabízet řešení a nechat děti řešit si své problémy bez pomoci učitele. Tím tak získávají nesmazatelné schopnosti a dovednosti. To však neznamená, že by průvodce neměl nic na práci. Jeho úkolem je pozorovat a nabízet dětem to, co je pro ně v dané senzitivní fázi důležité. Také být kdykoli připraven pomoci, bude-li o to požádán.

Další vlastností by mělo být umět se poučit z vlastních chyb. Chyba nás upozorňuje na nedořešené souvislosti. Slouží nám k evaluaci naší práce. Děti jsou od přírody tolerantní a naše chyby dokáží přijmout. Chyba nás nesvazuje, ale posouvá dál. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013)

### **„DVANÁCTERO“ PRO VYCHOVATELE PODLE M. MONTESSORI**

- *Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.*
- *Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.*
- *Vychovatel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.*
- *Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.*
- *Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.*
- *Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje, a nevyrušovat ho.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.*
- *Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci.*
- *Vychovatel musí děti nechat pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.*
- *Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši. (Rýdl, 2007, s. 7)*

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**



# 1 CÍLE A METODY VÝZKUMU

Cílem empirické části je seznámit nás s hlavním cílem výzkum. Také si zvolíme vhodné metody sběru dat, pro zajištění cílů výzkumného šetření.

## 1.1 Cíle výzkumného šetření

Stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek nám pomáhá orientovat se během výzkumného procesu. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

**Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda se jeden z principů Marie Montessori objevuje v Montessori mateřských školách a jestli se náhodou neobjevuje i v běžných mateřských školách. Konkrétně se bude jednat o tzv. princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.**

Tyto dva principy se vzájemně prolínají. Jasně si stanovíme, co konkrétně budeme u těchto dvou principů pozorovat. Účastníky našeho pozorování budou děti, které pracují s didaktickým materiálem, i když nebudou přímým cílem pozorování. Součástí bude rozhovor s učitelem/průvodcem, pro ujasnění jeho připravenosti pro vzdělávání dětí.

Abychom zjistili, jestli se vybraný Montessori princip objevuje v mateřských školách, stanovili jsme si tyto čtyři kritéria pro pozorování a jejich následnou analýzu.

- 1. Řád ve spojitosti s denním režimem**
- 2. Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**
- 3. Věkově heterogenní třída**
- 4. Připravenost učitele/průvodce**

Jestliže Mateřská škola bude splňovat **všechna kritéria**, můžeme o ní říci, že splňuje námi zvolený Montessori princip „**Řádu**“ ve spojitosti s principem „**Připraveného prostředí**“. Bude-li splňovat jen některá kritéria, výsledek bude negativní.

## 1.2 Metody výzkumu

Při výzkumu máme možnost výběru ze dvou výzkumných strategií. Jedná se o výzkum kvantitativní a kvalitativní. Každý z nich používá rozdílné analytické postupy a vznikají tak různé závěry šetření. První z nich zkoumá předměty, které jsou nějakým způsobem měřitelné nebo tříditelné.

Definice kvalitativního přístupu už není tak jednoznačná. Můžeme ji definovat podle typu dat, která jsou sbírána z rozhovorů, pozorování a z dokumentů. Další definice je podle způsobu analýzy dat, kdy data analyzujeme a interpretujeme rozdílnými způsoby,

než jak je tomu u kvantitativního přístupu. Díky této interpretaci, získáváme odlišné možnosti závěrů. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

### 1.3 Kvalitativní výzkum

Po stanovení cíle výzkumu a definování otázek, jsem se rozhodla pro kvalitativní empirické šetření. „*Empirický a teoretický moment poznání tvoří jediný proces, jsou přítomny v každém vědeckém zkoumání.*“ (Skalková, 1983, s. 55)

#### **Metoda pozorování**

Metoda pozorování směřuje k jasnému cíli. Plánem je odhalit souvislosti a vztahy sledované skutečnosti. (Skalková, 1983)

Konkrétněji se bude jednat o metodu přímého, zúčastněného pozorování.

„*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143)

Pro výzkum budeme pozorovat po dobu několika dní v horizontu dvou až tří měsíců, umístění pomůcek, didaktického materiálu a hraček v komodách. Vybereme si jeden hrací, popřípadě pracovní koutek. Za pomoci přímého pozorování a fotodokumentace budeme pozorovat změny umístění materiálu v čase. Zaměříme se na přístupnost didaktického materiálu pro děti. Budeme pozorovat, jestli mají didaktické pomůcky své místo (jsou-li na ta místa vráceny).

Během pozorování se budeme snažit o co největší objektivitu, je však jasné, že pozorování v sobě zahrnuje i subjektivní pohled pozorovatele.

Pro pozorování si stanovíme kritéria, podle kterých budeme analyzovat výsledky výzkumu, které budou buď kladné (splňuje kritérium), nebo záporné (kritérium nesplňuje).

#### **Metoda rozhovoru**

Nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, je metoda rozhovoru. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Skalková (1983, s. 92) uvádí, že „*Metoda rozhovoru je charakterizována především přímou sociální interakcí.*“

Rozhovor můžeme rozdělit na dva typy, a to na nestrukturovaný (jinak také narativní) a na polostrukturovaný, který jsme vybrali pro tento výzkum. Polostrukturovaný rozhovor spočívá v tom, že si předem připravíme otázky, na které potřebujeme znát odpověď. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Pelikán (2011) zmiňuje ještě strukturovaný neboli řízený rozhovor, kdy jsou všechny otázky stejné pro všechny tázané. V našem rozhovoru budou respondenti odpovídat na 6 otázek, které budou pro každého respondenta stejné.

Výhodou rozhovorů je fakt, že tazatel má bezprostřední kontakt s dotazovaným. Díky tomu může sledovat i reakce dotazovaného a popřípadě pozměnit postup.

Rozhovor povedeme pouze s učiteli/průvodci jednotlivých tříd. Budeme zjišťovat jejich připravenost podle páté kapitoly v teoretické části této diplomové práce. Rozhovor s učiteli/průvodci bude jistě obsáhlejší, než jsou připravené otázky a bude nahrán na diktafon. Z něj si potom vybereme odpovědi pro naše konkrétní otázky a nebude potřeba sepisovat dlouhý dialog. Metodu rozhovoru použijeme při sběru dat pro čtvrté kritérium, které máme charakterizované ve 3. kapitole empirické části. Výsledek analýzy kritéria bude buď kladný (splňuje kritérium), nebo záporný (kritérium nesplňuje).

## 2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

K pozorování jsme vybrali čtyři mateřské školy. Dvě z nich jsou běžné mateřské školy bez alternativního programu. Další sledované soubory jsou dvě Montessori mateřské školy. Všechny školy spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

V této kapitole charakterizujeme jednotlivé školy a námi vybrané třídy, včetně denního režimu, který je pro pozorování „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“, taktéž důležitý. Pro lepší orientaci v textu si školy pojmenujeme jako „Běžná MŠ 1“ (běžná mateřská škola číslo 1), „Běžná MŠ 2“ (běžná mateřská škola číslo 2) a „Montessori MŠ 1“ (Montessori mateřská škola číslo 1) a „Montessori MŠ 2“ (Montessori mateřská škola číslo 2), aby nedocházelo k záměně.

### 2.1 „BĚŽNÁ MŠ 1“

Tato mateřská škola, dále jen MŠ, má 7 tříd. Zřizovatelem je město. Výzkum probíhal ve třídě, kterou při plném počtu navštěvuje 28 dětí. 14 chlapců a 14 dívek. Třída je věkově heterogenní. Provozní doba (konkrétně této třídy) je od 7 do 16 hodin.

Třída je prostorná a je rozdělena do několika hracích koutků. Stolečky jsou vždy pro šest dětí, a protože jsou různě spojené, sedí pospolu i děti deset. Blízko stolečků je rozmanitý didaktický materiál, stolní hry, přírodovědný materiál a výtvarné potřeby. Další koutek je pro práci s různými stavebnicemi, které se dají přenést na koberec i ke stolečku. Vedle je koutek, kde jsou jednotlivé boxíky rozděleny podle typu hraček na auta, Barbie, zvířátka, domeček, dinosauři. Pak následuje kuchyňka s kočárky a malý koutek s knihovničkou, který plynule navazuje na obchůdek. Vyšší skříň s poličkami dělí obchůdek od cvičebního náradí, jako jsou obruče, švihadla, podložky, balonky aj. Poslední koutek je koutek divadelní, kde mají děti volně přístupné kostýmy, šátky a loutky. Uprostřed třídy je velký koberec, kde je místo pro hru a pro společné setkávání během komunitního kruhu. Na něm je uprostřed nalepená elipsa. Děti si hrají a pracují na koberci i u stolečků.

Odpočinek probíhá přímo ve třídě, kdy se rozdělají lehátka na koberec. Děti obědvají ve třídě u stolů, kdy si před odchodem ven přichystají prostírku, talíř s příborem a pití.

Během dne se paní učitelky střídají, jedna je na dopolední směnu a druhá na odpolední. Kříží se jen na dvě a půl hodiny.

Pro podrobnější pozorování v této třídě se zaměříme na umístění didaktického materiálu ve dvou komodách, v prvním výše popisovaném pracovním koutku. Zde se nachází dřevěné puzzle, nespočet stolních her a rozmanité skládačky.

### **Popis vybraných komod s didaktickým materiálem v běžné MŠ**

**Popis komody číslo 1:** Komoda má tři poličky. Je nízká, tudíž přístupná pro všechny děti. V horní poličce jsou 2 ks pomůcek pro rozlišování barev, 5 ks dřevěného puzzle pro věk 2–3 roky, které jsou naskládány na sobě, 3 ks puzzle se zvířaty pro věk 3–4 roky, taktéž naskládány na sobě a vpravo jsou dvojice puzzle zvířat s úchyty pro jednotlivé dílky.

Ve druhé poličce jsou 4 vkládačky se zvířaty pro věk 2–5 let, uprostřed je dřevěné, vrstvené puzzle tělo člověka (chlapec i dívka), vpravo je 2krát vkládací puzzle vývoj člověka, vývoj motýla a slepice.

V poslední poličce je zleva na sobě vyskládané 8 druhů dřevěného puzzle s různými druhy zvířat formátu A3, pro věk od 3 let, vpravo je lavor s malými, dřevěnými kvádry s barevnými kolečky a před ním se nachází pomůcka dřevěná bota s tkaničkami.



**Obrázek 9. Komoda číslo 1 v „Běžné MŠ 1“  
(vlastní zpracování, 2019)**

**Popis komody číslo 2:** Komoda má 4 police a je využíván i prostor na komodě pro materiál. V každé polici je na sobě naskládáno několik her a puzzle, skládané podle velikosti krabic, nikoli podle věku a druhu hry či náročnosti.

Na komodě je hra louskání ořechů, pěnové puzzle, navlékání a dóza s maňásky prstáčky.



**Obrázek 10. Komoda číslo 2 v „Běžné MŠ 1“  
(vlastní zpracování, 2019)**

### **Režim dne v „Běžné MŠ 1“**

- 07:00 – 08:30 scházení dětí (dětí se při příchodu pozdraví s paní učitelkou podáním ruky, ranní hry dle volby dětí, postupné zapojování dětí do individuálních a skupinových činností, různé spontánní i řízené činnosti s dětmi (jazykové chvílky, pohybové činnosti, práce s předškoláky)
- 08:30 – 09:00 hygiena a průběžná svačina
- 09:00 – 09:30 řízená a částečně řízená činnost: komunitní kruh, rozhovory, společné aktivity hudební a pohybové, četba, experimentování, cvičení, hry, dramatizace
- 09:30 – 11:30 příprava na pobyt venku, pobyt na zahradě, vycházky do okolí
- 11:30 – 12:15 hygiena, oběd, vyzvedávání dětí, které jdou po obědě
- 12:15 – 14:00 polední odpočinek – klid na lůžku, poslech pohádky
- 14:00 – 14:30 hygiena, odpolední svačina
- 14:30 – 16:00 spontánní aktivity dětí, zájmové činnosti, možnost pokračování v započatých pracích dne, práce s předškoláky, odchod dětí

## 2.2 „BĚŽNÁ MŠ 2“

Mateřská škola má 7 tříd. Zřizovatelem je také město. Výzkum probíhal ve třídě, kterou při plném počtu navštěvuje 26 dětí. 14 chlapců a 12 dívek. Třída je věkově heterogenní. Provozní doba je od 7 do 16:30 hodin.

Třída je prostorná. Pracovní a hrací koutky jsou po obvodu třídy, která je rozdělena na dvě části. V první z nich jsou 4 stolečky pro všech 26 dětí, ve druhé části je koberec a na něm prostor pro pohyb a hru. Podél zdi, v první části třídy, jsou vyšší komody s boxy. Vedle sebe jich je celkem šest. Na ně navazuje výtvarný koutek s pomůckami, které jsou z větší části zavřené v malých skříních.

Ve druhé části třídy (na koberci podél zdi) je dětská kuchyňka s nádobím, mikrovlnou troubou, mixérem a stolečkem se dvěma židličkami. Vedle se nachází divadelní koutek s oponou a kostýmy, které si děti mohou vypůjčit (po domluvě s paní učitelkou).

Naproti divadelnímu koutku je malý vybavený obchůdek s váhou a koutek se dvěma kočárky a postýlkou pro panenky. Vedle kočárků je bedýnka, kde jsou rozmanité oblečky pro panenky, flaštičky, dudlíky a nočník.

Prostor pro hraní s panenkami oddělují dvě komody s různými druhy autíček a vláčko-dráhy s vláčky. Ve druhé komodě jsou zasunuty u země dvě zásuvky na kolečkách s dřevěnými kostkami.

Koberec umožňuje dostatečný prostor pro hru a práci s materiálem. Boxy, které jsou v první části třídy, jsou spíše určeny k práci u stolečků.

### **Popis vybraných komod s didaktickým materiálem v „Běžné MŠ 2“**

**Popis komody číslo 1:** Komoda je poměrně vysoká, rozdělena do 6 neprůhledných zasouvacích boxů. V každém boxu je různý konstruktivní materiál. Lego, magnetické stavebnice, puzzle stavebnice, materiál pro stavbu balonkové dráhy, v horních dvou boxech jsou společenské hry v krabicích.



**Obrázek 11. Komoda číslo 1 v „Běžné MŠ 2“  
(vlastní zpracování, 2019)**

**Popis komody číslo 2:** Komoda obsahuje 6 hlubokých neprůhledných boxů a 12 mělkých průhledných boxů. I v těchto boxech je různý materiál jako je puzzle, dřevěné kuličko-dráhy, magnetické stavebnice, společenské hry, materiál pro stavění městečka, navlékání korálek, několik Barbie a oblečení pro ně, různá umělohmotná zvířátka atd.



**Obrázek 12. Komoda číslo 2 v „Běžné MŠ 2“  
(vlastní zpracování, 2019)**



## **Režim dne v „Běžné MŠ 2“**

06:15 – 08:30 příchod dětí do mateřské školy, předávání dětí učitelkám do třídy, volné činnosti dle zájmu dětí, individuální práce s dětmi

08:30 – 09:00 hygiena a dopolední svačina

09:00 – 09:30 řízené činnosti (vzdělávací, individuální i skupinové činnosti dětí)

09:30 – 11:30 pobyt venku (procházka nebo činnosti na školní zahradě)

11:30 – 12:15 hygiena, oběd a příprava na odpočinek

12:15 – 14:00 odpočinek dětí, individuální práce s dětmi s nižší potřebou spánku

14:00 – 14:30 hygiena, úklid lůžkovin, odpolední svačina

14:30 – 16:00 volné činnosti dětí zaměřené na hry, zájmové činnosti a pohybové aktivity dětí, v případě pěkného počasí jdeme na zahradu

## **2.3 „Montessori MŠ 1“**

Montessori mateřská škola má dvě třídy, jednu s česky hovořícími průvodci a druhou s anglicky hovořícími průvodci. V Montessori prostředí se učitelům říká průvodci a oslovují se jménem. Moje pozorování probíhalo ve třídě s anglicky hovořícími průvodci. Třída je heterogenní a navštěvuje ji 19 dětí ve věku tři až šest let.

Ve třídě, hned u dveří, je větší prostor pro společná setkávání během komunitního kruhu. Zde je na zemi namalovaná elipsa, kde probíhá mimo jiné i komunitní kruh.

Místnost je rozdělena do několika pracovních koutků. Komody nejsou jen po obvodu, jak jsme viděli v běžných mateřských školách, ale i v prostoru. V blízkosti každého pracovního koutku je stoleček pro jedno, maximálně pro dvě děti. Důvodem je možnost samostatné práce. Výjimkou je stoleček pro výtvarné činnosti, který je pro tři děti a stoleček, kde je možnost se nasvačit. Ve třídě je spousta květin označených fotkami dětí. Každé dítě má svoji květinu, o kterou se stará.

Na elipsu navazuje pracovní koutek pro matematiku a smyslovou výchovu. Další komodou je oddělen výtvarný koutek a na něj navazuje knihovnička s křesílkem a komoda s jazykovou výchovou, kde byly jednotlivé pomůcky popsány velkými písmeny. Další koutek je s materiálem pro kosmickou výchovu, který zvolna přechází do části praktického života.

Ve třídě nenajdeme běžné hračky, ale rozmanité druhy pomůcek. Obrazy jsou ve výšce dětí. Každá pomůcka je ve třídě jen jednou. Je to z důvodu, aby se děti naučily trpělivosti.

Na obědy chodí do jídelny a na spaní mají vyhrazenou další místnost, kde odpočívají i děti z druhé třídy. Ty, které si již odpočinuly, nebo nepotřebují odpočinek, odchází na zahradu, kde je připravena svačina. Děti svačí podle potřeby.

Většinu dne je ve třídě průvodce a asistent. Téměř každé odpoledne tráví děti na velké zahradě, kde mají záhonky, možnost pracovat s nářadím, písek a vodu, domeček na hraní. Potkávají se zde s dětmi z druhé třídy a někdy i s dětmi prvního trojročí Montessori základní školy, která navazuje na školu mateřskou.

### **Popis vybraných komod s didaktickým materiálem v „Montessori MŠ 1“**

**Popis komody číslo 1:** Téměř celá komoda je jen pro smyslový materiál, a to pro pomůcku válečky s úchyty. V každé polici je jeden kvádr s válečky. Na první pohled vypadají všechny kvádry s válečky stejně. Na ten druhý je už vidět, že to tak není. U prvního kvádry jsou válečky tlusté a tenké. U druhého rozlišujeme velké a malé válečky. Třetí kvádr má válečky ploché a vysoké a u posledního kvádry rozlišujeme vysoký a nízký.

Na komodě vedle váleček mají děti položené 3 květináče s květinami.



**Obrázek 13. Komoda číslo 1 v „Montessori MŠ 1“**

**(vlastní zpracování, 2019)**

**Popis komody číslo 2:** Na druhé komodě jsou hnědé schody (nejsou na fotce kompletní, protože s nimi neustále někdo pracoval). V první polici jsou barevné destičky. Zleva je krabička jen se třemi barvami, uprostřed je už větší krabička, kde jsou základní barvy a vpravo je největší krabička, kde jsou různé odstíny barev.

Ve druhé polici jsou dvě složky, ve kterých je materiál pro určování barvy a tvarů, kdy dítě (podle předlohy) vybarvuje jednotlivé tvary a vytváří si tak vlastní knížečku. Starší děti mohou (podle předlohy) barvu i napsat. Ve třetí složce jsou fotografie dětí v různých protahovacích polohách. Složka tam úplně nepatří, ale je to poblíž většího volného prostoru na elipse, kde je možnost si zacvičit.

V poslední polici jsou tři dřevěné krabičky, ve kterých jsou barevné vrstvené tvary. V jedné jsou různé velikosti kruhů, ve druhé čtverce a ve třetí trojúhelníky.



**Obrázek 14. Komoda číslo 2 v „Montessori MŠ 1“  
(vlastní zpracování, 2019)**

### **Režim dne v „Montessori MŠ 1“**

8:00 – 12:00 scházení dětí (děti se při příchodu pozdraví s paní učitelkou podáním ruky), děti po příchodu začnou pracovat s Montessori materiálem, elipsa, chystání svačinky a svačinka

12:00 – 16:00 oběd, dobrovolný odpočinek, pobyt a práce na zahradě, odchod domů

### **2.4 „Montessori MŠ 2“**

Tato Montessori mateřská škola má dvě třídy. Jedna z nich je s rozšířenou výukou angličtiny, druhá třída je jen s česky hovořícími průvodci a zde probíhalo mé pozorování. Třidu nyní navštěvuje (při plném obsazení) 16 dětí ve věku od dvou a půl do pěti let. Ne všechny děti však chodí do mateřské školy každý den. Některé jen 3x týdně. Provoz MŠ je od 7 hodin do 17:00 hodin. Během dne je s dětmi jeden průvodce a jedna chůva.

Třída je prostorná, rozdělena na dvě místnosti. V menší místnosti jsou výtvarné potřeby a stolečky pro práci s těmito potřebami. Dále se v této místnosti nachází většina materiálu z praktického života, jako jsou pomůcky pro přelévání, přesypování, louskání, zapínací rámy, zametání atd. Prostornější část třídy je z větší části rozdělena nízkými komodami na části se smyslovým materiálem, s matematikou, s jazykovou a kosmickou výchovou. Ve druhé části prostornější třídy je koberec s elipsou, kde je dostatek prostoru pro pohyb a společnou práci na elipse. Ve třídě je i koutek, kde se objevují běžné hračky, kterých však není mnoho. Děti je mohou využívat v odpoledním bloku.

V době odpočinku se na koberec rozkládají postýlky. Ve třídě jsou jen 4 stolečky pro práci s pomůckami. Stoleček se používá většinou pro práci s materiálem z jazykové výchovy. S ostatním materiálem se většinou pracuje na zemi na malých koberečkách.

Na oběd chodí děti do další místnosti, která slouží jako jídelna. Součástí mateřské školy je zahrada a v blízkosti je les, kde děti také tráví spoustu času.

V této třídě mi nebylo umožněno si vybrané komody vyfotit.

### **Popis vybraných komod s didaktickým materiálem v „Montessori MŠ 2“**

**Popis komody číslo 1:** Na komodě jsou pomůcky do matematiky a je rozdělena na 4 police. Na horní polici leží červenomodré tyče, poskládané podle velikosti a vedle nich krabička se smirkovými čísly (1–10 s výjimkou čísla 3). Ve druhé polici je košíček s kulatými kamínky a kartičky s beruškami, které mají na zádech různý počet puntíků. Úkolem dítěte je přiřadit správný počet kamínků k puntíkům. Vedle berušky je dřevěné puzzle ve tvaru vláčku s čísly. Třetí policička obsahuje dřevěnou krabičku s perlovým materiálem, ale bez kartiček s čísly. V poslední polici se nacházela krabička s barevnými korálky 1–9, kde chyběly bílé korálky číslo 7. Vedle korálků bylo dřevěné puzzle hada s čísly.

**Popis komody číslo 2:** Je součástí kosmické výchovy. Je rozdělena na tři police. Na horní polici jsou 2 košíčky s 3D modely vývojových fází sluníčka sedmitečného a motýla. Ve druhé polici byl košík s různými domácími zvířaty a s obrázkovými kartičkami zvířat z košíku. V poslední polici bylo puzzle stromu s úchyty a puzzle koně s úchyty, některé úchyty chyběly.

### **Režim dne v „Montessori MŠ 2“**

07:00 – 08:30 scházení dětí (děti se při příchodu pozdraví s paní učitelkou podáním ruky), práce s Montessori materiálem,

- 08:30 – 10:00 pokračování v práci s Montessori materiálem, hygiena a průběžná svačina, elipsa, komunitní kruh
- 10:00 – 12:00 pobyt venku (zahrada, les)
- 12:00 – 12:45 hygiena, oběd, vyzvedávání dětí, které odchází po obědě
- 12:45 – 14:00 polední odpočinek, klid na lůžku nebo klidové činnosti, poslech pohádky
- 14:00 – 16:30 pozvolná svačina, možnost pokračování v započatých pracích dne, odchod domů

### 3 PRŮBĚH A REALIZACE VÝZKUMU

Tato kapitola bude o průběhu výzkumu, o sběru potřebných dat. Dále si charakterizujeme zvolená **kritéria pozorování**, které nám pomohou při hodnocení výsledků výzkumu. V poslední části této kapitoly se budeme věnovat analýze získaných dat.

#### 3.1 Sběr dat

Dvě mateřské školy jsme navštívili již v listopadu, abychom se seznámili s učiteli/průvodci a prostředím. Také jsme si definitivně vybrali pracovní koutky, které budeme pozorovat v rámci splnění druhého kritéria, což je práce z didaktického materiálu. Požádali jsme paní učitelky, aby námi vybraný pracovní koutek uvedly do původního stavu, před používáním dětmi. Koutky byly vyfoceny pro jednodušší orientaci během pozorování, zda děti vracejí didaktický materiál na své místo.

Nejprve jsme měli v plánu udělat výzkum jen ve dvou mateřských školách, ale potom nám přišlo zajímavější tento výzkum rozšířit o další dvě mateřské školy. Ty jsme poprvé navštívili v lednu.

#### 3.2 Charakteristika zvolených kritérií

Pro získání co nejpřesnějších informací pro výzkum si musíme podrobněji charakterizovat zvolená kritéria. Druhé kritérium jsme si ještě rozdělili do několika aspektů, na které je potřeba se soustředit během pozorování. Pro splnění čtvrtého kritéria nám poslouží rozhovor s učiteli/průvodci jednotlivých tříd. Všechna zvolená kritéria mají pro nás stejnou váhu.

##### 1. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s denním režimem

Součástí principu připraveného prostředí a řádu je i denní režim, který by měl být každý den stejný. Den by měl mít svůj řád. Tuto oblast jsem zvolila z důvodu orientace v čase. Když se dítě orientuje v čase a ví, jaká činnost bude následovat, cítí se bezpečně. Aby se dítě mohlo vzdělávat, potřebuje se cítit bezpečně. Bezpečí působí velmi dobře na psychiku dítěte a jeho emoční vývoj. *„Vnější řád a jasná organizace dopřává dětem pocit bezpečí a jistoty, díky kterému nacházejí řád uvnitř sebe sama.“* (Montessori ČR, [online]. - [cit. 2019-01-12].) Kritérium bude hodnoceno kladně, jestliže bude dodržen denní režim.

## **2. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**

Během pozorování je potřeba se soustředit na několik aspektů „Řádu“ ve spojitosti s didaktickým materiálem. Zaměříme se tedy na tyto aspekty:

- **Je didaktický materiál dětem přístupný**  
(hodnoceno kladně – dosáhnou-li na materiál bez pomoci další osoby či pomůcky)
- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**  
(hodnoceno kladně – materiál je rozdělený podle věku)
- **Množství didaktického materiálu a hraček.**
- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**  
(hodnoceno kladně – ano, vracejí)
- **Pracují děti s materiálem?**  
(hodnoceno kladně – ano, pracují)

## **3. KRITÉRIUM: Věkově heterogenní třída**

Pro děti je důležité, aby si zažily princip řádu i ve vztazích mezi lidmi. Aby pochopily, kdo je malý, kdo velký. Velmi často se stává, že dítě snadněji přijme pomoc od staršího kamaráda než od dospělého. V heterogenní třídě má dítě možnost vyzkoušet si během tříletého období různé role. Když nastoupí jako tříleté, starší děti mu pomáhají, učí ho novým věcem. Čím je starší, jeho role se mění a samo se dostává do pozice, kdy pomáhá mladším dětem. Budují se tak vzájemné vztahy, ohleduplnost, trpělivost, zdvořilost a neméně důležitá prevence šikany. (Montessori ČR, Diplomový kurz, 2013) Hodnoceno kladně v případě, že třídy budou věkově heterogenní.

## **4. KRITÉRIUM: Připravenost učitele/ průvodce**

Pro hodnocení čtvrtého kritéria jsme vybrali několik podmínek z „dvanáctera“ pro vychovatele (podle M. M.), které by měl splňovat učitel/ průvodce během vzdělávání dětí. Z těchto podmínek jsme vytvořili otázky a kladně hodnocené odpovědi.

### **Otázky pro strukturovaný rozhovor s průvodci/ učiteli:**

#### **1. Jaké máte vzdělání?**

(Abychom hodnotili otázku kladně, musí mít respondentka vzdělání pedagogického směru.)

#### **2. Máte Montessori kurz?**

(kladné hodnocení odpověď – ano)

**3. Jak často pozorujete, diagnostikujete děti?**

(kladné hodnocení odpověď – každý den)

**4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**

(kladné hodnocení – během dne, každý den)

**5. Máte respektující přístup k dětem?**

(kladné hodnocení – ano)

**6. Jestli ano, co to pro Vás respektující přístup znamená?**

(kladné hodnocení, jestliže odpověď odpovídá respektujícímu přístupu podle 5. kapitoly teoretické části)

### **3.3 Analýza zvolených kritérií**

V této podkapitole budeme analyzovat zvolená kritéria v běžných mateřských školách a následně je budeme analyzovat v Montessori mateřských školách. Na konci analýzy každého kritéria bude krátké průběžné hodnocení, které nám poslouží v další kapitole pro vyhodnocení a interpretaci dat.

#### **Analýza kritérií v „Běžné MŠ 1“**

##### **1. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s denní režim**

Již během prvního dne v mateřské škole jsme zjistili, že děti volně přecházely od jedné činnosti k druhé. Žádné z nich nebylo nervózní z toho, že by nevědělo, co bude následovat. Stejně to bylo i v ostatní dny. Stanovený denní režim, který byl popsán v předchozí kapitole, byl dodržován. Stejně to bylo i v jiné pozorovací dny. Jednou byl režim trochu pozměněný, to však bylo z důvodu návštěvy divadla.

Z našeho pohledu bylo ve třídě splněno kritérium „denního režimu“, které úzce souvisí s vybranými principy řádu a připraveného prostředí. Bylo zřejmé, že se děti orientují v čase a vědí, která činnost bude následovat.

##### **2. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**

V této oblasti jsme se soustředili na pozorování vybraných aspektů. Níže jsou záznamy pozorování ze 4 dnů v průběhu několika měsíců.

- **Je didaktický materiál dětem přístupný tzn. dosáhnou na něj bez pomoci někoho dalšího?**

Už během prvního pozorovacího dne jsme zaznamenali, že děti si neberou didaktický materiál, který leží na horní polici druhé komody. Důvod bude



nejspíše ten, že tam dosáhnou jen vyšší děti, ale vzhledem k tomu, že tento materiál je určen pro malé a střední děti, nikdo si tento materiál za několik mých pozorovacích dnů ani jednou nevzal.

V policích leží různé hry a puzzle na sobě naskládané. Nejčastěji si děti braly jen hry a puzzle, které ležely nahoře na ostatních, takže další dvě až tři hry, co byly pod danou hrou nebo puzzle, si nikdo nevzal. Výjimkou bylo, když první hru už někdo měl, tak si další dítě vzalo tu, která teď byla první v řadě. Na tento jev jsme se zeptali paní učitelky a ta nám vysvětlila, že mají mnoho materiálu, který není už kam dát a stále přibývá nový. Má však na to svůj způsob. V policích je sice materiálu mnoho, ona však jednou za čas krabice zpřehází a ty, které byly vespod, jsou potom nahoře, takže dítě má možnost se k nim dostat.

Dalším vyzorovaným problémem bylo, že když si chce dítě vzít některé puzzle, musí první vyskládat ty, které jsou na něm. Starší děti to dělaly bez sebemenšího problému. Mladším dětem to však už problém dělalo, a nejednou se stalo, že puzzle spadlo na zem a vysypalo se. A vzhledem k tomu, že se kolikrát vysypalo složitější puzzle, než bylo dítě schopno poskládat, naházelo to tam jen na oko, když si toho nikdo nevšiml.

Většina her byla v krabicích, což je samozřejmé, aby se jednotlivé komponenty z hry nepoztrácely. Děti krabice špatně zavíraly, takže některé byly již značně poničené.

- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**

Didaktický materiál nebyl téměř vůbec rozdělený podle věku. Malé děti si občas vzaly puzzle, které na ně bylo příliš složité, chodily potom žádat paní učitelku o pomoc, která ne vždy měla v tu chvíli čas dítěti pomoci. Nejčastěji to končilo tak, že puzzle zůstalo rozložené na stolečku, a pak jej složil a uklidil někdo, koho paní učitelka pověřila. Děti se často vymlouvaly, že se jim to po někom nechce skládat, když si to nevybraly samy. Ve spojitosti s tímto mě napadlo ještě jedno riziko. Když si učitel nevšimne, že si dítě několikrát po sobě vybralo (pro něj) složité puzzle, může se stát, že dítě už nebude chtít nikdy puzzle skládat, protože zažilo několikrát neúspěch.

- **Množství didaktického materiálu a hraček.**

Třída byla opravdu přeplněná didaktickým materiálem a hračkami. Všeho bylo dostatek, nebo spíše nadbytek.

- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**

Děti většinou vracely materiál do stejné komody. Vracení materiálu do původní police už bylo horší. Také jsme zaznamenali, že děti špatně zavíraly krabice s didaktickým materiálem.

- **Pracují děti s didaktickým materiálem?**

Jak bylo popsáno již výše, kam děti nedosáhly, materiál zůstal nevyužit. Také si děti příliš často nevybíraly didaktický materiál, který byl zaskládaný jiným materiálem. Ostatní materiál, na který dosáhly, hojně využívaly.

Ve třídě bylo všeho dostatek nebo spíše nadbytek. Některé děti zacházely s materiálem velmi neohledupně a ničily ho úmyslně i neúmyslně. Neměly k němu žádný vztah. Občas děti s hračkami nebo s komponenty her házely. Aby měly hru rychle uklizenou, zavíraly špatně krabice. Materiál nebyl téměř vůbec rozdělen podle věku. Děti pracovaly jen s materiálem, který byl dobře přístupný. Jen některé děti vracely materiál na své původní místo. Většina aspektů druhého kritéria nebyla splněna.

### **3. KRITÉRIUM: Věkově heterogenní třída**

Třída se skládá z 28 dětí, z toho čtrnáct chlapců. Věkově od 3 do 6 let. Každé dítě má k sobě minimálně další tři děti ve stejném věku, jako je ono samo.

Hodnotíme i to, že je třída věkově heterogenní. Každý věk 3–6 let je ve třídě zastoupen vždy několika dětmi. Starší děti byly vedeny k pomáhání mladším. Některé to dělaly automaticky, jiné až po pobídnutí paní učitelkou. Zvláště při oblékání a vysvlékání to bylo evidentní.

### **4. KRITÉRIUM: Připravenost učitele/průvodce**

#### **Respondent č. 1**

##### **1. Jaké máte vzdělání?**

*„Mám střední pedagogickou školu. Před 3 roky jsem dostudovala pedagogickou fakultu, obor učitelství pro mateřské školy.“*

##### **2. Máte Montessori kurz?**

*„Ano. Mám diplomový kurz Montessori pro věk 3–6 u společnosti Montessori ČR v Praze, který trval asi rok a půl.“*

##### **3. Jak často pozorujete, diagnostikujete děti?**

*„Oficiálně děti diagnostikujeme většinou dvakrát do roka. Diagnostiku provádíme podle Bednářové. A u předškoláků používáme ještě diagnostiku předškoláka. Během ledna a února probíhají pro předškoláky edukativně stimulační skupinky s rodiči, kde se ukáže,*

*na co je potřeba se ještě zaměřit...já sama se však snažím děti pozorovat neustále. Vytvořila jsem si tabulku, kde si heslovitě ke každému dítěti píši, co ho právě zajímá, s čím pracuje, s kým se kamarádí. Na konci týdne se snažím zhodnotit, jak jednotlivé děti pracovaly a co dále jim nabídnout, když zjistím, co je právě baví.“*

#### **4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**

*„Snažím se děti vést k tomu, aby věci vracely na své místo. Když si všimnu, že dítě vrací věc jinam, než patří, upozorním ho na to. Když neví, kam to patří, ukáži mu to...snažím se, aby na konci mé pracovní doby bylo vše na svém místě. Musím ale říci, že je to náročné a to z důvodu, že jsme na tuto třídu 2 paní učitelky a ještě paní ředitelka. No a každá máme trochu jinou představu o tom, kde má co být.“ (smích)*

#### **5. Máte respektující přístup k dětem?**

*„Řekla bych, že ano.“*

#### **6. Pokud ano, co to pro Vás respektující přístup znamená?**

*„Snažím se ke každému chovat tak, jak bych chtěla, aby se choval on ke mně. Nezáleží na tom, jestli je to dítě nebo dospělý. Učím děti, že je důležité mluvit o tom, co potřebují dříve, než začnou ubližovat nebo plakat. V rámci možnosti a bezpečnosti je nechávám o spoustě věcech rozhodovat samotné. Ve třídě však máme společně vytvořená pravidla, která musíme dodržovat.“*

Respondentka číslo 1 z našeho pohledu splňuje čtvrté kritérium, což je připravenost učitele/průvodce. Neočekávali jsme, že paní učitelka v běžné MŠ bude mít Montessori vzdělání. Děti pozoruje denně a dělá si poznámky, které na konci týdne hodnotí, aby věděla, kam dítě dále směřovat, popřípadě jakou činnost mu nabídnout. I když má podmínky ztížené z důvodu jiné představy o umístění hraček a didaktického materiálu kolegyně, stará se o to, aby byl materiál na svém místě. Také hodnotíme pozitivně její představu o respektujícím přístupu.

## **Analýza kritérií v „Běžné MŠ 2“**

### **1. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s denní režimem**

Během pozorování jsme zjistili, že děti volně přechází od jedné činnosti k druhé. Věděly, co znamená, když zazvonil zvoneček nebo když se pustila nějaká píseň z přehrávače. Žádné dítě nevypadalo, že by nevědělo, co má dělat. Paní učitelka samozřejmě občas připomínala a říkala, co bude následovat. Z našeho pohledu to byl spíše zvyk, protože děti to věděly i bez připomínání.

První kritérium řádu ve spojitosti s denním režimem hodnotíme kladně.

## **2. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**

- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**

Materiál určitě nebyl rozdělený podle věku. Dítě si samo určovalo, s čím si bude hrát, a tak využívalo různý materiál i hračky k tomu, k čemu nebyly určeny. Také bylo často vidět, jak jsme již zaznamenali v jiné třídě běžné MŠ, že si malé dítě vzalo složité puzzle nebo jinou hru, kterou nebylo schopno zvládnout.

- **Množství didaktického materiálu a hraček.**

Hraček a různého vzdělávacího materiálu bylo spousta. Z našeho pohledu bychom řekli, že ještě více než v předchozí běžné třídě. Spousta materiálu byla neúplných a poničených.

- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**

Žádný s námi vybraných boxů neměl své pevné místo. Nebyly nijak označeny, a tak je děti daly, kde bylo zrovna volno. I při úklidu, když se zatoulala nějaká kostička či magnet pod stůl, bylo těžké najít box, do kterého součástka patřila. A tak se občas stalo, že ji dítě hodilo do libovolného boxu, i když tam nepatřila. Potom však chyběla jinde, což zrovna u společenských her nebo u pomůcky orientace v prostoru, byl problém.

- **Pracují děti s materiálem?**

Děti nedosáhly na poslední dva boxy v komodě, snad jen dva vyšší předškoláci. Když dítě chtělo pracovat s nějakým materiálem, muselo ho nejprve najít, protože většina boxíků byla neprůhledná. Také jsme vyzorovali, že některé boxy byly opravdu těžké, když byly plné lega nebo magnetických stavebnic. Pro některé děti musela být těžká manipulace.

Druhé kritérium hodnotíme záporně.

## **3. KRITÉRIUM: Věkově heterogenní třída**

Ve třídě bylo bohaté zastoupení všech věkových kategorií od 3 do 6 let. Děti si vzájemně pomáhaly a v některých případech i mladší schopnější dítě pomáhalo staršímu. Kritérium věkové heterogenity, která je součástí principu „Řádu“, ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“, bylo splněno. Třetí kritérium hodnotíme kladně.

#### **4. KRITÉRIUM: Připravenost učitele/průvodce**

##### **Respondentka č. 2**

###### **1. Jaké máte vzdělání?**

*„Vysokoškolské. Vystudovala jsem bakalářské studium v oboru Učitelství pro mateřské školy na Masarykově univerzitě.“*

###### **2. Máte Montessori kurz?**

*„Nemám.“*

###### **3. Jak často diagnostikujete děti?**

*„Minimálně dvakrát za školní rok. Většinou diagnostikuji v měsících říjnu a v březnu. V případě, že u dítěte vím o nějaké slabší stránce, kterou je potřeba rozvíjet, tuto oblast sleduji a diagnostikuji častěji. Například u dítěte, které nerado kreslí a jeho výtvary neodpovídají jeho věku. Schovávám jeho výtvary do portfolia, abych pak mohla lépe vidět jeho pokroky nejen já, ale i dítě, které se tímto snažím motivovat.“*

###### **4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**

*„Víceméně každý den. Je důležité se sjednotit, jak s kolegyní, tak s dětmi. Pokud děti vědí, kam hračka či pomůcka patří, vzájemně se i kontrolují. V případě nové hračky se napřed s kolegyní domluvíme, kam bude nejlepší hračku ukládat, a poté to oznámíme i dětem. Někdy zjistíme, že místo je nevhodné a společně s dětmi vybereme místo jiné a zase to všem řekneme. Větší úklidy dělám pravidelně před Vánoci, na jaře a na konci školního roku, případně v přípravném týdnu. Pokud to jde, zapojuji i děti, kdy společně třídíme pomíchané věci v boxících a šuplicích. Menší úklidy, např. přerovnání knih a časopisů v knihovničce, dělám podle potřeby v klidnějších dnech.“*

###### **5. Máte respektující přístup k dětem?**

*„Myslím, že mám. Ale to nejspíš odpoví každý, než mu to někdo jiný vyvrátí.“*  
*(smích)*

###### **6. Jestli ano, co to pro Vás respektující přístup znamená.**

*„Pro mě respektující přístup znamená takové chování, které bere dítě jako osobnost, snaží se mu porozumět a dbá na to, aby se dítě cítilo dobře a bezpečně. Snažím se být spravedlivá, empatická, tolerantní, pevná ve svých názorech, zároveň se nebát přiznat chybu nebo nevědomost. Prostě být pro děti dobrým vzorem a mít s nimi vztah založený na důvěře. Není to samozřejmě někdy jednoduché. Mnohem lépe se mi daří být „respektující“, když se sama cítím v pohodě. Proto se snažím myslet i na svoje potřeby – naprosto jednoduchý příklad. Bolest hlavy z nedostatku tekutin způsobí rozmrzelost, která se snadno přenesení i do komunikace s dětmi.“*

Respondentka číslo 2 má odpovídající vzdělání pro vzdělávání dětí v MŠ. Můžeme říci, že děti diagnostikuje vícekrát do roka. Nemůžeme však říci, že děti pozoruje a diagnostikuje každý den, což je v popisu práce průvodce podle Montessori. Umístění didaktického materiálu a hraček se stará respondentka denně. Velmi pozitivně hodnotíme představu o respektujícím přístupu k dětem, který byl patrný i při našem pozorování ve třídě.

Dalo se očekávat, že respondentka nebude mít Montessori vzdělání, které je důležité pro princip připraveného prostředí. Kritérium hodnotíme záporně.

## **Analýza v „Montessori MŠ 1“**

### **1. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s denním režimem**

I v této třídě děti volně přecházely od jedné činnosti k druhé, jen s tím rozdílem, že zde není režim tak přesně daný. Děti mají více času ponořit se do své práce. Děti svačily podle potřeby. Když se stalo, že dítě ještě mělo potřebu s pomůckou pracovat a už na to nezůstal čas, dalo si k tomu jmenovku a práci dodělalo (jakmile to bylo možné), klidně i další den.

V této třídě bylo splněno kritérium „denního režimu“, které úzce souvisí s vybranými principy řádu a připraveného prostředí. Děti se orientovaly v čase a věděly, která činnost bude následovat. Měly dostatek času ponořit se do své práce. Kritérium hodnotíme kladně.

### **2. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**

- **Je didaktický materiál dětem přístupný?**

Veškerý materiál byl přístupný. Celá třída byla uzpůsobena dětem. Oproti běžné MŠ měla každá pomůcka své místo a nebylo několik pomůcek na sobě.

- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**

Didaktický materiál byl rozdělen podle složitosti. Navíc ve třídě platí pravidlo, že dítě pracuje pouze s pomůckou, která mu byla průvodcem již prezentována. Když má dítě o pomůcku zájem, a ještě nevidělo prezentaci, požádá průvodce. Ten, pokud je dítě na pomůcku již dostatečně zralé, tak mu ji odprezentuje.

- **Množství didaktického materiálu a hraček.**

Každá část třídy ať už to byla smyslová výchova, či praktický život, obsahovala dostatek pomůcek pro práci dětí. Každá pomůcka je ve třídě jen

jednou, což sama Maria Montessori vysvětlovala, že se děti učí trpělivosti a ohleduplnosti.

- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**

I když starší děti pracovaly s několika pomůckami naráz, vždy je uklidily na své místo. Malé děti pracovaly obvykle jen s jednou pomůckou. Když děti odešly ze třídy, materiál byl na svém místě s výjimkou toho, které mělo jmenovku.

- **Pracují děti s didaktickým materiálem?**

Téměř všechny pomůcky z komody, kterou jsme pozorovali, byly dětmi využívány. Jen vrstvené tvary si během našeho pozorování nikdo nevzal.

Druhé kritérium hodnotíme kladně.

### **3. KRITÉRIUM: Věkově heterogenní třída**

V této třídě je 19 dětí s menší převahou dívek. Jsou zde děti od 3 do 7 let.

Třída je věkově heterogenní. Téměř každý věk 3–7 let je ve třídě zastoupen vždy několika dětmi. Jen je tu jedno sedmileté dítě, které má odklad školní docházky.

### **4. KRITÉRIUM: Připravenost učitele/ průvodce**

#### **Respondent č. 3**

##### **1. Jaké máte vzdělání?**

*„Vysokoškolské.“*

##### **2. Máte Montessori kurz?**

*„Ano. Mám Montessori kurz společnosti Montessori Praha pro věk 3–9 let.*

*Potom AMI asistentický kurz MIP Praha pro věk 3–6 let a nyní budu v červnu dokončovat písemnými a ústními zkouškami pod vedením trenérky Eliny Rautasalo AMI kurz MIP Praha pro věk 3–6 let.“*

##### **3. Jak často diagnostikujete děti?**

*„Montessori observace je hlavní každodenní nástroj Montessori průvodce.“*

##### **4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**

*„Příprava a údržba připraveného prostředí po celý den a každý den je jeden z hlavních úkolů Montessori pedagoga – hračky nemáme.“*

##### **5. Máte respektující přístup k dětem?**

*„Určitě ano.“*

## 6. Co to pro Vás respektující přístup znamená?

*„Postoj, jednání, komunikace s dítětem jako k úžasné bytosti, která tvoří budoucího dospělého a všechny poklady a dispozice v sobě k tomu má, k bytosti, která je obdařena nesmírnými dary vytvořit dospělého, který bude přispívat přirozeně k míru mezi lidmi. Tento postoj tedy není nadřazený, ale ve svobodě spojené se zodpovědností, sebedisciplínou, která vychází z dítěte.“*

I když respondentka na nás měla málo času, její odpovědi jsou pro náš výzkum dostačující. Respondentka uvádí, že dokončuje AMI kurz, který je celosvětově uznávaný a v České republice je takových lidí stále málo. Jedním z důvodů bude nejspíše časová náročnost. Tím druhým důvodem bude vysoké školné, které se pohybuje kolem 300 000 Kč za celý kurz.

Respondentka číslo 3 určitě splňuje čtvrté kritérium. V tomto případě by bylo téměř nemožné, aby ho nespĺňovala, když si stále své Montessori vzdělání prohlubuje.

## Analýza v „Montessori MŠ 2“

### 1. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s denním režimem

Během pozorování po dobu 3 dnů v měsících leden, únor a březen byl režim dětí stejný. Každý z těchto dní probíhal stejně. Děti volně přecházely od jedné činnosti k druhé. I zde měly možnost nechat si rozdělanou pomůcku se jménem a vrátit se k ní později, popřípadě druhý den. Toto kritérium hodnotíme kladně.

### 2. KRITÉRIUM: Řád ve spojitosti s didaktickým materiálem

- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**

Materiál byl většinou rozdělený podle zaměření na smyslovou a kosmickou výchovu, matematiku atd. Děti s materiálem pracovaly, i když nebyl úplný a někdy ho používaly k jinému účelu, než pomůcka slouží. Zajímalo nás, proč některý základní materiál chybí (nebo není kompletní). Bylo mi řečeno, že jiný nedostaly, a tak pracují s tím, co mají. Chyběly tam třísložkové karty a čísla k perlovému materiálu.

- **Množství didaktického materiálu a hraček.**

Některý materiál chyběl. Ve třídě byly i běžné hračky.

- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**

Děti vracely pomůcky na své místo, byl vidět, že se orientují v tom, kam co patří.



- **Pracují děti s materiálem?**

Veškerý materiál byl dobře přístupný, nízké komody, aby na ně děti dosáhly. Celkově byla třída přizpůsobena pro děti. Obrazy byly nízko, nástěnné hodiny byly tak, aby na ně děti viděly. Děti s materiálem pracovaly, i když ne vždy, jak by se mělo. Průvodce na tento fakt děti upozorňoval.

I když je materiál dobře přístupný, není úplný a nepoužívá se vždy, jak by měl, čímž postrádá svůj smysl. Některý byl dokonce i poničený, což odporuje pravidlům Montessori, kdy by měl být materiál lákavý už na první pohled. Pro průvodce musí být nepříjemné pracovat v prostředí, kde jsou pomůcky neúplné. Druhé kritérium hodnotíme negativně.

### **3. KRITÉRIUM: Věkově heterogenní třída**

Třidu při plném obsazení navštěvuje 16 dětí ve věku 2,5 až 5,5 let. Nejvíce dětí je mezi 2,5–4 let. Ve třídě jsou jen dva předškoláci, a to ještě rozdílného pohlaví. Když jsem však viděla, jak spolu děti úžasně fungují, nevidím to jako překážku. S předškoláky nebyla možnost si pohovořit o tom, jestli strádají, co se týká stejně starých kamarádů.

Z našeho pohledu třída splňuje věkovou heterogennitu, tudíž hodnotíme kladně.

### **4. KRITÉRIUM: Přípravenost učitele/průvodce**

#### **Respondentka č. 4**

#### **1. Jaké máte vzdělání?**

*„Mám vysokoškolské vzdělání v jiném oboru pedagogiky než je předškolní. A proto, po změně zákona, jsem si dodělávala (při práci) předškolní pedagogiku na střední škole, která byla zakončena maturitní zkouškou.“*

#### **2. Máte Montessori kurz?**

*„Ano, v průběhu prvního roku v mateřské škole jsem nastoupila na Diplomový kurz Montessori pro věk 3–6 u Společnosti Montessori v Praze. Stále si však doplňuji znalosti a vědomosti, vyměňuji zkušenosti prostřednictvím velmi zajímavých seminářů, které Společnost Montessori nabízí.“*

#### **3. Jak často diagnostikujete děti?**

*„Pracuji v mateřské škole, která spadá do sítě škol MŠMT ČR. Musíme tedy splňovat jednak požadavky státu, a jednak naplňovat cíle ve smyslu Montessori vzdělávání. Snažili jsme se tyto dva póly skloubit. "Klasická" diagnostika o schopnostech a dovednostech dítěte probíhá 2x ročně, plus vstupní diagnostika každého dítěte na počátku jeho docházky.“*

*Z hlediska Montessori pedagogiky probíhá diagnostika formou pozorování a vedení záznamů o práci dítěte, a to denně. Na základě těchto záznamů je tvořen plán podpory rozvoje dítěte. Dvakrát ročně pak probíhá konzultace s rodiči.“*

#### **4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**

*„Kontrola probíhá během celého dne. Při ukázce práce dítěti pomůcku společně vrátíme na místo, kam patří. Pokud vidím, že dítě neví, kam pomůcka patří, pomůžu mu ji uklidit na to správné místo. Když si během dne všimnu, že jsou pomůcky uloženy jinak než by měly být, spravím to. Vždy ráno, před příchodem dětí do třídy, začínající učitel vše překontroluje.“*

#### **5. Máte respektující přístup k dětem?**

*„Myslím, že ano.“*

#### **6. Co to pro Vás respektující přístup znamená?**

*„Já respektuji tebe, ty respektuješ mě. Tvoje svoboda končí tam, kde začíná svoboda má. Jde o vytyčení hranic mezi jednotlivci ať už mezi dítětem a dospělým, nebo mezi dospělými navzájem. A jejich důsledné dodržování, respektování.“*

Respondentka číslo 4 byla velmi příjemná a působila opravdu klidným a vyrovnaným dojmem. Má vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, neustále se sebevzdělává. Děti diagnostikuje každý den a má k nim respektující přístup, což bylo vidět i během pozorování. Čtvrté kritérium hodnotíme kladně, protože je v souladu s odpověďmi.

## 4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole nejprve vyhodnotíme kritéria u jednotlivých mateřských škol. Aby bylo celkové hodnocení přehlednější, přeneseme získaná data do tabulky.

### 4.1 Vyhodnocení v „Běžné MŠ 1“

Tuto MŠ jsme navštívili celkem 4krát, a to v listopadu, v lednu, a 2krát v únoru. Již při první návštěvě jsme mohli vyhodnotit první kritérium za splnění. Každý námi navštívený den probíhal podle daného režimu a děti přecházely od jedné činnosti k druhé bez problému.

Druhé kritérium splněno nebylo, a to hned v několika bodech. Didaktický materiál nebyl rozdělen podle věku a některý nebyl ani dobře přístupný. Chápu však paní učitelku, že při takovém množství materiálu není tolik místa k umístění. Líbilo se nám, že sama o tom přemýšlela a občas materiál v komodách přehodila, aby se děti dostaly i k tomu, který byl předtím vespod. Na druhou stranu tím pádem nemá materiál své pevné místo. Hodnotíme kladně, že komody byly stále pěkně poskládané v rámci možností. Také kladně hodnotíme, že každá komoda byla zaměřena na nějaký typ didaktického materiálu či hraček.

Třetí kritérium bylo splněno, třída byla věkově heterogenní.

Při rozhovoru s paní učitelkou nás překvapilo, že má Montessori vzdělání, a přitom učí v běžné mateřské škole. Také její přístup k dětem byl respektující. Při komunikaci s dětmi se vždy tělem snížila na jejich úroveň, aby komunikace mohla probíhat z očí do očí. Při komunikaci zdůvodňovala, proč jsou některé věci důležité, proč to po dětech chce. Také často mluvila o svých emocích, pocitech. Bylo příjemné pozorovat, jak dává dětem prostor pro vlastní rozhodnutí, ale s přihlédnutím k pravidlům třídy a k věku. Když dítě tápalo a nevědělo, s čím si hrát, nabídla mu pomoc při výběru. I když neměla přizpůsobené prostředí podle Montessori systému, bylo tam spousta prvků z Montessori pedagogiky.

**Dle zvolených kritérií se v „Běžné MŠ 1“ neobjevuje princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.**

## 4.2 Vyhodnocení v „Běžné MŠ 2“

Mateřskou školu jsme navštívili celkem 3x během měsíců ledna, února a března. I v této MŠ bylo splněno první kritérium. Každý den měl svůj řád, děti se tak cítily bezpečně a klidně, protože věděly, co bude následovat.

U druhého kritéria nebyl splněn ani jeden aspekt. Materiál nebyl rozdělen podle věku, byl špatně přístupný pro menší děti. Boxy v námi vybraných komodách neměly své pevné místo a děti je uklízely, kde bylo zrovna volno. Když si dítě chtělo pro svoji práci vybrat nějaký konkrétní materiál, muselo hledat a otvírat postupně všechny boxy, dokud nenašlo, co hledalo.

Třída byla věkově heterogenní, proto třetí kritérium splňuje.

Paní učitelka se chovala k dětem mile a podle rozhovoru jistě chápe, co to znamená respektující přístup. Také sama přiznala, že ne každý den je zalitý sluncem, ale i tak se dá k lidem chovat s respektem.

**Dle zvolených kritérií se v „Běžné MŠ 2“ neobjevuje princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.**

## 4.3 Vyhodnocení v „Montessori MŠ 1“

Třidu jsme navštívili celkem 4krát, a to v listopadu, lednu a 2krát v únoru. Nebudeme ani jednotlivá kritéria rozepisovat, protože všechna nadmíru splňuje.

**Dle zvolených kritérií se v „Montessori MŠ 1“ objevuje princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.**

## 4.4 Vyhodnocení v „Montessori MŠ 2“

Třidu jsme navštívili celkem 2krát, a to v lednu a březnu. Oba dny probíhaly dle denního řádu. Děti se orientovaly v denním režimu a volně přecházely mezi jednotlivými činnostmi. První kritérium tedy bylo splněno.

I když byl materiál uložen v komodách přehledně a byl dobře přístupný, nebyl kompletní. Také se v komodě objevoval materiál poničený. Děti jej ne vždy správně používaly. Většinou ho však vracely na původní místo. Bylo vidět, že se děti orientují v prostou a vědí, kde co je.

Třída byla věkově heterogenní, každé dítě k sobě mělo další děti ve svém věku, proto splňuje třetí kritérium.

Během pozorování, i díky rozhovoru s paní učitelkou, bylo splněno poslední kritérium. Bylo viditelné, že děti ji mají rády a záleží jim na ní. Dávala dětem dostatek prostoru pro vyjádření se. Během pozorování se nestalo ani jednou, že by byla k některému dítěti nepozorná. Mezi dětmi opravdu „tančila“, jak se uvádí v Montessori literatuře, že má průvodce mezi dětmi „tančit“. Kdyby měla lepší podmínky pro práci, jistě by i tato škola splňovala všechna kritéria. Ovšem díky nedostatkům materiálu je nesplnila.

**Dle zvolených kritérií se v „Montessori MŠ 2“ neobjevuje princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“.**

**Tabulka 1. Vyhodnocení Kritérií**

KRITÉRIA	Běžná MŠ 1	Běžná MŠ 2	Montessori MŠ 1	Montessori MŠ 2
<b>1. KRITÉRIUM</b>	ano	ano	ano	ano
<b>2. KRITÉRIUM</b>	ne	ne	ano	ne
<b>3. KRITÉRIUM</b>	ano	ano	ano	ano
<b>4. KRITÉRIUM</b>	ano	ne	ano	ano

Jestliže bylo kritérium hodnoceno kladně, do tabulky jsme zapsali „ano“. Jestliže bylo kritérium hodnoceno záporně, zapsali jsme „ne“.

## **4.5 Analýza RVP PV principů s principy Montessori pedagogiky**

Ve výzkumu jsme se soustředili na Montessori principy. Charakterizovali jsme si jednotlivá kritéria pro hodnocení Montessori principů. Všechny zkoumané školy i když jsou Montessori, spadají pod MŠMT. To znamená, že je pro ně závazný dokument RVP PV.

Zajímalo nás, proč i běžné MŠ splňují některé principy Montessori pedagogiky. Proto jsme analyzovali některé aspekty, které se objevovaly při získávání informací pro náš výzkum v RVP PV.

Při analýze RVP PV jsme zjistili, že se některé principy Montessori shodují s principy RVP PV. Jedním z nich je princip akceptace vývojových specifíků dětí předškolního věku. A tato specifika promítnout do jejich vzdělávání. Rozvíjet každé dítě dle jeho individuálních potřeb. *“Vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním a emocionálním potřebám dětí...aby vývojová specifika byla respektována.”* (RVP PV, 2018 s.7) Tyto principy jsou nápadně podobné respektování senzitivních fází filozofie Montessori, kdy podle probíhající fáze připravujeme pro dítě

vzdělávací nabídku. Podle RVP PV musí mít pedagog odbornou kvalifikaci a dále se sebevzdělávat, což je podmínkou i v Montessori pedagogice. Pedagog přistupuje k dítěti bez ironizování, respektuje jeho potřeby a umožňuje mu pracovat individuálně i ve skupince. Pedagog používá metody prožitkového a kooperativního učení. Ponechává dítěti svobodu a volnost, která je vyvážená pravidly soužití. Stejně podmínky jsme si charakterizovali u průvodce Montessori pedagogiky.

*„Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem, může plnit škola i úkol diagnostický.“* (RVP PV, [online]. 2018 s.7) ... *„sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte...informace dokumentovat, průběžně vyhodnocovat individuální rozvoj.“* (RVP PV, [online]. 2018 s. 38) V RVP PV není jasně stanoveno, jak často by se mělo dítě diagnostikovat. Proto není vyloučené, že jsou i pedagogové, kteří si dělají poznámky o dětech denně.

V Montessori pedagogice by podle odborné literatury měla probíhat diagnostika každý den.

Tohle byl výčet některých společných principů Montessori pedagogiky a RVP PV. Při podrobnější analýze bychom jich nejspíše našli více.

## **4.6 Celkové vyhodnocení**

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda se jeden z principů Marie Montessori objevuje v Montessori mateřských školách a jestli se náhodou neobjevuje i v běžných mateřských školách. Konkrétně se jednalo o tzv. princip „Řádu“ ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“. Abychom dosáhli cíle výzkumného šetření, zvolili jsme si kritéria pro pozorování. U prvního kritéria jsme pozorovali, jestli je dodržován denní režim. Denní režim je důležitý pro princip „Řádu“, aby se dítě orientovalo v čase, aby vědělo, jaká činnost následuje. Když se dítě orientuje v čase, cítí se klidně a bezpečně. Klid a bezpečí jsou jedny z hlavních podmínek pro vzdělávání. Všechny MŠ, kde probíhal výzkum toto kritérium splnily.

Druhým kritériem pozorování bylo umístění didaktického materiálu. Zajímalo nás, jestli je didaktický materiál rozdělený podle věku a jestli je dětem přístupný, tzn., že na něj dosáhnou bez pomoci dospělého. Dále nás zajímalo, zda je materiálu dostatek. Jestli s ním děti pracují a po práci vracejí na své původní místo. Toto kritérium splnila pouze jedna mateřská škola a to „Montessori MŠ 1“. Ostatní mateřské školy splňovaly vždy jen některý z aspektů.

Třetím kritériem pro pozorování bylo věkové složení třídy. Aby bylo kritérium hodnoceno kladně, musely být třídy věkově heterogenní. Všechny zkoumané mateřské školy byly věkově heterogenní. Proto bylo třetí kritérium u všech škol hodnoceno kladně, tedy splněno.

K zajištění informací pro čtvrté kritérium jsme použili metodu strukturovaného rozhovoru. Zajímala nás připravenost učitelů/průvodců podle Montessori pedagogiky.

Každý z respondentů odpovídal na šest otázek, které byly pro každého stejné. Ve třech případech bylo hodnocení kladné. Mateřské školy „Montessori MŠ 1“, „Montessori MŠ 2“ a „Běžná MŠ 1“ splnily čtvrté kritérium. „Běžná MŠ 2“ nesplňovala čtvrté kritérium v plném rozsahu.

I když princip „Řádu ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“ se plným rozsahu neobjevoval u všech mateřských škol, jisté prvky z něj ano. Důvodem je nejspíše fakt, že při stručné analýze RVP PV jsme zjistili, že některé principy Montessori jsou v souladu s principy v RVP PV.

**Princip „Řádu ve spojitosti s principem „Připraveného prostředí“ se objevoval v plném rozsahu pouze u „Montessori MŠ 1“.**

## 5 DISKUZE

Cílem práce bylo zjistit, zda se námi zvolený Montessori princip objevuje v Montessori mateřských školách, jak uvádí odborná literatura. Dále jsme zjišťovali, jestli se náhodou ten stejný princip neobjevuje i běžných mateřských školách.

Jak jsme psali již v úvodu, stále více škol přebírá některé prvky z alternativního vzdělávání. I když školy nemají oficiálně napsané, že pracují s některými prvky alternativních programů, spousta z nich s nimi pracuje. Většinou je to z vlastní iniciativy pedagogů, kteří se sebevzdělávají, účastní se různých kurzů a čtou odbornou literaturu. Velkým přínosem jsou i sociální sítě, kde si pedagogové vzájemně sdílí vlastní práci a zkušenosti.

Ještě, než výzkum začal, předpokládali jsme, že s velkou pravděpodobností obě Montessori mateřské školy tento námi vybraný princip budou splňovat. U běžných mateřských škol jsme předpokládali, že se mohou objevovat jen některé prvky Montessori pedagogiky. Během výzkumu se nám však potvrdil pouze druhý z předpokladů.

Aby došlo k naplnění výzkumného cíle, museli jsme si zvolit metodu výzkumu. Pro naši práci jsme se rozhodli pro kvalitativní metodu pozorování a rozhovoru na připravené otázky. Pro pozorování jsme si stanovili 4 kritéria, na která jsme se při našich návštěvách soustředili.

Pozorování nám zabralo několik dní v horizontu několika měsíců. Nejprve jsme navštívili všechny 4 mateřské školy. Dvě Montessori a dvě běžné. Z nich jsme si pak plánovali vybrat jednu Montessori a jednu běžnou školu. Podařilo se nám však navštívit školy, které se od sebe na první pohled lišily, i když byly obě Montessori a u jedné běžné MŠ jsme si všimli, že má na zemi nalepenou elipsu. Proto jsme se nakonec rozhodli, že výzkum proběhne ve všech čtyřech školách. V každé mateřské škole jsme strávili několik dní v průběhu několika měsíců.

První kritérium, které jsme pozorovali, vycházelo z denního řádu. Když dítě ví, která činnost následuje, když se orientuje v čase, cítí se bezpečně a klidně. Dítě, které je klidné, se mnohem lépe soustředí, a tím se i více naučí. Všechny MŠ toto kritérium splňovaly. Jen v Montessori MŠ 1 byl delší pracovní blok, takže děti měly možnost se do své práce ponořit. Když i přesto práci nestihly, mohly si ji dodělat další den. V běžných MŠ, když se řeklo uklízet, uklízelo se všechno.



Také třetí kritérium bylo splněno ve všech čtyřech mateřských školách. I když stále existuje spousta MŠ, které jsou rozdělené věkově, narůstá škol, které jsou věkově heterogenní. Při našem výběru MŠ byly všechny třídy věkově heterogenní. Z našeho pohledu vnímáme velmi pozitivně toho uspořádání. Děti se od sebe vzájemně učí, pomáhají si, snižuje se soutěživost a rozvíjí se empatie a trpělivost.

Ve druhém kritériu to již tak jednoznačné nebylo. Některé Montessori školy, mají na svých webových stránkách rozdíl mezi Montessori a běžnou, tradiční školou. Pro porovnání jsme vybrali MŠ a ZŠ MONTE Ostrava (MŠ A ZŠ MONTE, [online]. -[cit. 2019-01-10].)

V MŠ Monte uvádí, že v Montessori MŠ nejsou hračky, jen pomůcky. My jsme se však setkali v „Montessori MŠ 2“ nejen s pomůckami, ale i hračkami, které děti mohou používat během odpoledního bloku. Dále uvádí, že prostor v tradiční MŠ není strukturovaný dle vzdělávací nabídky, což nám zase vyvrací zkoumaná „Běžná MŠ 1“. Z našeho pohledu byly komody rozděleny podle vzdělávací nabídky a typu hraček. Toto kritérium splnila pouze „Montessori MŠ 1“, i když jsme předpokládali, že by to měly splnit obě Montessori školy.

Přípravenost učitele podle Montessori, čtvrté kritérium, nás překvapilo výsledky, protože jsme neočekávali, že by paní učitelka v běžné mateřské škole mohla mít Montessori Diplomový kurz. Přístup k dětem měla opravdu respektující. Děti měly dostatečnou svobodnou volbu při výběru didaktického materiálu, hračky. Převládaly organizační formy individuální a skupinové, což opět vyvrací tvrzení, které se nachází na stránkách MŠ Monte. I v „Běžné MŠ 2“ byl přístup paní učitelky respektující. Také převládala organizační forma individuální a skupinová, což zákonitě není jen v Montessori pedagogice. S pojmem individuální přístup a individuální formy vzdělávání se setkáváme i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Poslední kritérium nesplnila pouze „Běžná MŠ 2“, i když přístup paní učitelky byl respektující a používala hojně individuální formy vzdělávání.

Výzkum nám potvrdil, že alternativní vzdělávání proniká do běžných škol. Také jsme zjistili, že ne vždy název "Montessori" nám zaručí, že se vzdělává podle Montessori pedagogiky ve všech směrech. A neznamená to, že v běžných MŠ se nemůžeme setkat s principy Montessori či jinými alternativními směry. Vždy záleží na mnoha faktorech. Tím hlavním faktorem jsou lidé.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala Montessori pedagogikou předškolního věku. Naším cílem bylo zjistit, jestli se jeden z principů Montessori objevuje ve vybraných mateřských školách. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní metodu. Pro sběr dat jsme použili metodu pozorování a rozhovoru. Pozorování probíhalo v mateřských školách běžných a v mateřských školách Montessori. Práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou.

Teoretická část práce je rozdělena do pěti kapitol. V první z nich jsme se stručně seznámili s životem a prací Marie Montessori. Další kapitoly pojednávaly o vývojové psychologii dítěte podle M. M. a o jejich výchovných a vzdělávacích metodách. Podrobněji jsme se zabývali jejími principy. Z těchto principů jsme vybrali jeden, který byl v poslední kapitole teoretické části podrobněji rozepsán. Jednalo se o princip „**Řádu**“ ve spojitosti s principem „**Připraveného prostředí**“. Poslední kapitola teoretické části nám poskytla potřebné informace pro zrealizování výzkumu, který je popsán v empirické části této práce.

Empirická část diplomové práce se skládá také z pěti kapitol. V první kapitole jsou popsány zvolené metody výzkumu a cíl výzkumu. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda se jeden z principů Marie Montessori objevuje v Montessori mateřských školách a jestli se náhodou neobjevuje i v běžných mateřských školách. Abychom dosáhli výzkumného cíle, museli jsme si jasně stanovit kritéria pro pozorování. Pro výzkum jsme zvolili 4 mateřské školy. Dvě běžné a dvě Montessori. Všechny MŠ jsme si ve druhé kapitole charakterizovali a vybrali jsme komody s různým materiálem (pomůcky, hračky, didaktické pomůcky), které jsme během pobytu v MŠ pozorovali. Zajímalo nás hlavně umístění materiálu, jeho dostupnost, a to jestli děti vracejí materiál na své místo. Pozorovali jsme denní režim, který byl také důležitý pro splnění kritérií a jestli jsou třídy věkově heterogenní.

Ve třetí kapitole jsme si charakterizovali jednotlivá kritéria, aby bylo jasné, na co se během pozorování a rozhovoru s respondentkami máme soustředit. Dále jsme jednotlivá kritéria analyzovali v jednotlivých mateřských školách. S učiteli/průvodci jsme udělali krátký rozhovor na předem připravené otázky. V předposlední kapitole jsme vyhodnotili výsledky u jednotlivých mateřských škol a pomocí tabulky (pro přehlednější orientaci) jsme zjistili výsledky výzkumu, které se lišily od našich předpokladů. Ve všech MŠ se objevovaly některé prvky Montessori pedagogiky. Námi zvolený princip však splňovala v plném rozsahu jen „Montessori MŠ 1“. „Montessori MŠ 2“ v plném rozsahu

princip nesplňovala, i když jsme to původně předpokládali. Na druhou stranu nás velmi překvapila „Běžná MŠ 1“, která se velmi blížila ke splnění námi vybraného principu.

Jistě by bylo zajímavé ve výzkumu pokračovat. Věřím, že bychom takových případů našli více.

Dnes máme výběr z tolika možností, kde nechat vzdělávat děti. Hlavním faktorem ve vzdělávání však vždy bude ten lidský.

## SEZNAM LITERATURY

### Knižní zdroje

1. ČÍŽKOVÁ, Zdena. 2013. Nevydaná skripta společnosti Montessori ČR z. s.
2. GRAY, Peter. 2012. *Svoboda učení*. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-7430-093-6
3. HARALD, Ludwig. 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1
4. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. 2013. Nevydaná skripta společnosti Montessori ČR z. s.,
5. JANÍK, Tomáš. 2007. *Marie Montessoriová a její pedagogický koncept. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0
6. Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, spol s. r. o. 2002. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům. ISBN 80-90-1647-8-1
7. KOMENSKÝ, Jan Amos. 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1
8. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. 2012. *Respektovat a být respektován*. Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
9. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. 3. vydání. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-7169-195-X.
10. LILLARD, Angeline Stoll. 2016. *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press. ISBN 978-01-9998-152-6
11. LILLARD, Paula Polk a Lynn Lillard JESSEN. 2003. *Montessori from the Start: The Child at Home, from Birth to Age Three*, New York City: Schocken Books. 304 s. ISBN: 978-0-805-21112-2
12. MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-0870-1
13. MONTESSORI ČR, z. s., 2013. *Diplomový kurz*.
14. MONTESSORI, M. Mario. 1956. *The Human Tendencies and Montessori Education*. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
15. MONTESSORI, Maria. 2007. *Education for a new world*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. ISBN:978-90-811724-4-8

16. MONTESSORI, Maria. 2011. *Od dětství k dospívání*. 2. vydání. Praha: Triton, ISBN: 978-80-7387-478-0
17. MONTESSORI, Maria. 2012a. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0
18. MONTESSORI, Maria. 2012b. *The Absorbent Mind*. La Vergne: BN Publishing. ISBN 978-1-60796-485-8
19. MONTESSORI, Maria. 2012c. *The 1946 London Lecture*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. ISBN- 978-90-79506-00-2
20. MONTESSORI, Maria. 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8
21. PELIKÁN, Jiří. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
22. PRŮCHA, Jan. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9
23. RÝDL, Karel. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History. ISBN 80-902-193-7-3
24. RÝDL, Karel. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0
25. STANDING, E. Mortimer. 1998. *Maria Montessori: Her life and work*. New York City: Plume Book. 380 s. ISBN 978-0-452-27989-6
26. ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola (Praha, Česko).
27. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
28. ZELINKOVÁ, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-071-5
29. ŽÁKOVÁ, Marcela, Simona LIVOROVÁ a Dita DLOUHÁ. 2013. Nevydaná skripta společnosti Montessori ČR z. s.

## Internetové zdroje

1. KVĚTOŇOVÁ, Tereza. Maria Montessori životopis. *MARCHÉ MONTESSORI školička a škola Praha 4* [online]. - [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: [http://www.marche-montessori.cz/?page\\_id=394](http://www.marche-montessori.cz/?page_id=394)

2. MONTESSORI ČR. *Ruka a intelekt* [online]. - [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/485-ruka-a-intelekt>
3. MONTESSORI ČR. *Řád* [online]. - [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/504-rad>
4. MŠ A ZŠ MONTE. *Montessori a tradiční škola* [online]. - [cit. 2019-01-10], Dostupné z: <http://montessori.aaas.cz/matrska-skola-monte/montessori-skolka/montessori-a-tradicni-skolka/>
5. MŠMT, 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 50 s. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304>
6. PARES o. s. *Pilíře Montessori pedagogiky* [online]. - [cit. 2019-03-03]. Dostupné z: <http://www.pares-os.cz/pilire-montessori-pedagogiky>

## SEZNAM ZKRATEK

atd.	A tak dále
aj.	A jiné
Běžná MŠ 1	Běžná mateřská škola číslo 1
Běžná MŠ 2	Běžná mateřská škola číslo 2
ČR	Česká republika
M. M.	Maria Montessori
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Montessori MŠ 1	Montessori mateřská škola číslo 1
Montessori MŠ 2	Montessori mateřská škola číslo 2
tzn.	to znamená

## SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Zapínací rám s knoflíky.....	29
Obrázek 2. Barevné destičky (úkol: najdi dvě stejné barvy) .....	31
Obrázek 3. Barevné destičky (odstíny jedné barvy).....	31
Obrázek 4. Barevné destičky (paprsky odstínů různých barev) .....	32
Obrázek 5. Kovové tvary (komoda pro práci s kovovými tvary) .....	33
Obrázek 6. Kovové tvary (příprava pro práci s kovovými tvary).....	34
Obrázek 7. Dělení předmětů na živé a nikdy živé .....	35
Obrázek 8. Práce s hmatovou číslicí .....	36
Obrázek 9. Komoda číslo 1 v „Běžné MŠ 1“ .....	45
Obrázek 10. Komoda číslo 2 v „Běžné MŠ 1“ .....	46
Obrázek 11. Komoda číslo 1 v „Běžné MŠ 2“ .....	48
Obrázek 12. Komoda číslo 2 v „Běžné MŠ 2“ .....	48
Obrázek 13. Komoda číslo 1 v „Montessori MŠ 1“ .....	50
Obrázek 14. Komoda číslo 2 v „Montessori MŠ 1“ .....	51
Tabulka 1. Vyhodnocení Kritérií .....	69



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1	Arch pro pozorování
Příloha číslo 2	Otázky pro rozhovor s učitelem/ průvodcem
Příloha číslo 3	Tabulka 1: Vyhodnocení kritérií

## **Příloha číslo 1**

### **Arch pro pozorování v MŠ**

#### **1. Řád ve spojitosti s denní režimem**

#### **2. 2. Řád ve spojitosti s umístěním didaktického materiálu**

- **Je didaktický materiál dětem přístupný**
  
- **Je didaktický materiál rozdělen podle věku?**
  
  
  
- **Množství didaktického materiálu a hraček.**
  
  
  
- **Vracejí děti materiál a hračky na své původní místo?**
  
  
  
- **Pracují děti s materiálem?**

#### **3. Věkově heterogenní třída**

## **Příloha číslo 2**

### **Otázky pro rozhovor s učitelem/ průvodcem**

- 1. Jaké máte vzdělání?**
- 2. Máte Montessori kurz?**
- 3. Jak často pozorujete, diagnostikujete děti?**
- 4. Jak často kontrolujete, zda jsou pomůcky a hračky na svém místě?**
- 5. Máte respektující přístup k dětem?**
- 6. Jestli ano, co to pro Vás respektující přístup znamená?**

### **Příloha 3**

**Tabulka 1: Vyhodnocení Kritérií**

<b>KRITÉRIA</b>	<b>Běžná MŠ 1</b>	<b>Běžná MŠ 2</b>	<b>Montessori MŠ 1</b>	<b>Montessori MŠ 2</b>
<b>1. KRITÉRIUM</b>				
<b>2. KRITÉRIUM</b>				
<b>3. KRITÉRIUM</b>				
<b>4. KRITÉRIUM</b>				

## ANOTACE

<b>Jméno a Příjmení:</b>	Bc. Adamčíková Martina
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogika
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Montessori pedagogy in preschool education
<b>Anotace práce:</b>	Hlavním tématem diplomové práce je Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání. Cílem je zjistit, jestli se vybrané principy Montessori pedagogiky objevují v Montessori mateřských školách a jestli se náhodou neobjevují i v běžných mateřských školách.
<b>Klíčová slova:</b>	Absorbující mysl, Montessori pedagogika, Montessori principy, Normalizace, předškolní vzdělávání, Připravené prostředí, Senzitivní fáze.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The main topic of the thesis is Montessori Method of preschool education. The main objective is to identify the chosen Montessori principles in Montessori kindergartens and if they could be observed in traditional kindergartens, too.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Absorbent Mind, Montessori pedagogy, Montessori principles, Normalization, preschool education, Prepared environment, Sensitive phase.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3
<b>Rozsah práce:</b>	81
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk