

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**



**VZDĚLÁVACÍ METODY MARIE MONTESSORI**

**Bakalářská práce**

**Jitka BAGHDADY**

**Vedoucí práce: Mgr. Tereza BUCHTOVÁ**

**Olomouc 2019**

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

V Olomouci dne 15. 4. 2019

.....

Jitka Baghdady

Děkuji paní Mgr. Tereze Buchtové za odborné vedení, poskytování hodnotných rad a její vstřícný přístup při zpracování této bakalářské práce.

Děkuji pedagogům Základní a mateřské školy Spálov za spoluúčast při empirickém výzkumu této bakalářské práce, za vyplnění dotazníků, poskytnutí rozhovorů a umožnění náslechu v Montessori třídách.

# OBSAH

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Život a kariéra Marie Montessori .....	9
2. Hlavní principy metody Marie Montessori .....	12
2.1 Svoboda .....	12
2.2 Podnětné prostředí.....	13
2.3 Role pedagoga.....	14
2.4 Heterogenita věku dětí ve skupině .....	15
2.5 Pomůcky a cvičení .....	16
2.5.1 Senzorické cvičení.....	17
2.5.2 Pohybové cvičení.....	19
2.5.3 Praktické cvičení .....	19
2.6 Ticho.....	20
3. Senzitivní fáze dítěte .....	20
3.1 První senzitivní fáze – 0 - 6 let .....	21
3.2 Druhá senzitivní fáze – 7 - 12 let .....	21
3.3 Třetí senzitivní fáze – 12-15 let .....	22
4. Ruka a intelekt .....	22
5. Polarizace osobnosti.....	23
6. Stručný vývoj vzdělávacího systému Montessori v Česku .....	23
7. Společnost Montessori v České republice .....	24
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	26
8. Empirický výzkum.....	27
8.1 Téma výzkumu.....	27
8.2 Předmět výzkumu.....	27

8.3 Cíl výzkumu.....	27
8.4 Metodický výzkum.....	28
8.4.1 Výběr výzkumného vzorku.....	28
8.5 Podmínky pro výzkum .....	28
8.6 Realizace výzkumu .....	28
8.7 Plán pro zpracování realizačních dat.....	29
9. Vyhodnocení empirické části .....	29
9.1 Vyhodnocení dotazníku .....	30
9.2 Vyhodnocení náslehu v Montessori škole. ....	35
Závěr .....	39
Seznam literatury .....	41
Seznam zkratk.....	42
Seznam příloh.....	43

## Úvod

Vzdělání je v současné době zcela přirozenou aktivitou v životě člověka. Ne každý měl ovšem v historii příležitost, a především pak prostředky proces řízeného vzdělání absolvovat. Významným mezníkem v dějinách lidstva je reforma Marie Terezie, která odstartovala školní docházku pro chlapce i dívky v celé Habsburské monarchii v polovině 18. století. Tím však byla pouze potvrzena idea o nutnosti boje s negramotností, kterou prosazoval již o sto let dříve Jan Amos Komenský. Od svého vzniku prošel školský systém mnoha změnami a byl zásadně ovlivňován politickým a společenským vývojem světa, nicméně hlavní myšlenka – vzdělávat lidstvo - pevně zakořenila na celé planetě. Konec devatenáctého, a především pak začátek století dvacátého s sebou přinesl nový pohled na způsob vzdělávání. Kritika klasické výuky šla ruku v ruce s nutností pedagogiku reformovat. Uniformní výuka, pasivita žáků a neměnné vyučovací metody na začátku 20. století přímo volaly po změně. Reformní pedagogika se zaměřila na spontánní činnost žáků, která se odvíjí od jejich zájmu. Množství vědomostí, prosazované starou školou bylo vystřídáno učením, které rozvíjí schopnost dítěte samostatně získávat poznatky (Zelinková, 1997, s. 12). Kritika dokonce přesahovala rámec pedagogiky, zabývala se rovnoprávností mužů a žen a nového způsobu života, jehož hlavními zásadami jsou přirozenost a svoboda.

Významnou stopu ve vývoji školství zanechala italská lékařka, psychologka, antropoložka a pedagožka Maria Montessori, která svým novým přístupem k životu, výchově a edukaci dětí mimořádně ovlivnila způsob vzdělávání na všech kontinentech světa. Své pedagogické úvahy orientovala především na osobnost dítěte a to, vzhledem k jejímu širokému spektru odborností, z různých směrů pohledu. Její práce nebyla založena pouze na teoretických úvahách a plánech změnit školský systém. Maria Montessori své myšlenky přiváděla do praxe postupným zkoušením jejich funkčnosti a pozorováním a zdůvodňováním jednání dětí (Zelinková, 1997, s. 14).

Viděla v chování a myšlení dětí velký potenciál, ten ale mohl plně expandovat pouze za určitých podmínek. Jednou z hlavních byla podle Marie Montessori svoboda – svoboda pohybu ve smyslu soběstačnosti, svoboda jako nezávislost na druhých, respektování potřeb dítěte a podporování koncentrace dítěte. Tyto schopnosti jsou přesně opačné od těch, kterými se projevuje člověk, jež je omezován vnějšími vlivy. Je nervózní až neurotický a svobodně nejedná, číší z něj neklid, nespokojenost se sebou samým, se svou prací a nesoustředěnost. Maria Montessori striktně dbala, aby děti během svého vzdělávání

a výchovy byly v prostředí natolik svobodném a podnětném, které eliminuje tyto negativní pocity a podněcuje ke zdravému rozvoji (Zelinková, 1997, s. 15).

Tato bakalářská práce se zabývá Montessori vzdělávací metodou. Má dvě části – teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je popsat metodu Montessori, seznámit se se zakladatelkou této vzdělávací metody Mariou Montessori, prostudovat a vysvětlit základní pojmy metody Montessori, která je nejrozšířenější alternativní vzdělávací metodou v České republice. Úkolem je také zjistit, jaké osobní a společenské pohnutky vedly autorku ke změně metody výchovy a vzdělávání, k nutnosti kompletně změnit přístup k dítěti, k sobě samé jako k ženě a své pracovní kariéře. Je nutné prozkoumat, čím Maria Montessori ovlivnila a změnila školní systémy nejen v Evropě, ale doslova na celé planetě. Dále je důležité zjistit, kteří myslitelé, psychologové a pedagogové inspirovali Mariu Montessori v její pedagogické činnosti. Neméně důležité je prostudování, jakým způsobem postupovala a prosazovala své převratné myšlenky začátkem 20. století. Podle děl Marie Montessori je nutné popsat, jakou roli dle Montessori metody má ve škole učitel a jakou žák, jaký by měl být jejich vzájemný vztah, jak má probíhat výuka a jaké zásadní principy Montessori vzdělávací metoda dodržuje.

Cílem empirické části bakalářské práce je analyzovat, jakým způsobem probíhá edukace podle Montessori metody v praxi. Empirická část obsahuje výzkum kvantitativní (sběr dat) i kvalitativní (náslech v Montessori třídách a rozhovory s pedagogy vyučujícími dle Montessori metody). Metodou sběru dat pro kvantitativní výzkum je dotazník pro učitele v Montessori škole a tradiční základní škole. Vyhodnocení odpovědí z dotazníků, rozhovorů s pedagogy a pozorování při násleších bude posloužit k analýze způsobu výchovy a vzdělávání v Montessori škole a škole s tradiční výukou, organizace výuky, vybavení učeben, role pedagoga, vztahů mezi žáky, mezi pedagogy a žáky, případně návrhy a nápady na inovace a změny ve vybavení. Dílčím cílem pak bude srovnání Montessori a klasické výuky na základě výše zmíněných dotazníků. Reálné seznámení s Montessori metodou v praxi bude provedeno týdenním náslechem v ZŠ a MŠ Spálov, Montessori část školy, v okrese Nový Jičín.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1. Život a kariéra Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v italském městě Chiaravalle 31. srpna 1870. V roce 1875 se s rodiči přestěhovala do Říma, kde byla o rok později zapsána do základní školy. Na konci 19. století se obecně nepředpokládala u žen touha po vyšším vzdělání. Maria Montessori ale nehodlala plnit tehdy klasickou společenskou a sociální úlohu ženy. Naopak se v roce 1890 přihlásila na inženýrské studium v Technickém institutu Leonarda da Vinci. Její rodiče se ji po maturitě snažili přesvědčit k pedagogické kariéře, která byla jedním z mála zaměstnání otevřených ženám. Maria ale byla rozhodnuta nastoupit na lékařskou fakultu a stát se lékařkou. Doba strávená na lékařské fakultě nebyla jednoduchá. Musela čelit předsudkům od svých mužských kolegů. Maria ale byla velmi zanácenou studentkou a 10. července 1896 se stala první ženou v Itálii s kvalifikací lékařky

Svou lékařskou kariéru začala v nemocnici San Giovanni v Římě. Ve stejném roce reprezentovala svou zemi na Mezinárodním kongresu za práva žen v Berlíně, kde ve své řeči rozvinula svou tezi sociální reformy a argument, že ženy mají právo na rovné mzdy s muži. Na kongresu byla rovněž tázána, jak reagují její pacienti na lékařku ženu. Ona odpověděla: „... oni intuitivně vědí, když někomu na nich opravdu záleží... Jsou to pouze předsudky vyšší třídy proti ženám, žijícím užitečný život.“ (Kramer, 1976, s. 52)

Maria Montessori striktně dbala na řádnou diagnostiku a způsob léčby, a to především malých dětí. V péči o své pacienty se ujistovala, zda jsou jim poskytnuty základní životní podmínky, jako je řádná strava a teplo. V roce 1897 se připojila k výzkumnému programu na psychiatrické klinice. Pacienty hledala v ústavu pro choromyslné, který byl dle jejího názoru prázdný, nezařízený a absolutně nevhodný pro život a vývoj dětí s postižením. Uvědomila si absenci zrakové stimulace a aktivit pro ruce nemocných. Začala studovat knihy, věnující se mentálnímu postižení, speciálně pak práce francouzského lékaře a psychologa z 19. století, který se zabýval poruchami sluchu a péčí o hluchoněmé, Jean-Marca Gasparda Itarda a jeho studenta Edouarda Seguina, rovněž popisujícího nutnost adekvátní péče o duševně postižené. Itard vyvinul techniku vzdělávání prostřednictvím smyslů, což později zkusil Seguin přizpůsobit tehdejšímu vzdělávacímu proudu. Seguin byl vysoce kritický k svázanému školství a kladl důraz na respekt a porozumění jednotlivce. Vytvořil praktické pomůcky k rozvíjení smyslového vnímání a motorických schopností, jež Maria Montessori později použila dalšími, novými způsoby. Během svých semestrů na univerzitě v letech 1897-98 se snažila rozšířit své pedagogické znalosti na kurzech

pedagogiky studiem světových filozofů a pedagogů, kteří se rovněž zabývali reformou školství a přístupem k dětem již od předškolního věku, jako Rousseau, Pestalozzi a Fröbel. (Kramer, 1976, s. 58 - 61).

Zapojení Marie Montessori do vzdělávání retardovaných dětí vedlo k jejímu jmenování spoluředitelkou Ortofrenické školy pro duševně postižené společně se svým partnerem Guissepem Montesanem. Škola fungovala jako modelová pro výcvik učitelů dětí s poruchami vývoje. Dva roky na této modelové škole Maria experimentuje s různými předměty, které stimulují smysly. Zaznamenává úspěchy v posilování vývoje těchto dětí až do té míry, že některé dosahují srovnatelných výsledků při státních zkouškách, jako děti z běžných škol. Žáky zde byly děti se širokým spektrem poruch. Tato zkušenost se ukázala být důležitým mezníkem v životě Marie Montessori. Byla posunem v jejím profesním vymezení od lékařky k pedagožce. Až doteď byly její myšlenky o rozvoji dětí pouhými teoriemi, ale tato škola jí umožnila zavést její myšlenky do praxe. Maria Montessori strávila dva roky prací v této škole, experimentovala s vylepšováním pomůcek a se zavedením vědeckého, analytického přístupu do této práce.

Práce Marie Montessori s mentálně postiženými dětmi získala na významu ještě více v roce 1898, kdy byla požádána o projev na Národním lékařském kongresu v Turíně. Zde obhajovala kontroverzní teorii, že absence vhodných podnětů a vhodné výchovy dětí s mentální retardací je důvodem jejich kriminality. Tuto myšlenku sociální reformy Maria Montessori rozvíjela a nechávala vyzrávat ve své mysli po celý svůj život.

V roce 1904 přijala místo vysokoškolské učitelky na pedagogické škole univerzity v Římě. Na jedné ze svých přednášek řekla svým studentům: „Předmětem našeho studia je lidství; našim cílem je stát se učiteli. Svou trpělivost a lásku k dětem dokázala následující pedagogickou činností. Začátkem 20. století zažíval Řím stavební horečku, která ovšem nebyla úspěšná a vlivem ekonomické krize spousta stavebních společností zbankrotovala a zanechala po sobě nedostavěné objekty. V části San Lorenzo v Římě byl jeden z nich zachráněn a přestavěn na malé bytové jednotky pro chudé rodiny. Problém nastal, když děti pracujících zůstávaly bez dozoru a doslova ničily vše dostupné. Maria Montessori byla požádána developery stavby, aby přišla na způsob, jakým by se děti zabavily a přestaly páchat škody na majetku. To pro ni byla výzva, jelikož dosud neměla žádnou zkušenost se vzděláváním dětí bez mentálního znevýhodnění. Svou první školu Casa dei Bambini (Dům dětí) otevřela Maria Montessori v lednu 1907. Veřejnost to nevnímala jako zvlášť

výjimečnou událost, ale Maria to cítila takto: „Měla jsem takový zvláštní pocit, který mě dnes přiměl s rozhodností oznámit, že zde vidím otevření instituce, o které jednou bude mluvit celý svět“ (Kramer, 1976, s. 98). Stala se autorkou mnoha aktivit a pomůcek, které děti ve škole používaly při svém vzdělávání, a kladla důraz na prostředí, které děti obklopuje a jejich samostatnost při práci. Nový vzdělávací systém, který Maria Montessori používala, začal zajímat nejen další regiony Itálie, ale i další evropské země. V roce 1912 vydala svou první knihu. Ta popisovala Montessori metody výchovy a vzdělávání a doslova zachvátila celý svět. Výuka dle Marie Montessori byla zahájena ve významných městech západní a severní Evropy, Spojených států amerických, ale plánována byla i v mnoha zemích jižní a východní Asie, na Novém Zélandu, v Austrálii, v některých zemích Jižní Ameriky, a dokonce v africkém Johannesburgu (Kramer, 1976, s. 155, 176). Následovalo období obrovského rozmachu Montessori přístupu. Montessori společnosti, výcvikové programy a školy vznikaly po celém světě a Maria Montessori byla v tuto dobu pohlcena cestováním, veřejnými projevy a lektorováním, většinou v USA, ale také ve Velké Británii a po celé Evropě. Maria Montessori se plně věnovala šíření tohoto svého edukačního přístupu. Velká část této expanze byla bohužel narušena událostmi první světové války. V roce 1917 se Maria vrací z USA a usazuje se ve Španělsku. Zde je katalánskou vládou založen institut pro výzkum a výuku dle Montessori metody pro děti od tří do deseti let, který má podporovat rozvoj školství a rodného jazyka v zemi (Kramer, 1976, s. 246 - 250).

Nástup fašismu v Evropě znamenal uzavření Montessori škol ve Francii, Německu a později i v Itálii, kde důvodem uzavření bylo odmítnutí Marie zařadit Montessori školy do Mussoliniho fašistického hnutí mládeže. Válečná léta strávila v Indii, a to v domácím vězení, coby občanka fašistické Itálie na anglickém území. Zde začala rozvíjet nový školní předmět – kosmickou výchovu, který se zabývá vzájemnými vztahy mezi živými organizmy naší planety. Bylo o ni dobře postaráno a setkala se zde s významnými osobnostmi, například s Mahátmou Gándhím. Prováděla zde školení pro více než tisíc pedagogů v oblasti vzdělávání a výchovy.

Maria Montessori obdržela v roce 1949 první ze tří nominací na Nobelovu cenu míru. Její poslední veřejná účast byla v roce 1952 v Londýně na 9. Mezinárodním Montessori kongresu. Téhož roku ve věku 81 let Maria zemřela v Holandsku ve společnosti svého syna Maria, kterému zanechala dědictví své práce.

## 2. Hlavní principy metody Marie Montessori

Když Maria Montessori založila 6. ledna 1907 svůj první vzdělávací institut Casa dei Bambini, neměla vypracovanou žádnou metodu, jak vyučovat. „Vše, co jsem měla, bylo padesát nesmírně chudých, otrhaných a vyplašených dětí, z nichž téměř všechny patřily negramotným rodičům. Děti byly zmatené, jejich tváře bez výrazu, nechtěly ani mluvit. Bylo na nich vidět, jak jsou podvyživené, zanedbané a chudé“ (Montessori, 2012, s. 71).

Maria ale za sebou měla vynikající výsledky, kdy jako mladá lékařka naučila oligofrenní děti číst a psát tak, že byly schopny složit státní zkoušky, které byly koncipovány pro děti zdravé. Vzdělávací metoda vznikala až během její pedagogické praxe, kdy Maria pozorovala děti, jak reagují na podněty, používají pomůcky a zda se cítí při své práci příjemně. Obecně za nejdůležitější stimulatory Maria považovala příjemné prostředí, svobodu, přátelský vztah mezi žákem a učitelem, klidnou atmosféru a vhodné didaktické pomůcky. Ty se pak staly klíčovými principy úspěchu její vzdělávací metody.

### 2.1 Svoboda

Vysvětlit stručně význam slova svoboda je velmi složité, ne-li nemožné. Přesto Maria Montessori používá tento pojem v souvislosti s její metodou vzdělávání velmi frekventovaně a považuje svobodu za klíčový princip v rozvoji člověka. Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození a projevuje se spontánní lidskou aktivitou. „Člověk intenzivně prožívá, že se může rozhodnout něco udělat, něco opustit, že má svobodu volit mezi různými alternativami. Vytyčuje si cíl, v duchu prožívá různé možnosti jednání, uvažuje a potom volí podle okolností strategii, která se mu zdá nejvhodnější“ (Zelinková, 1997, s. 19). Svoboda však není nekonečná, funguje v určitých mezích. Činnost, kterou je svoboda realizována, je podle Montessori práce. Pomocí ní se vyvíjí osobní nezávislost a tím i soběstačnost (Rýdl, 1999, s. 22). Nezávislost dítě získává osvojováním si nových dovedností. Naopak přílišnou péčí a podporou dospělých nejenže zleniví, ale je mu bráněno v cestě ke svobodě. Dospělí jsou přirozeně součástí světa dítěte, neměli by se ale stát překážkou. Neměli by za dítě dělat činnosti, které dítě potřebuje udělat samo v zájmu svého rozvoje (Montessori, 2012, s. 70). Pro dospělého je někdy těžké jen přihlížet neumělým pohybům dítěte, čekat na jeho rozhodnutí či splnění úkolu, který by oni sami zvládli rychleji a možná efektivněji. Ale trpělivost přináší ovoce ve formě sociálního vývoje dítěte, posilování jeho vůle, získání nových zkušeností a dovedností a postup o stupínek výše ve zralosti.

Dětem, které Maria Montessori pozorovala, byla v připraveném prostředí dána svoboda pro jejich vlastní volbu prostředků a práce. Tato svoboda zahrnovala svobodu volby podle zájmu, pohybu, času, spolupráce s ostatními a vzdělávání ve smyslu práce ve věkově různorodých skupinách. Neznamenalo to tedy, že by děti byly ponechány samy sobě, zanedbávány nebo mohly bloumat po třídě, neustále střídat činnosti a pomůcky nebo nepracovat vůbec. Svobodně si mohly zvolit úkol, který je zaujal, ale vypracovat jej musely. Tato svoboda volby učila děti také k zodpovědnosti za své rozhodnutí, protože volba jedné aktivity či pomůcky vylučuje jinou. Vědomí dítěte se tudíž musí naučit přijmout fakt, že něco zvolit znamená zároveň něco další opustit. Dítě se učí respektovat pravidla. Výběr je dítěti nabízen k volbě jeho vlastní aktivity. Výsledkem takovéto svobody je vlastní disciplína, obohacení individuality a sociální interakce (Asociace Montessori ČR).

## **2.2 Podnětné prostředí**

Maria Montessori řekla: „Dětská psychika je natolik variabilní, že v nepříznivém prostředí mohou její projevy zcela zmizet a nahradí je jiné“ (Montessori, 2012, s. 85). Nový přístup ve výchově a vzdělávání spočívá v objevení a osvobození dítěte. Zásadním předpokladem úspěchu je vytvoření vhodného prostředí pro jeho rozvoj, kde jsou překážky redukovány na minimum a okolí musí poskytovat dostatek podnětů pro uplatnění dětské tvořivé energie (Montessori, 2012, s. 70). Je tedy nutné, aby prostor určený k práci dětí, byl světlý, prostorný a čistý. Rozměry nábytku musí odpovídat vzrůstu dětí, které jej používají. Židličky a pracovní stolky vysoké tak, aby byly pohodlné při práci a zároveň lehké, aby s nimi mohly děti manipulovat, když se při řešení cvičení nebo výtvarné činnosti potřebují shlukovat do skupin ke společné práci. K tomuto volnému pohybu a manipulaci se stolky byla vznesena kritika pedagogů klasického vzdělání. Byli přesvědčeni, že děti způsobí přemístováním hluk, budou zbytečně mluvit a rušit ostatní spolužáky. Montessori však namítla, že tato svoboda zaujmout při práci oblíbenou pozici je také výchovný prostředek, který je učí koordinovat své pohyby (Montessori, 2001, s. 35, 36). Co se týče umístění pomůcek, skřínky či police musí být vysoké tak, aby děti mohly volně používat jejich obsah. Obsahem je myšlen soubor pomůcek, které odpovídají věku dětí a jsou koncipovány pro kognitivní rozvoj dítěte. Rovněž uspořádání pomůcek musí mít řád. Je důležité, aby pomůcky pro jeden předmět byly umístěny v prostoru pro tento předmět vyčleněn a po použití byly vráceny na stejné místo. Na zdech by měly být obrázky

nebo projektové práce dětí, které se mohou volně obměňovat, aby korespondovaly s aktuální činností. V učební místnosti musí být také prostor, kde probíhá činnost „v kruhu“, to znamená na zemi. Děti musí mít pocit rovnocenného vztahu, který není narušen výškovým rozdílem mezi nimi a pedagogem.

Neméně důležitý je také bezpečný a vhodně upravený venkovní prostor, kde děti tráví přestávky. Příprava prostředí je zásadní vklad do vzdělávání dítěte. V Montessori systému je to dítě, kdo si vybírá, co se bude učit a vybírá právě z nabídky, kterou mu prostředí nabízí. Připravené prostředí je organizovaný prostor, kde jsou připraveny skupiny pomůcek a činností odpovídající potřebám dítěte. Každé dítě se zde potká s nabídkou toho, co ho právě zajímá v jeho vývojovém stádiu. Jasný řád a pravidla připraveného prostředí zajišťují jeho bezproblémový chod a bezpečí všech dětí. Pocit bezpečí je základní podmínkou efektivního učení. To znamená i nesoutěživou, respektující atmosféru (Montessori ČR).

### **2.3 Role pedagoga**

Přestože v souvislosti s výchovnou a vzdělávací metodou Marie Montessori jsou jako klíčové podmínky zmiňovány svoboda a samostatnost, pedagog je zásadní element plně funkčního vzdělávacího prostředí. Cílem pedagogické práce je vést dítě k nezávislosti a napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti (Zelinková, 1997, s. 21). Nejdůležitější požadavkem na učitele je správná skladba jeho vnitřních dispozic. Naprosto nestačí teoretické vědomosti o výchově a vzdělávání. Důležitý je přístup k dítěti. Musí se naučit vidět očima jiných, a naopak nesmí stále pátrat po chybách dětí a způsobech, jak je napravit (Montessori, 2012, s. 92). Pedagog dřívější doby měl zafixovanou roli jediné aktivní osoby ve třídě. Měl pocit, že jeho hlavním úkolem je udržovat klid a disciplínu a pokud se mu to nedařilo, připadal si, že neplní svou roli správně. Myšlenka Marie Montessori, že se má učitel věnovat pozorování a nezasahovat, pokud není vyzván, vzbuzuje u některých pedagogů pochybnosti, jestli vlastně ještě učitelé jsou. Pokud pochopí novou úlohu, pak svým pasivním přístupem snímají z dětí tíhu své autority a své vlastní práce. Děti se tak mohou stát aktivními činiteli a učitelé by měli být spokojeni, když vidí své žáky jednat samostatně a být nezávislími v dosažení pokroku (Montessori, 2012, s. 70). Co dělá člověka učitelem, je láska k dítěti, protože to je právě láska, která přetváří sociální povinnost pedagoga do vyššího vědomí takového poslání (Standing, 1998, s. 38). Je samozřejmostí, že by pedagog měl zasáhnout, když děti porušují společenská, či morální pravidla. Co se ale týká tvůrčích činností a aktivit s nimi spojených, měl by být spíše

pasivním pozorovatelem. Zmíněná pasivita by měla v Montessori systému mít „formu dychtivé vědecké zvědavosti a respektu vůči pozorovaným jevům“ (Montessori, 2001, s. 37). Aktivní vedení probíhá nepřímo přes přípravu podnětného prostředí, které je přiměřené věku dítěte. Učiteli připadá role utváření komplexní učební situace, ve které musí mít dítě volnost při výběru prostředků a práce (Rýdl, 1999, s. 29). Při pozorování potom pedagog poznává dítě a získává informace, jaký druh aktivit dítě upřednostňuje, jak dlouho mu trvá, než se pustí do práce, jak dlouho mu trvá, než úkol dokončí, kolikrát určité aktivity opakuje, kolikrát je přeruší, jeho individuální zvláštnosti při práci, systém či naopak chaos a nepořádek při práci a také jeho charakterové vlastnosti – například přátelství při skupinové práci, nebo nelibost pracovat ve skupině, apod. Pokud učitel s dítětem komunikuje, měl by naslouchat jeho názorům a vyjádřit zainteresovanost a respekt, pomáhat při volbě pomůcek vzhledem k věku a stupni vývoje žáka, podporovat jeho zájem a udržení pozornosti a pomáhat při pochopení nových cvičení. Musí dohlížet také na to, aby žáci svou práci ukončili a poté svůj pracovní prostor uklidili. Při hodnocení práce učitel posuzuje správnost a pochopení cvičení, zda žák pomáhal při práci jiným, nebo zda bylo pomáháno jemu a zda splnil práci bez opakovaných výzev. Učitel tedy v pravém smyslu slova neučí, ale jeho práce je širokospektrální. Je tvůrcem studijní atmosféry, která nabízí možnosti prožívání a získávání zkušeností a poznatků. Vytváří vhodné podmínky ke vzdělávání z hlediska prostoru, času, obsahu i struktury materiálu. Sleduje estetickou kvalitu prostředí, pořádek, dodržování hygienických návyků i rozvoj přátelských vztahů mezi dětmi (Zelinková, 1997, s. 77).

## **2.4 Heterogenita věku dětí ve skupině**

V Montessori školách se obvykle vytváří třídy podle trojročí. Znamená to tedy, že složení tříd prvního stupně zpravidla tvoří žáci 1. - 3. ročníku ve věku 6 – 8 let a 4. - 6. ročníku ve věku 9 – 11 let. Druhý stupeň tvoří žáci 7. - 9. ročníku ve věku 12 – 15 let. Děti si díky věkové heterogenitě mohou zažít různé sociální role, což je vede k toleranci, trpělivosti, empatii a úctě k ostatním. Věkově smíšená skupina je navíc přirozenou prevencí šikany. (Montessori ČR). Věkově heterogenní skupiny dětí jsou další nezbytnou součástí připraveného prostředí. Vytvářejí velký prostor pro kooperaci. Děti se od sebe navzájem často učí raději a snadněji než od dospělého, který ne vždy dokáže odhadnout míru srozumitelnosti a množství informací, které dětem podává. Děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé ani rodiče. Jsou si blízké

ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách, proto si mohou předávat poznatky a zkušenosti jednodušeji, po svém. Pozorování starších dětí těmi mladšími při plnění aktivit povzbuzuje jejich zájem o budoucí úkoly a otevírá přístup k novým oblastem myšlení. Mladší děti se tímto duševně připravují na úkoly, které je čekají v blízké budoucnosti a často se i dříve o plnění těchto cvičení zajímají (Rýdl, 1999, s. 17). Pokud mladší děti potřebují pomoc či vysvětlení od svých starších spolužáků, jsou starší děti nuceny své znalosti strukturovat tak, aby byly srozumitelné těm mladším dětem. Starší žáci tak rozšiřují své vlastní schopnosti. Posilují tím i své sebevědomí a ověřují si vlastní pochopení problému, protože platí, že co umím vysvětlit, tomu opravdu rozumím. Marie Montessori hodnotí tuto spolupráci slovy: „Skoro to vypadá, jako by mladší dítě bylo pro starší pracovním materiálem. Často jsem je přestávala pozorovat a myslela si, zda to není pro starší děti ztrátou času. Ale pak jsem poznala, že když člověk něco vysvětluje, stává se předmět vysvětlování jasnějším. Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých, zvláště když žáci nezvládají problém příliš dobře. Jejich potíže pro vás působí jako kontrola chyb a podněcují vás k získávání nových poznatků a argumentů, abyste mohli lépe a pochopitelněji celou věc vysvětlit a zprostředkovat tak, jak žáci potřebují“ (Rýdl, 1999, s. 17, 18).

## **2.5 Pomůcky a cvičení**

V období, kdy Maria Montessori v rámci psychiatrického výzkumu navštěvovala ústav pro duševně choré, věděla, že v takto prázdném a nezařízeném prostředí jsou děti téměř týrány, protože zde neměly nic, co by stimulovalo jejich zrak a zaměstnávalo jejich ruce. Jeden z ošetřovatelů jí popisoval, jak děti po jídle hledají drobné pečivo na zemi. Byla to aspoň nějaká činnost a nějaká věc, které jim na malinký zlomek času zaměstnaly mysl. Pobyt v ústavu byl pro děti deprimující a jejich psychický stav jen zhoršoval. Montessori se nechala inspirovat dílem Jean Marca Gasparda Itarda, který ve svém díle popisuje dlouhodobý a složitý proces výchovy divokého hochy z Aveyronu. Maria tedy začala provozovat pedagogickou praxi s využitím praktických pomůcek, které se staly neoddelitelnou součástí Montessori metody výchovy a vzdělávání dětí. Při své pedagogické praxi v Domech dětí (Casa dei Bambini) zkoušela dětem nabídnout pro oživení aktivit i hračky. Seznámila je s funkcí například repliky nádobí, ale děti po chvíli přestala hra s hrníčky a talířky bavit. Jsou schopny si najít ve svém životě spoustu zajímavých předmětů a důležitých činností, kterým se chtějí se zaujetím věnovat, a hračky je téměř nezajímají.



Podle Marie Montessori jsou hračky „jen chvilkové povyražení, kdy zrovna není nic lepšího, čemu by se mohlo dítě věnovat. Po chvíli ale hračky zůstávají bez povšimnutí. Dítě cítí, že jeho posláním je něco důležitějšího než triviální hraní. Pro dítě je čas cennou veličinou, kdy se vyvíjí a přechází od jednodušších činností ke složitějším, fascinuje ho vše, co přispívá k jeho vývoji a nicotné činnosti ho nezajímají (Montessori, 2012, s. 77). Atraktivní pomůcky naučí děti soustředit se tak, jako žádné verbální působení. Měly by je přitahovat, stimulovat jejich smyslové vnímání a umožňovat jim analyzovat a rozvíjet jejich motorické schopnosti (Montessori, 2012, s. 85). Pomůcky nejasné, matoucí a nepřiměřené jejich vývojovému stadiu děti používat nebudou (Montessori, 2012, s. 76).

Maria Montessori vytvořila pro jednotlivé etapy vývoje dítěte odpovídající cvičení a pomůcky. Mohou být seřazeny do třech hlavních kategorií:

- senzorické cvičení
- pohybové cvičení
- praktické cvičení

### **2.5.1 Senzorické cvičení**

Pro rozvoj smyslů jsou používány pomůcky, které byly vyvinuty na základě výzkumu motorického a intelektuálního rozvoje dětí a zaujímají v Montessori školách výraznou a nenahraditelnou součást školního interiéru. Tyto předměty vytvořené a rozvíjené při práci Marie Montessori jsou inspirované Jean Marcem Gaspardem Itardem a Edoardem Seguinem, kteří je používali při výchově zaostalých a duševně nemocných dětí. Slouží především k rozvoji smyslů a pohybových dovedností a tím i rozvoji inteligence. Reakce dětí na použití senzorických pomůcek, jejich zájem pomůcky opakovaně používat, a především pak pokroky, které děti prací s těmito předměty dosahovaly, byly klíčem ke konečné úpravě a využití pomůcek při vzdělávání dětí. Mohlo by se zdát, že procvičování smyslů je zbytečné, protože jsou dostatečně zaměstnány vnějším děním kolem nás. Ale „výchovou smyslů se vyvíjí energie, kdežto nečinností a pasivním přejímáním vědomostí se energie umrtvuje. Pozornost budí smyslové vjemy, ne význam věcí“ (Zelinková, 1997, s. 55). Čím více konkrétních podnětů člověk vnímá, tím více inspirací získává pro utváření pestrého abstraktního myšlení. Pro dítě je důležité v období, kdy přijde na řadu jeho rozumová úvaha, utřídit své vjemy, oddělit podstatné od méně důležitého, dát řád tomu obrovskému množství dojmů, které doposud získalo a jejichž

rozsah si ani neuvědomuje a získávat a zpracovávat vjemy nové. Metoda procvičování smyslů může dítěti poskytnout odborné systematické vedení při uspokojování těchto potřeb.

Senzorické pomůcky se skládají z řad předmětů, které se liší fyzikálními vlastnostmi jako jsou barva, tvar, velikost, zvuk, struktura, hmotnost, teplota nebo roztažnost. Může to být například sada zvonečků, které vydávají různé hudební tóny, nebo stejné předměty různých barev, sada předmětů stejného tvaru ale různých rozměrů nebo sada předmětů odlišných tvarů, dále pak sada předmětů, které mají stejný tvar, ale jinou hmotnost. Každá sada představuje vlastnost, která je matematicky nebo fyzikálně vyjádřitelná. Sady jsou koncipovány vzestupně a vymezují tak způsob jejich použití. Zřetelně viditelný nebo slyšitelný rozdíl vzbudí u dětí zájem dokonce ještě předtím, než mají příležitost pomůcky použít (Montessori, 2001, s. 65).

Maria Montessori považovala za základní didaktický princip u smyslových pomůcek izolaci jedné vlastnosti (Zelinková, 1997, s. 56). Izolovaná vlastnost musela být zřetelně vyjádřená. Tím vzniká výrazný a jasně postižitelný rozdíl. Ten se pak mezi procvičovanými charakteristikami postupně zmenšuje. Dítě se musí na řešení více soustředit, protože úkol se stává obtížnějším. Příkladem může být porovnání tyček, které se liší délkou o 10 cm. V dalším cvičení se rozdíly mezi délkami tyček zmenšují. Aby nebylo dítě rozptylováno například různými barvami tyček nebo jejich materiálem a mohlo se snadněji soustředit na detail, je jediným rozdílem mezi tyčkami jejich délka – tudíž vlastnost, která je izolována od jiných. Kromě správného řešení vnímá dítě protikladné vlastnosti věcí, jejich podobnost či rozdílnost a formuje si ve svém vědomí souvislosti mezi předměty. Navíc si procvičuje a zdokonaluje své komunikační schopnosti a obohacuje slovní zásobu.

Učitelé se řídí pevnými normami a předvádí dětem jeden předmět po druhém s ohledem na jejich věk a obtížnost manipulace. Děti se vizuálně seznámí s pomůckou, což je první krok v kontaktu s ní. Pomůcka je potom umístěna na svém fixním místě. Zásadní krok přichází, kdy je dítě pomůckou zaujato natolik, že si ji vybere ke své činnosti. To, co přimělo dítě si předmět vybrat, není napodobování, nýbrž vlastní volba a zájem o předmět. Dítě zkusí manipulaci s pomůckou několikrát za sebou a silně koncentruje svou pozornost na činnost s ní. A právě tento jev je dokladem faktu, že koncentrace a opakování činností souvisí s vnitřním vývojem dítěte.

### 2.5.2 Pohybové cvičení

Na základě pozorování dětí a jejich potřeb vyvinula Maria Montessori metodu vzdělávání, která přirozeně zapojuje pohyb a manipulaci s předměty do výuky. Současné neurologické výzkumy dochází ke stejným závěrům, tedy že efektivní učení by mělo ve velké míře zahrnovat pohyb (Montessori ČR). Pohyb je úzce spojen s jakýmkoliv poznáváním. Náš vývoj zahrnuje pohyb a aktivitu. Sezení v lavicích a abstraktní uvažování tedy není pro děti, především na prvním stupni základních škol, tou pravou metodou vzdělávání. Jako lékařka si Maria Montessori dovedla představit důsledky absence fyzické aktivity dětí. Kromě ochabování svalstva, zpomalení metabolismu, a později i oslabení imunity by docházelo k postupnému oslabování intelektu vzhledem k úzkému propojení fyzických a psychických funkcí těla (Montessori, 2001, s. 53, 54). Pohybová cvičení pomáhají utvářet smysl vlastního pohybu – tzv. kinestetické vnímání (Zelinková, 1997, s. 51). To je předpokladem uchování pohybových zkušeností, které využíváme v běžném denním životě, ale i v lekcích tělesné výchovy při speciálních gymnastických a rytmických cvičeních. Maria Montessori zařadila do pohybového cvičení i běžné práce, například úklid, rolování koberec, čištění bot, manipulaci se školním nábytkem, úklid polic s pomůckami, a urovnání pomůcek. Tyto činnosti byly voleny tak, aby odpovídaly pohybové citlivosti a zároveň zajišťovaly dosahování vyšší úrovně pohybu dítěte. Gymnastické cviky zase pomáhají dítěti nejen v posilování vůle a sebeovládání, ale i ke koncentraci pozornosti a rovnováhy. Dítě musí mít příležitost své nově nabyté zkušenosti využít. Zpětnou vazbou jsou jim správně udělané úkony, které zvyšují jejich sebevědomí a utváření sebe sama.

### 2.5.3 Praktické cvičení

Tato cvičení a pomůcky z velké části ovládají a umí používat již děti z mateřských škol. Řadu námětů nalezneme v každodenním životě člověka. Mezi tato cvičení patří vlastní sebeobsluha (hygiena, oblékání, stravování), komunikace a kontakt s lidmi, a péče o prostředí (pěstování rostlin, starost o domácí zvířata). Věci a živé organizmy, které dítě obklopují, jsou pro něj lákavé svou barvou, krásou, tvarem, pohybem a vzbuzují v něm zájem k činnosti. Dítě je pozoruje, ohmatává, bere do rukou. Tím si vytváří vztah ke všemu, co se nachází okolo něj a pocit obavy či nutnosti pečovat o to.

V současné době je většině dětí příroda vzdálená. Dítě však potřebuje v přírodě žít, ne se o ní jen učit. Školní zahrádky poskytují dětem příležitost práce na čerstvém vzduchu a poznávání přírody. Mají zde dostatek času pro přímý kontakt s ní, mohou ji zkoumat

a pozorovat její změny. Typickou aktivitou je pozemek k obdělávání a pěstování zeleniny a ovoce. Děti jsou přítomny celému procesu až po finální úrodu, což může kladně ovlivnit jejich postoj například ke konzumaci zeleniny. Mohou svobodně používat zahradní nářadí a plánovat druhy rostlin, které vysadí. Samotná sklizeň, coby výsledek práce, se stává dostatečným zadostiučiněním a třeba důvodem k oslavě úspěchu. Není také výjimkou, že v Montessori třídách je dětem umožněno chovat drobného živočicha. Děti mají veliký zájem o živé bytosti. Možnost tento zájem realizovat a starat se o živého tvora jim působí velké potěšení. Péče o živého tvora v nich formuje předvídavost a pocit zodpovědnosti. Tak jako v případě pěstování rostlin, mají děti možnost sledovat chování a změny ve vývoji živočichů a zpracovávat ve své mysli fungování životního cyklu.

## **2.6 Ticho**

Způsob dosažení ticha a pochopení jeho významu je jedním ze zásadních rozdílů mezi klasickou a Montessori školou. V klasické škole je ticho stav, který umožní pedagogovi, aby vyučoval. Protože je to stav vynucený pod hrozbou sankce, není udržitelný po dobu, kterou by si učitel představoval. Žáci jsou roztěkaní a různé druhy nekoordinovaných pohybů, a s nimi související hluk, nutí učitele přerušovat výuku sjednáváním pořádku nebo udělováním trestů. To mu ztěžuje až znemožňuje plynulý výklad a vedení hodiny dle jeho plánu. V Montessori škole je tzv. pořádek zcela jiný. Je určován prací a aktivitami žáků. Dosažení ticha zde probíhá dovedností žáků koordinovat své pohyby a jejich vlastní snahou pracovat v klidu. Ticho znamenající nehybnost zastavuje veškerý běžný život a s ním i práci dětí – nemá tedy žádný účel (Montessori, 2001, s. 112).

Maria Montessori zavedla cvičení ticha, protože kladně působí na soustředěnost, sociální vývoj a náboženské myšlení (Rýdl, 1999, s. 54). Děti jsou cvičením ticha fascinovány, přivádí je do stavu větší radosti, vyrovnanosti a klidu. Schopnost užívat si klid vede ke zlepšení bystrosti sluchu, ke zjemnění pohybové koncentrace a rovnováhy, k vlastnímu dobrému pocitu a k cítění solidarity s ostatními.

## **3. Senzitivní fáze dítěte**

Podněty, které se nachází okolo nás, jsou různého charakteru. V jednotlivých stádiích vývoje člověka se mění naše zájmy a způsob vnímání okolního prostředí. Je tedy potřeba přistupovat s respektem k jednotlivým fázím vývoje, protože se vyznačují pouze dočasnou

citlivostí pro bezproblémové zvládnutí určitých dovedností. Teorie vývoje, kterou Marie Montessori vypracovala, říká, že člověk se rodí s jakýmsi vitálním pohonem, který se projevuje nutností opakovat určité činnosti tak dlouho, až dospěje k nějaké dovednosti. Množství činností a dovedností přibývají díky tvořivé energii, kterou člověk od narození využívá k naplnění svých potřeb a zájmů. V dnešní terminologii používáme pojem zralost jako stupeň připravenosti pro určitou dovednost. Maria Montessori rozlišuje tři základní senzitivní fáze ve vývoji dítěte (Zelinková, 1997, s. 30).

### **3.1 První senzitivní fáze – 0 - 6 let**

Období od narození do šesti let je charakterizováno jako tvořivé a konstruktivní. Vyvíjí se inteligence a formuje se osobnost jednotlivce. Do tří let se vyvíjí hlavně pohybové kvality, řeč a orientační smysl v prostředí, které ho obklopuje. Od tří do šesti let se pak z dítěte, které bylo dosud „nevědomým tvůrcem, stane uvědomělý pracovník“ (Zelinková, 1997, s. 32). Kromě toho, že dítě začne využívat své nabyté dovednosti a vědomosti při uvědomění si sebe sama, začíná se projevovat také sociální citění utvářením vztahů s vrstevníky.

Předmětem kritiky u nás je názor Marie Montessori na výuku čtení u předškolních dětí – to znamená v první senzitivní fázi. Ta ji ovšem podložila svým výzkumem, kdy se dítě začíná zajímat, jak se které písmeno čte, píše a vyhledává ho ve svém okolí již ve čtyřech letech. Tuto senzitivitu nelze přehlédnout, protože pozdější učení čtení bylo podle Marie Montessori obtížnější (Zelinková, 1997, s. 33). Obecně se v českém školství k tomuto názoru nepřihlíží a čtení je zařazeno jako jeden z hlavních předmětů do prvního ročníku základní školy. Zájmy dětí o jisté podněty jsou individuální a nelze popřít i výsledek Marie Montessori o dětech s dovedností číst v nižším věku, než je 6 let. Stává se totiž, že do 1. ročníku nastupují děti, které umí přečíst texty s obsahem a stylem adekvátním jejich vývoji.

### **3.2 Druhá senzitivní fáze – 7 - 12 let**

Během období, ohraničeného věkem od sedmi do dvanácti let dítěte se začne vyvíjet schopnost hodnotit kladné i negativní jednání u jiných, ale u sebe. Formuje se morální vědomí. Chování dítěte je obecně stabilní. Dítě vystupuje z prostoru, který je pro něj známý a má určité hranice. Seznamuje se s prostředím novým, které je nejen širší, co se jeho

velikosti týče, ale nabízí i nové sociální vztahy. Růst objemu prostředí, podnětů různého charakteru a nových sociálních vazeb jsou klíčovými elementy ve vývoji člověka.

Co se týče myšlení dítěte, ve druhé polovině období této senzitivní fáze se vyvíjí přechod k abstrakci. Dítě začíná chápat celistvost věcí pomocí vztahů mezi detaily, které poznalo dříve. Nutně tedy musí docházet i ke změny výuky. Dítě je schopno si věci představit na základě dřívějšího poznání přírody a společnosti. Má spoustu otázek na věci, které není možné vidět, či slyšet. Své poznatky tedy rozšiřuje čtením o přírodních zákonech a vztazích. Schopnost samostatně svět poznávat a formovat své názory vede k zájmu o další poznávání a zvyšování sebevědomí. Aktuální je vznik společenství, jehož součástí se dítě stává a dobrovolné přejímání zákonů skupiny, pomoc slabším, tolerance různých názorů a jednání dle své vlastní morální úrovně (Zelinková, 1997, s. 34).

### **3.3 Třetí senzitivní fáze – 12-15 let**

Citlivost dítěte, v první polovině této fáze, je zaměřena především na samostatné a nezávislé formování sociálních vztahů a vytvoření nového vztahu k sobě samému. Vzhledem k výrazným fyzickým a psychickým změnám nazývá Maria Montessori toto období věkem pochybností, nerozhodnosti, náladovosti, beznaděje, věkem pocitu, že musíme změnit svět (Zelinková, 1997, s. 34). Jedince už nelze brát jako dítě a sledování, komentování a hodnocení jeho činů a názorů je nutné provádět se zvýšenou opatrností a citlivostí, aby nedošlo k napadení či zlehčování jeho důstojnosti.

Pedagogika dnešní doby běžně pracuje s takovýmto věkovým členěním senzitivních fází dítěte. Maria Montessori však s těmito poznatky pracovala již téměř před sto lety, čímž radikálně ovlivnila výchovu a vzdělávání.

## **4. Ruka a intelekt**

„Lidská ruka umožňuje rozumu, aby se projevil navenek. Umožňuje také bytosti vstupovat do celé řady specifických vztahů s jejím okolím. Mohli bychom říci, že člověk se zmocňuje svého okolí prostřednictvím rukou. Ruce jsou vedeny intelektem člověka a přetvářejí jeho okolí a tím mu pomáhají plnit své poslání na tomto světě. Mělo by být tedy logické, že když chceme sledovat duševní rozvoj dítěte, musíme sledovat vedle řeči také způsob, jakým používá ruce při práci, a to už od jejich prvních projevů“ (Zelinková, 1997, s. 54).

Maria Montessori věnuje ve svém studiu vývoje člověka značný prostor lidským rukám. Jejich biologická funkce není určena tak přesně jako u nohou. Odpověď na otázky o jejich funkci musíme hledat v psychologii. Po celou dobu historie lidstva jsou ruce svázané nejen s duší člověka, ale i způsobem života, jaký lidé v různých dobách vedli. Obratnost lidských rukou se mění souběžně s vývojem civilizace. Můžeme ji sledovat díky artefaktům, které po sobě lidé zanechali. Není tedy pochyb o tom, že čím jemnější je vykonané dílo, tím více péče a pozornosti mu musí intelekt věnovat. Z toho vyplývá, že manuální zručnost se vyvíjí společně s mentálními schopnostmi člověka. Maria během své praxe dospěla k názoru, že pokud je dítěti bráněno v manuálních činnostech, zůstává jeho psychika na nižším stupni vývoje. Takové dítě se nedokáže soustředit, nevyvíjí žádnou iniciativu, je líné a smutné. Naopak děti, které uplatňují svou zručnost bez vnějších zábran, vykazují ve vývoji značné pokroky a psychickou vyrovnanost (Montessori, 2003, s. 104). Co neprojde rukou či jinými smysly, nemůže být v hlavě. A naopak, ruka je to, co je poháněno hlavou (Montessori ČR). Významnými pomocníky ve všech činnostech dítěte jsou zrak a sluch. Ruka je ale orgán, který zanechává stopu, ať už vytváří dítě cokoliv.

## 5. Polarizace osobnosti

Maria Montessori se při jednom ze svých pozorování zaměřila, jak silně se dokáže soustředit na svou činnost dítě předškolního věku. V Domě dětí v roce 1906 pozorovala tříletou dívku, která vkládala předmět do otvoru stejné velikosti a zase vyndávala. Byla touto činností tak zaujatá, že ji nepřerušily žádné zvukové, či pohybové podněty, které se děly v její přímé blízkosti. Maria tento objev - vzdělávat děti s využitím jejich vlastního zájmu o předmět a cenných momentů koncentrace jejich pozornosti – považovala za klíč celé pedagogiky. Polarizace pozornosti přichází zároveň s podnětným prostředím obsahujícím předměty a možnosti podílet se na činnostech, které dítě oslovují a zajímají. Dítě soustředí veškerou svou sílu a pozornost na jeden předmět či činnost a současně odpoutá svou mysl od všeho ostatního. Maria Montessori navrhovala pomůcky a připravovala vzdělávací plán, aby využila svého objevu, a to vybízet děti k činnosti a soustředění na prováděnou práci (Rýdl, 1999, s. 45; Zelinková, 1999, s. 28).

## 6. Stručný vývoj vzdělávacího systému Montessori v Česku

Do období první republiky sahá vývoj reformní pedagogiky i u nás. Vyšel dokonce překlad jednoho z děl Marie Montessori s názvem *Příručka vědecké pedagogiky*.

Nicméně události konce 30. let, následná německá okupace a poválečný totalitní režim bránili v jakémkoliv rozvoji školství u nás. Společnost a s ní i systém školství byla na dlouhých padesát let ovlivňována politickým režimem a zcela logicky vytržena ze svého přirozeného vývoje, jakým procházely například západoevropské státy. Revoluční rok 1989 přinesl demokracii pro naši společnost a s tím i demokratizaci všech rezortů, školství nevyjímaje. Proces reformy školství je tedy v plném proudu a s ním i zakládání alternativních typů škol. Montessori vzdělávací systém patří k nejpočetnějším. Jeho vývoj začal v roce 1997 vzdělávacím kurzem Montessori pro děti předškolního věku veden lektory Americké Montessori společnosti AMS. O rok později byla založena česká Společnost Montessori ČR o.p.s., která zavádí prvky Montessori vzdělávání do prvních mateřských a základních škol. Díky společnosti se objevuje český výtisk Montessori publikace *Tajuplné dětství*. V roce 2000 vzniká první český Národní diplomový kurz Montessori společnosti, veden lektory z různých evropských zemí. Postupně jsou k dispozici překlady dalších Montessori publikací a vznikají nové organizace na podporu Montessori praxe. Mezi nejnovější patří Montessori inkluze (Montessori ČR).

Aby Montessori systém fungoval, byl zpracován návrh Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu vycházejí Montessori školy při přípravě školních vzdělávacích programů. I když v České republice Montessori školy tvoří jen 0,2% z celkového počtu mateřských a základních škol, jejich počet roste. V současné době je v České republice asi 150 zařízení s Montessori vzdělávacím systémem (SE – MO data).

## **7. Společnost Montessori v České republice**

Společnost Montessori vznikla v roce 1999. Od roku 2001 připravila vzdělávání s informacemi a tréninkem pedagogické práce nejdříve pro učitele mateřských škol, později pro rodiče a pedagogy 1. stupně ZŠ. Společnost má formu občanského sdružení, sídlí v Praze, kde zřídila vybavené metodické centrum pro pořádání kurzů a výcvik pedagogů. Členskou základnu tvoří pedagogové, rodiče a příznivci, kteří mají zájem na rozšiřování pedagogiky Montessori a šíření informací o přístupu k výchově a vzdělávání dětí Montessori metodou.



Koncem 90. let Společnost Montessori podpořila vznik prvních mateřských škol a center s programem Montessori v ČR. Zabývá se vzděláváním pedagogů, vybavením specifickými pomůckami s pomocí projektů a grantů, organizací pedagogických exkurzí do zahraničních škol a konzultační činností. Podpořila také sestavení podkladů pro tvorbu školního vzdělávacího programu Montessori tříd 1. stupně základní školy. Dále organizovala akce k výměně zkušeností a setkávání pedagogů 1. stupně základních škol s programem Montessori s pilotním ověřováním a zajistila podporu na MŠMT v Poradním sboru pro pedagogiku Montessori (vznik poradního orgánu v r. 2003).

Akreditovanými programy (akreditace MŠMT 16820/2012-349) v České republice jsou tzv. dlouhodobé výcviky v rozsahu 350 hodin. Jedná se o Výchovu a vzdělávání dětí podle pedagogického systému Marie Montessori (pro využití v předškolním vzdělávání) a Diplomový kurz Montessori pedagogiky ZŠ pro věk 6 – 12 let, který se skládá z těchto částí:

- 271 hodin, podle daného plánu kurzu a jednotlivých modulů
- min. 9 hodin, konzultací a samostatné práce s materiálem v pedagogických zařízeních Montessori
- min. 70 hodin, samostatné hospitace a praxe v pedagogických zařízeních Montessori dle specifikace (Asociace Montessori ČR).

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## **8. Empirický výzkum**

Empirický výzkum se zabývá fungováním Montessori metody v praxi v České republice. K provedení výzkumu je zvolena Montessori část Základní a mateřské školy Spálov v okrese Nový Jičín, která plně praktikuje Montessori metodu výchovy a vzdělávání po dobu 6 let. Stěžejní částí empirického výzkumu je sběr dat. Ten je uskutečněn formou dotazníku pro učitele Montessori a klasických základních škol. Učitelé hodnotí podmínky a prostředí, ve kterém vykonávají svou pedagogickou praxi, dále hodnotí význam jejich činnosti a své profesní zkušenosti v klasickém či alternativním školství a vyjadřují svůj názor na vliv různých typů vzdělávání na současnou mladou generaci. Doplnkovou částí empirického výzkumu je provedení náslechu v Montessori škole, seznámení se s vybavením tříd, organizací výuky a rozhovory s pedagogy v Montessori škole.

### **8.1 Téma výzkumu**

Tématem empirického výzkumu je seznámení s Montessori metodou v praxi. Montessori metoda byla zvolena jakožto dynamicky se rozvíjející způsob vzdělávání, který je v České republice nejpočetněji zastoupen mezi dalšími alternativními vzdělávacími metodami. Přestože se Montessori metoda u nás používá až od devadesátých let 20. století, v zemích, především, západní Evropy, severní Americe, v některých zemích Afriky či v Indii je praktikována od první poloviny 20. století.

### **8.2 Předmět výzkumu**

Předmětem empirického zkoumání jsou hlavní zásady Montessori metody. Jedná se o pozorování a analýzu způsobu výuky, náslech komunikace mezi žáky a učitelem, pozorování jejich vzájemného vztahu, kooperace mezi staršími a mladšími žáky ve třídě, pozorování práce žáků s didaktickými pomůckami, příprava pedagoga na výuku a organizace samotné výuky.

### **8.3 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem empirického výzkumu je analýza Montessori metody výchovy a vzdělávání v praxi. Analýza je provedena na základě vyhodnocení dat z dotazníků pro pedagogy. Důležitá je tedy příprava dotazníku, který slouží ke sběru dat a obsahuje dotazy týkající se aspektů uvedených v předmětu výzkumu. Dotazníky jsou určeny učitelům Montessori výuky ale i pedagogům klasických základních škol. Cílem náslechu je vlastní pozorování Montessori metody v reálu, přímý kontakt s učiteli a žáky, pozorování

jejich práce a vzájemného vztahu. Cílem rozhovorů s pedagogy je upřesnění a doplnění dat k analýze prostředí, podmínek a praktikování metody Montessori.

## **8.4 Metodický výzkum**

Dotazník pro učitele Montessori a klasických škol slouží k metodickému výzkumu bakalářské práce. Dotazy v dotazníku jsou formulovány na základě teoretického studia děl zakladatelky Montessori metody, Marie Montessori, ve kterých autorka popisuje vlastní vývoj a reálné vzdělávání metodou Montessori. Inspirací k otázkám rovněž byla účast na přednášce o alternativním školství dne 28. 2. 2019 ve městě Hranice, vedená Mgr. Pavlem Kraemerem, Ph.D.

### **8.4.1 Výběr výzkumného vzorku**

ZŠ a MŠ Spálov, konkrétně část, která praktikuje Montessori metodu, byla jako výzkumný vzorek zvolena pomocí studia webových stránek školy. Důležitý vliv na výběr výzkumného vzorku měla účast na akci organizované školou ZŠ a MŠ Spálov Den otevřených dveří dne 26. října 2018, prohlídka interiéru a exteriéru školy a komunikace s Montessori pedagogy. Diskuze se odvíjela od teoretického studia Montessori metody a zahrnovala hlavně zásadní prvky, na kterých byla Montessori metoda založena. Patří mezi ně vytvoření podnětného prostředí, výběr vhodných didaktických pomůcek, vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich vliv na chování mimo školní prostředí (zde patří například oslovování jménem, komunikace formou tykání), role pedagoga během výuky a způsob dosažení samostatnosti a udržení pozornosti a trpělivosti dětí při studiu.

## **8.5 Podmínky pro výzkum**

Písemnou dohodou s ředitelem ZŠ a MŠ Spálov a poté dílčími dohodami s třídními učiteli Montessori tříd byly zjednány podmínky pro empirický výzkum této bakalářské práce. Dohoda zahrnuje žádost o vyplnění dotazníků pro učitele, uskutečnění náslechu a termín náslechu, prohlídka didaktických pomůcek a knihovny, seznámení s plánem výuky, s rozvrhem hodin a uskutečnění rozhovorů s učiteli se záznamem na diktafon. Všechny podmínky byly dle písemné dohody dodrženy.

## **8.6 Realizace výzkumu**

Termín uskutečnění empirického výzkumu byl dohodnut s ředitelem ZŠ a MŠ Spálov na pět dní od 18. – 22. února 2019 vždy od 7 do 13 hodin. Náslech a výzkum

proběhl ve třech třídách. Dle dohody bylo možné pozorovat průběh výuky, vzájemné vztahy dětí a pedagogů, práce pedagoga, k náhledu byla příprava pedagoga na výuku, pracovní materiál žáků, práce s didaktickými pomůckami. Po skončení výuky probíhaly rozhovory s pedagogy a předání dotazníku pro pedagoga. Zpracování dotazníku popisuje bod 8.4 Metodický výzkum, samotný dotazník je uveden v příloze 1.

## **8.7 Plán pro zpracování realizačních dat**

Základem pro realizaci empirické části bakalářské práce byla teoretická příprava. Spočívala ve studiu biografie Marie Montessori a publikací, které pojednávají o vzniku a globálním rozšíření metody Montessori. Studium bylo provedeno během druhé poloviny roku 2018. Rovněž návštěva výzkumného vzorku ZŠ a MŠ Spálov v Montessori části školy byla uskutečněna na akci Den otevřených dveří v říjnu 2018. V lednu 2019 byl osloven ředitel ZŠ a MŠ Spálov s žádostí o povolení náslechnů, rozhovorů s pedagogy a vyplnění dotazníků pro pedagogy. Termín empirického výzkumu byl dohodnut na 18.-22. února 2019 a schváleno bylo vyplnění dotazníků, záznamy rozhovorů na diktafon i náslechy. Další teoretické informace byly čerpány při veřejné přednášce o alternativním školství v praxi Mgr. Pavlem Kramerem, Ph.D. v únoru 2019. Vyplněné dotazníky byly osobně dle dohody s pedagogy vyzvednuty dva týdny po skončení náslechnů. Poté probíhal souhrn a analýza sebíraných dat. Vyhodnocení výzkumu je uvedeno v bodě 9 s názvem Vyhodnocení empirické části.

## **9. Vyhodnocení empirické části**

Empirická část této bakalářské práce proběhla formou kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum byl proveden metodou sběru dat ve formě dotazníků pro pedagogy Montessori a klasických škol. O vyplnění dotazníků bylo osobně požádáno 17 pedagogů, 6 z nich jsou zaměstnanci Montessori škol a zbylých 11 jsou učitelé prvního a druhého stupně klasických základních škol v okrese Nový Jičín a Přerov. Dotazníky byly po uplynutí dohodnuté doby osobně vyzvednuty a zpracovány. Dotazníky byly na žádost pedagogů anonymní. Kvalitativní výzkum pak probíhal pětidenním náslechem a doplňujícími rozhovory s pedagogy v Montessori části ZŠ a MŠ Spálov se záznamem na diktafon. Náslechnů probíhal od 18. do 22. února 2019.

## **9.1 Vyhodnocení dotazníku**

V následujícím přehledu jsou zpracovány výsledky sběru dat formou dotazníku. Dotazník vyplnilo 17 pedagogů – 6 z nich vyučuje Montessori metodou, 11 pak na klasické základní škole. Každá otázka je popsána individuálně.

### **1. Jak dlouho trvá vaše pedagogická praxe?**

Dle odpovědí pedagogů uvedených v dotaznících trvá pedagogická praxe respondentů od 3 do 18 let. Analýza rovněž ukázala, že učitelé provádějící svou pedagogickou praxi v Montessori třídách vyučují metodou Montessori od 3 do 6 let, a to vzhledem k době fungování Montessori výuky a vzdělávání v ZŠ a MŠ Spálov. Během rozhovorů se potvrdilo, že pokud pedagogická praxe pedagogů z Montessori tříd trvá déle než 6 let, byli v tomto předchozím období pedagogy na klasické základní škole.

### **2. Pro Montessori pedagogy: Učil/a jste i na škole s tradiční výukou?**

Kvantitativním výzkumem formou dotazníku bylo zjištěno, že pouze 1 respondentka pracuje po celou dobu své pedagogické praxe ve škole s Montessori výukou (6 let). Tato respondentka v doplňujícím rozhovoru uvedla, že upřednostňuje praxi v alternativním školství, kdy může zkoumat, jak žáci reagují na úkoly, jaká volí řešení, jaký čas stráví hledáním adekvátního řešení, jak využijí didaktické pomůcky, či odbornou literaturu. Uvedla, že satisfakcí pro ni je prezentace výsledku řešení samotnými žáky, kteří jsou schopni vysvětlit postup řešení a tím dokazují i plné pochopení daného úkolu.

### **3. Jste spokojen/a s vybavením třídy a didaktickými pomůckami ve Vaší škole?**

Obecně jsou pedagogové s vybavením spokojeni, i když je vzhledem k vývoji vzdělávacích metod dle respondentů stále co zlepšovat. Zásadním problémem jsou finance. Učitelé tedy oceňují každou novou pomůcku i zlepšení školního prostředí novým vybavením tříd, protože tyto inovace ocení hlavně děti. Analýza odpovědí ukázala, že učitelé z Montessori tříd by uvítali zlepšení informačních technologií a vybavení tříd počítači, protože ve škole je obvykle pouze jedna počítačová učebna, která je využita různými třídami veškerý vyučovací čas.

**4. Má Vaše škola zahrádku nebo sad? Pokud ano, popište stručně jejich využití při praktické výchově.**

Práce na zahrádkách neprobíhá pouze v jedné z pěti škol. Důvodem je jistě lokace škol na vesnicích nebo v městysích. Děti provádějí tradiční práce jako je jarní příprava záhonů a skleníků, setí a sázení převážně zeleniny, udržování pletím a zaléváním, sklizeň s ochutnávkou a finální zazimování zahrádky.

**5. Jak hodnotíte Vaši roli ve třídě. Vyplňte, prosím, tabulku:**

V tabulce jsou uvedeny počty odpovídajících.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Jsem organizátor a vedoucí výuky	2	12		3	
Jsem rovnocenným partnerem žáka	6	5		4	2
Jsem vzorem	3	12	2		
Efektivně předávám informace a dovednosti	9	7	1		
Jsem oporou a nabízím pomoc	14	3			
Pasivně přihlížím samostatné práci žáků		4			13

Pomocí tabulky hodnotí respondenti svoji roli při vyučovacím procesu. Souhrnem dat se ukázalo, že se pedagogové považují rozhodně nebo spíše za vedoucího výuky, který nastaví program na různý časový úsek (vyučovací hodina, týden) a ten je plněn. 3 respondenti odpověděli, že se spíše necítí být organizátorem a vedoucím výuky, a že volba typu práce je na žácích. Rovnocenným partnerem žáků se cítí rozhodně nebo spíše být 11 respondentů. Tento postoj plyne z vývoje společnosti, kdy rovnocenný partner neznamena neúcta ani ztráta autority, ale pochopení, že pedagog má ve škole svoji úlohu stejně jako žák, a že žádná úloha není nadřazená či podřazená té druhé. 6 respondentů odpovídá, že se spíše nebo rozhodně takto necítí. Důvodem může být obava z uvolněné morálky a ztráty autority. Většina respondentů se cítí vzorem (pouze 2 neví) pro své žáky.

Tento bod rozhodně souvisí s bodem předešlým, kdy přirozená autorita a vstřícný přístup pedagoga je motivací v současné výchově a vzdělávání mladé generace. Zda jsou oporou a pomocí ve výchovném a vzdělávacím procesu, odpovídají pedagogové kladně. Hodnocení své role jako pasivní přijímají 4 respondenti, všichni z Montessori školy. Tuto odpověď nelze považovat za negativní, jelikož jejich postoj vyplývá z Montessori zásad, kdy pedagog svou zdánlivou pasivitou burcuje děti k aktivní roli v učení. Pasivita pedagoga je podle Marie Montessori proces pozorování a výzkumu. Je ale pochopitelný i opačný postoj, kdy 13 respondentů (většina z klasických základních škol) zásadně odmítá, že je role učitele pasivní pozorování.

#### **6. Priority Vaší práce jsou: Ohodnoťte čísla 1,2,3, kdy 1 znamená nejdůležitější:**

Objektivní a efektivní předávání informací a dovedností	7
Všeobecný rozvoj osobnosti žáka pomocí vlastních zkušeností a zážitků	9
Učení pochopit smysl světa a role člověka v něm	1

Hodnoty v tabulce ukazují prioritní význam práce jednotlivých respondentů, který označili v dotazníku číslem 1 = nejdůležitější. Objektivní a efektivní předávání informací a dovedností považuje za nejdůležitější 7 respondentů. Všeobecný rozvoj osobnosti žáka pomocí vlastních zkušeností a zážitků považují za nejdůležitější všichni učitelé Montessori škol (6) a 3 učitelé klasických základních škol. Učit děti pochopit smysl světa a roli člověka v něm považuje za nejdůležitější pouze jeden respondent, nicméně pro zbývajících 16 je tento bod druhý nejpodstatnější v jejich práci. Z odpovědí vyplývá, že Montessori učitelé používají při vzdělávání dětí tzv. facilitační vyučovací styl. Soustředí se na osobnost dítěte a svým vzdělávacím stylem se snaží vést ho k propojování jeho zkušeností a dovedností s novými, které získává ve škole (Fenstermacher, Soltis, 2008, s.20 - 26).

#### **7. Jsou děti z Montessori škol adekvátně vědomostně vybaveny k dalšímu studiu (na střední škole)?**

Vzhledem k založení zkoumané Montessori školy teprve před 6-ti lety, pedagogové nemohou odpovědět na tuto otázku. Mají zkušenosti pouze se změnou na klasickou výuku, nebo naopak, a to během prvního stupně školní docházky. Respondenty dotazníku nebyli



učitelé středních škol, na tuto otázku tedy nelze odpovědět analýzou sbíraných dat. Je ale možné předpokládat, že vzhledem k obsahu výuky jsou žáci vědomostně vybaveni k jakémukoliv navazujícímu dalšímu studiu.

**8. Myslíte, že pro děti je přechod z Montessori výuky k tradičnímu vzdělávání, a naopak, problematický vzhledem k rozdílné organizaci výuky, vztahu s pedagogy či odlišnému způsobu hodnocení jejich práce?**

Učitelé tradičních škol odpověděli, že přechod není vždy bezproblémový, obecně jsou ale žáci schopni změnu dříve či později akceptovat. Učitelé Montessori metody se shodli, že žáci jsou samostatní a flexibilní. Reagují adekvátně jako na jiné změny v životě, čímž potvrdili odpověď učitelů škol klasických. Tento přechod je podle Montessori učitelů srovnatelný s přechodem z malotřídní výuky na druhý stupeň základní školy, který děti také zvládají bez potíží, což potvrzují i pedagogové tradičních škol. Bezproblémová změna typu vzdělání je dána i tím, že výuka Montessori škol se obsahově neliší od výuky tradičních základních škol a nepředstavuje tedy problém v přechodu ke klasickému základnímu či navazujícímu středoškolskému vzdělání.

**9. Popište, jak řešíte konflikty. Používáte nějaké formy sankcí? Je Vámi používaný systém účinný?**

Pedagogové se opět shodují, že v každé třídě platí určitá pravidla, se kterými jsou žáci seznámeni a diskutují o důvodech, proč je dodržovat. Pokud konflikt nastane, řeší se individuální domluvou, pochopením problému a společným hledáním východiska, jak problém řešit lépe, bez konfliktů. Využívají také prevence formou her, kdy zkouší řešit modelové konfliktní situace formou komunikace, navození příjemného klimatu a rozvoje pozitivního přístupu.

**10. Pro Montessori pedagogy: Neztrácíte autoritu vzhledem k rozdílnému pojetí vztahu učitel – žák?**

Učitelé se shodují, že většinou nemají pocit ztráty autority. I když je děti oslovují jménem, jsou si vědomy svých společenských pozic. Autorita klesá, pokud se ve třídě sejde větší počet konfliktních žáků. I tento problém se ale řeší stejným způsobem jako každý jiný konflikt – diskuzí o problému, možnostech nápravy a řešení, nutnosti být zodpovědný za své chování a jednání.

### **11. Co je pro Vás coby pedagoga stresující?**

Zde byly odpovědi respondentů hodně odlišné. Někteří odpověděli, že není nic, co by je jako učitele stresovalo, jiní uváděli nevstřícné vedení, konfliktní kolegy, chování žáků nebo nedostatek času, aby mohli svou práci vykonávat tak, jak by si představovali, že je ideální.

### **12. Jak probíhá Vaše příprava na vyučování? Kolik času jí věnujete?**

V této odpovědi se shodla většina učitelů, když popisovala přípravu na nový týden, kdy formuje, jak bude výuka v určitých předmětech probíhat, na co se hlavně zaměří, jaké pomůcky a studijní materiály bude třeba připravit či zajistit. Někteří (především Montessori učitelé) připravují cvičení v kruhu (na koberci), vyrábí některé pomůcky a připravují práci pro žáky třech ročníků. Čas, který věnují přípravě je rovněž individuální, od 1-4 hodin denně.

### **13. Jakým způsobem probíhá zpětná vazba, jak kontrolujete pochopení učiva?**

Podle odpovědí respondentů probíhá obvykle zpětná vazba již během výuky, společnou kontrolou samostatně splněných úkolů, formou pracovního listu, který koresponduje s probíraným učivem, testem nebo verbálním společným nebo individuálním prozkoušením aktuálního obsahu výuky. V Montessori škole probíhá zpětná vazba bez hodnocení známkou, ale velmi účinně prezentací práce jednotlivce či skupiny před ostatními spolužáky, seznámení s řešením zadaných úkolů.

### **14. Jak žáci prezentují svoji práci?**

Ve všech typech zkoumaných škol jsou používány pracovní sešity a portfolia pro písemnou prezentaci. Verbální prezentace probíhá na prvním stupni většinou sezením v kruhu, nebo pokud žák dává přednost individuální verbální prezentaci, formou konzultace pouze mezi žákem a učitelem. Vytváří jednoduché knížky nebo i pomůcky pro mladší žáky. V přírodních vědách vypracovávají společné projekty, které samostatně nastudují v odborné literatuře nebo elektronicky. Takový projekt má formu rozměrného obrazu s popisem, pomocí něhož žáci vysvětlují téma ostatním spolužákům. Projekt pak je obvykle umístěn na viditelném místě ve třídě k detailnějšímu prohlédnutí nebo připomenutí učiva.

**15. Máte ve své třídě žáka/y s postižením či znevýhodněním? Nebo naopak žáky mimořádně nadané? Jak probíhá jejich vzdělávání? Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou?**

Z dotazníků je patrné, že ve zkoumaných školách jsou mimořádně nadaní žáci i žáci zdravotně znevýhodnění. Všichni spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, někteří samozřejmě s odborným lékařem. Jeden mimořádně nadaný přešel po ukončení 1.roku školní docházky do 3. ročníku, protože za pomoci pedagoga i aktivity rodičů zvládl učivo první a druhé třídy během jednoho školního roku. Nyní je již žákem 6. ročníku základní školy. Děti se zdravotním znevýhodněním (Downův syndrom, lehká mentální dysfunkce, dysortografie) mají stanoven individuální vzdělávací program. Ve třídě je obvykle školní asistent nebo asistent pedagoga, který pomáhá znevýhodněnému dítěti i učiteli plnit individuální vzdělávací program.

**16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků?**

Zde také dle analýzy odpovědí panuje shoda. Rodiče mají zájem o vzdělání svých potomků, účastní se konzultací, zajímají se o prospívání a chování svých dětí. Pomáhají organizovat a účastní se školních akcí i workshopů. Jsou sponzory školních aktivit, nebo formou spolků, které zakládají, pořádají společenské a sportovní akce pro děti a rodiče, aby výdělek z akcí věnovali škole jako příspěvek na nákup pomůcek, financování školních exkurzí, plaveckých kurzů, školy v přírodě a dalších školních aktivit.

**17. Vaše práce je psychicky náročná a společensky velmi zodpovědná. Co je Vaším hnacím motorem?**

Učitelé odpověděli v dotazníku, že je to právě jejich práce, která je nabíjí energií, děti, které jsou nadšené ze svých výkonů, které chtějí sdílet s pedagogem své zážitky a pocity. Dále je pohání vědomí a víra, že jejich práce je smysluplná.

## **9.2 Vyhodnocení náslechu v Montessori škole.**

Náslech probíhal na základě dohody s ředitelem ZŠ a MŠ Spálov ve dnech 18.- 22. února 2019 v Montessori části školy., která sídlí v bývalém zámku a je obklopena parkem a zahrádkou se skleníky. Montessori část školy zabírá jedno samostatné křídlo, ke kterému byl vybudován i samostatný vchod a šatna. Děti se tedy během dne nepotkávají s těmi, které absolvují tradiční výuku. Třídy jsou prostorné a světlé. Jsou vybaveny bílým policovým

nábytkem, kde jsou uloženy pomůcky k výukovým aktivitám. U pomůcek pro starší děti jsou společně s pomůckami uloženy i složky se správnými řešeními. Děti tedy mohou samostatně zkontrolovat svou práci a v případě chybného řešení, zkusit najít to správné. Náslech probíhal v únoru, což znamenalo, že i pro děti prvního ročníku bylo prostředí třídy velmi dobře známé. V případě, že ke své aktivitě potřebovaly najít pomůcku, si počínaly velmi sebevědomě a tiše. V každé třídě se nacházel prostor s kobercem, který žáci využívají ke společné komunikaci nebo prezentaci svých prací v kruhu na zemi. Slouží zároveň i jednotlivcům, kteří pro svou aktivitu s pomůckami potřebují více místa nebo chtějí pracovat samostatně, či naopak pro skupinové aktivity. Ve třídě jsou samozřejmě i stolky a židličky, například pro výuku psaní nebo geometrie, které vyžadují pevnou plochu pro práci, ale také kdykoliv děti zvolí práci v pozici vsedě na židličky u stolku. Přestávky děti tráví obvykle mimo třídu. Součástí interiéru jsou dvě místnosti – kuchyňky, pro přípravu a konzumaci svačinek. Rodiče dětí, které navštěvují dvě třídy v horním patře křídla školy a sdílejí jednu z kuchyňek, se s pedagogy dohodli, že si děti budou připravovat svačinky samy. Nakoupí ingredience (vždy jedna rodina jeden týden), které obsahují pečivo, mléčné výrobky, ovoce a zeleninu a děti si během přestávky zvolí a samostatně připraví svačinu. Učitelé a asistentky zajišťují dozor, případně pomoc, pokud jsou požádáni. Exteriér školy zaujímá bývalý zámecký park, který je dodnes pečlivě udržován. Jsou zde typické stromy a keře rostoucí v parcích a část tohoto pozemku zabírá zahrádka s dvěma skleníky, kde děti provozují praktickou činnost. Děti v parku tráví i přestávky, pokud je příznivé počasí. Se školou přímo sousedí nově vybudovaná sportovní hala pro výuku pohybových cvičení a míčových her. Hala je využívána během zimy, nebo za nepříznivého počasí, jinak škola využívá obecního fotbalového hřiště.

Rozvrh je rozdělen do dvou devadesátiminutových bloků, které dělí půlhodinová přestávka. U dětí od třetí třídy přibývá třikrát týdně ještě jedna 45-ti minutová vyučovací hodina. Vyučování začíná v 8:15 a končí pro žáky 1. a 2. ročníku v 11:45, pro žáky 3. ročníku třikrát týdně ve 12:35 a pro žáky 4., 5., 6. ročníku denně ve 12:35. Předměty jsou sestaveny následovně: Od pondělí do čtvrtka obsahuje výuka český jazyk, matematiku, pohybová cvičení, anglický jazyk a hudební výchovu. Pátek je dnem projektovým. Odpovídá předmětům jako prvouka, přírodověda, vlastivěda, zeměpis, dějepis, biologie, fyzika. Spočívá ve zpracování daného tématu formou pokusů, zkoumáním mikroskopem, čtení odborných publikací, zhotovení velkoformátového projektu a vlastní prezentace.

Úvod prvního bloku a zároveň i týdně začíná učitel na pozici v kruhu. Děti poslouchají relaxační hudbu, při níž se ztiší a zaujmou místo na koberci společně s pedagogem. Po skončení hudby začíná společná konverzace. Platí pravidlo, že mluví pouze ten, kdo drží v ruce bílý oblázek. Po přivítání je oblázek posílán od jednoho žáka k druhému. Děti mohou využít práva mluvit a seznámit ostatní se svými zajímavými zážitky, které prožily během víkendu. Trénují tak rozvoj komunikace na veřejnosti. Atmosféra je přátelská, některé děti s nadšením líčí své prožitky, jiné nic říkat nechtějí. Daří se jim dodržovat pravidlo ticha během verbální prezentace spolužáka s oblázkem. Tato aktivita trvá asi 10 – 15 minut. Poté učitel stručně seznamuje děti s týdenním plánem aktivit. Každému žákovi předá připravený seznam práce, která jej v aktuálním týdnu čeká. Tento seznam se lepí do zápisníku a na konci každého dne si dítě označí, které úkoly vypracovalo. Učitel každý týden zkontroluje, zda je týdenní plán splněn. Během bloků učitel pozoruje, na čem žáci pracují. Pokud je požádán, pomůže, nebo předvede použití pomůcek. Jednou týdně přichází rodilý mluvčí z Velké Británie a probíhá anglická konverzace. Téma je předem připraveno s pedagogem a koresponduje s právě probíraným učivem. Stane-li se, že žák týdenní plán nesplní, učitel navrhne jeho dokončení doma. Pokud je naopak žák s úkoly hotov dříve, učitel má pro něj připraveno další cvičení s pomůckou nebo možnost čtení z knihy dle vlastního výběru. Malá knihovna je součástí školy. Učitel během sledování samostatné práce dětí, také povzbuzuje ty, které z nějakého důvodu přestanou pracovat – to se stává u prvňáčků, kteří byli zvyklí na plnou organizaci aktivit.

Děti jsou ve třídách po třech ročnících – tzv. trojročí. Oslovují pedagogy i asistenty jménem a ke komunikaci s nimi používají „tykání“. Při vzájemné konverzaci a výměně názorů ale není znát žádné znevažování autority učitele/asistenta. Děti jsou si vědomy, jaké je adekvátní chování k dospělému a ví, že týkáním, či oslovením jménem se nijak nemění. Žádost o pomoc, či jakoukoliv verbální komunikaci formulují s respektem k osobě pedagoga nebo asistenta. Práci si volí podle svých vlastních priorit. Vybírají si úkoly z týdenní nabídky, kterou jim připravuje pedagog. Dětem se znevýhodněním automaticky pomáhá asistent.

Téměř ke všem probíraným tématům jsou připraveny didaktické pomůcky vždy po jednom vzorku. Takto je podporována samostatná práce a také radost z vlastního pokroku, získání nové zkušenosti či dovednosti. Je to právě samostatná práce dětí, která určuje chod výuky, nejsou tedy napomínáni za volný pohyb po třídě, pokud chtějí

změnit pracovní pozici, donést nebo uklidit pomůcku, či pomoci mladším spolužákům s jejich prací. Dokonce je tolerována i komunikace mezi žáky šeptem, samozřejmě za předpokladu, že plní své úkoly. Ke svobodnému výběru aktivity patří rovněž volba preferovaného místa. U některých úkolů se rozhodují mezi individuálním či skupinovým řešením. Práci ve skupině žáci volí během zpracování projektu, kdy pro dané téma, studují potřebné informace z odborné literatury, kreslí nebo malují a popisují velkoformátový obraz, a nakonec prezentují svou práci před celou třídou. Třída s žáky od 4. do 6. třídy má ve třídě terárium se suchozemskou želvou, kterou pravidelně krmí, terárium čistí a sleduje její růst a chování. Zároveň se také snaží vypěstovat jednobuněčné vodní živočichy. Změny ve vodě denně zkoumají mikroskopem.

Všichni učitelé zkoumané Montessori školy jsou absolventi magisterského studia pedagogické fakulty a diplomového kurzu, který organizuje Montessori ČR, z. s. ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Každý náslechový den po skončení výuky byly vedeny rozhovory s pedagogy, zaznamenány na diktafon a použity k následné analýze. Záznam na diktafon byl předem projednán s vedením školy a pedagogy, kteří rozhovory poskytli. Otázky rozhovorů s pedagogy byly připravovány vždy po každém náslechové vyučovací dnu, nebo přímo během výuky. Odpovědi vysvětlovaly a objasnily nejasnosti či detaily a praktiky Montessori metody, které nelze během jednoho týdne náslechu zaznamenat. Doplnily tak obraz Montessori metody výchovy a vzdělávání v praxi.

## Závěr

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá studiem Montessori metody výchovy a vzdělávání. Metoda se řadí se mezi alternativní způsoby vzdělávání a v České republice má od přelomu 20. a 21. století velmi pozitivní ohlas. Úvod teoretické části pojednává o zakladatelce této vzdělávací metody, Marii Montessori. Posuzuje období vzniku a následný vývoj metody. Zmiňuje evropské filozofy, kteří ovlivnili a inspirovali Mariu Montessori k reformě školství. Následující kapitola teoretické části popisuje hlavní principy Montessori metody na základě studia děl Marie Montessori. Její díla vznikala během autorčiny pedagogické činnosti, která byla zároveň výzkumnou činností založenou na zcela rozdílném pohledu na osobnost dítěte a jeho potřeby při procesu výchovy a vzdělávání. Úkolem druhé kapitoly této práce je tedy seznámení s pilíři Montessori metody, mezi něž patří svoboda, podnětné prostředí, role pedagoga, heterogenita věku dětí ve skupině, didaktické pomůcky a ticho. Svoboda podle Marie Montessori je chápána jako možnost spontánní lidské aktivity, díky které dítě nabývá nové dovednosti a zkušenosti a buduje tak svou nezávislost. Minimum psychických i fyzických překážek a variabilitu podnětů pro uplatnění tvůrčí energie a vůle – to je podle Montessori podnětné prostředí. Pedagog přestává být jedinou aktivní osobou při výuce, ale naopak svým novým přístupem podporuje děti, aby se staly aktivními činiteli v dosažení pokroku. Heterogenita věku zase staví děti do různých sociálních rolí, při nichž se učí trpělivosti, empatii a úctě. Do vzdělávání Maria Montessori zařadila nové didaktické pomůcky, které v dětech probouzí zájem samostatně věci zkoumat a řešit. Prostor při práci je naplněn klidem. Ticho, ale není vynuceným stavem. Žáci se mu naučí dovedností koordinovat svůj pohyb a vůlí pracovat v klidu. Cílem Montessori filozofie je dítě, které vyroste v nezávislého, ctižádostivého, ohleduplného a mírumilovného jedince. Maria Montessori věřila, že svobodnou a láskyplnou výchovou dětí si lze zajistit život v míru.

Empirickou částí, která obsahovala dotazníky pro učitele (kvantitativní výzkum), náslehy v Montessori třídách v ZŠ a MŠ ve Spálově a doplňující rozhovory s pedagogy (kvalitativní výzkum), byly naplněny stanovené cíle bakalářské práce. Výsledky provedeného empirického výzkumu umožňují zhodnocení a porovnání teorie a praxe výchovy a vzdělávání dle Montessori metody z více pohledů. Dotazníky pro pedagogy ukázaly, že ve zkoumaném vzorku Montessori školy je metoda výuky a její principy naplněna. Učitelé absolvují Montessori vzdělání, výuka je organizována a prostředí včetně

pomůcek zajištěno tak, aby idea Marie Montessori byla plně přenesena do praxe. Díky náslechům a pozorování je možné konstatovat, že metoda Montessori přinesla revoluční změny v českém školství, ať už se jedná o dříve zmíněný kompletně nový pohled na dítě a vztah k němu, nebo o zásadní změnu role pedagoga a jeho tzv. pasivní pozorování. O to víc ale je časově i strukturálně náročnější příprava na výuku a použití pomůcek. Následná svobodná volba dítěte, na čem bude pracovat, individuální tempo a pracovní pozice, volný pohyb, tichá komunikace a spolupráce mezi žáky – to jsou aspekty, které je možné zhodnotit na základě náslechu a pozorování jako dětem ve vzdělávacím procesu svědčící. Na druhé straně se najdou jedinci, pro něž tento typ výchovy a vzdělávání s největší pravděpodobností není vhodný vzhledem k jejich temperamentu. Takové dítě narušuje soustředění a práci ostatních spolužáků a stanovená pravidla třídy. Právě chování bývá zpravidla v Montessori třídách ale bez větších problémů v porovnání s klasickým vzdělávacím systémem. Pedagog, který pak musí často zasahovat a řešit tyto výchovné problémy rovněž narušuje a mění atmosféru jinak klidného tvůrčího prostředí. V Montessori školách tato situace zcela nabourá dodržení hlavních principů vyučovací metody.

Dle výsledků sběru dat a vlastní pedagogické činnosti nelze nezmínit, že vývojová změna probíhá i v klasickém školství. Zejména na základních školách se mění postoj pedagoga ke svému poslání a práci. Střídání aktivit, využívání počítačů při řešení úkolů a hledání vztahů a souvislostí, široká škála učebnic, vybavení tříd interaktivními tabulemi., zpracování projektů k přírodopisným, historickým, biologickým či společenským tématům, při kterých žáci využívají odbornou literaturu a internet a jejichž splnění si žádá delší časový úsek a nutná samostatnost, dnes není ničím výjimečným. Mění se ale i pedagogické studium, přibývá didaktických pomůcek. Tradiční školy zařazují do svých vyučovacích programů různé alternativní prvky a nové vyučovací metody. To lze s určitostí považovat za pozitivní kroky ve vývoji kvalitního vzdělávání.



## Seznam literatury

- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 97880-7367-471-7.
- KRAMER, Rita. *Maria Montessori: a biography*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., c1988. ISBN 0201092271.
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: SPS – Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- STANDING, E. M. *Maria Montessori, her life and work*. New York: Plume, 1998. ISBN 0452279895.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5
- Asociace Montessori [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: [www.zijememontessori.cz/](http://www.zijememontessori.cz/)
- Montessori ČR [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>
- SE-MO data [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: [www.alternativniskoly.cz/category/montessori/](http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/)

## Seznam zkratek

AMS – Americká Montessori společnost

apod. - a podobně

ČR – Česká republika

IVP – individuální vzdělávací program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠ – mateřská škola

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

tzv. – takzvaný

ZŠ – základní škola

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Vyplněný dotazník

## Příloha 1 - Dotazník

1. Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe?
2. Pro Montessori pedagogy: Učil/a jste i na škole s tradiční výukou?
3. Jste spokojen/a s vybavením třídy a didaktickými pomůckami ve Vaší škole?
4. Máte ve škole zahrádku nebo sad? Pokud ano, prosím, popište stručně práci s dětmi na zahrádce při praktické výchově:
5. Jak hodnotíte Vaši roli ve třídě. Vyplňte, prosím, tabulku:

	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Jsem organizátor a vedoucí výuky					
Jsem rovnocenným partnerem žáka					
Jsem vzorem					
Efektivně předávám informace a dovednosti					
Jsem oporou a nabízím pomoc					
Pasivně přihlížím samostatné práci žáků					

6. Priority Vaší pedagogické práce jsou: Ohodnoťte čísla od 1 do 3, kdy 1 znamená nejdůležitější.

Objektivní a efektivní předávání informací a dovedností	
Všeobecný rozvoj osobnosti žáka pomocí vlastních zkušeností a zážitků	
Učení pochopit smysl světa a role člověka v něm	

7. Jsou děti z Montessori školy vědomostně vybaveny k dalšímu studiu (na střední škole)?
8. Myslíte, že pro děti je přechod z Montessori k tradičnímu vzdělávání, a naopak, problematický vzhledem k rozdílné organizaci výuky, vztahu s pedagogy či odlišnému hodnocení jejich práce?
9. Popište, jak řešíte konflikty. Používáte nějaké sankce? Je Vámi používaný systém účinný?
10. Pro Montessori pedagogy: Neztrácíte v Montessori škole autoritu učitele?
11. Co je pro Vás coby pedagoga nejvíce stresující?
12. Jak probíhá Vaše příprava na vyučování? Kolik času jí věnujete?
13. Jakým způsobem probíhá zpětná vazba – jak kontrolujete pochopení učiva?

14. Jak žáci prezentují svou práci?
  
15. Máte ve své třídě žáka/y s postižením či znevýhodněním? Nebo naopak žáky mimořádně nadané? Jak probíhá jejich vzdělávání? Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou?
  
16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků
  
17. Vaše práce je psychicky náročná a společensky velmi zodpovědná. Co je Vaším hnacím motorem?

## Příloha 2: Vyplněný dotazník

### Dotazník

1. Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe? **12 LET**
2. Pro Montessori pedagogy: Učil/a jste i na škole s tradiční výukou? **ANO, 6 LET**
3. Jste spokojen/a s vybavením třídy a didaktickými pomůckami ve Vaší škole?  
**POŘÁD JE CO ZLEPŠOVAT, ALE OBECNĚ JSEM S VYBAVENÍM SPOKOJENA.  
 CHYBÍ VŘETĚ INFORMAČNÍ TECHNOLOGIE**
4. Má Vaše škola zahrádku nebo sad? Pokud ano, popište stručně jejich využití při praktické výchově:  
**ANO, PRACUJEME OD JARA DO PODZIMU.  
 SÁZÍME ZELENINU, KVĚTINY, BYLINY, SKLÍZÍME  
 PLEJEME, ZARÍMUJEME SUCENÍKY, HRABEME  
 LISTY.**
5. Jak hodnotíte Vaši roli ve třídě? Vyplňte, prosím, tabulku:

	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Jsem organizátor a vedoucí výuky		✓			
Jsem rovnocenným partnerem žáka		✓			
Jsem vzorem		✓			
Efektivně předávám informace a dovednosti		✓			
Jsem oporou a nabízím pomoc	✓				
Pasivně přihlížím samostatné práci žáků		✓			

6. Priority Vaší pedagogické práce jsou: Ohodnoťte čísla od 1 do 3, kdy 1 znamená nejdůležitější.

Objektivní a efektivní předávání informací a dovedností	3
Všeobecný rozvoj osobnosti žáka pomocí vlastních zkušeností a zážitků	1
Učení pochopit smysl světa a role člověka v něm	2

7. Jsou děti z Montessori školy vědomostně vybaveny k dalšímu studiu (na střední škola)?

ANO, MYSLÍM, ŽE JSOU PŘÍPRAVENY K DALŠÍMU STUDIU STEJNĚ JAKO Z OSTATNÍCH ZŠ

8. Myslíte, že je pro děti přechod z Montessori k tradičnímu školství, a naopak, problematický vzhledem k rozdílné organizaci výuky, vztahu s pedagogy, či odlišnému hodnocení jejich práce?

PROBLEMATICKÝM BYCH TO NEVAZVALA. VE TO SROVNATELNÁ ZMĚNA JAKO PŘECHOD V DĚTI Z MALOTŘÍD. ŠKOL NA 2. STUPENĚ

9. Popište, jak řešíte konflikty mezi žáky. Používáte nějaké formy sankcí? Je Vámi používaný systém účinný?

MÍSTO TRESTU PŘÍCHÁZÍ PŘIROZENÝ DŮSLEDEK. KOMUNIKUJEME, TROUĐÍME ROZBOR NA MODEL. SITUACÍ. HLEDÁME ZPŮSOBY, JAK ŘEŠIT KONFLIKTY LEPĚ.

10. Pro Montessori pedagogy: Neztrácíte v Montessori škole autoritu učitele?

VŮBEC NE. KDYŽ SI DĚTI NĚKoho VAŽÍ, VAŽÍ SI HO VĚDY

11. Co je pro coby pedagoga nejvíce stresující?

ŽÁDNÝ

12. Jak probíhá Vaše příprava na vyučování? Kolik času jí věnujete?

PŘÍPRAVA JE SPÍŠE TÝDENNÍ. TA TRVAJÍ AŽ 4 HODINY, SOUVISÍ S NÍ I PŘÍPRAVA A VÝROBA POMŮCEK, PRAC. LISTŮ.

13. Jakým způsobem probíhá zpětná vazba – jak kontrolujete pochopení učiva?

MÍSTO ZKOUŠENÍ JE DISKUZE S ŽÁKEM NA PROBÍRANÉ TĚMA, MÍSTO TESTU PRAC. LISTY, ZROVŠKOV JE I PŮSOBE STARŠÍCH ŽÁKŮ + MLADŠÍCH.



14. Jak žáci prezentují svou práci?

VERBALNÍ, INDIVIDUÁLNÍ V KRUHU, PROJEKTY,  
VÝROBA KNÍŽEČEK K PROBÍRANÉMU VĚTVU, POMOČ  
PŘI VÝROBĚ POMOČEK

15. Máte ve své třídě žáka/y s postižením či znevýhodněním? Nebo naopak žáky mimořádně nadané? Jak probíhá jejich vzdělávání? Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou?

ANO, SPOLUPRACUJE S PPP A MÁ IVP.  
NAVÍC MÁ K DISPOZICI ASISTENTA.

16. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků?

SPOLUPRÁCE JE VÝBORNÁ. SETRÁVÁME SE  
NA KONZULTACÍCH, SPOLEČNĚ SE PODÍLÍ  
A ORGANIZUJÍ EXKURZE, SPORT. AKCE, POZNAVACÍ  
VÝLETY

17. Vaše práce je psychicky náročná a společensky velmi zodpovědná. Co je Vaším hnacím motorem?

RADOST DĚTÍ A VĚDOMÍ, ŽE PRÁCI, KTEROU  
DĚLÁM, MÁ SMYSL

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jitka Baghdady
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Tereza Buchtová
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Vzdělávací metody Marie Montessori
<b>Název v angličtině:</b>	Maria Montessori's educational method
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá Montessori vzdělávací metodou. Práce má teoretickou a empirickou část. Teoretická část popisuje hlavní principy a vysvětluje základní pojmy Montessori metody. Praktická část analyzuje Montessori metodu na základě sesbíraných dat. Data byla získána formou dotazníků pro pedagogy, náslechnů a fyzické přítomnosti při vyučování ve třídách vzdělávajících Montessori metodou. Dotazník pro pedagogy byl vyplněn i pedagogy klasických základních škol. Tato data byla využita k vyhodnocení a srovnání názorů pedagogů na Montessori a klasickou metodu výuky.
<b>Klíčová slova:</b>	Maria Montessori, svoboda, podnětné prostředí, role učitele, senzitivní fáze
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with the Montessori's educational method. The work contains two parts. The theoretical part describes the main principals and basic terms of the Montessori method. The empirical part analyses the Montessori method according to the data, which were collected through the questionnaires filled by the Montessori school teachers and the data reached by sitting in on a class method. The questionnaires were meant also to the teachers from the traditional basic schools to evaluate and compare pedagogues' opinions between the Montessori's and traditional education.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Maria Montessori, freedom, stimulating surroundings, teacher's role, sensitive periods
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník Vyplněný dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	43 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český