

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klára Anna Beck

Edukace v Montessori integrativní mateřské škole

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2020

BACHELOR THESIS

Klára Anna Beck

Education in Montessori integrative kindergarten

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Klára Anna Beck

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala Doc. PaedDr. Marii Kocurové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za ochotu, trpělivost, čas a cenné rady, které mi v průběhu tvorby práce poskytla.

Anotace

Tato bakalářská práce si klade za cíl popsat a přiblížit edukační proces v Montessori integrativní mateřské škole.

Teoretická část za pomoci zpracování českých a zejména zahraničních odborných zdrojů popisuje teoretická východiska věnující se pedagogice Marie Montessori obecně, poté ukazuje Montessori koncept při vzdělávání dětí s postižením a také jejich integraci za pomoci Montessori terapie.

Praktickou část bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření, byla využita metoda případové studie, zúžena na jednu konkrétní Montessori integrativní mateřskou školu. Zjišťuje, jakým způsobem probíhá edukace a integrace dítěte s postižením, zda integrovaným dětem Montessori koncept vyhovuje, jaká jsou srovnání s předchozí edukací v tradiční mateřské škole a také, jaké jsou výhody a nevýhody edukace dítěte s postižením v Montessori integrativní mateřské škole.

Klíčová slova

Edukace, integrace, mateřská škola, Maria Montessori, Montessori terapie, postižení, případová studie, speciální pedagogika.

Annotation

This bachelor thesis aims to describe and introduce the topic of the educational process in a Montessori integrative kindergarten.

The theoretical part, with the help of Czech and especially foreign scientific sources, describes the theoretical basis of Maria Montessori pedagogy in general, then shows the Montessori concept in the education of children with disabilities and their integration utilizing the Montessori therapy.

The practical part of the bachelor's thesis consists of a qualitative research survey. The case study method was used, narrowed to one specific Montessori integrative kindergarten. It finds out how the education and integration of a child with a disability are carried out, whether the Montessori concept suits integrated children, what are the comparisons with previous education in a traditional kindergarten, and also what the advantages and disadvantages of educating a child with a disability in a Montessori integrative kindergarten are.

Keywords

Case study, disability, education, integration, kindergarten, Maria Montessori, Montessori therapy, special pedagogy.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
1.1 Postižení.....	11
1.2 Integrace.....	12
1.3 Společné vzdělávání	13
2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI.....	15
2.1 Maria Montessori.....	15
2.2 Pedagogický koncept	17
2.2.1 Antropologické základy	17
2.2.2 Nejdůležitější principy pedagogiky Marie Montessori	22
2.2.3 Chápání dětského učení podle Montessori.....	26
2.2.4 Uskutečnění Montessori pedagogiky	28
2.3 Kosmická výchova.....	30
2.3.1 Kosmická teorie	31
2.3.2 Cíle kosmické výchovy	32
2.3.3 Základní metodologické principy	32
3 MONTESSORI PEDAGOGIKA PRO DĚTI S POSTIŽENÍM.....	34
3.1 Kořeny Montessori speciální pedagogiky – Vliv Itarda a Séguina	34
3.1.1 Převzetí fyziologické metody.....	35
3.2 Montessori speciální pedagogika a terapie	37
3.2.1 Montessori speciální pedagogika	37
3.2.2 Montessori terapie.....	39
3.3 Integrace dětí s postižením	41
PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
4.1 Cíle výzkumu	43
4.2 Výzkumné otázky	43
4.3 Strategie a metody výzkumu.....	44
5 MONTESSORI INTEGRATIVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	46
5.1 Integrované děti	54

5.2	Příklady konkrétních Montessori činností integrovaných dětí	55
6	SHRnutí A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
6.1	Shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek.....	59
6.2	Doporučení pro praxi	62
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
	SEZNAM ZKRATEK	68

ÚVOD

V posledních letech se v naší společnosti s rostoucí frekvencí stala velmi diskutovaným tématem integrace osob se zdravotním postižením, případně také inkluze osob. Zásadní impulsy přicházely ze zahraničí, zejména například ze skandinávských zemí nebo ze Spojených států amerických.

Naproti tomu například Německý institut mládeže sledoval po několik desetiletí školská integrativní zařízení v jednotlivých spolkových zemích a zjistil, že koncem 70. let byly tyto instituce ojedinělé a i později se integrativní forma vzdělávání šířila spíše pomalu. Ovšem v poměrně relativně velkém počtu integrativních institucí byla zastoupena Montessori pedagogika. Rapidní růst počtu začal po sjednocení východních a západních spolkových zemí, kdy se objevovaly Montessori dětské domy a školy, jejichž většina funguje na integrativní bázi.¹ V současné době počet nově založených Montessori zařízení neustále roste a čelí oblibě, a to jak nacionálně, tak internacionálně. Kromě toho vzrostl i celosvětový zájem o publikace s Montessori tematikou.²

Výchozím bodem vzdělávací koncepce Marie Montessori jsou psychologie a fyziologie, stejně tak jako její cenné zkušenosti, které nabrala jako lékařka pracující s dětmi s mentálním postižením. Marie Montessori byla zaměstnána ve speciálně - pedagogickém institutu v Římě, kde bylo její úlohou připravovat budoucí učitele na práci s postiženými žáky, sama přitom ale také využívala tento kontakt s postiženými k vývoji a výzkumu svých pedagogických praktik. Vyvinula pak didaktický materiál k trénování smyslů postižených dětí. Montessori měla s postiženými dětmi při užívání jejích metod a materiálů takový úspěch, že se rozhodla je použít i u dětí bez zdravotního postižení. V roce 1907 bylo otevřeno první předškolní zařízení „Casa dei bambini“, v tomto dětském domě Montessori nadále zkoušela své způsoby práce s dětmi, chtěla jim dát šanci stát se nezávislými co nejdříve. Což položilo základ celé její předškolní vzdělávací práci.³

¹ Miedaner, 1991, s. 92.

² Berger, 2002, s. 223.

³ Schäfer, 1987, s.103.

Tato bakalářská práce si klade za cíl popsat a přiblížit edukační proces v Montessori integrativní mateřské škole, snaží se ukázat strukturu a fungování při edukaci a integraci dítěte s postižením.

V první kapitole teoretické části této bakalářské práce autorka popisuje teoretická východiska k tématu jako jsou například definice postižení, integrace, společného vzdělávání dětí. Druhá kapitola se věnuje pedagogice Marie Montessori obecně, s její historií, jejími koncepty, zásadami a strukturou, zabývá se také Montessori kosmickou výchovou a v neposlední řadě přibližuje i osobnost Montessori pedagoga, vychovatele. Třetí kapitola pak ukazuje Montessori pedagogiku pro děti s postižením, její kořeny s konkrétními vlivy Itarda a Séguina, fyziologickou metodu, Montessori terapii a následně i integraci dětí se zdravotním postižením.

Praktickou část bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření. Byla využita metoda případové studie, zúžena na jednu konkrétní Montessori integrativní mateřskou školu. Případová studie byla realizována prostřednictvím rozhovoru a analýzy dokumentů. Zjišťuje, jakým způsobem probíhá edukace a integrace dítěte s postižením, zda integrovaným dětem Montessori koncept vyhovuje, zda existuje srovnání předchozí edukace v tradiční mateřské škole a případně, jaké jsou výhody či nevýhody edukace dítěte s postižením v Montessori integrativní mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V následující kapitole budou objasněny důležité pojmy a definice. Abychom získali obecný přehled o tématice a následujícím textu bakalářské práce, přiblížíme si pojem postižení, integrace a pojem společného vzdělávání.

1.1 POSTIŽENÍ

Přestože se „postižení“ stalo ve vědě i mezi lidmi ústředním konceptem, kterému každý nějak rozumí, neexistuje jednotná definice tohoto významu.

Pedagogický slovník definuje postiženého jako „jedince trpícího nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového poškození, které mu bez speciální pomoci víceméně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu.“⁴ Dále se v této souvislosti vyjadřuje k pojmu handicap - znevýhodnění, což je dle pedagogického slovníku: „Záporný důsledek defektu na činnost postiženého jedince.“⁵

Slowík se pojmem již věnuje podrobněji, postupně se vyjadřuje k pojmem impairment, disability a handicap:

„Impairment jako vada, porucha, defekt je narušení psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce. Dělí se pak podle typu na orgánové a funkční, podle intenzity na lehké, střední a těžké a podle příčin na vrozené a získané.“

„Disability jako postižení znamená omezení nebo ztrátu schopnosti vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.“

„Handicap jako znevýhodnění se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj normální, s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním a kulturním činitelům.“⁶

⁴ Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 161.

⁵ Tamtéž, s. 75.

⁶ Slowík, 2016, s. 26-27.

Encyklopedie speciální pedagogiky shrnuje pojem postižení jako „jakýkoli druh omezení nebo překážky, přičemž v medicíně se tento termín používá jako synonymum pro vrozené, nebo získané, dlouhodobé nebo trvalé poškození.“⁷

1.2 INTEGRACE

„Integraci osob se zdravotním postižením ve smyslu neomezeného zařazení do společnosti a plnohodnotné účasti na veškerých institucionálních nabídkách a materiálních zdrojích“ popisuje Schöneberger jako „jednu ze základních speciálně-pedagogických úloh.“⁸

Podle Specka je integrace „holistický pojem soudržnosti jako způsob překonání izolace a vyloučení.“⁹ Zmiňuje také fakt, že se tento termín dávno užíval nejdříve v souvislosti s rasovými a etnickými menšinami, později se orientoval na osoby s postižením.¹⁰

Sýkorová pak problematiku vysvětluje takto: „Integrace, která je postupně nahrazována výstižnějším slovem inkluze, znamená zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol běžného typu a poskytuje tak dětem pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu.“¹¹

Janotová a Svobodová citují ve své publikaci ještě klasickou původní definici integrace podle Sováka: „Integrace je naprosté zapojení a splynutí defektivního jedince se společností lidí zdravých, a to ve výchově a vzdělání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití. Jedinec se stává zcela nezávislým a samostatným, neboť byl úplně a beze zbytku zbaven defektivitu, s níž se dokázal i subjektivně vyrovnat.“¹²

Slowík ještě k tématu uvádí řadu oblastí integrace, kdy v první řadě zmiňuje školskou integraci: „Handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí, které odpovídají pestrosti života v naší populaci. Patří sem školská integrace – individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo

⁷ Dupuis, Kerkhoff, 1992, s. 71.

⁸ Schöneberger, Eberwein, 2009, s. 81.

⁹ Speck, 2008, s. 286.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Sýkorová In: Vítková a kol., 1998, s. 9.

¹² Sovák, 1972 In: Janotová a Svobodová, 1996, s. 7.

zřizování speciálních tříd v běžných školách, dále pracovní integrace – zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, společenská (komunitní) integrace – bezbariérové bydlení a společenské prostředí, sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života osob s handicapem, jejich enkulturace atd.“¹³

Z různých definic a pohledů můžeme tedy vidět, že pojem integrace vždy znamená v prvé řadě společné soužití osob s postižením s osobami bez postižení. Ke společnému vzdělávání se vyjádříme v další podkapitole.

1.3 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagogický slovník definuje společné - integrované vzdělávání jako: „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“¹⁴

Jeřábková stručně a výstižně uvádí, že „po roce 1990 se v České republice termín integrace objevuje ve spojení se vzděláváním, začínáme se setkávat s tzv. školskou integrací (případně školní či pedagogickou integrací), tj. se společným vzděláváním žáků nepostižených a žáků s postižením ve školách běžného typu.“¹⁵

Mühlpachr konkrétněji přibližuje ideální podmínky: „Aktuální snahou současné speciální pedagogiky v České republice je pozitivní integrace zdravotně postižených žáků do society školského systému. Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nich je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout. Kromě rodiny samotného žáka musí být připravena i škola, a to po všech stránkách. Postiženému žákovi musí být jeho škola a třída dostupná bez nadměrné participace okolí. Materiální vybavení by mělo být na takové úrovni, aby byl dopad handicapu co nejúčinněji eliminován. Důležitým faktorem

¹³ Slowík, 2016, s. 31.

¹⁴ Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 88.

¹⁵ Jeřábková In: Valenta a kol., 2012, s. 11.

je i připravenost učitele. Naprosto klíčovou podmínkou pro úspěšný průběh integračních snah je bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky.¹⁶

Dále upřesňuje, že „v rámci integračního procesu je nezbytně nutné vymezit meze integrace. Existují druhy a stupně postižení integrovatelné bez potíží nebo poměrně snadno, jiné, u nichž je integrace obtížná či problematická a konečně existují i zdravotní postižení, kdy je integrace kontraindikována, kdy je nezbytně nutná odborná ústavní péče.“¹⁷

Slowík vidí velký posun od integračních postupů: „V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení, pokud je to možné, nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy“¹⁸ – narozdíl od integračních postupů.

Důležitým předpokladem ke společnému vzdělávání je tedy v první řadě určité spolubytí dětí bez a s postižením v jedné místnosti nebo pod jednou střechou a k tomu uzpůsobené podmínky a připravenost všech zúčastněných.

¹⁶ Mühlpachr In: Vítková a kol., 1998, s. 15.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Slowík, 2016, s. 32.

2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

Pedagogický koncept Marie Montessori je jeden z nejznámějších a nejrozšířenějších alternativních pedagogických směrů na celém světě. Maria Montessori se zanácela zasazovala za práva dětí, považovala se za zastánkyni či obhájkyni dětí a v literatuře byla tak i často nazývána.¹⁹

V této kapitole se podíváme na život Marie Montessori, na vznik jejího pedagogického konceptu, jeho vývoj a základní principy a jak se pedagogika Marie Montessori realizuje, včetně osobnosti Montessori pedagoga a další.

2.1 MARIA MONTESSORI

Maria Montessori se narodila dne 31. srpna roku 1870 v Chiaravalle u Ancony, v roce 1875 se její rodina přestěhovala do Říma. Mariin velký zájem o matematiku a také její touha stát se inženýrkou ji přiměly k tomu, aby započala studium na technické škole, která byla doposud vyhrazena pouze pro chlapce. Na vysoké škole se pak věnovala biologii a matematice, jako hlavní obor si postupně zvolila medicínu. Intenzivně se také zabývala studiem filozofie, psychologie a pedagogiky. Ve 26 letech promovala jako první italská žena s titulem doktorky medicíny a chirurgie. Na to pracovala dva roky jako pomocná lékařka na Psychiatrické klinice Římské univerzity a právě tam začala její cesta a péče o 101 postižených dětí. Osud těchto dětí, které byly umístěny ve stísněných prostorech srovnatelné s vězením, vzbudil v Montessori soucit. Sama Montessori na tuto svou péči o postižené děti nahlížela nejprve jako na sociální pomoc, pedagogický aspekt přišel později.²⁰

Montessori využila pro práci s postiženými dětmi metod dvou francouzských lékařů a pedagogů Jeana Itarda a Edouarda Séguina, kteří se jako vědci zabývali výchovou mentálně zaostalých dětí. Montessori rozpoznala nutnost cílené pedagogické podpory u postižených dětí a modifikovala metody Itarda a Séguina pro potřeby vzdělávání takových dětí, zejména dětí se smyslovým postižením, přičemž stanovila dva základní principy takového procesu: povzbuzení dětské iniciativy a samostatnosti, jakož i

¹⁹ Berger, 2002, s. 223.

²⁰ Fuchs, 1992, s. 105.

kompenzaci individuálního postižení jedince skrze speciálního didaktického materiálu a pomůcek.²¹

Následně založila školu pro děti s mentálním postižením, kde zároveň školila i učitele pro takové děti. Její výchovné působení mělo postupně efekt a velký úspěch, což vyvolalo její ještě hlubší zájem o tuto tematiku. Montessori se tedy ještě intenzivněji zabývala myšlenkami a stěžejní literaturou tehdejších pedagogů, zejména pak prací Rousseaua, Pestalozziho a Fröbela. Za oficiální zrod její pedagogiky se počítá rok 1907, kdy měla Montessori příležitost pracovat i se zdravými dětmi, a kdy v chudé čtvrti v Římě založila dětský dům – *Casa dei Bambini*.²² Toto místo a její práce zde položili základní kámen její metodě. Její pedagogický koncept byl vyvinut v procesu během její samotné práce s dětmi a působení na ně.²³

Těžištěm jejího studia v římském dětském domě byl vědecký výzkum pozornosti dětí, experimentování s motivací, stimulací a pracovními podmínkami. Kromě výzkumných prací Itarda a Séguina brala v potaz další zdroj pro vlastní studium, a to studium vývoje dítěte a pozorování dětského sebevyjadřování při současném poskytnutí svobody práce v konkrétních pedagogicko – didaktických situacích. Tento systém byl použit v dětském domě v Římě a přinesl nový objev pod pojmem polarizace pozornosti, který se stal ústředním bodem celého Montessori vzdělávání.²⁴

Cílem veškerého vzdělávacího úsilí Marie Montessori byla aktivní podpora nezávislosti dítěte prostřednictvím samostatné činnosti. Její pedagogika je založena na respektu k osobnosti dítěte a také na úsilí o přirozenou, volněplynoucí, samostatnou činnost.²⁵

S vydáním své první knihy „*Metoda vědecké pedagogiky*“²⁶, která byla následně přeložena do více než dvaceti světových jazyků, zaujala Montessori nový směr, v následujících letech se věnovala právě výhradně šíření své pedagogické metody, v různých zemích pořádala vzdělávací kurzy, kde představovala svůj pedagogický

²¹ Wentworth, 1999, s. 10.

²² Se slovem „Casa“ se spojuje anglický termín „domov-dům“ a znamená: „Chrám, kde v duších kvetou ty nejušlechtlejší a mírumilovné city a kde voňavé květiny zdobí místnosti, místo, které je pouze pro ty, které milujeme.“ Montessori, 1913, s. 47.

²³ Eichelberger, 2011, s. 11.

²⁴ Seitz, Hallwachs, 2002, s. 21.

²⁵ Eichelberger, 2011, s. 22.

²⁶ Montessori, 1913.

koncept a poznatky z praxe, v neposlední řadě následovalo také vydávání odborných a vědeckých publikací na téma Montessori pedagogiky.²⁷

Druhá světová válka narušila další rozvoj její pedagogiky v Evropě, Montessori byla v té době v Indii a do Evropy se nevrátila až do konce války. Maria Montessori zemřela v Noordwijku aan Zee (Holandsko) dne 6. května 1952 a našla tam své místo posledního odpočinku.²⁸

2.2 PEDAGOGICKÝ KONCEPT

Důležitými východisky pedagogiky Marie Montessori jsou úcta k dítěti a respektující pozorování dítěte s jeho vývojovými zákonitostmi, včetně senzitivních období, podle kterých vybudovala svůj pedagogický koncept. Dále také svobodná volba práce, připravené prostředí, polarizace osobnosti, celostní učení. Nejzásadnější základní kameny této koncepce budou projednány v následujících podkapitolách.

2.2.1 ANTROPOLOGICKÉ ZÁKLADY

Pozorování a zkoumání dítěte Marií Montessori byla určitým vhladem do zvláštní role dítěte ve vzdělávání a jako spojení mezi generacemi v průběhu kulturní evoluce lidstva. Lidé dosáhnou stádia zralosti v postnatální fázi, pouze když jsou již vystaveni vlivům prostředí. Pokračování embryonálního procesu po narození spadá do psychologické oblasti, protože vyžaduje aktivní účast dotyčného jednotlivce. Dítě má ve svém vývoji speciální pravomoci, které pomáhají jeho seberealizaci: takzvané citlivé fáze. Na základě pozorování odvodila Maria Montessori „Zákony vnitřního života“ z antropologických základů, které zde následně budou brány v úvahu.²⁹

²⁷ Fuchs, 1992, s. 127.

²⁸ Tamtéž, s. 129.

²⁹ Montessori, 2000, s. 71.

2.2.1.1 Vývoj dítěte

Montessori identifikuje několik fází vývoje dítěte. První období je doba od narození do věku šesti let a je rozdělena do dvou dílčích fází: čas od nuly do tří a čas od tří do šesti let. V první dílčí fázi vidí formu mysli, ke které dospělý nemá přístup. Ve druhé dílčí fázi zůstává mentální podoba stejná, ale dítě začíná být určitým způsobem ovlivňováno. Toto období se vyznačuje velkými změnami u člověka.³⁰

Další období je mezi šesti a dvanácti lety a je obdobím růstu beze změn. Z psychologického hlediska je toto období klidné a vyvážené - období zdraví, síly a stability. Naproti tomu třetí období dvanácti až osmnácti let je opět obdobím změn a je podobné prvnímu období života. Třetí období rozdělila Montessori do dvou dílčích fází od dvanácti do patnácti a od patnácti do osmnácti let. Toto období je zvláště poznamenáno změnami především v těle, kdy se dosahuje zralosti. Po 18 letech lze dospívajícího považovat za plně rozvinutého a nedochází k žádným výrazným změnám.³¹

2.2.1.2 Senzitivní období

Maria Montessori vidí dítě jako bytost s aktivní myslí již od začátku. Rozvojové příležitosti jsou potlačovány nebo podporovány vlivy prostředí, zejména vzdělávacími a výchovnými vlivy. Rozhodující výchovný akt provádí dítě samo, učení probíhá nejduržitelněji v „citlivých fázích“, které jsou v literatuře označovány také jako „citlivá nebo senzitivní období.“ Jedná se o speciální receptivity, které se vyvíjejí a vyskytují se v dětství. Jsou dočasné a slouží pouze k tomu, aby bytost získala určitou schopnost. Jakmile se tak stane, dotyčná citlivost ustoupí. Maria Montessori vidí tato citlivá období ve vývojových fázích dítěte, cílem je určité vybudování vlastní lidské bytosti. Dítěti je třeba pomoci vyvinout se ve svobodnou osobnost prostřednictvím nezávislosti a samostatné činnosti.³²

³⁰ Biewer, 1992, s. 19.

³¹ Tamtéž.

³² Eichelberger, 2011, s. 18.

Senzitivní fáze jsou citlivá období, kdy je dítě naladěno pro získávání určitých dovedností. Učí se samo, bez velké námahy. V tomto období jsou získané poznatky trvalé, jedná se o tzv. učení pro život. Pokud nejsou senzitivní fáze využity, dítě se později učí dané dovednosti s větším úsilím a za delší čas.³³

Marie Montessori rozdělila vývoj dítěte do tří stadií a každé nazvala podle toho, jaká činnost převažovala:

První období (0-3 roky duševní embryo, 3-6 let tvůrce člověka)

Maria Montessori vidí typickou citlivost v období od nuly do tří let ve třech specifických oblastech: pohyb, pořádek a jazyk. Citlivost na pohyb může být charakterizována vývojem ruky, rovnováhy a chůze, přičemž tato schopnost se rozvíjí nejen na fyzické, ale zároveň vždy na smyslové a psychologické úrovni. Pohyby dítěte mají rozhodující vliv na jeho vývoj a naopak současný vývoj tvoří pohyby dítěte. Citlivost na pořádek se u dítěte objevuje ve dvou hlediscích: jako smysl vnějšího řádu, který ovlivňuje vztahy mezi složkami prostředí a jako smysl vnitřního řádu, který lze také nazvat vnitřním smyslem pro orientaci. Rozvoj tohoto smyslu pro orientaci je důležitým předpokladem pro integraci budoucí osobnosti dítěte a umožňuje také uvědomění a lokalizaci tělesných funkcí, které se vzájemně ovlivňují při pohybu těla. Během tohoto období je citlivost na jazyk zvláště úzce spjata se smyslem pro sluch. Je důležité zaznamenat jazyk prostřednictvím sluchového smyslu a vizuálního pozorování.³⁴

Ve věku tří až šesti let připisovala Montessori citlivost k rozvoji prostřednictvím činnosti v prostředí dítěte a ke zlepšení a obohacení úspěchů v oblastech pohybu, pořádku, jazyka. Vědomí se vyvíjí, ego a vůle jsou také rozpoznány. Mezi dětmi je také probuzena citlivost sociálního soužití.³⁵

Druhé období (6-9 let průzkumník, 9-12 let vědec)

Podle Marie Montessori ukazuje období života ve věku šesti až dvanácti let tři potřeby citlivosti nebo vnímavosti:

³³ Montessori, 2017, s. 41.

³⁴ Seitz, Hallwachs, 2002, s. 31.

³⁵ Biewer, 1992, s. 18.

1. Dítě rozvíjí potřebu vystoupit ze své soukromé oblasti a rozšiřuje svoji působnost v okolí. Montessori zde poukazuje zejména na rozvoj sociálních vztahů.

2. U dítěte je vidět určitý přechod jeho dětské mysli k abstrakci. Tentokrát je to druh senzitivního období představivosti, která má vyklíčit ve vědecké myšlení.

3. Vzniká morální vědomí, které úzce souvisí s rozvojem sociálního vědomí. Důraz je kladen na vnitřní citlivost, zejména na svědomí.³⁶

Třetí období (12–15 let organizátor, 15-18 let společenský účastník)

Toto období může být označeno jako doba restrukturalizace nebo fáze sociální. Vyznačuje se základní citlivostí v následujících bodech:

1. Potřeba nezávislosti a osobního rozhodování.

2. Pocit nezávislosti. Vyvíjí se z vědomí vlastních prokázaných schopností. Důvěra a odvaha by měly vycházet z vlastních úspěchů v souvislosti se sociálním uznáním.

3. Potřeba bezpečnosti a ochrany je způsobena různými změnami a výzvami následujícího období.

4. Montessori popisuje další citlivost na roli ve společnosti dospělých, kterou mladý člověk brzy převezme.

5. Povědomí o spravedlnosti a lidské důstojnosti.³⁷

2.2.1.3 Embryo a duch

Maria Montessori bere embryonální situaci dítěte jako obrázek, který pokazuje na specifickou povahu lidského vývoje. Srovnává vývoj s vývojem zvířat, popisuje při tom dvě embryonální období: „Jedno je prenatální a připomíná to zvířecí a druhé je postnatální a vyskytuje se pouze u lidí. To vysvětluje jev, který odlišuje lidi od zvířat: dlouhé dětství.“³⁸

Lidé proto mají dvě embryonální období: první je fyzické v děloze a trvá zpravidla devět měsíců. Druhé embryonální období se týká výhradně zvláštního postavení člověka, je intelektuální, trvá až do třetího roku života. Po narození je novorozenec

³⁶ Eichelberger, 2011, s. 19.

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Montessori In: Holtstiege, 1999, s. 124.

duchovním embryem, které „má tajný vnitřní plán duše.“³⁹ Podle tohoto plánu se dítě vyvíjí na základě existujících možností. Vnitřní plán nutí dítě, aby přišlo do kontaktu se svým prostředím. Je tedy vrozené a dané, že se vstupuje do výměnného procesu s vnějším světem a zpracovávají se tak environmentální pobídky nabízené dítěti, aby se v průběhu vývoje stále více využívaly a posilovaly psychologické schopnosti dítěte.⁴⁰

Montessori poskytuje intelektuálnímu embryu zvláštní ochranu: potřebuje prostředí bohaté na teplo, péči, empatii, shovívavost a lásku; od kterého se ono samo cítí přijímáno a pochopeno. Toto prostředí musí poskytovat smysluplné podněty a návrhy, aby bylo dítě podporováno v jeho vývoji.⁴¹

Maria Montessori dále vidí v dítěti nevědomou formu mysli, která má tvůrčí sílu. Ta vytváří paměť dítěte. Pouze životem jako takovým vstřebává dítě z okolí dojmy, které nejen pronikají do jeho mysli, ale také ho samotného utvářejí - dojmy vtělené. Dítě vytváří své „duchovní tělo“, Montessori mluví o privilegované mentální formě batolete.⁴²

Pohyby se netvoří náhodou, ale jsou určovány podle konkrétního vývojového období. Svými prvními pohyby si dítě začíná věci kolem i samo sebe uvědomovat, díky práci svých rukou a s nabývajícimi zkušenostmi se stává člověkem: nejprve prostřednictvím hry, poté prostřednictvím práce. Úkolem pedagoga je podporovat ducha dítěte při práci na jeho osobním vývoji. Vzdělání musí napomáhat životu dítěte a celkovému psychickému vývoji člověka: „Toto je nový způsob vzdělávání - pomoc duchu v jeho různých vývojových procesech a podporovat a posilovat různé energie a schopnosti.“⁴³

2.2.1.4 Deviace a normalizace

Maria Montessori předpokládá dva různé typy dětí: odchýlné - deviantní a normální. Deviantní povaha je např. neklidný jedinec vydávající hluk, pobíhající jedinec atd.; vidí je jako nepřirozenou povahu dítěte. Odchylka spočívá v tom, že dítě není schopno

³⁹ Montessori In: Holtstiege, 1999, s. 129.

⁴⁰ Seitz, Hallwachs, 2002, s. 25.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² Tamtéž, s. 26.

⁴³ Montessori In: Holtstiege, 1999, s. 24.

proniknout do svého prostředí svými vlastními přirozenými schopnostmi a pohyby. Je to způsobeno tím, že dospělý jednal s dítětem nevědomky příliš tvrdě a také ve špatném citlivém období, a tím jej odvrátil od normální cesty. Dospělý musí zprostředkovat dítěti mír, uznat jeho vlastní konstrukci a doprovázet tento proces s porozuměním a láskou. Překážky a závady se projeví na narušeném (deviantním) osobním obrazu. Normalizací zmizí vlastnosti jako je náladovost, těkavost či vrtkavost, strach, deprese a malichernost. Pedagog má za cíl podporovat vývoj cenných hodnot dítěte a potlačovat špatné vlastnosti, potom nastane normalizace dítěte.⁴⁴

Montessori popisuje dva vzdělávací cíle: biologickým cílem je pomoci dítěti dosáhnout přirozeného a zdravého vývoje. Společenského cíle je dosaženo, když se dospělý může později bezpečně pohybovat ve svém prostředí: „Cílem je normalizovat dítě od začátku a udržet tento stav normality.“⁴⁵

2.2.2 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI

V následujících podkapitolách se budeme zabývat nejdůležitějšími pedagogickými principy pedagogiky Marie Montessori, jako je například stěžejní připravené prostředí, či samostatná volba činnosti a speciální didaktický materiál.

2.2.2.1 Připravené prostředí

Princip připraveného prostředí je pro praxi stejně důležitý jako teorie Montessori pedagogiky. Bez vhodného prostředí neexistuje konstruktivní činnost dítěte, žádné výzvy a příležitosti pro svobodný výběr práce. Jedná se o koncept, ve kterém jsou dětem předkládány návrhy k práci a potažmo ke vzělávání a růstu. Příkladem je Montessori dětský dům nebo samostatná učebna Montessori třídy apod., ve kterých je Montessori materiál dítěti volně přístupný na otevřených policích. Prostředí by mělo mít jednoduchou strukturu, aby se dítě mohlo snadno a rychle orientovat a mělo by obsahovat bohatý a vhodný rozsah materiálů k činnosti. Dítě se zde může volně

⁴⁴ Biewer, 1992, s 21.

⁴⁵ Tamtéž, s. 22.

pohybovat a volit činnost, práce a její časové rozpětí si mohou děti svobodně zvolit. Místnost by měla být úměrně přizpůsobena tělesným rozměrům dítěte a měla by být také prostorná, aby vyhovovala dětem i v jejich pohybových potřebách. Měla by dítěti nabídnout možnost izolovat se od všech a všeho stranou. Dále by takové prostředí mělo být esteticky příjemné a povzbuzovat k práci, také rostliny a zvířata by zde měly mít své místo. Toto prostředí má pedagogicko-psychologický princip, vyhovuje potřebám dětí, nikoli dospělých, a to podle jejich příslušné úrovně rozvoje.⁴⁶

Připravené prostředí musí být navrženo tak, aby podporovalo nezávislost dítěte s cílem, aby dítě mohlo prostřednictvím své vlastní činnosti rozvíjet nebo zdokonalovat organizaci své osobnosti.⁴⁷

2.2.2.2 Samostatná volba činnosti

Takzvaná samostatná volba činnosti nebo také volná práce není jen u pedagogiky Marie Montessori. Jde obecně o odkaz reformní pedagogiky. Montessori chápe tento princip nejen jako čistě metodologický prvek, ale spíše jako celou pracovní situaci dětí jako učení se volně a svobodně, vlastní volbou. V literatuře ji definuje Fährmel: „Volná práce je jedna z otevřených vyučovacích metod, která chce prostřednictvím rozsáhlé diferenciaci a individualizace procesu učení zohlednit učební dovednosti dítěte a jeho vlastní rytmus učení a ve kterém je na dítěti, aby si samostatně vybralo vyučovací předmět z řady nabízených vyučovacích materiálů.“⁴⁸

Aby bylo možné realizovat volnou a samostatnou volbu pracovní činnosti, musí být splněny určité podmínky. Na jedné straně je to svoboda zájmu dítěte, na druhé straně svoboda spolupráce a svoboda času. Pedagog v Montessori zařízení převezme pak pomocnou, stimulační a poradenskou roli ve volné pracovní činnosti. Vzdělávací proces kontrolovaný dítětem vede k nejvyšší úrovni svobody - intelektuální svobody. V souhrnu lze říci, že volnou práci lze chápat jako komplexní událost, v níž dochází k interakci prostoru, materiálu, pedagoga a dětí. Samostatnou práci nelze plánovat, vždy vyplývá z uvedených faktorů. Vzdělávací cíl Montessori je zde také jasný: „Cílem

⁴⁶ Hebenstreit, 1999, s. 68.

⁴⁷ Eichelberger, 2011, s. 32.

⁴⁸ Fährmel In: Olowson, 1996, s. 60.

veškerého vzdělávacího úsilí je aktivní podpora dětské nezávislosti v jejím rozvoji udělením svobody a samostatné činnosti.⁴⁹

Aby bylo možné uchopit volnou práci podle Montessori, musíme znát její koncept svobody.

Koncept svobody podle Marie Montessori

Dítě je svobodné a volné, když se může rozvíjet podle potřeb svého vývoje, to znamená, že je nezávislé na tíživé energii dospělých a má možnost spontánních činností. Svoboda je předpokladem rozvoje dítěte, musí být chápána jako součást osobnosti, která se postupně buduje. Montessori spojuje pojem svobody vždy s aspektem připoutání, protože svoboda musí být viděna ve vazební struktuře lidské existence.⁵⁰

2.2.2.3 Didaktický materiál

Didaktické materiály hrají v Montessori pedagogickém přístupu také klíčovou roli, jsou to předměty pro praktická cvičení, smyslové, matematické a jazykové materiály a materiály pro oblast kosmického vzdělávání. Pomocí tohoto vývojového materiálu mohou děti rozvinout své intelektuální, psychologické a motorické dovednosti. Děti mohou s materiálem pracovat a učit se samostatně. To by v nich mělo vzbudit progresivní zájmy, aby bylo dosaženo efektivního učení a budování osobnosti.⁵¹

Materiály by měly mít určité vlastnosti, které zde budou stručně vysvětleny:

1. *Izolace obtížnosti*: Je zdůrazněna jedna charakteristika, ostatní jsou posunuty co nejvíce do pozadí. Pokud je např. použit materiál k rozlišení mezi „velkými a malými věcmi“, díly se liší pouze v této jedné charakteristice, nikdy ne v jiné (např. barvou). Pozornost dítěte se tedy zaměřuje na jeden základní aspekt určitého materiálu.

⁴⁹ Montessori In: Eichelberger, 2011, s. 22.

⁵⁰ Olowson, 1996, s. 60.

⁵¹ Biewer, 1992, s. 23.

2. *Omezení materiálu:* Zde je myšleno kvantitativní omezení materiálu, které zajišťuje přehlednost materiálu a pomůcek.
3. *Eстетika:* Přitažlivost předmětů by měla mít pro dítě vybízející a stimulující charakter. Děti by měly být materiálem pobízeny, měl by v nich vzbuzovat zájem a motivovat je.
4. *Kontrola chyb:* Musí být zajištěna určitá sebekontrola samotným materiálem, dítě by mělo být schopno nezávisle na dospělém určit, zda úkol správně vyřešilo. Samostatná práce vede k nezávislosti a samostatnosti dítěte.⁵²

Tyto dílčí materiály jsou často součástí celé řady materiálů, se kterými se postupně utváří celek, složitý obsah učení. Dítě musí být schopno opakovat cvičení tak často, jak je to nutné, dokud se nenaučí prvky daného materiálu. Pedagog má za úkol diskrétně podporovat dítě v jeho činnosti.⁵³

Montessori seskupila své materiály do tzv. materiálových skupin, které následují:

1. Materiály z každodenního života, sloužící k péči o sebe sama : Cvičení jako je použití kapesníku k utření nosu, mytí rukou a cvičení s oblékacím – zapínacím rámem. Oblékač rám nabízí dětem příležitost naučit se různé techniky (zapínání knoflíků, zavazování tkaniček atd.), podle úrovně obtížnosti.

2. Cvičení a materiály pro osvojení pohybu a řádu: Patří sem cvičení jako je chůze po čáře, což Montessori vysvětluje hledáním rovnováhy; „tiché cvičení“, ve kterém dítě nachází sebe samo; přelévací a sypací cvičení, která slouží k rozvoji vnímání a koordinace. Skládání látky je také důležitým úkolem, umožňuje koordinaci rukou a očí a je přípravou na matematiku, zejména geometrii.

3. Cvičení každodenního života: Tato cvičení se zaměřují na integraci dítěte do jeho prostředí. Dítě zde přebírá skutečnou odpovědnost za své prostředí a odvádí skutečnou práci. Tato cvičení bere dítě vážně, posilují jeho sebevědomí a podílí se na jeho vývoji. Tato práce zahrnuje např. čištění bot, prostření stolu, péči o květiny, apod.

⁵² Olowson, 1996, s. 78.

⁵³ Tamtéž.

4. Materiály pro rozvoj smyslů: Sensorická cvičení s pomocí specifického vývojového materiálu. Montessori vyvinula smyslový materiál na podporu vizuálního a sluchového rozlišování.⁵⁴

2.2.3 CHÁPÁNÍ DĚTSKÉHO UČENÍ PODLE MONTESSORI

V této podkapitole se zaměříme na další klíčové jevy Montessori pedagogiky, a to na fenomén polarizace osobnosti, a také na další principy v oblasti učení podle Montessori jako jsou struktura procesu učení a rytmus učení.

2.2.3.1 Polarizace osobnosti

Koncept učení úzce souvisí s jevem polarizace pozornosti. Je to klíčový jev, jehož objev Montessori ukázal přístup k účinné podpoře rozvoje dítěte. Montessori tento jev nazývá také „důležitým základem, na kterém je práce dítěte založena.“⁵⁵

Montessori objevila fenomén polarizace pozornosti v roce 1907 ve svém dětském domě v Římě při práci s malou tříletou dívkou. Pracovala s dřevěnými válci při plné koncentraci a opakovala cvičení asi čtyřicetkrát, aniž by byla jakkoli rozptylována okolím. Po této koncentrované práci se dívka cítila vyrovnaně, spokojeně a plná vnitřního míru, jako by se jí podařilo uspokojit hlubokou vnitřní potřebu.⁵⁶

Proces učení je zde prezentován jako „akt meditačního ponoření“⁵⁷, který tvoří základ pro další působení její pedagogiky. Zapojení dítěte do materiálu vede k polarizaci pozornosti. Jedná se o stav nejvyšší koncentrace, ve kterém se dítě ponoří do práce s materiálem. Montessori popisuje tento fenomén koncentrace jako „koordinaci všech činností za účelem dosažení vyššího cíle.“⁵⁸

⁵⁴ Eichelberger, 2011, s. 40.

⁵⁵ Montessori In: Eichelberger, 2011, s. 34.

⁵⁶ Fuchs, 1992, s. 106.

⁵⁷ Seitz, Hallwachs, 2002, s. 44.

⁵⁸ Montessori In: Böhm, 1991, s. 173.

Základními podmínkami pro umožnění tohoto jevu je dodržování citlivých období a také prostředí, které musí být strukturováno tak, aby nezávisle rozvíjelo dětský intelekt a osobnost.⁵⁹

2.2.3.2 Struktura procesu učení

Pokud jde o obsah a proces učení u dětí, je nezbytné dát dítěti filozofii věci a umožnit dítěti používat vědeckou metodu. Montessori to chápe jako konkretizaci abstraktního obsahu, ke kterému se dítě může samo dopracovat. Jednou z funkcí materiálu je otevírat mysl dítěte, které rozlišuje barvy například podle intenzity a popisuje jejich dva extrémy jako světlý a tmavý odstín. Rozlišuje také chuť od vůně, zvuky od hluku. Díky takovému výcviku smyslů se dítěti podaří najít spořádané rozdělení jeho mentálních obrazů. Toto je zásadní akt sebeformující mysli dítěte.⁶⁰

Struktura procesu učení je u Montessori charakterizována tzv. *zakořeněním učení*: „Z ontogenetického hlediska to znamená zakotvení předchozích studijních zkušeností v absorbující mysli, tj. asimilace časných dojmů pomocí činnosti podvědomé inteligence, která usiluje a zakořeňuje znalosti v absorbující mysli.“⁶¹ Zakořenění se provádí experimentováním s realitou. Trvalým cvičením v aktivních cyklech se zdokonalují základní kvalifikace jako je vnímání, zrak a pozorování, a žáci jsou citliví na dojmy. Struktura procesu učení probíhá prostřednictvím řádu, který má v dítěti charakter reorganizace – utváří se nový řád. K tomuto procesu dochází prostřednictvím procesů klasifikace, přiřazování a zařazování. To Montessori vidí jako smysl vzdělávání: navazování vztahů mezi věcmi, např. přidružit, spojit nebo propojit obsah podle kategorií funkcí nebo aspektů podobnosti.⁶²

Velký význam má opakování. Výchozím bodem pro spontánní opakování je rozpoznání něčeho, co odpovídá motivaci dítěte. Neustálé srovnávání, úsudky a volba mezi věcmi logicky vzájemně propojuje již získané vědomosti mezi sebou, což vede k jedinečné lehkosti a přesnosti v myšlení a rychlosti porozumění. Kde existuje řád a aktivita, tam je implementován zákon nejmenšího úsilí. Tento vnitřní řád je vytvořen

⁵⁹ Böhm, 1991, s. 174.

⁶⁰ Holtstiege, 1987, s. 71.

⁶¹ Montessori In: Holtstiege 1987, s. 76.

⁶² Holtstiege, 1987, s. 77.

jako fyziologická úprava, protože prováděná cvičení byla spontánní, rozvíjí se tak osobnost dítěte. Intelektuální práce by se měla projevovat jednoduchostí. Ve středu objevů stojí pečlivé pozorování a velmi jednoduché zdůvodnění pozorovaného.⁶³

2.2.3.3 Rytmus učení

Maria Montessori spojuje rytmus učení s prostředím: „Toto prostředí, ve kterém se ukazuje rytmus dítěte, přivedlo na světlo mnoho dosud neznámých pravd. Mimo jiné to, že práce dítěte má rytmus, který se velmi liší od rytmu dospělého. Dítě musí svou práci uspokojit intenzivní potřebu činnosti.“⁶⁴

Montessori pozorovala postup práce dítěte a popisuje jej ve třech fázích. Zaprvé se věnuje krátké fázi nácviku, kterým se postupně přechází k samotné aktivitě. Následuje fáze hlavní práce, kdy se začíná dítě koncentrovat. Montessori zmiňuje, že zde lze pozorovat progresivní vývoj vnitřní činnosti. Mezi těmito dvěma fázemi pozorovala u dítěte neklid, který na konci druhé fáze ustoupil.⁶⁵

Hlavní práce končí třetí fází – rozjímáním. Je dosaženo stádia objevu, zobecněného pozorování, vnitřní spokojenosti a rovnováhy. Intelektuální úroveň dítěte roste velmi rychle, děti pracují s řádem, vytrvalostí a disciplínou, a to nepřetržitým, přirozeným způsobem.⁶⁶

2.2.4 USKUTEČNĚNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY

V následující podkapitole bude obecně popsán dětský dům a škola podle Marie Montessori, tedy místa, kde se její pedagogika realizuje. V neposlední řadě přiblížíme osobnost Montessori pedagoga.

⁶³ Holtstiege, 1987, s. 76.

⁶⁴ Montessori In: Böhm, 1996, s. 51.

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ Tamtéž.

2.2.4.1 Dětský dům a Montessori škola

Montessori dětský dům je pravděpodobně nejběžnější institucionální formou Montessori pedagogiky, která se uvádí do praxe. Ve své oficiální funkci odpovídá mateřské škole. Maria Montessori měla přesné představy o tom, jak zřídit dětský dům. Musí odpovídat potřebám dětí, tj. nábytek a další vybavení prostorů mají odpovídající velikost. Didaktický materiál je pro děti k dispozici na otevřených policích. Prostor v dětském domě umožňuje dětem pohybovat se volně a rozumně a pracovat samostatně. Děti různého věku jsou spolu seskupeny do třídy nebo skupiny, což umožňuje sociální vzdělávání.⁶⁷

Podobně jako pro dětský dům dala Montessori konkrétní pokyny i pro školu tohoto typu. Montessori pedagogika může být použita u jakéhokoli typu školy. V Montessori škole, stejně jako v dětském domě, je sociální vzdělávání podporováno víceletými smíšenými třídami. Namísto jednostranných vyučovacích lekcí běžných školních tříd, jak je tomu u konvenčních škol, jsou v popředí výuky individuální a skupinové práce, rozhovory s učitelem, oslavy a hry.⁶⁸

Obě taková Montessori zařízení se vyznačují vlastnostmi volné práce a připraveným prostředím, ve kterém se používají vývojové materiály. Pedagogové a učitelé jednají jako pozorovatelé a podpůrní pomocníci, jejich speciální role je vysvětlena podrobněji níže.

2.2.4.2 Montessori pedagog

Zásadní pravidlo a známý citát Marie Montessori zní: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“⁶⁹ Ve svých spisech Montessori vždy hovoří o potřebě určitého nového učitele nebo vychovatele, který musí mít zvláštní schopnost pozorování. Nastává radikální posun v aktivitě, a to od pedagoga k dítěti. Běžný vyučující byl nahrazen Montessori učitelem - vychovatelem a prostředím, ve kterém vývojový materiál zaujímá ústřední

⁶⁷ Seitz, Hallwachs, 2002, s. 36.

⁶⁸ Tamtéž, s. 37.

⁶⁹ Montessori, 2017, s. 148.

postavení. Hlavním úkolem vychovatele je zprostředkovat význam mezi materiálem a dítětem, vysvětlit použití tohoto materiálu.⁷⁰

Na druhé straně vychovatel přebírá aktivní roli mediátora. Musí rozumět tomu, jak vybrat příslušnou položku a nabídnout ji tak, aby ji dítě pochopilo a vzbudilo v něm hluboký zájem. K tomu potřebuje pedagog schopnost, která je pro Montessori obzvláště důležitá: pozorování. Musí zvládnout rozpoznat citlivé fáze, ve kterých je dítě na materiál připraveno. Nejdůležitějším předpokladem je to, že pedagog zná vývojový materiál přesně a může jej taktéž přesně i demonstrovat.⁷¹

To se děje ve třech následujících fázích:

- 1. fáze: Spojení smyslového vjemu se jménem. Dítěti se dají například dané dvě barvy. Učitel při tom říká: „Tohle je červené, tohle je modré.“
- 2. fáze: Rozpoznat vlastnost odpovídající názvu. Učitelka říká dítěti: „Dej mi červenou barvu, dej mi modrou barvu.“
- 3. fáze: Připomenutí předmětu nebo vlastnosti. Učitel ukazuje dítěti předmět a zeptá se: „Co je to?“ Dítě odpoví: „Tohle je červené, to je modré“.

Učitel zde netěží z teoretických znalostí, musí s dětmi materiál hlavně procvičit, vyzkoušet a pracovat s ním jako dítě, aby se do něj mohl vcítit. Pedagog se postupně vyvíjí v daném prostředí, stejně tak, jak se vyvíjí dítě.⁷²

2.3 KOSMICKÁ VÝCHOVA

Název Kosmická výchova je odvozen z řeckého slova *kosmos*, který Marie Montessori chápala jako pojem pro veškerý prostor kolem nás s jeho zákonitostmi a rozmanitostmi a člověka jako jeho přirozenou součást, jako bytost, která by měla svět kolem sebe poznávat, porozumět mu a respektovat ho. Montessori pedagogika vychází ze zkušeností dítěte, z jeho zájmu o poznání a porozumění všemu, s čím se setkává, o poznání a porozumění životu (příroda, přírodní zákonitosti, lidské výtvořiny, historie, umění, mezilidské vztahy). Kosmická výchova je oblast, která zastřešuje, propojuje a zprostředkovává poznatky o životě a světě kolem nás v souvislostech. V kosmickém

⁷⁰ Montessori, 1913, s. 10.

⁷¹ Olowson, 1996, s. 70.

⁷² Tamtéž, s. 71.

vzdělávání se projevují základní úmysly a kontexty celého vzdělávacího konceptu Marie Montessori. Pod kosmickým vzděláváním chápala uvedení dětí a mládeže do poznatků o vývoji vesmíru a Země a do obecného kulturního rozvoje společností.⁷³

2.3.1 KOSMICKÁ TEORIE

Aby Montessori vysvětlila a zdůvodnila vznik kosmického vzdělávání, vyvinula kosmickou teorii, která má silné náboženské spojitosti a jejíž prvky jsou popsány takto:

- Sjednocený plán stvoření: Montessori vidí vesmír a Zemi tak, jak je stvořil Bůh, a toto stvoření se dělo podle sjednoceného plánu, který se řídí nezbytnými zákony. Přijímá teorii evoluce, ale také velice zdůrazňuje, že všechny živé věci mají nejen úkol sebezáchovy a druhové ochrany, ale musí také přispívat k zachování a dalšímu rozvoji životních podmínek na Zemi a pro celé lidstvo.
- Model vzájemného působení: Podle pohledu Montessori jsou ve vesmíru, v živé a neživé přírodě všechny věci a procesy vzájemně provázány a propojeny - cílem je vytvořit jednotu. Tento princip interakce platí také pro všechny oblasti hospodářského a sociálního života.
- Nedokončené stvoření: „Stvoření nebylo Božím momentálním aktem, ale nastalo ve vývoji v čase a ještě není dokončeno.“⁷⁴ Vesmírným úkolem všech bytostí je dokončit toto stvoření, přičemž člověku teorie připisuje zvláštní postavení. Montessori ho vidí jako součást přírody, ale ve srovnání s jinými živými bytostmi je člověk vybaven inteligencí a svobodnou vůlí. Je stvořen Bohem a sám je zároveň i tvůrcem. Podléhá přírodním zákonům a může je současně i porušit, má zodpovědnost a může se vyhnout světovému poslání nebo jednat proti němu.⁷⁵

Olowson vidí kosmickou teorii jako základ Montessori konceptu vzdělávání, který hraje v její pedagogice ústřední roli. Všechny aspekty konceptu vzdělávání se vztahují k

⁷³ Erler, 2000, s. 42.

⁷⁴ Montessori In: Erler, 2000, s. 43.

⁷⁵ Erler, 2000, s. 43.

kosmické teorii, jsou tímto způsobem také vzájemně propojené. Myšlenka a naděje Montessori bylo sjednocení odpovědnosti lidí v harmonii prostřednictvím kosmické výchovy.⁷⁶

2.3.2 CÍLE KOSMICKÉ VÝCHOVY

Cílem kosmického vzdělávání je umožnit dítěti poznávat, porozumět a interpretovat jeho přirozené a sociální prostředí. Je třeba v dítěti vzbudit pocity a motivaci k životnímu prostředí a také k dalším vlastnostem jako je například zvědavost, úžas a obdiv k tvorbě a kultuře. Nesmí chybět také pokora a skromnost, protože všechny úspěchy jednotlivce jsou založeny na úspěších jiných lidí.⁷⁷

Pedagogové by měli dětem poskytnout pokyny, jak postupně přebírat odpovědnost a rozvíjet standardy pro hodnocení jejich vlastních akcí a akcí jiných. Montessori klade zvláštní důraz na utváření svědomí. Kromě toho by děti měly zdokonalovat své rozhodovací dovednosti, a proto by měly být vedeny a povzbuzovány k tomu, aby jednaly nezávisle. Aby bylo těchto cílů dosaženo, musí vychovatel znát příslušné vývojové psychologické požadavky dítěte. Montessori proto vypracovala „vzdělávací plány dětí“ podle dovedností charakteristických pro dané věkové rozmezí a s ohledem na příslušnou sociální situaci. Kosmické vzdělávání bylo primárně koncipováno pro děti ve věku šest až dvanáct let, ale tyto věkové limity je třeba chápat plynule a od Montessori doby se značně posunuly, takže její koncept kosmického vzdělávání lze použít dnes i v mateřských školách.⁷⁸

2.3.3 ZÁKLADNÍ METODOLOGICKÉ PRINCIPY

Při kosmické výuce je třeba uplatňovat základní metodologické zásady, které jsou zde stručně vysvětleny:

- Celostní učení: Orientace na struktury a souvislosti v kontextu se řídí Montessori metodologickým principem: „Učit detaily znamená vytvářet

⁷⁶ Olowson, 1996, s. 97.

⁷⁷ Erler, 2000, s. 44.

⁷⁸ Tamtéž, s. 45.

zmatek, navazovat vztah mezi věcmi znamená předávat znalosti.⁷⁹ Historie země a vesmíru je nejkomplexnější celek. Tato témata jsou dětem nabízena na základě geografických, fyzikálních, chemických, historických a společenských detailů. Holistický princip lze také realizovat v menších jednotkách, dle věku a schopností dítěte.

- Vícerozměrné učení: Učení by mělo probíhat vizualizací nebo prezentací faktů na různých objektivních a subjektivních úrovních.
- Názorné učení: Zde jsou zahrnuty všechny cesty a pomůcky, které stimulují dětskou představivost, které pomáhají převádět obsah do obrazového, symbolického znázornění. Montessori vyvinula například „černou stuhu“, kdy délka pásma představuje časové období vývoje Země, každý centimetr je milion let. Poslední centimetr sestává z červeného pruhu, který představuje trvání lidského vývoje. Učitel vybaluje stuhu s dětmi, vypráví příběh o vývoji Země. Dítě může touto názornou cestou pochopit dimenzi času, původ země a vztahy týkající se původu života.
- Učení prostřednictvím pozorování a experimentování: Děti se prostřednictvím vhodného pozorování a experimentování nejlépe seznámí s viditelnou a hmatatelnou přírodou. Prostřednictvím přímého kontaktu s přírodou se s ní seznamují, rozumějí jí čím dál více a mohou s ní tak budovat vztah. Zvyšující se znalosti a prohloubení emocionálního vztahu tvoří základ pro rozvoj odpovědnosti vůči životnímu prostředí a ostatním lidem.⁸⁰

V souhrnu lze konstatovat, že kosmické vzdělávání má být považováno za základ Montessori pedagogiky. Kromě začlenění této koncepce do oblastí každodenního učení je podle Erlera vhodné zabývat se také filozofickými základy a mezioborovými pracovními zásadami a kombinovat je s novými poznatky a vývojem dítěte. S pomocí tohoto modelu Marie Montessori by měl učitel najít svůj vlastní pedagogický přístup výuky kosmické výchovy.⁸¹

⁷⁹ Montessori In: Erler, 2000, s. 47.

⁸⁰ Eichelberger, 2011, s. 116.

⁸¹ Erler, 2000, s. 48.

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA PRO DĚTI S POSTIŽENÍM

Ve třetí kapitole se dostáváme ke klíčovému tématu této práce, a to k Montessori pedagogickému přístupu pro děti s postižením. Nelze vynechat vliv Itarda a Séguina, kteří Marii Montessori inspirovali. Věnujeme se zde také dosud ne tolik známé Montessori terapii, která navazuje na integraci dětí s postižením v Montessori integrativní mateřské škole.

3.1 KOŘENY MONTESSORI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY – VLIV ITARDA A SÉGUINA

Biografický výzkum o životě a díle Marie Montessori ukazuje, že se tato italská pedagožka během svého působení jako pomocná lékařka nejprve zabývala problémy mentálně postižených dětí. Jak již bylo řečeno, zabývala se pracemi francouzských lékařů a pedagogů J. Itarda a E. Séguina, kteří měli speciální vliv na její výchovně-vzdělávací koncept.

Jean Marc Gaspard Itard (1775 - 1838) byl jedním z prvních odborníků v oblasti vzdělávání, co se týče poruch sluchu a řeči, mimo jiné také navrhoval podpůrné koncepty pro hluchoněmé. Velkou pozornost si získal výchovou a vzděláváním nalezeného chlapce, který je v literatuře známý jako „Divoch z Aveyronu.“ Itardovy pokusy vychovat takové dítě, které bylo považováno za neschopné učení, byly založeny především na aktivaci sensorických funkcí. Za těchto okolností vyvinul Itard velké množství didaktických materiálů a výchovných metod týkajících se divokého chlapce. Svou prací prokázal, že i dětem s retardovanými kognitivními a sociálními dovednostmi může být do určité míry poskytnuta podpora vzdělávání.⁸²

Na základě Itardovy vědecké práce vyvinul Edouard Séguin (1812 - 1880) diferencovanou metodu, která se zaměřovala nejen na pečlivé pozorování žáka, ale také na smyslové vzdělávání a na pohybový výcvik. Séguin to nazval *fyzilogickou*

⁸² Igl, Vogl, 1996, s. 13.

metodou.⁸³ Jejím principem bylo vytvořit základy pro formování intelektu prostřednictvím pohybového vzdělávání a smyslového tréninku. Formuloval principy fyziologické výchovy, kterou chápe jako „souhrn prostředků pro harmonický a efektivní rozvoj morálních, intelektuálních a fyzických schopností jako funkcí člověka a lidstva.“⁸⁴

Séguin vyvinul různé materiály v souladu s touto metodou, přičemž považoval ruku za zvláště důležitou jako uchopovací orgán a za jako první možný kontakt s prostředím. Vyzoroval, že funkce orgánu jsou o to složitější, čím je orgán menší, což ho přimělo navrhovat stále novější nástroje a vyvinout cviky, které cvičí prsty a dají jim obratnost. V té době si Séguin také uvědomil, že „ruční práce podporuje morálku idiotů“⁸⁵, a proto by měla být každodenní práce nutností, samozřejmě podle schopností a možností dotyčného. Séguin stále hovoří o tom, že vzdělávání by se mělo řídit přirozeným zákonem jednání a odpočinku, střídání akce a odpočinku také zdůrazňuje rytmus procesů učení. Co se týče obecné výchovy, vysvětluje, že zahrnuje „funkce svalů, imitace, funkce nervů a reflexu, které mohou být v každém okamžiku uvedeny do pohybu.“⁸⁶ Výchozím bodem je učení pohybů a nápodoba. Prostřednictvím nápodoby se dítě učí kreslit, od kreslení přechází k psaní a konečně pak ke čtení. Smysly by měly být vycvičeny takovým způsobem, že pokud se jeden smysl někdy z nějakého důvodu vytratí, nahradit jej může druhý smysl a člověk je tak schopen nadále vnímat.⁸⁷

3.1.1 PŘEVZETÍ FYZIOLOGICKÉ METODY

Během života Marie Montessori byla klinická péče o postižené děti omezena hlavně na dostatečné zásobování potravinami a nezbytná lékařská vyšetření, aniž by byla brána v úvahu potřeba vzdělávací pomoci a podpory. Během svého působení jako pomocná lékařka na psychiatrické klinice v Římě si Montessori rychle uvědomila, že

⁸³ Séguin In: Biewer, 1992, s. 32.

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ Séguin In: Hellbrügge, 1981, s. 399.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Biewer, 1992, s. 32.

zanedbávané a postižené děti postrádaly nejen podporu ve vzdělávání, ale také jim chyběly materiály k osvojení si základních smyslových i fyzických dovedností.⁸⁸

Intenzivní studium Séguinovy práce přimělo Montessori k tomu, aby uvěřila, že postižené a zanedbané děti potřebují kromě vzdělávací pomoci a podpory také cvičební materiál, aby měly šanci získat základní pohybové a smyslové dovednosti. Pedagog přitom musí ukázat nový postoj a perspektivu vůči dítěti, jinak nepovede použití speciálních materiálů k úspěchu.⁸⁹

Aby Montessori poskytla svěřeným dětem náležitou vzdělávací podporu, nechala vytvořit cvičební materiály založené na teorii Séguina. Již po krátké době práce s materiály byla Montessori schopna vidět úžasný pokrok u dětí klasifikovaných jako „slabomyslné“⁹⁰. To ji přivedlo k myšlence, že tato metoda by u dětí bez postižení měla vést k „mimořádnému a překvapivému rozvoji jejich osobnosti.“⁹¹

Z těchto základů se vyvinula Montessori pedagogika pro děti bez zdravotního postižení v dětských domech a školách.

Montessori pedagogika byla zcela nová koncepce, protože nebylo možné jednoduše přenést Séguinovu metodu do dětských domů. Při přejímání vývojového materiálu převzala Maria Montessori senzorický materiál téměř nepozměněný. Výuka a nácvik čtení v Montessori pedagogice jsou založené na kinestetických procesech a psaní pomocí pískových písmen je založeno na svalovém a smyslovém tréninku ruky předepsaném Séguinem.⁹²

Biewer poznamenává také, že způsob výuky je odlišný. Zatímco u Montessori je volný rozvoj dítěte v popředí a učitel či vychovatel by se měl držet v pozadí, učitel u Séguina hraje naopak klíčovou roli. Dítě se zde neučí skrze volnou, samostatnou práci jako u Montessori, ale dle pevných instrukcí ve výuce.⁹³

⁸⁸ Gunkel, 1997, s. 274.

⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ Montessori In: Gunkel, 1997, s. 275.

⁹¹ Tamtéž.

⁹² Hellbrügge, 1981, s. 401.

⁹³ Biewer, 1992, s. 34.

3.2 MONTESSORI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA A TERAPIE

Theodor Hellbrügge v určitém slova smyslu znovuobjevil Montessori pedagogiku pro děti se zdravotním postižením a poukázal na zásadní inovace v dalším rozvoji, zejména v oblasti integračního vzdělávání. Zejména didaktický materiál byl upraven a přizpůsoben podmínkám a schopnostem dětí se zdravotním postižením. Objevila se Montessori speciální pedagogika a Montessori terapie. V následující podkapitole budou tyto nově vyvinuté výchovně - vzdělávací modely podrobněji vysvětleny.

3.2.1 MONTESSORI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Takzvané znovuobjevení Montessori pedagogiky jako speciální léčebné pedagogiky je založeno na Hellbrüggeho klíčových zkušenostech v Montessori mateřské škole v německém Mnichově. Tato zkušenost ho přiměla k integraci společného vzdělávání dětí s různým typem postižení i bez. Vycházel z myšlenky, že „zdravotně postižené děti by měly naučit zdravé děti pomáhat v každodenním životě, což by mělo posílit výchovu k nezávislosti a samostatnosti.“⁹⁴

Společné vzdělávání by mělo umožnit přijetí těchto procesů sociálního učení pomoci druhým také dětem se zdravotním postižením. Neměly by být jen tlačeny do pasivity, ale měly by také být aktivními pomocníky podle svých schopností.⁹⁵

Montessori speciální vzdělávání jako součást integračního vzdělávání nachází své výchozí a orientační body v Montessori antropologii dítěte a v pedagogických výsledcích, které se odrážejí v její metodě a při použití Montessori materiálu. Montessori speciální pedagogika tedy nepřišla s žádnými novými zásadami konkrétně pro práci s dětmi se zdravotním postižením. Její příspěvek spočívá v kritickém přezkoumání základních poznatků Montessori pedagogiky pro práci s jednotlivými dětmi s jejich individuálními obtížemi a vytvoření vzdělávací situace tak, aby si dítě se zdravotním postižením našlo svou cestu ve společnosti podle zásady „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“⁹⁶

⁹⁴ Hellbrügge, 1981, s. 402.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ Gunkel, 1997, s. 277.

Organizačně zahrnuje Montessori speciální pedagogika tyto čtyři úrovně:⁹⁷

1. *Individuální terapie*: Montessori speciální pedagog – terapeut pracuje společně s rodiči, zejména pak s matkou, a individuálně s postiženým dítětem, pro jehož potřeby byl didaktický materiál upraven a v praxi je pak neustále kontrolován a vylepšován.

2. *Skupinová terapie*: Dvě nebo tři děti se zdravotním postižením pracují s Montessori speciálním pedagogem - terapeutem, na začátku jsou rodiče stále přítomni a během terapie se stahují do pozadí. Cílem je dosáhnout nezávislosti dítěte praktikováním sociálních interakcí a učinit děti sociálně kompatibilními.

3. *Integrované vzdělávání v mateřské škole*: Pokud děti dosáhly nezbytného stupně nezávislosti a komunikačních a kontaktních schopností ve svém sociálním rozvoji, jsou společně vzdělávány v mateřské škole s dětmi, které nejsou zdravotně postižené. Velikost skupiny je až 25 dětí, z toho maximálně osm dětí je zdravotně postižených nebo jim hrozí zdravotní postižení.

4. *Integrované vzdělávání ve škole*: Stejné principy integrovaného vzdělávání jako v mateřských školách byly použity ve škole základní i střední.

Hellbrügge jmenuje následující výhody Montessori speciálního vzdělávání u dětí s mnohočetným postižením:

- „léčba poruch řeči a vnímání,
- léčba poruch sociálního rozvoje z hlediska zlepšování samostatnosti a nezávislosti,
- sociální integrace postiženého dítěte do společenství zdravých dětí.“⁹⁸

Hellbrügge dále zdůrazňuje, že sociální interakce mezi dětmi zdravými a dětmi s postižením podporuje a posiluje nejen děti s postižením v jejich nezávislosti a kontaktních schopnostech, ale také děti zdravé v těchto a dalších oblastech.⁹⁹

Na základě Montessori speciálního vzdělávání byla vyvinuta Montessori terapie jako samostatný terapeutický obor, podrobněji v následující podkapitole.

⁹⁷ Hellbrügge 1996, s. 127.

⁹⁸ Tamtéž.

⁹⁹ Tamtéž, s. 128.

3.2.2 MONTESSORI TERAPIE

Montessori terapie se používá k cílené podpoře pohybu, vnímání, jazykových a vyjadřovacích schopností a sociálního vývoje postiženého dítěte.¹⁰⁰

Montessori terapie se vyvinula z počátečních obtíží při pokusu o integraci a výchovu zdravotně postižených dětí společně s dětmi zdravými v Montessori mateřské škole. Některé děti měly problémy se sociálními nebo pracovními návyky, jiné si nejprve musely zvyknout na nový výchovný styl Montessori pedagoga. Některé postižené děti také iritoval fakt, že s nimi společně pobývaly děti zdravé, byly touto situací ohromeny a jejich sociální a emoční vývoj byl ohrožen. Z tohoto důvodu se děti s postižením systematicky připravovaly nejdříve ve skupině, ze čehož se vyvinula Montessori terapie.¹⁰¹

3.2.2.1 *Montessori individuální a skupinová terapie*

Tato forma terapie se zaměřuje na nezávislost v oblasti praktických každodenních dovedností, na výcvik hrubé a jemné motoriky, na percepční a jazykový výkon jedince, na rozvoj soustředěného herního a pracovního chování, a to vše v oblasti interakce rodič-dítě a ve skupině. Kromě individuální péče o dítě se zdravotním postižením je Montessori terapie také pro rodiče velmi intenzivní, protože jejich spolupráce s terapeutem je nezbytná pro úspěšný chod terapie. Ve většině případů se matka stává takzvanou „ko-terapeutkou“, sleduje terapeutickou práci a pokračuje pak ve cvičení v domácím prostředí, obvykle v upravené formě.¹⁰²

Dalším důležitým bodem Montessori terapie je strukturované prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Připravené prostředí s přiměřeně náročnými požadavky, charakterem i obsahem motivuje děti se zdravotním postižením i bez něj ve stejné míře. Terapeutická místnost je proto vybavena stejnými materiály jako místnost budoucí mateřské školy,

¹⁰⁰ Gunkel, 1997, s. 277.

¹⁰¹ Anderlik, 1999, s. 57.

¹⁰² Tamtéž, s. 69.

dítě tak potom později nachází dobře známé materiály v nové místnosti třídy mateřské školy a získává pocit jistoty a bezpečí.¹⁰³

Některým dětem činila manipulace s obvyklými Montessori materiály velké potíže, například pro dítě s mentálním postižením může být klasický Montessori zavazovací rám s pěti smyčkami příliš nestrukturovaný a nevládnutelný. Z tohoto důvodu vyvinuli Montessori terapeuti materiály, které předcházely klasickému Montessori materiálu, přičemž koncept izolace obtíží přizpůsobeného materiálu, na kterém byl celý didaktický materiál založen, byl propracován ještě podrobněji. Například zavazovací rámeček je nejprve vybaven širokou, snadno uchopitelnou mašlí, další rám má potom dvě mašle atd. To umožňuje dítěti zahájit vlastní proces učení menšími, postupnými kroky.¹⁰⁴

Minimální věk dítěte pro přijetí na Montessori terapii je přibližně dva a půl roku. Terapie se obvykle koná jedenkrát týdně nebo jednou za čtrnáct dní po dobu maximálně jedné hodiny. Pokud má dítě problémy při zvykání si na svého terapeuta, terapeutické prostředí apod., doporučuje se intenzivní terapie, než si zvykne, která trvá jednu hodinu denně po dobu dvou týdnů. Od prvního terapeutického sezení se při volbě práce bere v úvahu zdravotní stav a konkrétní postižení dítěte. S podporou terapeuta může být dítě, které je ve svých pohybech velmi omezené, vedeno k vystavenému materiálu na policích, ze kterých si může spontánně vzít, co má rádo a může s tím dále pracovat.¹⁰⁵

Děti se zdravotním postižením tak často poprvé zažívají možnost samostatně si materiál zvolit a vzít a (téměř) samy si jej také přinesou na pracovní místo. Tyto vlastní rozhodnutí a úkony dávají dítěti pocit samostatnosti a nezávislosti mnohdy ještě nikdy předtím nezažívané. V Montessori terapii zabírají cvičení z každodenního života velký prostor, protože mají vysokou stimulační povahu. Klasický materiál pro senzibilizaci hmatových, vizuálních, kinestetických a sluchových dovedností a vnímání se používá v upravené formě, stejně jako materiály určené pro psaní a počítání. Zejména v terapii malých skupin slouží pak společná přírodovědná cvičení jako prostředek k budování sociálních interakcí a dovedností.¹⁰⁶

¹⁰³ Klaukien-Dames, 1981, s. 405.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 410.

¹⁰⁶ Tamtéž.

3.3 INTEGRACE DĚTÍ S POSTIŽENÍM

Postupná integrace do skupiny začíná, jakmile dítě dosáhne úrovně první nezávislosti. V malé skupině jsou děti s různorodým postižením a různého věku, o které se starají Montessori terapeuti, které děti již znají z individuální terapie. Budování sociálního kontaktu mezi dětmi zároveň znamená pečlivé postupné upozadřování matky, která se stále účastní terapeutického procesu jako pozorovatel. Zatímco dítě v individuální situaci pracovalo na jinak prázdných stolech, nyní tráví skupinovou lekci společně s ostatními dětmi. Dítě se nyní musí naučit samo si jít pro materiál, vybrat si jej, pracovat s ním a znovu jej odložit a uklidit, aniž by ostatní děti rušilo jakýmkoli doprovodným hlukem apod. Při hraní a společné práci je třeba se naučit vzájemné úctě a brát ohledy i na druhé.¹⁰⁷

Dítě se zdravotním postižením ve skupině je často také konfrontováno s limity svých schopností. Naučit se žádat o pomoc často probíhá prostřednictvím terapeuta, stejně tak pomáhat jiným při požádání o pomoc. Terapeut musí zasáhnout, pokud se dítě nechá jen obsluhovat, nebo naopak, pokud ono samo jen pomáhá ostatním, aniž by bylo schopno pracovat samostatně. Terapeutická sezení vždy končí společnou hrou, která musí být terapeutem uvedena a vysvětlena, a v neposlední řadě také vybrána takovým způsobem, aby se všechny děti mohly účastnit a užívat si společné aktivity.¹⁰⁸

Poslední tři nebo čtyři terapeutická setkání jsou přeneseny do Montessori mateřské školy. Tímto způsobem se zdravotně postižené dítě seznámí s prostředím instituce, s učitelkou mateřské školy a s dalšími dětmi za přítomnosti známého terapeuta. Skupina dětí v dotyčné třídě mateřské školy byla samozřejmě předem připravena na nové dítě a jeho omezení a postižení. Prostřednictvím terapeuta se děti pak učí, jakým způsobem a v jaké situaci je třeba postiženému dítěti pomoci. V následujících lekcích terapie v mateřské škole se terapeut postupně odsouvá do pozadí od postiženého dítěte, ve skupině pak jednoho dne postižené dítě zůstává na zkoušku samo bez terapeuta. Učitelka mateřské školy nyní přebírá do vlastních rukou samotný integrační proces dítěte a původní skupinky dětí ve třídě Montessori mateřské školy.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Klaukien-Dames, 1981, s. 410.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 411.

¹⁰⁹ Tamtéž.

V Montessori speciální pedagogice a v Montessori terapii je zásadní vzbudit v dítěti se zdravotním postižením jeho zvědavost, motivaci a brát v úvahu všechny možnosti, které mohou vést k soustředěné činnosti dítěte. Pedagogická práce s takovým dítětem se nezaměřuje na jeho deficity, ale spíše by měly být rozpoznávány a posilovány schopnosti každého dítěte. Rozvoj samostatné činnosti a nezávislosti dítěte se podaří pouze v takových situacích, ve kterých se dítě může stále rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti a dovednosti.¹¹⁰

¹¹⁰ Gunkel, 1997, s. 280.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 CÍLE VÝZKUMU

Hlavní cíl bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížit a popsat Montessori integrativní mateřskou školu, ukázat její strukturu a fungování při edukaci a integraci dítěte s postižením.

Dílčí cíle

- Zjištění, jakým způsobem probíhá integrace dítěte s postižením.
- Zjištění, zda edukace v Montessori integrativní mateřské škole vyhovuje dětem s postižením.
- Zjištění, zda existuje srovnání předchozí edukace v tradiční MŠ.
- Zjištění, jaké jsou výhody a nevýhody při edukaci dítěte s postižením v Montessori integrativní MŠ.

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka

Jak probíhá edukace dítěte s postižením v Montessori integrativní mateřské škole?

Vedlejší výzkumné otázky

- Jakým způsobem probíhá integrace dítěte s postižením?
- Vyhovuje Montessori koncept dítěti s postižením?
- Existuje srovnání předchozí zkušenosti s tradiční mateřskou školou?
- Jaké jsou výhody a nevýhody při edukaci dítěte s postižením v Montessori integrativní MŠ?

4.3 STRATEGIE A METODY VÝZKUMU

Praktickou část této bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření. Kvalitativní výzkum je charakteristický pro svou intenzitu a podrobný popis situací. Základními metodami mohou být nestrukturované pozorování, rozhovory, analýza textů a dalších produktů činnosti.¹¹¹

Podstatou kvalitativního výzkumu je dle Švaříčka, Šed'ové a kol. „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“¹¹²

Gavora mluví o porozumění jako o podstatě kvalitativního výzkumu: „Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu si více než čísla cení významu, který komunikuje osoba.“¹¹³

S kvalitativním výzkumem je spojeno několik základních přístupů. Těmi jsou případová studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie a fenomenologický výzkum.¹¹⁴ Podstatou případové studie dále je dle Hendla „zachycení složitosti případu, popis vztahů v jejich celistvosti.“¹¹⁵

V této bakalářské práci byla využita metoda případová studie, zúžena na jednu konkrétní Montessori integrativní mateřskou školu v Basileji, která dále zahrnuje analýzu textů a polostrukturovaný rozhovor s učitelkou, který probíhal ve třídě MŠ po výuce.¹¹⁶ Případová studie byla realizována prostřednictvím rozhovoru a analýzy dokumentů.

Délka rozhovoru s učitelkou Montessori MŠ se pohybovala v rozmezí asi 90 minut. Otázky byly výzkumníci pokládány ústně k předem připraveným okruhovým tématům s cílem zjistit co nejvíce podrobných a kompetentních informací vedoucích k odpovědím na předem stanovené cíle bakalářské práce.

Odpovědi byly průběžně i následně písemně zaznamenávány.

¹¹¹ Gavora, 2000, s. 142.

¹¹² Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 24.

¹¹³ Gavora, 2000, s. 31.

¹¹⁴ Hendl, 2005, s. 103.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 104.

¹¹⁶ Setkání a původně plánované pozorování dětí přímo ve výuce nebylo umožněno z hygienických důvodů nařízených kantonem během koronavirové situace.

Okruhová témata rozhovoru s učitelkou MŠ:

- Popis zařízení
- Charakteristika dětí a vyučujících
- Integrace dětí se zdravotním postižením
- Přijetí do mateřské školy
- Denní struktura
- Montessori materiál
- Sociální učení
- Rodičovská spolupráce
- Týmová práce
- Výhody a nevýhody Montessori pedagogiky
- Integrované děti
- Příklady konkrétních Montessori činností integrovaných dětí

5 MONTESSORI INTEGRATIVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA

V Montessori pedagogice je oficiálním názvem Montessori instituce „dětský dům“ (casa dei bambini), v německy mluvících oblastech je pojem „mateřská škola“ (Kindergarten) stejně tak běžný. Oba pojmy popisují zařízení denní péče o děti, jejichž úkoly spočívají v péči, podpoře, výchově a vzdělávání dětí až do zahájení povinné školní docházky.¹¹⁷

V následující kapitole praktické části bakalářské práce autorka ukáže, jak je implementována Montessori pedagogika pro společné vzdělávání dětí se zdravotním postižením a dětí bez postižení v praxi. Bude představena Montessori integrativní mateřská škola v Basileji, ve Švýcarsku.

Následující informace získala autorka během návštěvy MŠ dne 26. května 2020, a to díky rozsáhlému rozhovoru s učitelkou. Dále také díky analýze textů předložených k nahlédnutí při samotné schůzce, např. vnitřní řád instituce, hygienická ustanovení, Montessori principy, zprávy z Montessori terapie a předchozích tradičních mateřských škol dětí, dokumentů dostupných na webové stránce MŠ, facebookové stránce MŠ, jakožto i fotodokumentací z těchto médií. Učitelkou byla autorce také doporučena webová stránka *Montessori rocks*¹¹⁸ a její blog, stejně tak jako webová stránka *Montessori 4 autism*¹¹⁹, které byly autorce zdrojem doplňujících informací.

Analýza probíhala v průběhu měsíce dubna a května 2020. Roli také hrála předchozí zkušenost autorky při dřívější návštěvě dne otevřených dveří této konkrétní Montessori integrativní MŠ dne 11. ledna 2020.

Popis zařízení

Zkoumaná soukromá Montessori integrativní mateřská škola v centru Basileje je umístěna ve spodním patře typické staré budovy. Jedná se o dvě velké, členité místnosti.

¹¹⁷ Ve Švýcarsku, v kantonu Basilej-město, kde výzkum k práci probíhal, patří do povinné školní docházky již i dva roky mateřské školy s dovršením 4 let věku dítěte. Každý kanton reguluje dobu a rozdělení celkové povinné školní docházky po svém.

¹¹⁸ Montessori rocks. Montessori & ADHD. [online]. ©2019 [cit. 29.5.2020]. Dostupné z: <https://montessorirocks.org/montessori-adhd/>

¹¹⁹ Montessori 4 autism. Releasing the inner child. [online]. ©2012 [cit. 29.5.2020]. Dostupné z: <https://montessori4autism.org/>

Nachází se tu totiž i Montessori základní škola. Pozdější přechod z MŠ do vedlejší místnosti - ZŠ probíhá z tohoto důvodu tedy bezproblémově. Děti už prostředí znají a snadno se orientují, pedagogové jsou jim také blízcí z každodenního setkávání ve společných prostorách jako například ve společných šatnách před třídami. Dále tu najdeme umývárnu a toalety, kancelář a zasedací místnost pro pedagogické pracovníky.

Všechny instalace byly uzpůsobeny tak, aby byly snadno přístupné dětem. Kromě materiálu Montessori byly místnosti dovybaveny také klasickým nábytkem. Otevřené police, které by měly dětem umožnit bez omezení používat didaktické materiály, byly úhledně a lákavě uspořádány, každý materiál má své pevné místo.

Zařízení bylo na první pohled přátelské k dětem, zaměřené na jejich vzrůst a intelektuální vývoj dětí v souladu s Montessori principy. Vybavení tak umožňuje spolupráci i nezávislou práci jednotlivce. Didaktické materiály stály jasně na určitém místě na otevřených policích, na nichž byly smotané i malé koberce pro děti, které rády pracovaly na podlaze. Některé pomůcky jsou nabízeny na tabletech.

Kromě toho tu existovala kompletní sada pro domácnost a rodinu, a to menší umyvadlo se skutečnou vodovodní přípojkou, protože poznání prvku vody a s ní související činnosti jako je např. mytí, čištění, příprava nápoje apod. jsou součástí přirozené Montessori výchovy.

Velký význam byl přikládán také začlenění květin a zvířat - jako v jiných moderních Montessori mateřských školách tu bylo akvárium s rybami, o které děti pečují.

Byla tu také vyvýšená část v odlehle části místnosti, takzvané pódium – útulné zákoutí, kde mají děti možnost odpočívat nebo se v klidu věnovat aktivitám mezi dekami a polštáři. Toto útulné zákoutí umožňuje dětem mimojiné i pracovat v malých skupinách.

Venkovní prostor ve dvoře tvoří malá zahrádka a volná plocha pro pohyb.

Charakteristika dětí a vyučujících

Mateřskou školu navštěvuje celkem 15 dětí, jedná se o heterogenní věkovou a národnostní skupinu, z toho dvě děti jsou se zdravotním postižením. Jeden chlapec ve věku 5 let navštěvující tuto třídu má poruchu autistického spektra PAS a dalšímu chlapci ve věku 6 let byla diagnostikována ADHD.

Celkově je ve třídě 9 dívek a 6 chlapců ve věku 3 – 6 let.

Dohled a výuku zajišťují celkem tři pracovníci, dvě učitelky a jedna asistentka. Obě učitelky získaly mezinárodní AMI Montessori diplom zaměřený na edukaci předškolních dětí v posledních pěti letech. Učitelky jsou ve věku 30-40 let a obě dříve pracovaly i v tradiční mateřské škole, původně vystudovaný mají bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy a primární školy, jak je ve Švýcarsku a kantonu Basilej – město obvyklé. Na této pozici jsou obě téměř šest let. Obě přišly tenkrát do nově založené třídy při už dříve stávající Montessori základní škole, kde pracovaly jako asistentky učitele na zkrácený úvazek. Vzájemnou spolupráci si velice pochvalují.

Asistentka ve věku 26 let studuje momentálně druhým rokem dálkově bakalářský obor Speciální pedagogika a sociální pedagogika, je podporou nejen dětem s postižením, ale i celé třídy, zároveň je plnohodnotným členem s vlastními nápady a prvky. Učitelkám přibližuje problematiku postižení a možné kompromisy v nácviu a práci s pomůckami. Montessori kurzy a diplom plánuje absolvovat po získání bakalářského titulu.

Integrace dětí se zdravotním postižením

Dětem s postižením bývá před nástupem do Montessori MŠ poskytnuta zpravidla terapeutická péče v nedalekém dětském centru Montessori, se kterým MŠ spolupracuje a komunikuje. Nejprve se tak zpravidla děje v individuální Montessori terapii, později v malé skupinové terapii.

Do mateřské školy bývá dítě přijato teprve tehdy, když dosáhne stádia sociálního vývoje, ve kterém je schopno navázat pozitivní kontakt s ostatními i v nepřítomnosti matky. Mateřská škola byla postupně budována v tom smyslu, že zpočátku byla přijata malá heterogenní skupina deseti dětí bez zdravotního postižení ve věku tří a více let. Teprve když se tyto děti usadily a seznámily se s materiálem Montessori, začaly se k nim připojovat i děti s postižením. Stávající děti jsou vždy předem připraveny na nové členy třídy a bývá jim vysvětleno, jaké mají nové děti případná omezení a jak jim mohou pomoci, nebo co zvládnou samy v pomalejším tempu. V souladu s tím byly postižené děti přijaty s příslušným očekáváním, jejich zvláštnosti byly od počátku pochopeny. Druh postižení byl prakticky irelevantní, všechny děti se volně pohybovaly ve školce a při jednání nevykazovaly ostychu.

Samozřejmostí je ve školce individuální přístup a respekt aktuálních potřeb, a to nejen u dětí s postižením.

Přijetí do mateřské školy

Přijímací věk dětí do soukromé MŠ je tři až šest let. Děti se zdravotním postižením jsou přijímány po lékařské prohlídce a terapeutické Montessori léčbě – individuální a skupinová terapie.

Rodiče musí podat žádost o přijetí do mateřské školy a poté jsou požádáni, aby přišli k přijímacímu pohovoru s vedoucím zařízení a budoucí učitelkou.

Poplatky za péči o děti jsou odstupňovány podle příjmů rodiny a pohybují se na vyšší hranici.¹²⁰

Denní struktura

Mateřská škola Montessori je otevřena po celý den od pondělí do pátku od 7:00 do 17:00, o státních svátcích a školních prázdninách kantonu je zavřená. Povinná pro všechny jsou dvě odpoledne, zhruba polovina dětí zůstává ve školce každé odpoledne.

Děti přicházejí od 7:00 do 8:00, mohou si v tuto dobu volně hrát nebo i posnídat přinesené jídlo u stolu k tomu určeném. Většina dětí začne ovšem ihned volně pracovat.

V 8:30 začíná oficiální volná pracovní fáze, která je charakterizována samostatnou prací s Montessori materiálem.

V mateřské škole byly do konceptu zahrnuty i další didaktické materiály: loutkový koutek pro hraní rolí (loutkové rohy byly ale Marií Montessori odmítnuty a zřídka se nacházejí v Montessori zařízeních) a také dětská kuchyňka. Zde děti také často tráví čas.

Čas od 9:30 do 10:30 je věnován hraní a učení venku nebo procházkám. Vnější část zařízení také umožňuje dětem zahradničení. Zde lze realizovat aspekt kosmického vzdělávání, děti mají např. příležitost pozorovat měnící se roční období na stromech a keřech apod.

Před jedenáctou hodinou se zpívá, tančí, čtou knihy nebo se věnuje tělesné výchově.

¹²⁰ Poznámka pro srovnání a představu: státní mateřská škola je zdarma.

Dětem se podává teplý oběd mezi jedenáctou a půl dvanáctou hodinou, sedí se kolem dvou stolů, některé děti pomáhají s prostřením, jiné s přípravou jídla na talíře a ostatní děti obshluhují. Talíře a příbory si také umývají samy. Tyto funkce se střídají každý den. Bere se ohled na děti s alergiemi.

Poté mají děti možnost poobědového zdřímnutí a odpočinku. Pak se děti sejdou a pijí čaj a svačí kolem 14. hod. Čas do 17:00 hod. je věnován hraní venku, práci s didaktickým materiálem nebo volnému hraní.

Důležitými milníky v roce jsou roční období a také narozeninové oslavy. Na jaře nebo v létě zde bývá pořádána velká zahradní slavnost, kterou navrhli a realizují rodiče.

Montessori materiál

Kromě klasického Montessori materiálu je v MŠ velmi důležitá hudební a umělecká výchova. Dětem je volně k dispozici stojan a barvy a tvůrčí představivost dítěte může být tedy kdykoli vyjádřena.

Kromě didaktických materiálů musí být při výchovné práci zohledněno i kosmické vzdělávání. Aby bylo možné tento princip implementovat, jsou ke klasickým Montessori dětským domům připojeny malé zahrady. Basilejská školka má malou zahrádku ve dvoře, ale i ve třídě probíhá kosmické vzdělávání v malém měřítku: děti zasely např. řeřichu a sledují, jak se malé rostliny každým dnem zvětšují, starají se o ně.

Pro integrativní vzdělávací práci v Montessori mateřských školách je rozhodující také připravené prostředí. Připravené prostředí má na dětskou mysl uspořádávací vliv, tj. strukturování vnějšího světa podporuje proces strukturování vnitřního světa dítěte. Prostor, který obsahuje mnoho nepříznivých podnětů vede k nejistotě, zejména u dětí s vývojovými poruchami, a může vyvolat i agresivní chování. Z tohoto důvodu byl Montessori materiál rozdělen dle náročnosti, materiálu apod. a uchovává se na pevném místě, což tak usnadňuje dětem s postižením, ale i dětem bez postižení najít si svou cestu.

V některých případech je nutné upravit některé klasické materiály tak, aby je mohly používat například děti s poruchami pohybu, které školkou již také prošly. U dětí se zrakovým postižením ve školce v minulosti byly vizuální pomůcky nahrazeny taktilními podněty, např. barevné části numerických prutů byly identifikovány dvěma různými povrchovými strukturami, které pak děti mohly vnímat pomocí dotyku.

U dětí s tělesným postižením byla malá tlačítka pomůcek nahrazena většími, takže i přes jemné motorické potíže dokázaly s materiálem pracovat. Rovněž byla věnována pozornost zajištění toho, aby materiály pro cvičení v každodenním životě byly zvládnutelné a měly vhodnou velikost.

Klasický Montessori materiál napomáhá tedy pomocí jednoduchých adaptací rozvoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Upravené materiály mají stejné cíle učení.

Sociální učení

Podle Montessori výroku „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ vidí učitelka svou roli hlavně při podpoře sociálního rozvoje a nezávislosti dítěte.

Učitelka musí mít přehled o celé skupině a zapojuje se do procesu, pokud jí jsou adresovány otázky, pokud děti potřebují pomoc nebo pokud by úkoly a konflikty nemohly být vyřešeny samy.

Sociální interakce mezi dětmi jsou podporovány skutečností, že sociální oblast mezi dětmi s postižením a dětmi bez postižení je automaticky širší než ve skupině mateřských škol s dětmi bez zdravotního postižení. Čím rozmanitější je skupina, co se týče věku, vývoje, rozmanitosti postižení, tím pravděpodobnější jsou procesy sociálního učení.

Změny sociálních forem během dne jako je např. individuální, partnerská a skupinová práce, umožňují praktikovat různé sociální vztahy mezi dětmi. Děti by se měly učit pomáhat si navzájem, učit se vidět a poznat, kdy někdo něco potřebuje a i samy požádat o pomoc. Mezi dětmi existuje přirozený pomocný systém.

Omezený materiál vede děti k tomu, aby byly ohleduplné, empatické a trpělivé.

Rodičovská spolupráce

Integrační vzdělávání v mateřské škole by bylo nemyslitelné bez systematické spolupráce s rodiči. Pro každou skupinu základní a mateřské školy jsou vybráni dva zástupci rodičů, kteří úzce spolupracují s institucí v týmu.

Na jaře a na podzim bývají společné rodičovské schůzky. Individuální setkání je možné kdykoli po domluvě s učitelkou a bývá zpravidla asi dvakrát za pololetí.

Také se konají dvě návštěvní odpoledne, kde mohou děti rodičům ve škole a školce ukázat, co se naučily. Na jaře nebo v létě zde bývá pořádána velká zahradní slavnost, kterou navrhli a realizují sami rodiče, účastní se celá instituce, rodiče a děti.

Týmová práce

Pro pedagogickou práci je velmi důležitá spolupráce Montessori pedagogů v týmu. Pro každé dítě je vytvořena individuální dokumentace, kterou tým společně hodnotí a vypracovává. Hlavním cílem je zde zhodnotit úroveň vývoje každého dítěte a podle potřeby sestavit podpůrný plán nebo podpůrná opatření pro děti s postižením. Důraz je vždy kladen na integraci.

V týmu pedagogů se jednou měsíčně pořádají velké pracovní porady, menší týmové porady pak jednou týdně nebo častěji dle potřeby. Pravidelně se také konají další vzdělávací kurzy v Montessori vzdělávání.

Mateřská škola Montessori úzce spolupracuje se sociálním pediatrickým centrem, kde mají děti své specializované a psychologické vyšetření. Toto centrum také nabízí různé terapie pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako je logopedie, ergoterapie, fyzioterapie a Montessori terapie. Na terapeutické sezení chodí děti do příslušného zařízení spolu se svými rodiči. Na Montessori terapii dochází před nástupem do MŠ, některé děti výjimečně pokračují v terapii i souběžně s docházkou do mateřské školy.

Pedagogové z Montessori školky spolupracují i s dalšími specialisty a rodinnými příslušníky dětí.

Výhody Montessori pedagogiky

Výchova v Montessori MŠ se soustředí na integraci a socializaci dítěte, děti se zdravotním postižením a bez postižení jsou systematicky vzdělávány společně. Zdravé děti pomáhají do jisté míry dětem s postižením, ale tato pomoc funguje i naopak. Děti se zdravotním postižením jsou ve svém sociálním rozvoji povzbuzovány prostřednictvím pomoci druhých dětí a také při poskytování pomoci, což také posiluje jejich učební procesy.

V Montessori vzdělávání je v popředí aktivní učení prostřednictvím Montessori materiálu a připraveného prostředí. Zde děti nacházejí všechny didaktické procesy jako předměty (klasický nebo upravený Montessori materiál) uspořádané na otevřených policích. Společné udržování učebních pomůcek podporuje pocit společenství a odpovědnosti, ale také se učí zásady pořádku.

Velká pozornost je v Montessori koceptu věnována volnému pohybu. Při učení a práci u stolu, učení na koberci - na podlaze, učení venku, učení ve skupině atd. Volný pohyb posiluje přirozenou touhu dítěte pohybovat se jako jeden z klíčových předpokladů růstu a dává zdravotně postiženým a zdravým dětem příležitost přijmout nejen motorické poruchy jako samozřejmost.

Smíšené věkové skupiny a začlenění dětí s více a různými typy postižení nabízejí různé společenské výchozí body. Zde se mladší učí od starších, slabší od silnějších atd.

Další výhody Montessori pedagogiky pro integrativní vzdělávání vidí učitelka MŠ v didaktických materiálech. Cvičení v oblasti praktického života jsou zvláště náročná pro děti s postižením, zde se učí spolupracovat s dětmi bez postižení. Nakládání se smyslovým materiálem pomáhá všem dětem pochopit, co vidí, slyší a cítí. A dochází postupně k alespoň částečné samostatnosti.

Nevýhody

Dle učitelky MŠ nastává problém s integrací dětí s postižením v případě agresivních dětí se závažnými poruchami chování.

Dalším bodem kritiky ze strany učitelky bylo, že mnoho dětí se zdravotním postižením nemůže použít materiál samostatně kvůli svým fyzickým a jiným omezením, což děti v některých případech může demotivovat a vést k frustraci a méněcennosti. A to i za předpokladu pomoci asistentky nebo učitelky.

Ortodoxní Montessori pedagogika klade velký důraz na individuální práci, a tak nabízí relativně malý prostor pro sociální spolupráci, což je zvláště důležité v integračním vzdělávání. Tuto stránku konceptu má tato konkrétní MŠ upravenou a prostor pro skupinovou práci je rozšířen.

V neposlední řadě učitelka zmínila ještě finanční náročnost Montessori vzdělávání ve Švýcarsku. Ne každá rodina si může dovolit Montessori instituci jako cestu vzdělávání pro své dítě. Také místa v MŠ jsou omezena a čekací seznamy dlouhé.

5.1 INTEGROVANÉ DĚTI

Chlapec, 5 let, PAS a chlapec, 6 let, ADHD

Oba chlapci - každý zvlášť- využívají přítomnosti asistentky a její pomoci a častěji také možnosti pauzy a klidného místa k tomu vyhraněného. Oba chlapci byli diagnostikováni v tradiční mateřské škole, načež rodiče hledali vhodnější instituci a alternativu – Montessori. Ani jeden neužívá trvalou medikaci.

Podle informací z tradiční MŠ, kde byl chlapec s PAS jen pět měsíců, byl chlapec nevladatelný, neustále v pohybu, popobíhal po třídě a nebyl schopen koncentrace. V Montessori MŠ je tedy asi rok a půl a vyhovuje mu mnohem lépe, zde se může volně pohybovat v prostoru za dodržování určitých pravidel a pořádku ve třídě. Je zde svobodný, může si vybrat, kde bude pracovat, s jakým materiálem bude pracovat a jak dlouho. Ví, že nelze a nesmí zasahovat do práce jiných dětí. Vydrží relativně dlouho u jedné aktivity. Rodiče chlapce se v průběhu docházky i sami doma vydali na Montessori cestu a chlapec má doma k dispozici řadu Montessori pomůcek, které používá i ve škole a předtím v Montessori terapii. Na jeho školní činnosti se tato skutečnost odráží pozitivně, chlapec pomůcky zná z domu a mnohé činnosti má zautomatizované. Využívá podpory a pomoci asistentky ve třídě.

Chlapec s ADHD je v Montessori MŠ nový od druhého pololetí. Byl dva roky v tradiční MŠ v jiném kantonu a po přestěhování jeho rodiny do Basileje jim byl doporučen odklad školní docházky, načež jim přitom na rok byla doporučena Montessori MŠ, které předcházela Montessori terapie. Chlapec také navštěvuje logopedii. Dle zprávy z tradiční MŠ nebyl chlapec schopen udržet pozornost, byl sociálně a emočně nezralý, rušil ostatní, vykřikoval, vyskakoval, pohyboval rukama a nohama, neustále se vymlouval a zapomínal. Zatím je brzy na závěry a srovnávání, ale učitelka pozoruje u tohoto chlapce již zklidnění, kdy mu svobodná volba práce a místa přináší zájem o materiál a radost z provedené práce a vlastní samostatnosti. Stále často pohybuje rukama a nohama, je citlivý na změny, odbíhá, je u něj nutná častá pomoc a dohled asistentky, často také není schopen si sám zvolit materiál, se kterým by chtěl pracovat. Aktivitu mu proto v takovém případě určuje asistentka.

Všechny děti, včetně integrovaných, reagují pozitivně na slovní zpětnou vazbu a do určité míry je i motivuje v další činnosti. Po odpočinku mají děti lepší motivaci, koncentraci a výkon.

5.2 PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH MONTESSORI ČINNOSTÍ INTEGROVANÝCH DĚTÍ

Všechny děti si volí práci dle svého zájmu a rozvahy. Děti s postižením mívají často problém s vlastní volbou práce, v takovém případě pomáhá pedagogický pracovník. Nabízí a ukazuje možné materiály, dává vybrat ze dvou, případně zvolí nějaký materiál pro dítě sám.

Následující příklady konkrétních Montessori činností byly vybrány tak, aby s nimi byli oba integrovaní chlapci v častém kontaktu. Informace byly získány rozsáhlým rozhovorem s učitelkou obou chlapců a také prostřednictvím analýzy dokumentů.

- **Chůze po elipse**

Jedná se o červenou čáru na zemi ve tvaru elipsy. Činnost se týká oblasti praktického života, s cílem rozvoje koordinace a pohybů se zaměřením na hrubou motoriku jedince. Rozvíjí se tak také schopnost kontroly nad vlastním tělem a zvyšuje se schopnost soustředění.

Klidné a pomalé pohyby v elipse (možné v rozpažení) mohou na děti s PAS a ADHD působit uspokojivě a navozují pocit klidu a bezpečí. Je možné toto provádět za doprovodu hudby.

Oba chlapci s PAS a ADHD tuto aktivitu zvládají dobře, chlapec s PAS preferuje chůzi po elipse bez hudby a jeho tempo zůstává relativně stejné. Přináší mu pocit klidu.

Chlapec s ADHD vyžaduje k této aktivitě hudbu, chce ji provádět často jako odreagování od jiné činnosti. Postupně své tempo zvyšuje do běhu, při napomenutí opět zpomalí.

- **Prostírání stolu**

Opět činnost z oblasti praktického života zaměřená na koordinovaný pohyb rukou, rozvoj koordinace oko-ruka, učení se správnému stolování, procvičování rozpoznávání předmětů, procvičování úchopu a držení předmětů.

Činnost učí, kde se má stolovat, jakým způsobem a obecně pomáhá v osamostatnění jedince. Je možné nalepit obrysy prostírání na stůl jako pomůcku nebo fotku nebo obrázek jako předlohu. Při prostírání stolu a pokládání jednotlivých příborů apod. tyto předměty zároveň dítě s asistentkou pojmenovává.

Chlapec s PAS využívá raději obrysů prostírání, ale už je schopen i sám po paměti předměty správně prostřít s malými odchylkami. Tuto činnost takto provádí i doma, má ji zautomatizovanou a těší jej jeho úspěch a prospěšnost druhým.

Chlapec s ADHD při této činnosti odbíhá, s předměty si hraje, posouvá je. Je nezbytný stálý dohled asistentky. Doma tuto činnost zatím neprovádí, ale je zahrnuta v nejbližším plánu.

- **Zapínací rám**

Další aktivita z oblasti praktického života. Jedná se o dřevěný rám se zapínáním na zip, případně i se zavazovacími tkaničkami pro pokročilé děti, nebo kombinace obojího. Procvičuje se tak koordinace pohybů, koordinace oko-ruka, trénuje se koncentrace jedince a pinzetový úchop a v neposlední řadě samostatnost dítěte. Zdokonaluje se činnost jemné motoriky a také paměť.

Pro chlapce s PAS nebyl vhodný rám, kde byl zip i tkaničky zároveň pod sebou, který ze začátku zkoušel. Více možností jej znervózňovalo. Činnost se zkonkretizovala a zjednodušila na zip - na zapínání, které chlapec užívá v každodenním životě nejvíce, např. bunda.

Chlapec s ADHD zatím nezískal příslušnou trpělivost k provedení této činnosti, zvládá rozepnout zip, ale zapnutí a zasazení zipové části do sebe vyžaduje příliš velkou koncentraci a chlapec si začne „nadávat“ a odbíhá pryč.

- **Válečky s úchyty**

Oblast smyslové výchovy. Jedná se o dřevěné válečky s úchyty, které jsou různě veliké a pasují přesně do výřezu.

Nepřímo slouží k učení se porovnávání velikostí, případně i váhy předmětů. Rozvíjí se koordinace oko-ruka, cvičí se tříprstý úchop, rozvíjí se kognitivní schopnosti. Nastává určitá stimulace tvořivé oblasti a představivosti. Cvičí se trpělivost a samostatnost jedince.

Oba chlapci rádi pracují s těmito válečky, oba zatím spíše metodou „pokus-omyl“, chlapec s PAS obvykle činnost dokončí a válečky jsou všechny správně zasazené, chlapec má tuto pomůcku doma. Chlapec s ADHD často ztrácí pozornost a odbíhá, ale k činnosti se po odreagování opět vrátí a dokončí ji – většinou na dvakrát nebo na třikrát s úspěchem.

- **Růžová věž**

Růžová věž je známá Montessori pomůcka v oblasti matematického myšlení, jedná se o kostky různých velikostí růžové barvy o deseti kusech, největší z nich má délku hrany 10 cm a nejmenší 1 cm.

Cílem je získávání matematického povědomí a základů, uvědomování si velikosti a váhy, procvičování úchopu kostek, koordinace oko-ruka, stimulace.

Chlapec s PAS provádí tuto aktivitu na koberečku. Chlapec začínal s omezeným počtem kostek, ty menší přidával postupně. Umí je seřadit od největší po nejmenší vedle sebe na zemi, ale i do výšky poskládané. Chlapec je v tomto velice trpělivý a dává si záležet na přesnostech. Chlapec má tuto pomůcku i doma.

Chlapec s ADHD jakožto stále nový člen v Montessori MŠ stále pracuje s omezeným počtem kostek, a to s pěti největšími růžovými kostkami. S omezeným počtem kostek cvičení netrvá tak dlouho, což vyhovuje chlapci s ADHD, který není velmi trpělivý. Chlapec raději u aktivity stojí, neprovádí ji na koberečku, ale u stolečku. Asistentka pojmenovává kostky „větší než.., menší, nejmenší, apod.“, chlapec kostky u sebe porovnává a staví věž, kterou často i v průběhu aktivity rád boří. Aktivita ho se vším všudy spíše baví a někdy je schopen se sám stavěním a porovnáváním zaměstnat na deset minut. Přesnost nebývá stoprocentní, ale úspěch v koncentraci a pracovním nasazení je velmi uspokojivý.

- **Psaní do písku**

Krabice s pískem a písmenkovými kartičkami spadá do jazykové oblasti. Cílem je rozvoj grafomotoriky, procvičování zápěstních svalů, rozvoj kognitivních funkcí a koncentrace a trpělivosti. Dominantní rukou se vpisují do písku písmena z kartiček, před dalším písmenkem se napsané písmeno „smaže“ směrem zeshora dolů celou dlaní. Posuzuje se schopnost napodobit písmeno a soustředění jedince. Ze začátku asistentka vede dítěti ruku.

Chlapec s PAS vnímá psaní do písku jako příjemné, zkouší někdy už písmena obsažená v jeho jméně, nicméně častěji píše geometrické tvary z kartiček. Takto mu kartičky byly upravené na začátku docházky do MŠ. Tvary i písmena zvládá přepsat, ale poměry částí tvarů a písmen zatím nekorrespondují s předlohou. Chlapec se při samostatné práci „zapomene“ a najednou přesypá písek z jedné ruky do druhé a nebo si s pískem pohrává. Chlapec volí tuto činnost rád.

Chlapec s ADHD zkouší také zatím jen opisovat do písku geometrické tvary, zvládne zhruba tři tvary, a pak ztrácí zájem. Samostatně ho zatím nelze s pískem nechat pracovat. Při takových pokusech už písek několikrát vysypal nebo házel po ostatních.

6 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Následně bude shrnuto výzkumné šetření na téma edukace v Montessori integrativní mateřské škole zodpovězením stanovených výzkumných otázek. Navazuje reflexe splnění cílů bakalářské práce a její doporučení pro praxi.

6.1 SHRUTÍ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Jak probíhá edukace dítěte s postižením v Montessori integrativní mateřské škole?

V integrativní mateřské škole probíhá edukace dle principů Montessori pedagogiky, při patnácti dětech ve věku 3 až 6 let, jedná se tedy o heterogenní věkovou skupinu, zastoupeny jsou také různé národnosti. Dvě děti ve třídě MŠ jsou integrovány, jedná se o dva chlapce ve věku 5 a 6 let s PAS a ADHD. Dohled a výuku ve třídě zajišťují celkem tři pedagogické pracovnice, z toho dvě třídní učitelky a jedna asistentka.

Edukace probíhá podle pedagogického konceptu Marie Montessori a za plnění konkrétních podpůrných opatření a plánů integrovaných dětí. Dále díky připravenému prostředí, všechny materiály jsou uzpůsobeny tak, aby byly snadno přístupné dětem, stojí na určitém místě na otevřených policích, na nichž jsou i malé koberce pro děti, které rády pracují na podlaze, některé pomůcky jsou nabízeny na tabletech.

MŠ umožňuje dětem svobodu ve volbě aktivity, je možná samostatná práce i spolupráce s ostatními, stejně tak čas na oddech. Děti si samy volí tempo a místo práce a navzájem si pomáhají. Učitelky se zapojují do procesu, pokud jim jsou adresovány otázky, pokud děti potřebují pomoc nebo pokud by úkoly a případné konflikty nemohly být vyřešeny samy.

Integrovaným dětem je k dispozici asistentka. Za její pomoci a dle možností dětí s postižením se účastní vzdělávacího procesu stejně tak jako jejich spolužáci, dle denní rutiny Montessori MŠ. Materiál může být upraven jejich potřebám.

Jakým způsobem probíhá integrace dítěte s postižením?

Dětem s postižením bývá před nástupem do Montessori MŠ poskytnuta terapeutická péče v nedalekém dětském centru. Nejprve se tak zpravidla děje v individuální Montessori terapii, později v malé skupinové terapii.

Do mateřské školy bývá dítě přijato teprve tehdy, když dosáhne stádia sociálního vývoje, ve kterém je schopno navázat pozitivní kontakt s ostatními i v nepřítomnosti matky. Stávající děti ve třídě jsou vždy předem připraveny na nové členy třídy se znevýhodněním a bývá jim vysvětleno, jaké mají nové děti případná omezení a jak jim mohou pomoci. V souladu s tímto procesem jsou děti s postižením přijímány s příslušným očekáváním, jejich zvláštnosti bývají od počátku pochopeny.

Samozřejmostí je ve školce individuální přístup a respekt aktuálních potřeb dětí, a to nejen u dětí s postižením. Důležitou roli hraje také asistentka, která je studentkou speciální pedagogiky a kompetentně zasahuje do výchovy a tvorby plánu pro děti.

Vyhovuje Montessori koncept dítěti s postižením?

Ano, integrovaným chlapcům v Montessori MŠ tato forma výuky vyhovuje. Oba navázali dobrý vztah s asistentkou. Didaktický materiál jim bývá v případě potřeby adaptován s ohledem na jejich diagnózu a omezení. Jeden chlapec začal s pozitivním vlivem tohoto konceptu praktikovat Montessori i doma.

Existuje srovnání předchozí zkušenosti s tradiční mateřskou školou?

Ano, oba chlapci navštěvovali před Montessori MŠ nějakou dobu tradiční MŠ a dle záznamů a s nimi porovnaných výroků současné učitelky jsou výsledky alternativní školky viditelné, i když jeden z chlapců navštěvuje Montessori MŠ teprve asi půl roku.

Chlapci jsou klidnější, motivovanější, vyhovuje jim volnost pohybu v prostoru za dodržování určitých pravidel a volba pracovní činnosti, stejně tak možnost odpočinku.

Jaké jsou výhody a nevýhody při edukaci dítěte s postižením v Montessori integrativní MŠ?

Výchova v Montessori MŠ se soustředí na integraci a socializaci dítěte, děti se zdravotním postižením a bez postižení jsou systematicky vzdělávány společně. Zdravé děti pomáhají do jisté míry dětem s postižením, ale tato pomoc funguje i naopak.

Také volný pohyb a svobodná volba práce posiluje přirozenou touhu dítěte pohybovat se a být samostatný jako jeden z klíčových předpokladů růstu a dává zdravotně postiženým i zdravým dětem příležitost přijmout nejen motorické poruchy jako samozřejmost.

Také smíšené věkové skupiny a začlenění dětí s více a různými typy postižení nabízejí různé společenské výchozí body. Zde se mladší učí od starších, slabší od silnějších atd.

Nevýhodou může být problém s integrací dětí s postižením v případě agresivních dětí se závažnými poruchami chování. Tyto by mohly být nebezpečné samy sobě i ostatním, zároveň by byly velkým rušivým prvkem ostatním dětem ve třídě.

Také mnoho dětí se zdravotním postižením nemůže použít materiál samostatně kvůli svým fyzickým a jiným omezením, což děti v některých případech může demotivovat a vést k frustraci a méněcennosti. A to i za předpokladu pomoci asistentky nebo učitelky.

V neposlední řadě je nevýhodou i finanční náročnost Montessori vzdělávání ve Švýcarsku. Také místa v MŠ jsou omezena a čekací seznamy dlouhé.

Každopádně lze z výše zmíněného vyvodit, že pro integrované děti v Montessori mateřské škole převažují výhody.

6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z provedeného výzkumného šetření formou případové studie v jedné konkrétní Montessori integrativní mateřské škole lze vyvodit následující doporučení pro praxi.

Montessori terapie

Montessori terapie jako určitá příprava na integraci do Montessori mateřské školy. Terapie probíhá individuálně, nebo v malých skupinách, částečně za přítomnosti zákonného zástupce. Jeví se jako logický předstupeň před nástupem do Montessori MŠ. Pro dítě s postižením z důvodu seznámení se s Montessori materiálem a obecně konceptem, stejně tak pro jeho rodiče, kteří třeba o Montessori pedagogice moc nevědí. Po absolvování terapie je dítě připraveno na nástup do MŠ, už není vázáno tolik na matku a částečně zná svou budoucí učitelku, případně i spolužáky.

Důležitá je intenzivní spolupráce Montessori terapeutky s Montessori MŠ.

Asistentka ve třídě

Nutnost působení asistentky v integrativní třídě, nejlépe s kompetentními znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Děti s PAS a ADHD potřebují zvýšený dohled, vedení a podporu, stejně tak tomu bude u dětí s jiným typem postižení. Potřebný je individuální přístup a trpělivost, a jak již bylo zmíněno, také značné zkušenosti a znalosti konkrétního znevýhodnění. Asistentka by měla absolvovat taktéž Montessori kurz/diplom, aby harmonizovala a kooperovala s ostatními pedagogickými pracovníky, s ostatními dětmi a měla ponětí o Montessori materiálech a jejich uplatnění.

Montessori učitelé

Hlavními postavami ve třídě jsou mimo individualit samotných dětí učitelky, které by měly mít náležité vzdělání a praxi v oboru. Nejideálnější jsou v tomto případě AMI kurzy a získané diplomy uznávané mezinárodně.

Spolupráce rodiny a školy

Důležitým faktorem je rodina dítěte a její spolupráce se školou, její zájem o Montessori výchovu, případně implementace Montessori principů i doma. Stejně jako tomu bylo u jednoho chlapce s PAS, kterému tato cesta velice prospěla.

ZÁVĚR

Podle Marie Montessori jsou nejdůležitějšími principy úcta a láska k dítěti. Měli bychom dítě rozvíjet tím, že mu poskytneme prostor pro svobodná rozhodnutí, pomůžeme mu myslet a jednat nezávisle. Prezentovaný Montessori materiál v institucích pomáhá dítěti při rozhodování o jeho další práci. Dítě si do značné míry určuje pracovní rytmus a také, zda chce pracovat samo nebo s partnerem. Tato svobodná volba vede k disciplíně, která vychází z nitra jedince. Učitelé se zde vidí jako pomocníci, trpělivě vysvětlují použití materiálů a podporují děti při jejich práci a jejím řešení.

Montessori přístup při integraci dětí s postižením v rámci předškolního vzdělávání má stejné cíle a principy, s důrazem kladeným na podporu procesů sociálního učení, na rozvoj nezávislosti a na schopnost navázat kontakty. Z tohoto důvodu se pedagogika Marie Montessori považuje za ideální při integrativním vzdělávání obecně a také kvůli včasné sociální integraci dětí.

Tato bakalářská práce si kladla za cíl popsat a přiblížit edukační proces v Montessori integrativní mateřské škole. V teoretické části práce autorka popsala teoretická východiska věnující se pedagogice Marie Montessori obecně, poté ukázala Montessori koncept při vzdělávání dětí s postižením a jejich integraci za pomoci Montessori terapie.

Praktickou část bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření, byla využita metoda případové studie, zúžena na jednu konkrétní Montessori integrativní mateřskou školu v Basileji. Případová studie byla realizována prostřednictvím rozhovoru a analýzy dokumentů. Zjistila, jakým způsobem probíhá edukace a integrace dítěte s postižením, že integrovaným dětem Montessori koncept vyhovuje, jaká jsou srovnání předchozí edukace v tradiční mateřské škole a také, jaké jsou výhody a nevýhody edukace dítěte s postižením v Montessori integrativní mateřské škole.

Bakalářská práce může být přínosem jak pro laickou a rodičovskou veřejnost, tak pro pedagogy, kteří by se rádi dozvěděli více o Montessori konceptu a Montessori integrativní mateřské škole v praxi. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako inspirace, lze je využít pro zkvalitnění vzdělávání v Montessori integrativním zařízení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1996. 64 s. ISBN 80-85801-72-8.

JEŘÁBKOVÁ, K. *Integrace a inkluze*. In: VALENTA, M. a kol. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením. Inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol*. Ústí nad Labem: EdA, o.s., 2012. 435 s. ISBN 978-80-904927-7-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017. 352 s. ISBN 978-80-262-1234-8.

MÜHLPACHR, P. *Axiologická dimenze integrace*. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2.vyd. Praha: Grada, 2016. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

SÝKOROVÁ, Z. *Škola pro všechny*. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ANDERLIK, L. *Ein Weg für alle! Leben mit Montessori. Montessori-Therapie und –Heilpädagogik in der Praxis*. 2. vyd. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 1999. 272 s. ISBN 978-380-8005-392.

BERGER, M. „*Hilf mir, es allein zu tun!*“ In: *Unsere Jugend. Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik*, 2002, roč. 1, č. 5, s. 223-231. ISSN 0342-5258.

BIEWER, G. *Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. 176 s. ISBN 978-378-1508-729.

BÖHM, W. *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*. 2. vyd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991. 363 s. ISBN 978-378-1500-150.

BÖHM, W. *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*. 5. vyd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 160 s. ISBN 978-378-1508-293.

DUPUIS, G., KERKHOFF, W. *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*. Berlin: Spiess, 1992. 741 s. ISBN 978-389-1661-345.

EICHELBERGER, H. *Handbuch der Montessori-Didaktik*. 2. vyd. Innsbruck: Studienverlag, 2011. 164 s. ISBN 978-370-6511-537.

FUCHS, B. *Maria Montessoris Theorie und Methode der frühkindlichen Erziehung*. Würzburg: Neumann, 1992. 150 s. ISBN 978-382-5223-212.

GUNKEL, S. *Integrative Aspekte der Montessori Pädagogik aus der Sicht der Praxis. Grundlagen der heilpädagogischen „Montessori-Therapie“*. In: HARTH-PETER, W. *Kinder sind anders. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*. 2. vyd. Würzburg: Ergon-Verlag, 1997. 260 s. ISBN 978-392-8034-906.

HELLBRÜGGE, T. *Montessori-Pädagogik als ärztliche Pädagogik*. In: HELLBRÜGGE, T. *Klinische Sozialpädiatrie. Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin: Springer, 1981. 628 s. ISBN 978-354-0103-554.

HELLBRÜGGE, T. *Montessori-Heilpädagogik*. In: BÖHM, W. *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*. 5. vyd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 160 s. ISBN 978-378-1508-293.

HOLTSTIEGE, H. *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit*. Freiburg: Herder, 1987. 176 s. ISBN 978-345-1209-192.

HOLTSTIEGE, H. *Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion*. Freiburg: Herder, 1999. 270 s. ISBN 978-345-1266-195.

IGL, J., VOGL, E. *Maria Montessori: Beiträge zur Bandbreite ihrer pädagogischen Methode*. 2. vyd. Rheinfelden: Schäuble, 1996. 161 s. ISBN 3-87718-590-8.

KLAUKIEN-DAMES, B. et Kol. *Montessori-Therapie*. In: HELLBRÜGGE, T. *Klinische Sozialpädiatrie. Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin: Springer, 1981. 628 s. ISBN 978-354-0103-554.

MIEDANER, L. *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Material zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten*. 2. vyd. München: DJI Verlag, 1991. 353 s. ISBN 3-87966-251-7.

MONTESSORI, M. *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*. Stuttgart: Hoffmann, 1913. 386 s. ISBN 978-133-3154-769.

MONTESSORI, M. *Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute*. Frankfurt am Main: Fischer, 2000. 160 s. ISBN 978-359-6175-215.

OLOWSON, A. *Die kosmische Erziehung in der Pädagogik Maria Montessoris. Ein Weg von der Theorie zur Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1996. 110 s. ISBN 978-345-1239-465.

SCHÄFER, J. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main: Lang, 1987. 211 s. ISBN 978-382-0409-918.

SCHÖNEBERGER, F., EBERWEIN, H. *Die Integration Behinderter als moralische Maxime. Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam*. 7. vyd. Weinheim: Beltz, 2009. 534 s. ISBN 978-340-7831-675.

SEITZ, M., HALLWACHS, U. *Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen*. 5. vyd. München: Kösel, 2002. 248 s. ISBN 978-346-6304-059.

SPECK, O. *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung*. 6. vyd. München: Reinhardt, 2008. 550 s. ISBN 978-349-7019-984.

WENTWORTH, R. *Montessori for the new millenium. Practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori*. Mahwah, N.Y.: Erlbaum, 1999. 168 s. ISBN 978-080-5831-368.

Seznam použitých internetových zdrojů

ERLER, L. *Kosmische Erziehung – ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik*. In: FTHENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R.: *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. ©2000 [cit. 10.4.2020]. Dostupné z: https://www.ipzf.de/Paed_An1.pdf

Montessori rocks. *Montessori & ADHD*. [online]. ©2019 [cit. 29.5.2020]. Dostupné z: <https://montessorirocks.org/montessori-adhd/>

Montessori 4 autism. *Releasing the inner child*. [online]. ©2012 [cit. 29.5.2020]. Dostupné z: <https://montessori4autism.org/>

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	-	Attention deficit hyperactivity disorder
AMI	-	Association Montessori Internationale
MŠ	-	Mateřská škola
PAS	-	Poruchy autistického spektra
ZŠ	-	Základní škola

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Klára Anna Beck

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Edukace v Montessori integrativní mateřské škole

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 10

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 24

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

