



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Montessori prostředí a jeho vliv na dítě

Vypracoval: Žaneta Jirsová

Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázká

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 11.února 2020

Žaneta Jirsová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli při psaní této bakalářské práce. Mé velké díky patří především paní Mgr. DitěPodhrázké, za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé práce.

Žaneta Jirsová

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá Montessori pedagogikou a vlivem připraveného prostředí na dítě. Dále se zaměřuje na faktory, které Montessori prostředí zahrnuje. V teoretické části jsem pracovala s odbornou literaturou, která se mi stala základem pro teoretická východiska Montessori pedagogiky a principy, o které se opírá. Praktická část spočívá v konkrétních zkušenostech respondentů, tedy učitelů Montessori tříd, kteří uvádí důležitost Montessori předškolního vzdělávání. Své závěry z praktické části jsem následně porovnávala s tím, co jsem zjistila v teoretické části, a závěrem jsem shrnula, zda Montessori pedagogika má výhody pro dítě, či nikoliv. Tato práce je vyhotovena formou kvalitativního výzkumu na základě hloubkového rozhovoru, který byl předložen již zmíněným učitelkám Montessori základní školy. Cílem mého výzkumu bylo ověřit, zda je Montessori pedagogika, jakožto alternativní vzdělávací směr, prospěšná pro další proces vzdělávání dítěte, jaké výhody spatřují učitelky základních Montessori škol v přípravě dítěte v Montessori mateřské škole, zda je pro dítě podstatné projít předškolním Montessori vzděláváním před vstupem na základní Montessori školu, či i děti z běžných mateřských škol jsou připraveny na zvládnutí Montessori základní školy.

## **Klíčová slova**

Montessori pedagogika, připravené prostředí

## **Abstract**

This bachelor's thesis is about Montessori education and the effect of the prepared environment on the child. It also focuses on factors included in the Montessori environment. In the theoretical section, I worked with professional literature, which became my basis for the theoretical foundations of Montessori education and principles, which it is established on. The practical section consists of the specific experiences of respondents, i.e. teacher of Montessori elementary classes, who state the importance of Montessori pre-school education is. I subsequently compared my findings from the practical section to what I established in the theoretical section and summarised whether Montessori education has benefits for children or not in the conclusion. This work is executed as qualitative research based on an in-depth interview involving the aforementioned teachers of Montessori elementary schools. The goal of my research was to verify whether Montessori education, as an alternative method of education, is of benefit in relation to the subsequent process of education of the child, what advantages the teachers of Montessori elementary schools consider preparation of the child in a Montessori primary school has, whether it is important that the child visit a Montessori primary facility before visiting an elementary Montessori school and whether children from ordinary pre-schools are prepared to cope with education at a Montessori elementary school.

## **Keywords**

Montessori Method of Education, prepared environment

## Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Didaktický materiál.....	11
1.1 Lekce zdvořilosti a ladnosti .....	12
1.2 Praktický život .....	13
1.3 Smyslová výchova .....	14
1.4 Jazyk .....	15
1.5 Matematika .....	16
1.6 Kultura.....	16
2 Pojem připravené prostředí .....	18
2.1 Znaký připraveného prostředí.....	18
2.2 Proč toto prostředí připravujeme? .....	20
2.3 Pravidla připraveného prostředí .....	21
3 Montessori učitel.....	22
3.1 Montessori učitel a komunikace s dítětem.....	23
4 Spolupráce s rodiči .....	25
Praktická část .....	29
5 Cíl výzkumného šetření .....	30
6 Metodologie .....	31
6.1 Použité metody .....	31
6.2 Výzkumné otázky .....	<a href="#">3231</a>
6.3 Rozhovor .....	<a href="#">3332</a>
7 Shrnutí, výsledky.....	<a href="#">4241</a>
8 Diskuze.....	<a href="#">4342</a>

Závěr .....	<u>4843</u>
Seznam použité literatury .....	<u>4944</u>

## ÚVOD

Předškolní pedagogika neboli také výchovná činnost je vnímána v jistém smyslu již po staletí obdobně. Jedná se o vědní disciplínu, která seznamuje jedince s konkrétními teoretickými problémy. Z jistého hlediska můžeme čerpat z odborné literatury, kde máme informace, které jsou vědně podloženy, ale také je dokázáno, že člověk se o jisté problematice dozví do hloubky až tehdy, kdy si situaci sám prožije, tedy po čas vlastní praxe. Předložený text z knihy „Předškolní pedagogika“ vychází z dlouholetých teoretických zkušeností z přednáškové a vědeckovýzkumné činnosti v oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě UK v Praze i z praktických zkušeností obou autorek. (Opravilová, 2016, s.9)

Jak šel čas, jistým způsobem se proměňovalo smýšlení o výchově jako takové. *„Využitím poznatků, kterým současná věda vládne, i zhodnocením zkušeností získaných mnoha generacemi podá přehled pedagogických prostředků, které přispívají k naplnění výchovných cílů.“* (Opravilová, 2016, s.9).

Člověk začal posuzovat práci podle množství a času, byl zaměřen především na výkon, tudíž kvantita předčila kvalitu ve smyslu dnešní uspěchané doby. V závislosti na těchto faktorech byly postupem času více protěžovány alternativní vzdělávací programy, které vznikly již před mnoha lety. Jedná se o tři alternativní výchovné směry, a to konkrétně o **Montessori pedagogiku**, Waldorfskou pedagogiku a Daltonský plán. *„Má-li systém vzdělávání vycházet z poznávání žáka jako jedince, musíme k němu dojít zkoumáním jeho přirozeného chování, které pozorujeme, studujeme, ale neomezujeme.“* (Montessori M., 2017, s.18)

O Montessori pedagogice samotné se ve světě stále polemizuje. Již po staletí byl člověk centrem veškerého života. Dospělý člověk je totiž nezávislý, kdežto dítě takto vnímáno nebylo, neumí být nezávislé, proto bylo zařadováno jako podřadné pro celou tehdejší společnost. Postupem času lidstvo zjistilo, že dítě je vlastně středem dění a dospělí je ve své podstatě výsledkem toho, co prožil v dětství. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že každý jedinec se něčím liší, ale v určitém období má společnou jednu jedinou věc a to tu, že dokáže vstřebat všechny podněty, jež na něho působí z našeho



světa. Tato skutečnost je podložena mnoha pozorováními a dlouholeté praxe, proto jsem se také rozhodla vypracovat téma, které mi ještě více otevře bránu do světa Montessori pedagogiky.

Práce se zaměřuje konkrétně na samotný vliv Montessori pedagogiky, kdy dítě může získat v určitém období dovednosti a schopnosti, jež mu zůstanou po celý život a které se získávají na základě absorbující mysli. Právě ta je nedílnou součástí každého dítěte od 0-6 let, než zcela vymizí a nahradí ji zdůvodňovací mysl, která nutí dítě ptát se proč a jak to ve světě chodí. (*Montessori M., 2018*). Absorbující mysl též úzce souvisí se čtyřmi fázemi vývoje, o nichž se též zmíníme v určitých kapitolách této práce. Konkrétně se zaměříme právě na druhou fázi, která symbolizuje předškolní věk. Absorbující mysl úzce spolupracuje se senzitivními obdobími, což si lze představit jako vývojová okna, kdy dítě je nejlépe připraveno na osvojení si určitých konkrétních znalostí. V těchto senzitivních obdobích mu pomáhá právě absorbující mysl, která maximálně vstřebává vše, co je dítěti v této době nabídnuto.

Senzitivní období u dítěte můžeme vnímat jako jakousi vnitřní sílu, která ho láká určitým směrem ke konkrétním činnostem a předmětům. Jedná se o senzitivní období pro řád, s.o. pro sociální vývoj, s.o. pro jazyk, s.o. pro zvýšenou pozornost malým předmětům a s.o. pro zdokonalování smyslů. Maria Montessori na dítě v senzitivním období v první fázi vývoje od 3-6 let nahlížela jako na záhadnou bytost, skrývající v sobě jistý potenciál, který je v určitých fázích života potřeba podpořit. (*Montessori M., 2015*)

## TEORETICKÁ ČÁST

### Montessori pedagogika

Montessori pedagogika se opírá o zkušenosti významné italské lékařky Marie Montessori, která vnesla do světa ojedinělou vzdělávací metodu, která podporuje přirozený zájem dítěte o svět kolem nás a jejímž cílem je dosáhnout nenuceného vývoje každého jedince na základě prostředí, ve kterém žije. Zkušenosti čerpala především v interakci s dětmi podprůměrné inteligence, kterým předkládala různé předměty a pozorovala je při práci s nimi. *(Montessori M., 2012)*

První Dům dětí s názvem Casa dei Bambini, který Maria Montessori otevřela, nebyl vybaven nikterak bohatě, neobsahoval lavice pro žáky či učitele, nicméně prostor obsahoval pouze pár pomůcek uložených ve velké masivní skříni. Stolky se židlemi byly umístěny tak, aby se ke každému vešly alespoň tři děti, tudíž prostředí nenaplňovalo zprvu vše potřebné, co by dnešní Montessori pedagogika považovala za vyhovující. *(Montessori M., 2012)*

Maria Montessori práci dětí přirovnávala ke klíči k hodinám, který když člověk natáhne, pouze poběží. V tomto ale spatřovala mnohem více. *„Pokud ale dáme dítěti vhodný předmět, nejenže s ním bude pracovat, ale díky vynaloženému úsilí bude po dokončení činnosti duševně silnější a zdravější než předtím.“* *(Montessori M., 2012, s. 99)*

To, čím se tato pedagogika odlišuje právě od tradičního školství je samotné prostředí, o kterém se dočteme v jednotlivých kapitolách a díky kterému pochopíme, co všechno napomáhá ke spontánnímu rozvoji dítěte, jehož výchova je základem pro spokojený a naplněný život.

## 1 DIDAKTICKÝ MATERIÁL

Montessori pomůcky jsou jedním z hlavních faktorů, které v připraveném prostředí působí na dítě nejintenzivněji. Montessori učitel by s pomůckami měl umět pracovat a předat dítěti to nejlepší z nich. Každá aktivita má v sobě zabudovanou tzv. kontrolu chyby, tudíž si dítě přichází na její postup při samotném využívání, tím prochází procesem, kdy zjišťuje samo správné řešení, které se díky vynaloženému úsilí hlouběji vryje do mysli dítěte.

Prostředí netvoří jen pomůcky, ale také i vybavení a učitel. Vybavení musí splňovat důležité náležitosti- musí být výškově přizpůsobeno dětem tak, aby děti měly možnost s ním pracovat. Nejedná se jen o police, stoly a židle, ale i další vybavení jako smetáčky, lopatky, nebo třeba stojany na pomůcky, které musí být uzpůsobeny dítěti tak, aby nemělo problém s nimi manipulovat. Sama Montessori o tom píše: *„Jakmile se děti ocitnou v podmínkách skutečného života, kde mají k dispozici opravdové nástroje a pomůcky přizpůsobené jejich velikosti, probudí se v nich neočekávaná energie.“*(Montessori M., 2003, s.116) Používání velikostně uzpůsobených předmětů je pro dítě lákavé, protože jim ukazuje, že při jejich osvojení dosáhnou jisté míry samostatnosti a nemusí být odkázány na dospělé, které jim pomohou. Zpětně jim to dodává pocit sebedůvěry a pýchy na sebe, že to samy zvládly. Později u starších dětí to rovněž stimuluje sociální kontext, kdy starší, kteří již mají prostředí zvládnuté, mohou pomoci mladším, kteří si teprve budují svou vlastní samostatnost. Pomáhá to budovat sociální vazby, spolupráci mezi dětmi, ale je to i důležité pro rozvoj jazykových dovedností, slušného chování a etiky.

Součástí připraveného prostředí je i učitel, který musí projít speciálním výcvikem, aby sám uměl podpořit dítě tehdy, pokud je to žádoucí a umožnit mu pracovat samostatně a samostatně objevovat. Jeho pomoc ale nesmí převýšit práci, kterou má odvést samo dítě, nesmí ji být příliš moc, ale ani příliš málo.(Montessori M., 2017)

Prostředí je rozděleno na konkrétní oblasti. Jedná se dohromady o pět oblastí, které Montessori prostředí využívá:

- praktický život
- smyslová výchova
- jazyk
- matematika
- kultura

Ke každé pomůcce z jisté oblasti náleží tzv. „prezentace“, kterou představuje vždy učitel a následně vybídne dítě k samostatné práci. Každá pomůcka vyžaduje manipulaci, kde dochází díky propojení ruka-oko-mozek k hlubšímu ukotvení konceptu do mysli dítěte.

### **1.1 Lekce zdvořilosti a ladnosti**

Lekce ladnosti a zdvořilosti jsou jediné lekce v Montessori pedagogice, které nevyžadují pomůcky. Jde o lekce slušného chování, kdy se děti učí převážně nápodobou. Vzorem je jim učitel, který si musí dávat pozor na způsob komunikace a vyjadřování, ale to samé platí i pro starší děti, které si již zvládly tento styl osvojit. Ve zvláštních lekcích potom učitel dítěti nebo skupince dětí ukazuje, jak správně o něco požádat, poprosit o pomoc, nebo jak správně pozdravit. Může s dětmi zařadit také zdvořilostní lekci, která se týče genderových rolí. Což může být například role muž/žena, kdy muž dává ženě přednost například při příchodu do místnosti.

Protože je důležité v předškolním věku u dítěte rozvíjet základní lidský pohyb, čímž je chůze, Montessori prostředí využívá aktivitu zvanou „Chůze po linii“, kterou řadíme do lekce zdvořilosti a ladnosti. Učitel chůzi vždy názorně předvede a dítě tento pohyb začne napodobovat. Důležité je, aby pohyb byl předveden důsledně a správně, tedy v posloupnosti pata, špička. Při pozorování dítěte během aktivity můžeme zjistit, že je potřeba, aby vynaložilo mnoho úsilí k udržení rovnováhy na linii, která je mu k dispozici. (Montessori M., 2017). Chůze po linii je rovněž důležitým cvičením na koncentraci, protože děti musí koordinovat své pohyby a věnovat hodně pozornosti tomu, aby z linie nesestoupily.

Důležitým prvkem jsou rovněž i hry na ticho, kdy děti sedí v klidu a čekají, dokud učitel nevyvolá jejich jméno. Následně se potichu zvednou a odchází k učiteli, který sedí v jiné části místnosti. Opět je to velmi podstatná aktivita pro naučení se koncentrovat, kterou děti využívají při práci s pomůckami. Při této činnosti musí každé dítě zvládnout své tělo, aby zastavilo nutkání se pohybovat a tím vytvářet zvukové efekty, které by ticho mohly narušit. Musí se i soustředit na to, aby slyšely své jméno, až bude učitelem vyvoláno. Jak už uvedla Montessori ve své knize: „*Pochopila jsem, že děti jsou citlivé nejen na ticho, ale také na hlas, který jev tomto tichu téměř neslyšně volá.*“ (Montessori M., 2012, s.106) V neposlední řadě je toto důležité pro budování pocitu sounáležitosti celé třídy, kdy když jedno dítě vyrušuje, kazí celou činnost ostatním.

## 1.2 Praktický život

Praktický život je jednou z prvních oblastí připraveného prostředí, jehož aktivity předchází všem dalším oblastem. Děti se zde zaměřují na různé činnosti z běžného života, což může být například procvičování různých zapínacích rámců, jako je šněrování, zapínání knoflíků, nebo třeba přelévání a přesypání. Pro zvládnutí těchto úkonů dítě musí postupovat krůček po krůčku, jelikož každému úkonu předchází ten předešlý. Učitel je ten, který aktivitu předvede a poté je na dítěti, aby si opakoval aktivitu tak dlouho, dokud nedosáhne určité obratnosti. (Montessori M., 2017) Zároveň dítě získává i svou samostatnost, ale i odpovědnost, která z toho plyne. Když se dítě naučí nalévat si ze džbánu do skleničky, osamostatní se a může si nalévat samo. Samostatnost sebou nese ale i odpovědnost. Dítě je odpovědné za to, že se džbánkem bude manipulovat tak, aby ho nerozbilo. Čím více samostatnosti dítě získá, tím více odpovědnosti je na něj kladeno. (Montessori M., 2017)

### Základní kroky pro prezentaci praktického života

- Ujistili jsme se, že pomůcka je celá a úplná (její dostupnost)
- Přivzeme dítě k činnosti, protože potřebujeme jeho souhlas (pozvání dítěte)
- Jdeme spolu k polici a pojmenujeme si aktivitu, kterou budeme dělat

- Ukážeme dítěti, jak nést pomůcku (dítě ji nese), pozveme ho, aby ji přineslo
- Ukázat, kam pomůcku umístit, položit
- Pojmenovali jsme předměty k činnosti, někdy i jejich jednotlivé části
- Ujistili jsme se před prezentací, zda je dítě k prezentaci připraveno
- Umístili jsme pomůcku tak, aby nám to vyhovovalo a zároveň aby dítě dobře vidělo
- Udržujeme s dětmi neustálý kontakt (oční kontakt)
- Po skončení prezentace pozorujeme a pokud je to nezbytné, pomůžeme dítěti pomůcku uklidit zpět
- Po prezentaci dítě vybidneme, aby se dané činnosti věnovalo

### 1.3 Smyslová výchova

Smyslová oblast vychází z experimentů Itarda a Seguina při pozorování mentálně postižených jedinců. Spoustu pomůcek této oblasti ale také vzniklo pozorováním dětí při jejich práci s konkrétním materiálem, díky kterému byla zjištěna jistá míra pokroku, či většího zájmu při jeho využívání. Jistá oblast je zaměřena především na intelekt, který se vytváří vzájemnou interakcí s našim prostředím. (Montessori M., 2017)

*„Intelekt se formuje na základě konkrétních představ, pomocí kontaktu s prostředím a podrobným zkoumáním tohoto prostředí.“(Montessori M., 2017, s.66)*

#### Tři fáze neboli „třístupňová lekce“

Tento postup uplatňujeme při prezentaci smyslového materiálu, kdy se přišlo na to, že Sequinova metoda používaná při výuce dětí s postižením je velmi prospěšná i pro normální děti. Jedná se o propojení předmětu s jeho názvem. (Montessori M., 2017)

Lekce má 3 fáze, při kterých dochází k osvojení si názvosloví v rámci různých obtížností.

V 1. lekci se dítě seznámí s terminologií. Učitel používá jednoduché věty a představuje dítěti pomůcku. Vezme si třeba hlásku z pomůcky smirkových písmen a řekne: Toto je „a“. Dítě propojí vizuální koncept s novou slovní zásobou, kterou učitel stále opakuje v jednoduchých větách. Může položit otázku „Jestlipak víš, na jakou hlásku začíná slovo „ananas“? V 2. lekci si dítě ověří znalost osvojené slovní zásoby. Pracuje s pomůckou a

opět pomocí jednoduchých vět: Podej mi „a“, Polož sem „p“ ověřuje, zda dítě slovní zásobu zvládlo. Až ve 3. lekci je prostor pro dotazování se na znalosti a učitel používá: Co je toto? (Montessori M., 2017)

## 1.4 Jazyk

Děti již od narození žijí v prostředí, jehož běžnou součástí je i mluvený jazyk. Jazyk si díky absorbující mysli osvojují a již kolem 3. roku mají ustálené jazykové znalosti včetně syntaxe. Dále se prohlubuje a rozvíjí slovní zásoba a děti si mohou postupně zvědomět i strukturu jazyka, k čemuž slouží prezentace, kde se děti učí rozpoznávat základní větné členy kladením příslušných otázek.(Montessori M., 2018)

Orgány, které zvukový aparát vlastní rozdělujeme na senzorycké a motorické, jelikož sluchovým ústrojím zvuky přijímáme a ústy, hrtanem a nosem je vytváříme. *„Je však nutno si uvědomit, že řeč je produkována přirozenými mechanismy, a ne logickým uvažováním.“*(Montessori M.,2003, s.83)

Dítě má již ve třetím roce života ustálenou podobu jazyka a frází, tudíž už ve třech letech se stává jakýmsi jazykovědcem.přesunula jsem ti to z dolní části.

Další nedílnou součástí jazykových dovedností je psaný jazyk. Vznikl vývojově později v porovnání s mluveným jazykem a lze říci, že písmo je vynález lidí, který používá systém znaků, na kterých se lidé domluvili, že ho budou používat. Jeho osvojení vyžaduje využití jiných mechanismů, než je osvojení si mluveného jazyka. (Montessori M., 2017)

Spoustu pedagogů se domnívá, že psaný jazyk jako takový by se dítěti měl představovat až kolem osmého roku života, což uvádí také např. Steiner.

Seguinova metoda psaného písma však tuto skutečnost vyvrací, nikde totiž neuvádí, jakým způsobem by se mělo vyučovat psaní. Domnívá se, že díky kreslení může dítě plynule přejít k psaní, a proto se zabývá především tím, jakk tomuto úkonu samotné kreslení napomáhá(Montessori M., 2017).Montessori šla cestou procvičování ruky v rámci aktivit, jako je obkreslování, vybarvování, které připravuje dítě na psaní. Následně postupuje dále v nácviku psaní písmen do písku nebo na tabuli křídou či

mokrým štětcem. Až poslední stupeň je nácvik písmene tužkou na papír. Dítě si do té doby má možnosti osvojit spoustu jiných dovedností, uvolnit ruku a připravit oko na psaní.

Písmena se pro dítě stanou lákavými již kolem čtvrtého roku života, kdy u dítěte probíhá senzitivní období na jazyk.

## 1.5 Matematika

Jedná se o nejrozsáhlejší oblast Montessori pedagogiky, jelikož je úzce propojena s těmi předchozími.

V matematice si dítě osvojuje hlavně koncepty z oblasti aritmetiky a geometrie. V aritmetice se seznámí se všemi čtyřmi operacemi- sčítání, odčítání, násobení a dělení, a to v rámci malých čísel, ale pomůcky dovolují zabrousit i do vysokých řádů a pracovat s tisíci.

Dítě uchopuje matematické koncepty názorně na pomůckách, které odráží přesné množství- červenomodré tyče, zlatý perlový materiál. Když dítě dobře chápe, že určité číslo představuje zcela konkrétní množství. *„Pochopit, že přidáním další jednotky k celku vznikne nový celek, činí dětem ve věku od tří a půl do čtyř let velký problém.“(Montessori M., 2017, s.164)*

Lze používat již abstraktnější materiál jako je známková hra, která užívá stejného tvaru kostiček a číselná hodnota je napsána na kostičce. Novinkou a další motivací pro práci jsou různě barevně odlišené řády. Veškeré matematické pomůcky jdou od konkrétního k abstraktnímu, ať jde již o číslo, počet nebo řády. Děti se seznamují i s násobky, mocninami v rámci práce s násobkovými řetězy. V geometrii mají možnost si smyslově prožít různé ploché geometrické tvary, ale i prostorová tělesa.(Montessori M., 2017)

## 1.6 Kultura

Svět, jež nás obklopuje nám přináší neomezené možnosti, kterých je potřeba smysluplně využít. *„Vyjít ze třídy a vstoupit do okolního světa, který obsahuje všechno,*



*samozřejmě znamená otevřít širokánské dveře různým metodám vyučování.“(Montessori M., 2011, s.31)*

Jan Ámos Komenský byl prvním, kdo předložil dětem svět v obrázcích. Také ve své knize, která obsahovala různé zeměpisné mapy, historická fakta, průmysl a jiné se zmiňuje ke každému obrázku, kde formuluje svoje myšlenky. *(Montessori M., 2011)*

V Montessori prostředí se kulturní aktivity mohou měnit v závislosti na dané kultuře, ve které dítě žije, ale také na období, ve kterém se zrovna nachází. Hodně se zde objevují aktivity zaměřené na zeměpis, biologii a také na vesmír, neboli kosmickou výchovu, která je poté dále rozšířena od předškolního věku na školní, kdy dítě bádá a zkoumá celý vesmír.

## 2 POJEM PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ

Pro začátek je důležité si povědět, co si pod pojmem **připravené prostředí** vůbec můžeme představit, za jakým účelem ho připravujeme a pro koho toto prostředí připravujeme. Pokud je něco připravené, pro mnohé z nás to může znamenat bezpečné, přesné, jasné. Přesně tyto výrazy by mělo slovo „připravené“ vystihovat. V závislosti na připraveném prostředí musíme brát v potaz pozorování dítěte, jak budeme reagovat na konkrétní věkové skupiny a jakým způsobem dítěti pomůžeme v jeho vývoji. Osoba, která má za úkol pozorovat v tomto prostředí by měla být proškolená tak, aby objektivně dokázala vyhodnotit situaci, jež nastane. (Montessori M., 2017, s.35)

*„Děti samy projeví své přirozené potřeby a zaujmou vlastní postoje. V prostředí, kde se nemohou spontánně projevit, zůstávají jejich potřeby skryty.“ (Montessori M., 2017, s.34/35)*

Pro Montessori principy je toto prostředí zcela nezbytné. Můžeme ho využít nejen v Montessori institutech, nýbrž ho lze pro dítě vytvořit i ve vlastní domácnosti, kde získává denně určité návyky běžného života.

### 2.1 Znaky připraveného prostředí

Montessori připraveným prostředím myslíme prostředí promyšlené, kompletní, připraveno k použití, podporující, účelové (zahrnující nějaký cíl) a v každém případě přívětivé. Tyto znaky jsou velice důležité. Jak už víme, dítě se potřebuje cítit v prostředí především tak, že do něho patří. Na základě těchto rysů se může jedinec cítit bezpečně, dostáváme se tedy k dalšímu nezbytnému faktu a tím je v první řadě prostředí bezpečné. Připravené prostředí zahrnuje spoustu pomůcek a aktivit, se kterými se dítě může setkat také v běžném životě. Je potřeba zachovávat pomůcky a pečlivě je ukládat stále na stejné místo. Pokud tyto aspekty dodržujeme, dítě se v prostředí lépe orientuje a nabírá pocitu jistoty. Každý z nás se přeci cítí lépe, pokud vždy nějakou svoji důležitou věc nalezne na daném místě, jako předtím. Dítě je všímavé a díky jeho

smyslu pro řád bychom mu měli vštípit tento fakt a dodržovat daný princip. Pokud se dítě s jistotou orientuje v prostoru, v jeho prostředí, ve kterém se nachází většinu dne, stává se samostatným. *(Montessori M., 1998)*

Dále se dostáváme k prostředí **promyšlenému**, které by mělo klást důraz cíleně na věkovou skupinu dětí, na umístění a uspořádání pomůcek ve třídě a také na praktičnost. Veškeré pomůcky a aktivity jsou uzpůsobeny velikosti dítěte tak, aby s nimi mohlo manipulovat.

V jednoduchosti je krása, proto by pomůcky v připraveném prostředí měly být především **účelové**, což znamená, že jsou důležité pro vývoj dítěte, které míří za určitým cílem. Dítě má dostatek času na činnost a její opakování, tím také může navázat snáz na naši prezentaci. Čím přesnější a lepší účel, tím lépe se mu bude naplňovat. Proto je důležité pozorovat dítě při jeho práci s konkrétní pomůckou. Zaujal mě úryvek z knihy „Tajuplné dětství“, kde se doslova popisuje, jakým způsobem bylo pomůckou fascinováno dítě, které učitelka zvedla při jeho práci do vzduchu i s jeho židličkou a ono dítě přesunulo aktivitu na svoje stehna, kde v práci dále s velkým zaujetím pokračovalo. *(Montessori M., 2012)*

Pomůcka by měla být **kompletní** a to neustále. Měla by být připravena pro dítě každý den ve stejném stavu jako den předchozí. Snažíme se do připraveného prostředí zařadit také funkční pomůcky, které dítěti umožní co nejlepší práci. Je dobré zvažovat, jestli pořizujeme do prostředí věc, která je pouze estetického rázu, či nějakou opravdu funkční, která není esteticky tolik přitažlivá, ale splňuje její účel. Pokud bychom se na něco opravdu měli zaměřit, tak je to barevné kódování, konkrétně třeba v oblasti praktického života, kde by každý typ leštění měl mít svoji specifickou barvu. Dítě díky tomuto kódování ví, který hadr použít na vytírání podlahy, který na utírání stolu a který například na linku kolem umyvadla. Každý hadřík má své místo, k čemuž se pojí samotný **řád** třídy.

Připravené prostředí, které je vytvořeno námi musí podporovat vývoj dítěte a zároveň ho motivovat k další práci. Umožní dítěti starat se o druhé, o své prostředí a také samo o sebe. Proto se v tomto prostředí nachází aktivity, jež pomůžou dítěti s tímto druhem péče. Dáváme jim také příležitost k tomu, aby se mohly volně pohybovat a svobodně

rozhodovat. Můžeme se zamyslet, jak se cítíme, pokud na zadání nějakého úkolu máme jen omezený čas. Dítě dostává tu příležitost, mít na konkrétní činnost dostatek času a o to hlubší poznání získává. Když má člověk čas, zvládne mnohem více nežli ve spěchu, jelikož má možnost se nad danou věcí zamyslet do hloubky, bádát nad ní. Odstraněním všech nežádoucích podnětů z prostředí, nebo toho, co je pro dítě nejasné, či nesrozumitelné mu usnadní jeho soustředěnost. (Montessori M., 2012)

## 2.2 Proč toto prostředí připravujeme?

Připravené prostředí je odpovědí na dětské potřeby ve věku 3-6 let. Začínají se zde projevovat také lidské tendence, jako je řád, komunikace, pohyb, společenský vývoj, činnost a práce, zkoumání, zvědavost a tak dále. Tyto tendence se neprojeví, pokud prostředí není vhodně připraveno. Chceme pro dítě co nejpříjemnější způsob začlenění do prostředí, tudíž i ono samotné musí působit na dítě příjemně. Pokud se cítí komfortně dítě, můžeme i my zažívat pocit naplnění ve smyslu, že jsme přípravě věnovali maximum. Dáváme dítěti prostor pro zvědavost a vlastní zkoumání, které mu prostředí umožňuje. Individuální potřeby se vztahují na každé jednotlivé dítě, a proto by mělo být připraveno tak, aby tyto potřeby splňovalo. Připravit pro dítě toto prostředí můžeme i doma, aby tento styl výchovy mohl být o to více podpořen. Vzdělávací Montessori instituty dávají dětem tuto příležitost, nýbrž je očekáváno tak jisto od rodičů, které své dítě chtějí vést touto cestou, že mu poskytnou možnosti na podobné úrovni. Být důsledný je v dnešní době plné spěchu a různých marketingových tahů velice náročné. Upustit ze všedních vlivů a zaměřit se na opravdovost, kterou v sobě dítě skrývá je jedinou cestou k tomu, abychom zjistili skutečný zájem jedince. Připravené prostředí dává příležitost dětem, na které se v dnešní době velice zapomíná a většinu lidí ani nenapadne, jak moc jsou další generace důležité pro existenci na naší planetě Zemi. Péče a vzdělávání dětí v raném věku je stále více probíraným tématem. „Rodiče, učitelé a ředitelé škol, pedagogové vzdělávající učitele, ale i tvůrci vzdělávací politiky si začínají stále více uvědomovat benefity, které vzdělání v tomto období dítěti přináší.“ (Syslová Z.; Borkovcová I.; Průcha J., 2014, s.15)

To, co je v prostředí dětem vštěpováno jsou především vzorce chování, jak přistupovat k druhým, k našemu prostředí, dokonce i k sobě samému. „Dětství je jako slunce, objevující se za rozbřesku, či jako rozvíjející se květina.“ *„Stačí v dětech probudit smysl pro spravedlnost a dobro, jedině tak může budoucnost těchto jedinců dostat naději na mír a souznění.“ (Montessori M., str. 1998)*

### 2.3 Pravidla připraveného prostředí

Spolu s prostředím jsou spojena také pravidla, která musíme dodržovat a na kterých závisí **práce s pomůckami**. Ke spoustě aktivitám se totiž pojí pravidlo, a pokud by se nedodržovalo, mohlo by způsobit veliké komplikace. Nedodržování pravidel obecně vede k chaosu a nesrozumitelnosti, jejich nastavení vyžaduje velikou míru trpělivosti a zároveň času. Klasický systém však tvrdí, že pokud je dovolen dětem volný pohyb, což je v podstatě smyslem Montessori pedagogiky, učiní děti více škody nežli užitku. Stejně tak bylo považováno za nutné, aby byl veškerý nábytek včetně lavic připevněn k podlaze, aby s ním děti nemohly nikterak manipulovat. Pod tímto si tradiční vzdělávání představovalo dovedení dítěte k takzvané kázni. Montessori prostředí však umožňuje dětem přesný opak tohoto tvrzení, kdy jim pohodlná křesla a manipulace s lehkým a na dotek příjemným nábytkem umožní dosažení vnitřní svobody, a to se týká také přemísťování pomůcek. *(Montessori M., 2017)*

Člověk by si řekl, jak banální může být pravidlo přenášení pomůcky, či její vrácení na své místo. V tomto případě se jedná o jedno z nejdůležitějších pravidel, jež Montessori připravené prostředí zahrnuje. Je zcela samozřejmé, že pravidel, která musí děti v prostředí mateřské školy dodržovat je nespočet. Časem přichází také momenty, kdy děti samy pravidla připomínají druhým. Smyslem začlenění dítěte do prostředí tak, aby se cítilo dobře, je především **svoboda volby a času**, která je mu umožněna. *(Montessori M., 2017)*. Je to stejné jako s námi dospělými, když přijdeme do jakéhokoliv neznámého prostředí a zvykáme si jak na nové věci kolem nás, tak na společnost, jež nás v daném prostředí obklopuje. Proto se nebojme dopřát dítěti náležitou adaptaci a nechme ho nasávat vše kolem. Přejde chvíle, kdy si samo přijde prozkoumat například aktivitu, která ho nějakým způsobem bude přitahovat, stejně tak jako spoustu dalších.

### 3 MONTESSORI UČITEL

Maria Montessori sama mluvila ve své knize *Absorbující mysl* (str. 273-282) o přípravě učitele, která je velmi důležitá. Učitel je chápán v tomto pedagogickém směru jako jedna ze součástí připraveného prostředí. Nejen prostředí, ale i učitel se musí připravit na svou roli. Montessori chápe základ fungujícího systému právě propojení – připravený učitel – připravené prostředí – dítě.

Montessori učitel se odlišuje od běžných učitelů tím, že dítě neučí, nýbrž ho provází, stává se tedy jakýmsi průvodcem, ve kterém dítě získává důvěru, jistotu a na kterého se může kdykoliv a s čímkoliv obrátit. Provází dítě jeho cestou za poznáním a dodává mu odhodlání, které je pro něj velmi důležité. „*Zatímco na klasicky vedených školách je aktivita výsadou učitelek, v našem systému klademe důraz na aktivitu dítěte*“. (Montessori M., 2017, s.96)

Hlavním nástrojem učitele je pozorování. Díky němu zjišťuje, kam se dítě posouvá, jaké jsou jeho záliby. Musí rovněž zvládnout určitou míru vědecké práce a odborných znalostí tak, aby mohla dítěti představit některé pokusy nebo správně uvést terminologii z oblasti přírodních věd. (Montessori M., 2012)

Aby se toto mohlo uskutečnit, úkolem Montessori učitele je v první řadě dokonale připravit nejprve sám sebe a následně prostředí tak, aby v něm dítě mohlo plnohodnotně fungovat a využívat veškeré potřebné pomůcky. Péči o prostředí ukazujeme dítěti hodnotu všeho, jež nás obklopuje. Dítě nás vnímá jako vzor, který následuje, a to by každý Montessori pedagog měl brát na vědomí. Je důležité, abychom každého jedince dokázali povzbudit a také se sami uměli nadchnout pro práci, jež dítěti předáváme. Pokud dítě uvidí, že nás práce baví, i ono bude s nadšením k práci přicházet.

Montessori učitel se stává osobou, která je zodpovědná za přípravu prostředí a jeho údržbu, je v podstatě hlavním faktorem, jež působí z největší části na dítě samotné. Důležité je, mít ve věcech kolem sebe jasno, což je pro děti s jejich citlivým obdobím pro řád jedno z nejdůležitějších kritérií v rozvoji. Měli bychom respektovat smysl pro

**řád** i přesto, že při nástupu předškolního věku končí. Také každý **rodiče** do jisté míry učitelem a měl by dítěti předat úkol, který se pro něj stane automatickým. Může se jednat o každodenní rituály, jako je například mytí, či utírání nádobí, skládání prádla a jiné. Spolupráce mezi mateřskou školou, ve které dítě tráví většinu času a domovem by měla být založena na důvěře a vzájemné podpoře.

### **3.1 Montessori učitel a komunikace s dítětem**

Komunikace je nedílnou součástí našich životů, která podporuje **adaptaci** na prostředí. Na jejím základě vytváříme jistou atmosféru. Učitel je důležitým faktorem působícím uvnitř třídy a právě proto je jeho úkolem vytvořit mezi ním a dítětem **efektivní komunikaci**, ve které dítě bude cítit pocit jistoty a bezpečí. (Svobodová; Vítečková, 2017). Pokud komunikujeme efektivně, jedná se o komunikaci respektující.

Respektovat dětskou potřebu vyjádřit se by měl každý pedagog dnešní doby. Pokud pozorně nasloucháme dětským potřebám, zjistíme, že se neliší tolik od potřeb dospělých. Touží po respektu a uznání, které můžeme nastavit tehdy, pokud se navzájem chápeme a soucítíme spolu.

#### **Učitel a kázeň**

Montessori chápe kázeň úplně jiným způsobem nežli tradiční školství. Ukázněné dítě v tomto smyslu neznamena dítě sedící nemluvně a v tichosti v lavici. „*Jedinec je ukázněný tehdy, pokud ovládá sám sebe.*“ (Montessori M., 2017, s.36). Kázeň je chápána jako ovládnutí sebe sama. Dítě ví, že pokud chce oslovit dospělého a požádat ho o něco, a dospělý zrovna mluví, musí počkat a mezitím ovládnout své tělo a mysl tak, aby čekání vydrželo. Potom je dítě chápáno jako ukázněné.

Je důležité, aby si i samotný učitel osvojil určité techniky, které u dítěte povedou k vědomé kázni. Jakýkoliv čin, který bude projevem slušného chování či dobrého skutku, by měl být dítěti umožněn, proto také v Montessori využíváme zdvořilostní lekce, které upevní právě tyto návyky. Jednou ze zdvořilostních lekcí je například „Jak správně pozdravit.“ Děti si tuto situaci mohou vyzkoušet mezi sebou, učitel však vždy udává vzor. V jiných případech se od Montessori pedagoga očekává spíše pasivní, nežli

aktivní přístup. Učitel je v roli pozorovatele, tudíž respektuje čas i prostor, který dětem prostředí nabízí a měl by si toho být plně vědom po čas svého působení ve třídě, kdy dítě zcela spontánně objevuje a začíná vyvíjet určitou aktivitu. (*Montessori M., 2017*)

Učitelka, která působí v Montessori třídě se musí téměř upozadit a stále si uvědomovat svou roli, ve které trpělivě a v tichosti vyčkává. Kolikrát by se mohlo zdát, že je ve třídě zbytečná, ale po čas upozadění je jejím úkolem pozorovat chování dětí při jejich spontánní činnosti.



## 4 SPOLUPRÁCE S RODIČI

Pokud se bavíme o Montessori prostředí, samozřejmě je potřeba mít na mysli samotné prostředí mateřské školy (konkrétně třídy). Není to ale to jediné, co dítě v závislosti na Montessori vzdělávání potřebuje. Velmi úzce spolu souvisí spolupráce rodičů a mateřské školy. *„Rodiče mají velmi důležité poslání. Jedině oni se mohou sjednotit a společně bojovat za lepší společnost, a tím své děti chránit.“*(Montessori M., 2012, s.177)

Ti rodiče, kteří se rozhodnou pro Montessori výchovnou metodu, musí být seznámeni s tím, co tento výchovný směr nabízí a ujasnit si, zda jsou ochotni spolupracovat s konkrétním institutem. *„Každé dítě potřebuje určitý řád. Ve výchově nesmí být jen jeden pól. Pokud převládají zákazy, cítí se dítě omezené. Pokud je jen chváleno, nenaučí se snést frustraci, přemáhat se, nebo se vcítit do druhého.“*(Oprailová E., 2016, s.181)

Je potřeba rodičům nastínit záměr tohoto vzdělávání, který je nutný propojit s domácí výchovou a pomoci jim s nastavováním hranic, voleb, či dalších potřebných kroků k rozvoji dítěte. Dostáváme se tedy ke společně strávenému času mezi rodičem a dítětem, kterého je z hlediska pobytu dítěte v mateřské škole méně. Právě tento časový úsek je potřeba věnovat dítěti co možná nejintenzivněji, což není mnohdy v možnostech všech rodičů, proto jejich roli zastupují převážně prarodiče či chůvy. (Oprailová E., 2016)

*„Za výchovu a vzdělávání vždy zodpovídají především rodiče, ale s přibývajícím věkem dítěte se vzdělání a postupně i výchova částečně přesouvají z rodiny do školy a do rukou specializovaných odborníků.“*(Oprailová E., 2016, s.179)

## Svoboda volby a času

Tyto dva aspekty mají pro dítě veliký význam především tehdy, pokud my, jakožto dospělí vytrváme a dopřejeme jim dostatek prostoru. Děti se poté mohou chovat přirozeně a zároveň sebevědomě v různých směrech života, což zapříčiní též jejich vlastní vytrvalost a pracovitost. (Montessori M., 2017) Svoboda pohybu dítěti umožňuje pohybovat se volně po prostoru a díky ní může také naplnit své potřeby.

Vše v prostředí, které dítě obklopuje může být lákavé, ne vždy má ale dítě možnost naplno využít konkrétní aktivitu. „Svobodné rozhodování dětí nám umožnilo pozorovat jejich duševní potřeby a vývojové tendence.“ (Montessori M., 2012, s.103)

Didaktický materiál je umístěn tak, aby k němu děti měly volný přístup, tedy za předpokladu, že i danou pomůcku vrátí zpět na své místo. Jedná se o opakování úkonu, kdy je dítě vedeno zprvu učitelem a poté se od něj očekává zcela samostatná práce. Je zajímavé, že Maria Montessori upozorovala, jak děti reagují na určitý didaktický materiál. Některé pomůcky si vybíraly s velikou oblibou a některé zase zůstaly zcela nepovšimnuty. (Montessori M., 2012).

Se svobodou volby je také úzce spojena **kázeň**, kdy jsou děti schopny respektovat učitele a zároveň jim je dopřáno pracovat svobodně a samostatně. Jsou schopny provádět pokyny učitele, aniž by pociťovaly „příkaz“, vše je zcela přirozené. Je tedy jasné, že komunikace a správně formulovaná věta je opravdu klíčová. Dítě dokáže být v připraveném prostředí neobyčejně ukázněné, jelikož podněty, jež na něho působí (čímž je také učitel) mu tuto kázeň umožňují. Respekt nespočívá pouze ve smyslu k učiteli, ale také právě k pomůckám, které má dítě k dispozici, pečuje o ně a chová se k nim s respektem a úctou. „Navzdory velké svobodě, kterou jsme jim poskytovali, děti působily dojmem neobyčejné ukázněnosti. Pracovaly potichu, každé soustředěné na svou právě prováděnou činnost.“ (Montessori M., 2012, s.110)

Vědomá kázeň se u dítěte rodí v momentě, kdy právě dítě pracuje s činností či aktivitou, která ho nějakým způsobem přitahuje a je jí zaujatý. Nikdy není předem daná, naopak se vytváří až při samotném procesu a objevování. Proto bychom dítěti měly dát prostor pro úspěchy, ale také chyby, kterými se učí a přichází si na ně samo při procesu práce. (Montessori M., 2003)

## Adaptace

Z vlastní zkušenosti mohu tvrdit, že se jedná o pojem, který se s připraveným prostředím velice úzce pojí, bez připraveného prostředí by totiž adaptace byla pro dítě velice komplikovaná a náročná. Dítě by se nedokázalo napojit na prostředí intenzivně. Naše důslednost pomáhá dítěti začlenit se do prostředí a začít ho vnímat jako místo plné klidu, míru a sounáležitosti. Lépe se dítěti přijímá fakt, že někam patří nežli ten, kde musí váhat. Snažíme se, aby se dítě adaptovalo na skutečný svět, a proto dělá to, co děláme skutečně i my. Zapojuje se do běžných každodenních rituálů, jako je například příprava ubrusů a nádobí před svačinou, úklid po svačině či obědě, nebo třeba stlaní lůžkovin a ukládání na své místo po odpočinku. Je spoustu aktivit, kterými můžeme dítě do našeho prostředí začlenit tak, aby se na něm samo podílelo. I péče o květiny a vše živé patří do našeho připraveného prostředí. Jedná se o zalévání květin, nebo krmení zvířátka, jenž se v prostředí nachází. Smyslem je také porozumění našemu okolí, ve kterém dítě žije. Pokud si dítě vytvoří tyto návyky, stává se samostatným a samostatnost je právě pro dítě začátkem něčeho nového, jedná se o veliký krok, který dítě během svého kratičkého života udělá a který ho následně osvobodí. Není už závislé na dospělém, ten se pro něj stává pouze jakýmsi rádčem, či průvodcem. *„Vědecký vzdělávací systém, který je na svobodě dítěte postaven, mu nejdříve musí pomoci tuto svobodu získat.“ (Montessori M., 2017, s.40)*

Důležitá jsou také další místa v prostředí, která jsou jeho nedílnou součástí. Pokud se bavíme o svačिनovém stole, děti mají možnost se zde samostatně nasvačit, pozorují svět kolem sebe, nebo je tu také skvělá příležitost popovídat si se svými vrstevníky. Šatna je dalším místem, kde se s dětmi ráno vítáme, nebo zdržujeme před odchodem ven. Skříňky a věšáčky by měly být přizpůsobeny velikosti dítěte, stejně tak jako záchody, které by měly být funkční jak pro děti, tak i pro dospělé. Mezi vnitřním a venkovním prostředím by měl být stále plynulý provoz, který zajišťuje bezpečí dítěte a také snadný přechod. Pravidla by se měla dodržovat ve venkovním prostředí stejně tak, jako uvnitř. V našem připraveném prostředí je důležité mít také zařazený knižní koutek, který můžeme ozvláštnit například křesílky s polštářky, či pohovkou. Toto místo by mělo navozovat klidnou atmosféru, stejně tak jako zbytek prostředí ve třídě. Stejně tak

by mělo být k dispozici pár židliček, jež jsou separované od samotného dění. Slouží k tomu, pokud si dítě chce odpočinout, nebo zrovna vyhledává soukromí.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Tato část je zaměřena celkem na tři respondenty, konkrétně paní ředitelku (38) a dvě učitelky základní školy Montessori .

Rozhovor, který jsem s těmito respondenty vedla, měl za cíl zjistit, jak si vedou jednotliví žáci v závislosti na předešlém vzdělávání a jaké rozdíly učitelé pozorují při jejich práci společně s návyky a dodržováním pravidel konkrétního alternativního vzdělávacího systému.

Výzkumné šetření proběhlo anonymně, tudíž jména v této práci jsou smyšlená.

## **5 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Cílem je zjistit, jaký vliv má Montessori vzdělání na děti, které dále pokračují v Montessori výuce na ZŠ v porovnání s těmi, které neprošly Montessori vzděláváním od 3-6 let a nastoupily do Montessori ZŠ z běžné mateřské školy.

## 6 METODOLOGIE

### 6.1 Použité metody

Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena případová studie na základě odborných publikací. Jak již uvádí v knize Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách „Výzkumný plán by měl být popsán tak, abychom mohli sledovat onu tenkou červenou nit linoucí se od teorie až k formulaci výzkumných otázek.“(Švaříček, R., Šedová, K. 2007).

Realizovány byly tři nestrukturované hloubkové rozhovory, ve kterých jsem byla na místě tazatele a kde dominovali celkem tři respondenti, se kterými probíhal rozhovor na základě kvalitativního šetření.

Podstatou této práce je hloubkový rozhovor s učitelkami alternativního vzdělávacího systému Montessori základní školy.

Cílem bylo dohledání veškerých možných informací, kterými lze specifikovat rozdíl mezi dítětem, které bylo umístěno do Montessori zařízení již od tří let oproti dítěti bez Montessori základů, na kterých dále staví.

Celý rozhovor byl po čas přítomnosti respondentů nahráván na audio záznam, který byl následně mou osobou přepsán doslovně do praktické části práce.

Literatura:

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVIÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Grada, 2007.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido 2000

## **6.2 Výzkumné otázky**

Jakým způsobem se adaptuje na prostředí dítě z Montessori MŠ oproti dítěti z běžné MŠ?

Jaké výhody má Montessori vzdělávání 3-6 let pro další vývoj?



## 6.3 Rozhovor

### Otázka č. 1:

**Proč je důležitá návaznost mateřské školy Montessori na Montessori základní vzdělávání?**

*Ředitelka ZŠ a MŠ Montessori (Hana)*

*Je hlavně výhodná, protože rodiče přesně vědí, co je pro vývoj jejich dítěte dlouhodobě prospěšné, a tak volí mateřskou školu už od 3 let. Rodiče k nám dávají dítě třeba z toho důvodu, že se jim v ideálním případě věnují doma, kde dostávají příležitosti k učení nebo zvládnání různých domácích prací. V mateřské škole jsou podpořeni v senzitivních obdobích, kde jim pomáháme číst, psát, počítat a s těmito znalostmi mohou přejít do běžné školy, nebo do Montessori školy. My víme, že Montessori škola a její prostředí mnohem víc vyhovuje zrání mozku dítěte, protože ve věku od 6-12 let děti už chtějí dělat velké věci, zajímají se o hrdiny, mají velikánskou představivost, chtějí pracovat s vrstevníky, což znamená „skupinově“. Děti, které jsou po mechanické stránce nastartované ze školky, kdy mají mechanicky zvládnuto čtení, psaní, počítání, mohou v Montessori škole pokračovat na projektech, jelikož mají ten nejdůležitější klíč, kterým je čtení. Na ZŠ máme knihovnu, ukážeme dětem, jak se některé téma může zpracovat různými způsoby, a právě tady se už děti mohou věnovat nějakému studiu (projektu), samozřejmě dle věku. Jsou schopny toho pojmout mnohem víc, ale nám nejde pouze o znalosti, které mohou být sice hluboké vzhledem k prostředí s pomůckami, ale také o kompetence, na které se klade důraz, ale málo kdo je umí učit, protože prostředí běžných škol k tomu není nakloněno. V prostředí běžné školy sedí v lavici, v určité hodině mají konkrétní předmět a všichni dělají totéž, kdežto v Montessori to máme systematické. Prostředí zahrnuje pomůcky, tedy učitelka ukáže prezentaci a děti potom mohou pracovat samostatně, tak tomu je právě i v prostředí 3-6. Je tam také heterogenní skupina, takže ti, kteří neumějí zatím téma zpracovávat, což jsou konkrétně prvňáčci a rozkoukávají se, tak mohou pracovat třeba s druhákama či třetákama a dělají to, co v tom týmu zvládnou, například kreslí obrázky.*

## *Učitelka ZŠ Montessori(Renata)*

*V Montessori mateřské škole se děti naučí spoustu takzvaných měkkých dovedností, což znamená, že se naučí zorganizovat svůj čas, naučí se odpovědnosti, ví, kam se chtějí posunout a potom už učitel slouží pouze jako motivátor a ukazuje jim, jakými cestami se mohou ubírat. Děti z Montessori 3-6 mají poměrně dobře vybudovaný úsudek o tom, co chtějí dělat, jak to chtějí dělat, kdy to chtějí dělat a právě tady se ukazuje logičnost návaznosti na základní školu, kde toto dále uplatní a mohou více rozvíjet. Naučí se číst, psát, počítat na takové úrovni, že jsou nesrovnatelné při vstupu do první třídy s dítětem, které přijde z běžné mateřské školy. Dítě z Montessori mateřské školy v tuto chvíli už umí sčítat a odčítat vysoká čísla, násobit atp. Pokud by však pokračovalo do běžné základní školy, kde toto nevyužije, může zakrnět a tím pádem je potenciál vniveč. Pokračování v základní Montessori škole je zcela logické, pokud dítě absolvuje vzdělávání 3-6, protože je jakýmsi způsobem nastaveno na pokrok, ke kterému mu učitel může pomoci.*

## *Učitelka ZŠ Montessori (Klaudie)*

*Návaznost mateřské školy Montessori na základní školu Montessori je důležitá hlavně v tom, že děti pracují už s pomůckami, které mají barevné kódování a to se vlastně dodržuje jak základní škole tak v mateřské. Matematické pomůcky mají barevné kódování, ale i jazykové pomůcky mají to jisté kódování. Další návazností je samotná práce, kdy děti v mateřské škole pracují smyslově a když se dostávají do základní školy, tak se jejich vývojový plán mění v přemýšlející mysl a tím pádem s pomůckami, se kterými pracovaly již v mateřské škole, se setkávají také na té základní. Zde s nimi ale pracují už jiným způsobem, nejenom smyslově, především rozumově a učitel na základní Montessori škole může stavět na základech, které byly položeny ve škole mateřské. Proto je velmi důležité, aby si děti, které přicházejí do Montessori základní školy prošly mateřskou školou Montessori a pokud se to nedaří, alespoň dodatečně jako předškoláci, aby se poté v této základní škole necítily jinak než ostatní děti. Prostředí je totiž otevřené, pomůcky jsou otevřené, jsou k dispozici v podstatě kdykoliv všem žákům, a to je hlavní rozdíl oproti tradiční škole, kde děti takovéto pomůcky nemají.*

### **Otázka č. 2:**

**Jaké potřeby má dítě, které přišlo z běžného vzdělávacího systému do ZŠ Montessori oproti dítěti s Montessori 3-6?**

## *Ředitelka ZŠ a MŠ Montessori (Hana)*

*Dítě z běžné školy má potřeby často „nenaplněné“. To je asi ten zásadní rozdíl, protože děti v Montessori dostávají příležitosti k samostatné práci, mohou si to řídit hodně samy za pochodu a za pomoci učitele, takže se zde vyžaduje disciplína, ale zároveň tam mají děti i relativní volnost, což dost často v běžných školách vlastně není. Typické jsou například holčičky, které přijdou do školy a čekají na pokyn a pochvalu, že něco udělaly správně, ale my chceme, aby měly právě tu vnitřní*

*motivaci, nikoli vnější. Máme zde pomůcky, které by mohly děti z běžné mateřské školy lákat a pobízet k „hraní“, ale tyto pomůcky už musí sloužit k nějakému didaktickému účelu, což je pro děti mnohdy problém. Prostředí základní školy Montessori, kde nezvoní a nejsou zde lavice, by mohlo vyzívat právě k tomu si nezávazně hrát, což takto děti z běžné školy mohou pojímat, kdežto děti z Montessori vědí, že i ve volnosti musí být jistý řád.*

## *Učitelka ZŠ Montessori (Renata)*

*Pokud dítě přijde z běžné mateřské školy na Montessori základní školu, tak je nejprve velmi podstatné u něj vybudovat právě měkké dovednosti, což znamená odpovědnost za práci tak, aby si ji bylo schopno najít a poté samostatně pracovat. Dítě se musí orientovat v prostředí, zjistit kolik času trvá, než udělá nějakou činnost a až poté, co si vybuduje již zmiňované měkké dovednosti lze efektivně pokračovat v dalším vzdělávacím procesu, protože děti jsou z klasického vzdělávacího systému více méně zvyklé na vysokou míru organizovaného času. Učitel jim říká, kdy mají co udělat, kdy například mají čas na odpočinek, jednoduše jim velmi organizuje běžný pracovní den a děti potom neví, jak si vlastně věci zorganizovat samy. Takže podstatné je nejprve vybudovat tyto dovednosti a návyky. Potřeby mají děti vývojově dané pořád stejné, akorát Montessori školy umožňují dítěti rozvinout právě potenciál a jít v souladu s jistými potřebami, kdežto klasická škola více méně říká „Udělej tohle, udělej to tehdy, udělej to takovým způsobem,...“ a učitel hodnotí, zda se mu to líbí, nelíbí, zda zadání bylo splněno tak, jak se očekávalo. My naopak nehodnotíme, ale pomáháme dětem v sebehodnocení, takže i děti při vstupu na základní Montessori školu z Montessori mateřské školy jsou schopny říci, do jaké míry se jim práce vydařila či nevydařila, jsou schopny hodnotit samy sebe a nečekají na hodnocení někoho dalšího.*

## Učitelka ZŠ Montessori (Klaudie)

*Jak už jsem naznačila v první otázce, tak děti vnímají prostředí jako sobě vlastní, myslím tím ty děti, kteří přicházejí z mateřské školy Montessori, jelikož i přesto, že je prostředí relativně odlišné, tak stejně už mají prvky právě třeba barevného kódování na matematiku, jazyk a už se v tom prostředí dokáží orientovat, ale přesto je učitel velmi důležitým prvkem, protože právě on propojuje žáka s prostředím, ukáže mu, jak se pracuje s některými pomůckami a tím pádem ho navede k samostatné práci. Dítě, které přichází z tradiční mateřské školy do Montessori základní školy se vlastně v tomto prostředí neorientuje, protože přichází z prostředí úplně rozdílného. Nezná barevné kódování, je proto pro něj o to složitější se orientovat. Díky tomuto nedostatku vzniká právě závislost na dospělém, či někom z dětí, jelikož s pomůckou potřebuje seznámit hlouběji a z hlediska času je to mnohem náročnější. Dítě není zvyklé, že si činnosti může řídit samo, není zvyklé na to, že si samo vybírá činnost a musí také počkat, než ji někdo další dokončí. Dozvídá se až tady, že jsou určitá pravidla, jak se třeba zachází s pomůckami. Propojení neškolového Montessori dítěte s Montessori prostředím je o to složitější a navíc vysvětlit hodnotu pomůcek, že jsou opravdu cenné, nejenom peněžně, ale i těmi možnostmi, jak s nimi pracovat. Potřeby Montessori žáka, který pochází z Montessori školky jsou určité stejné jako žáka, který nepochází z Montessori školky, protože jsou ve stejném vývojovém stádiu, tudíž budou hlbat informace, budou chtít zkoumat, jen je na začátku důležité si vyjasnit a propojit neškolové Montessori dítě s prostředím a projít s ním velmi detailně etiku a způsob práce ve škole.*

### **Otázka č. 3:**

**Je pro dítě výhodnější přecházet z Montessori MŠ do Montessori ZŠ? Proč?**

## Ředitelka ZŠ a MŠ Montessori (Hana)

*To, čím se odlišuje Montessori školka od běžných školek i škola od škol je připravené prostředí. Ve škole to je ještě markantnější, protože v běžné škole bývají na materiály relativně prázdní, což znamená, že tam děti nemají přístup k didaktickému materiálu a děti tam nemají volnost pohybu a komunikace. Připravené prostředí umožňuje dětem, aby se mohly volně pohybovat, volně komunikovat, tedy za předpokladu, že dodržují dohody a pravidla. Pokud tomu tak není, jsme nuceni jim z prostředí vytvořit běžnou školu, což znamená dávat příkaz „Teď tady budeš sedět a teď tady budeš dělat tohle.“ Pokud děti nemají naučeno dodržovat dohody a spolupracovat, musíme jim z toho udělat běžnou školu, kde nemají možnost volby. U nás volbu mají, ale pouze za předpokladu, že s ní umějí zacházet. Pokud nepřijdou s tímto návykem, my jim odmodelujeme tyto dvě možnosti, ze kterých si vyberou. Nicméně, i některým rodičům od dětí z Montessori prostředí doporučujeme běžnou základní školu, protože třeba udělají dohodu, ale poté se jí vyhýbají a v tu chvíli takhle tato škola nemůže fungovat. Zjednodušeně jsou to děti, které potřebují příkaz a nějakou vnější intenzivnější kontrolu.*

### *Učitelka ZŠ Montessori (Renata)*

*Určitě je, jelikož my pokračujeme v tom, co bylo v Montessori mateřské škole již započato. Pokračujeme v rozvíjení jistých dovedností a ve vzdělávacím procesu. Maximálně využíváme vývojových potřeb dětí, jelikož od 6 let potřebují být součástí nějakého kolektivu. Využíváme vzdělávání pomocí příběhů, kdy vyprávíme dětem příběhy tak, aby byly informace snáze zapamatovatelné. Navíc toto samotné vzdělávání je pro ně ve své podstatě velmi objevné, jelikož jsou motivováni právě k objevování věcí, k práci s knihou, k různým projektům, experimentům a děti mají možnost pracovat rukama a tohle vše si vyzkoušet, což je započato už v mateřské škole a my to dále rozvíjíme. Děti kolem 6 roku, jak už jsem zmiňovala, potřebují být v kolektivu, vyzkoušet si věci, diskutovat o nich s vrstevníky. Potřebují zjistit, co je fér, co nefér a tady v tom Montessori škola více odpovídá potřebám dítěte a pokud dítě navazuje z Montessori školky na Montessori školu, tak ten vývoj a přechod je vlastně přirozený, jelikož přechází z jednoho vývojového stádia do druhého, kdežto*

*pokud přechází dítě například z Montessori školky na běžnou základní školu, tak to všechno, co bylo vývojově nastartováno ve prospěch dítěte je jakýmsi způsobem zabrzděno. Zde totiž nastává to, že dítě pracuje pouze s tužkou a papírem, učitel mu říká co dělat, co nedělat. Úplně nejvýhodnější je tedy přechod z Montessori mateřské školy na Montessori základní školu, protože tento systém se prvotně řídí potřebami samotného dítěte*

### *Učitelka ZŠ Montessori (Klaudie)*

*Tento přechod je určitě výhodnější, protože toto dítě má mnoho předpokladů pro lepší zvládnutí motorických úkonů, například při psaní, při kreslení, při výtvarné výchově, modelování, protože v Montessori školce hodně pracují s pomůckami běžného života a praktický život reálně používají, proto jsou lépe vybaveni návyky a schopnostmi pro běžný chod domácnosti, jsou schopni obhospodařit své potřeby, kterými je například oblékání, nebo nalití pití, najíst se, připravit si jídlo a právě v tomto je velká výhoda Montessori předškolního vzdělávání. I přesto, že by dále do Montessori základní školy nepokračovalo, tak je v tento moment určitě mnohem samostatnější, než dítě v tradiční základní škole. Toto vnímám jako velmi zásadní rozdíl a důvod, proč by mělo pokračovat v základní škole, je návaznost pomůcek a práce, kterou si vybírají, prohlubuje se samostatnost a sebeřízení. Tím, že si dítě vybírá pomůcky a to, na čem zrovna bude pracovat je jedním z úkazů sebeřízení. Učitel mu ukazuje, jak se pracuje na větším projektu, jak spolupracovat, jak se shromažďují informace, ale většina těchto aktivit vede k pracovním návykům, což je další krok k osamostatnění a přiblížení se pracovnímu životu a odpovědnosti za svou vlastní práci. Určitě je vhodná návaznost mateřské a základní školy, rozhodně si ale nemyslím, že by to striktně poznamenávalo dítě, pokud přechází z tradičního vzdělávání. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že po několika letech v Montessori působení děti nemají problém s nějakým nedostatkem učiva, naopak zvládají jeho organizaci a přípravu domácích úkolů, protože jsou zvyklé pracovat samostatně.*



*Dovolím si říct, že na tradičních školách jsou tyto dovednosti maličko opomíjené, nejsou trénované.“*

## 7 SHRNUÍ, VÝSLEDKY

### Odborný pohled učitelek ZŠ na jistou problematiku

Všechny tři respondentky již několik let působí v Montessori připraveném prostředí, kde načerpávaly veškeré zkušenosti o této problematice. Tyto učitelky prošly také mezinárodním Montessori výcvikem, který jim ještě více odkryl cestu do světa Montessori pedagogiky.

Jak už je zřejmé z líčení našich respondentů, můžeme pozorovat určitou podobnost, již se v odpovědích nachází. Děti, které se v jejich třídách pohybují, k nim přišly z Montessori prostředí, ale také z běžného vzdělávacího systému. Jejich působení ve třídě jim také odhalilo to, jak důležitá je návaznost předchozího vzdělávání v Montessori mateřské škole na nynější Montessori základní školu.

Nově příchozí děti do prostředí základní školy Montessori musí být schopny respektovat pravidla a mít povědomí o sebekontrolě, či vnitřním řádu, který je nezbytný pro práci s didaktickým materiálem, jež Montessori nabízí.

Ani jedna z žen nevyvrací, že by Montessori vzdělávání 3-6 bylo podmínkou pro přijetí na navazující základní školu. Pouze nás vyrozuměly o tom, že je velkým benefitem pro samotné dítě takovýto institut navštěvovat, o to spíše v případě, že rodič je rozhodnut vést dítě tímto směrem.

## 8 DISKUZE

### Výzkumná otázka č.1:

První otázka se týká důležitosti návaznosti mateřské školy na základní. Na odpovědích respondentů je vidět různé zaměření pozornosti dotazovaných. Každá sleduje jiné téma, ale v některých bodech spolu odpovědi korespondují.

Paní Hana, která je zároveň i ředitelkou, se dotýká ve svých odpovědích propojení mezi školou a rodinou. Zmiňuje zde důležitou roli rodiny ve vzdělávacím procesu, ale i to, že je nutné rodičům řádně vysvětlit montessori pedagogický systém tak, aby mu rozuměli a chápali jeho dlouhodobý potenciál pro dítě. Lze z toho usuzovat, že rodiče musí chápat základní principy montessori pedagogiky, musí vědět, jaké jsou jeho výhody a podle toho si upravit i svá očekávání. Vzhledem k tomu, že toto zmiňuje na prvním místě, je patrné, že vysvětlování koncepce je pro ní prioritní a stojí na spolupráci rodina-škola úspěch i celého vzdělávání dětí.

Z odpovědi na první otázku tedy vyplývá, že paní učitelka Renata klade důraz na měkké dovednosti, které si dítě osvojilo již v mateřské škole. Lze se domnívat, že chápe, že pokud dítě má dobré ponětí o tom, kolik času stráví nad aktivitou, jak si zorganizovat čas, že práce s pomůckami a na projektech je základní náplní dne a pokud má povědomí o osobní odpovědnosti za svůj proces učení, vzdělávání probíhá efektivněji a kvalitněji. V montessori mateřské škole jsou položeny základy těchto měkkých dovedností a jsou dále ve škole rozvíjeny. Jelikož je dítě již v mateřské škole vedeno k tomu, aby si samo řeklo, na jaké práci chce pracovat, v čem se chce rozvíjet a podle toho je upraven jeho vzdělávací plán, je tedy pro něj zcela přirozené, že v tomto bude dále pokračovat i na základní škole, kde dojde k dalšímu prohloubení a zdokonalení tak, aby bylo dítě zcela v procesu učení samostatné a chápalo význam pro sebe samé.

### Výzkumná otázka č.2:

V této otázce se všechny tři učitelky shodují- dítě má své potřeby stále stejné, ale míra jejich naplnění je jiná. Paní učitelka Hana zmiňuje, že potřeby dítěte, které přijde z klasického vzdělávacího systému, jsou v podstatě nenaplněné. Zde je otázkou, co vlastně paní učitelka chápe pod tímto pojmem. Všechny se ale shodují v tom, že dítě, které přichází z klasického systému, nemá dobře zvládnuté kompetence, tedy organizaci času, práce. Často čeká na pokyn, kdy má co dělat a projevuje vyšší ochotu pracovat pod vlivem vnější motivace a vnitřní motivace je často nedostatečně rozvinutá. Paní učitelka Renata zmiňuje význam sebehodnocení, které děti z montessori prostředí mají výrazně lepší, než děti z nemontessori prostředí. Paní učitelka Hana dokonce i zmiňuje zřejmě na základě osobní zkušenosti ze své školy, že toto se projevuje především u holčiček, které čekají na vnější pochvalu a kladné zhodnocení své práce.

Paní učitelka Hana a Klaudie se zmiňují o důležitosti chápání práce s pomůckami. Upozorňuje na to, že děti při příchodu z běžného systému nerozumí pravé didaktické podstatě montessori pomůcek. Některé pomůcky se mohou jevit jako pomůcky, které dítě zná, např. různý geometrický materiál, který může dítě lákat k volné hře. Jak ale paní učitelka uvádí, je nutné nedovolit tuto volnou hru, ale převést dítě na chápání její didaktické podstaty tedy, že pomůcka má svůj skrytý vzdělávací význam. Jak uvedla, může k tomu napomáhat i prostředí školy, kde nezvoní a dítě tak nemá jasně oddělené části dne. V rámci dlouhých tříhodinových pracovních cyklů může být pro dítě snazší věnovat se volné hře, kterou zná z běžné mateřské školy, než se zapojit do vzdělávacích činností, ke kterým by potřebovalo pokyn a vedení učitele. Uvádí dále i důležitost pochopení řádu, protože to, co se může zdát být dlouhým nepřerušovaným dopolednem, má svou vnitřní strukturu, kterou ale dítě musí pochopit a která je založena právě na osobní odpovědnosti a pochopení významu osobního zapojení se do vzdělávacích činností. O tomto se zmiňuje i paní učitelka Renata, která považuje za klíčové vštípit dítěti nejprve tyto návyky a kompetence, protože si uvědomuje, že bez nich je proces vzdělávání velmi neefektivní a vždy závisí na vnějších podnětech ze strany učitele směrem k dítěti. Význam propojení dítěte s prostředím zmiňuje i paní učitelka Klaudie. Popisuje nejen propojení dítěte s pomůckami, tedy vysvětlení

významu pomůcky, jak s pomůckou manipulovat, jaká je její vzdělávací hodnota, ale i propojení dítěte se systémem, tedy řádem, který zde panuje, aby nebylo odkázáno na pomoc okolí.

### Výzkumná otázka č.3:

Všechny tři respondentky se shodují na tom, že přechod z montessori mateřské školy do montessori základní školy je tím neideálnějším řešením. Jako důvody uvádí připravenost dítěte z hlediska kompetencí, zodpovědnosti za svůj proces vzdělávání, lepší připravenosti motorických dovedností. V tom jim pomáhá právě praktický život v mateřské škole, kde jsou děti vedeny k samoobsluze a ke zvládnání běžných činností, včetně péče o prostředí. Paní učitelka Klauďie zdůrazňuje, že děti z montessori prostředí jsou samostatnější v běžném životě, schopné se postarat samy o sebe, např. připravit si pití, jídlo nebo se obléci. Tedy lze obecně říci, že jsou lépe připraveni z hlediska běžného života

Co se týče vzdělávací oblasti, opět zmiňují, že děti z montessori prostředí jsou lépe připraveny, protože jsou naplněny jejich vzdělávací potřeby v době, kdy dítě jeví ten největší zájem. Odkazuje nás to na témata z teoretické části, tedy absorbující mysl a citlivé období, které se v montessori prostředí snaží maximálně využít.

Paní učitelka Hana zároveň ukazuje i svůj pohled ředitelky mateřské i základní školy, kdy zdůrazňuje nutnost spolupráce s rodinou a nalezení společného výchovného stylu založeného na uzavírání a dodržování dohod a dodržování pravidel. Uvádí, že práce s rodiči je v této oblasti klíčová, a pokud se nepovede, i dětem z montessori prostředí doporučí přejít do klasické základní školy, která v tomto ohledu poskytuje jasné hranice a jasná pravidla, která je nutno dodržet. Rovněž se i zmiňuje o tom, že pokud dítě v montessori zařízení není schopno dohody dodržovat a řídit se pravidly, je nutné mu nastavit režim, který se velmi blíží režimu klasické mateřské nebo základní školy, tedy situaci, kdy učitel jasně sdělí, co se od něj očekává a kontroluje plnění. Na druhé straně ale zmiňuje i volnost, kterou děti mají, pokud jsou schopné tyto pravidla a hranice respektovat. V tom případě mají i volnost pohybu a možnost samostatně pracovat na svých úkolech. Lze tuto situaci charakterizovat jako svobodu ohraničenou

odpovědností samotného dítěte. K této odpovědnosti je dítě vedeno v mateřské škole, jak uvádí respondentky. Potvrzuje se zde důležitost aktivní spolupráce s rodinou a vzájemné spolupráci na vzdělávání dítěte, a to nejen v oblasti získaných znalostí, ale s ohledem na výchovný styl, který je založen na dohodách.

Paní učitelka Renata uvádí, že přechod dětí z mateřské školy na základní školu není doprovázen jen změnou jednoho prostředí za druhé, ale i změnou ve vývojových potřebách dětí. Paní učitelka zmiňuje i změnu vyučovacího stylu, který je více založen na příbězích založených na realitě, které upoutají pozornost dítěte a motivují ho k dalšímu zkoumání, experimentům. Když má takové dítě již základy čtení, psaní a počítání, může se maximálně pustit do projektů, které upoutávají jeho zájem. Paní učitelka Klaudie i uvádí, že prostředí montessori mateřské školy a základní školy má dost podobných oblastí – podobné pomůckové vybavení, oblast praktického života, ale i nové prvky, jako je police s experimenty. Zároveň má i dítě volnost pohybu, možnost manipulace s předměty, na které je již z mateřské školy zvyklé. Paní učitelka Renata zmiňuje, že pokud jde dítě z montessori mateřské školy do prostředí běžné základní školy, dojde k jistému zastavení jeho vývoje. Jeho vysoká míra samostatnosti je potlačena, je omezena jeho volnost pohybu a dítě sedí v lavici, plní instrukce paní učitelky a není součástí rozhodování o svém vývoji ve vzdělávání, ale naopak je řízeno dospělým.

Paní učitelka Klaudie závěrem i uvádí, že po několika letech v montessori prostředí i dítě přecházející z běžného systému je schopné se adaptovat a dokáže získat náležité dovednosti, které mu pomohou nastartovat sebezvzdělávací proces. Uvádí i, že na základě její zkušenosti děti přicházející z montessori prostředí, mají výrazně lepší dovednosti nezbytné k učení, než děti z běžné školy, kde se domnívá, že dovednosti dětí nejsou v popředí vzdělávání natolik, jako v montessori zařízení, a jsou zde opomíjeny a nedostatečně trénovány.

Rozhovor nás srozuměl o tom, že Montessori vzdělávání 3-6 je zcela nezbytné pro snazší adaptaci na pozdější, tedy školní prostředí, ve kterém dítě pokračuje. Nejen že

jeho senzitivní období v mateřské škole přispívá k jednodušší adaptaci, ale také k pochopení základních pravidel a řádu třídy.

Dozvěděli jsme se také, že záleží z velké části na působení rodinného spektra, ve kterém se dítě nachází. Nejvlivnějšími osobami jsou v tomto případě matka a otec. Již z rozhovoru rodičů před přijetím dítěte do ZŠ můžeme pozorovat, jaká jsou očekávání a zda konkrétní rodiče přesně ví, co pro jejich dítě právě tato ZŠ nabízí.

Rodiče jsou informováni o jisté problematice, která může nastat při probíhajícím začleňování se do kolektivu a pracovního prostředí, pokud se rozhodnou až konkrétně pro Montessori základní vzdělávání. Jak už bylo řečeno, dítě již na přelomu šestého a sedmého roku života mění své myšlení a zaměřuje se především na velké projekty a socializaci se svými vrstevníky, proto je nesmírně důležité mít získané pracovní návyky, což je právě podstatou přechodu z Montessori 3-6 na základní školu, kde děti sklízí to, co načerpaly v minulosti.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem měla za cíl zjistit, jaký vliv dokáže mít připravené prostředí na dítě a jakým způsobem dál formuje jeho duševní a fyzický vývoj v závislosti na dalším vzdělávání.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, tedy teoretické a praktické.

V Teoretické části jsem v úvodu čtenáře seznámila s tím, co vlastně je Montessori pedagogika a čím se odlišuje od tradičního vzdělávání.

Dále jsem se zabírala jednotlivými principy Montessori pedagogiky, které k ní neodmyslitelně patří a zahrnuje též faktory, jež Montessori výchovu zahrnují.

Podstatou praktické části byl hloubkový rozhovor, který byl zaměřen na samotné zkušenosti učitelek z Montessori prostředí a jejichž popis zdůvodnil, proč je důležitost Montessori předškolního vzdělávání dítěte tolik důležitá.

Jelikož se jedná o kvalitativní rozhovor, zvolila jsem otázky, u kterých se respondenti mohli ponořit více do hloubky a dali mi tak příležitost se o jisté návaznosti a problematice tohoto pedagogického směru dozvědět mnohem více informací.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONTESSORI, Marie. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012 ISBN 978-80-7387-382-0

MONTESSORI, Marie. *Objevování dítěte*. Portál, 2017 ISBN 978-80-262-1234-8

MONTESSORI, Marie. *Od dětství k dospívání*. 2011 Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-478-0

MONTESSORI, Marie. *Absorbující mysl*. SPS, 2003 ISBN 80-86189-02-3

MONTESSORI, Marie. *Absorbující mysl*. Portál 2018 ISBN 978-80-262-1393-2

MONTESSORI, Maria. *The 1946 London Lectures*. 2015 ISBN 978-90-79506-00-2

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1994, Marek Zeman, ISBN 80-900035-8-3

ŠMELOVÁ, Eva; PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál 2018 ISBN 978-80-262-1302-4

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. GradaPublishing a.s., 2016, ISBN 802719086X, 9788027190867

SYSLOVÁ, Zora; BORKOVCOVÁ, Irena; PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. 2014, WoltersKluwer (ČR), ISBN 978-80-7478-354-8

KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. GradaPublishing a.s., 2008, ISBN 978-80-247-6923-3