

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Michaela Selingerová

**Montessori pedagogika a její aplikace
v běžné primární škole**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci dne

Vlastnoruční podpis

.....

.....

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Aleně Vavrdové, PhD. za poskytnuté cenné rady, připomínky a především za vstřícný přístup při vedení této diplomové práce.

Tímto bych také ráda poděkovala svoji rodině, zvláště manželovi za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

Obsah

Obsah	4
Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Zákony upravující vzdělávání v České republice	9
1.1 Existence alternativních škol.....	9
2 Alternativní školy	11
2.1 Vznik a vývoj alternativních škol.....	11
2.2 Pojem alternativní škola.....	11
2.3 Charakteristika alternativních škol.....	13
2.4 Typologie alternativních škol.....	13
2.4.1 Waldorfská škola.....	14
2.4.1.1 Stručná charakteristika.....	14
2.4.2 Freinetovská škola.....	15
2.4.2.1 Nejdůležitější prvky podle Freineta	15
2.4.2.2 Výskyt freinetovských škol.....	15
2.4.3 Jenská škola	15
2.4.3.1 Hlavní rysy Jenského plánu	16
2.4.4 Daltonská škola.....	16
2.4.4.1 Hlavní principy.....	17
3 Montessori pedagogika	18
3.1 Osobnost Marie Montessori.....	18
3.1.1 Dětství	18
3.1.2 Studium.....	18
3.1.3 Praxe.....	18
3.1.4 Konec života	19
3.1.5 Význam Montessori pro dnešní dobu.....	19
3.2 Montessori pedagogika, teze.....	20
3.3 Základní didaktické principy.....	20

3.4 Zásady a cíle Montessori pedagogiky	21
3.5 Didaktika Montessori pedagogiky.....	23
3.6 Hodnocení výkonu.....	24
3.7 Náboženská výchova	25
3.8 Vývojové fáze	25
3.8.1 První fáze.....	25
3.8.2 Druhá fáze.....	26
3.8.3 Třetí fáze.....	26
3.8.4 Čtvrtá fáze.....	27
4 Přístup pedagogů.....	28
4.1 Učitel v pedagogice Marie Montessori.....	28
4.2 Základní aktivity „ <i>průvodce</i> “.....	28
4.2.1 „Přímé, tj. komunikativně-dialogické činnosti“	28
4.2.2 „Nepřímé, tedy nekomunikativní činnosti“	29
4.3 Vzdělávání učitelů v oblasti Montessori.....	30
4.3.1 Společnost Montessori o. s. (Spo – Mo).....	30
4.3.2 AMI - Association Montessori Internationale	33
4.3.2.1 Školení AMI Montessori	33
4.3.2.2 Příprava a role dospělého.....	34
4.3.3 Institut celostního učení.....	35
4.3.3.1 Obsah výuky	37
4.3.3.2 Teoretický úvod.....	37
4.3.3.3 Kosmická výchova	38
4.3.3.4 Část obsahu Matematika I.....	39
4.3.3.5 Ukázka části obsahu Jazyka II	39
5 Alternativní metoda výuky Marie Montessori a její aplikace v běžné primární škole .	40
5.1 Ukázky didaktického materiálu - Matematika	41
5.1.1 První počítání.....	41
5.1.2 Pyramida z barevných korálek, (barevné korálkové schody).....	41
5.1.3 Násobilková dřevěná tabulka.....	43
5.2 Ukázky didaktického materiálu - Český jazyk.....	44

5.2.1 Hláška na začátku, uprostřed či na konci slova	44
5.2.2 DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, MĚ.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
6 Charakteristika výzkumného problému	47
6.1 Formulace výzkumného problému	47
6.2 Cíl výzkumu.....	47
6.3 Stanovení předpokladů	47
6.4 Metodika šetření - dotazník.....	48
6.4.1 Charakteristika analýzy dat.....	49
6.4.2 Otázky dotazníku - praxe.....	49
6.5 Výzkumný vzorek	50
6.6 Analýza dat	50
6.7 Vyhodnocení a interpretace šetření	51
Shrnutí	66
Závěr	69
Seznam literatury	71
Seznam internetových zdrojů	73
Anotace	

Úvod

Dnešní moderní doba nám nabízí pestrou škálu možností výběru produktů a služeb z široké palety nabídek různých oblastí. Nejinak je tomu i v oblasti školství. Rodiče vybírají pro své dítě tu formu výchovy a vzdělávání, která jejich potomkům, ale i jim samotným vyhovuje nejlépe.

Současné trendy dávají možnost výběru z různých druhů alternativních škol nebo škol, kde jsou uplatňovány metody alternativního vzdělávání, včetně užití jejich rozmanitých didaktických pomůcek při výuce.

Alternativní vzdělávání je stále aktuálním tématem. Laici i odborníci zastávají různé postoje a názory k tomuto vzdělávání. Podoba této edukace je předmětem debat i odborných pojednání.

Pro diplomovou práci jsem si vybrala alternativní vzdělávání, konkrétně pedagogiku Marie Montessori. Montessori vzdělávání je pro mě osobně tou nejlepší nabízenou variantou alternativního školství. Sama jsem absolvovala národní diplomový kurz Montessori v Praze, následně působila jako učitelka mateřské školy Montessori a o rok později na Montessori základní škole, ve spojeném prvním a druhém ročníku. V ročníku jsem pracovala s dvaceti dětmi. Montessori pedagogika je podle mých zkušeností velkým přínosem pro rozvoj osobnosti dítěte, jeho svobody, zodpovědnosti, vlastní vůle a hlavně i spokojenosti.

Cílem diplomové práce je přiblížit hlavní myšlenky, principy, metodu a pomůcky, které jsou charakteristické pro Montessori pedagogiku, podělit se o zkušenosti získané praxí a nahlédnout do způsobů a možností vzdělávání v této oblasti.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části jsou informace o vybraných alternativních školách provozovaných v České republice a okolních státech. Hlavním tématem teoretické části je Montessori vzdělávání. Zabývá se Montessori pedagogikou a didaktikou. Přibližuje čtenářům osobnost Marie Montessori. Seznamuje s principy její pedagogiky, charakteristikou připraveného prostředí, pomůckami, vývojovými fázemi a postavením dětského i dospělého jedince ve výchovně vzdělávacím procesu.

Cílem praktické části je zjistit postoje a přístup učitelů tradičních základních škol ke způsobům výuky alternativních škol. Dílčím cílem je vyhodnotit zájem učitelů aplikovat Montessori pedagogiku do běžné vyučovací jednotky a jejich schopnost chápat charakteristiku připraveného prostředí a pomůcky, jako prostředek pro zlepšení výuky a komunikace s dětmi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Zákony upravující vzdělávání v České republice

Poskytování základního vzdělávání je v České republice upraveno zákonem č. 561/2004 „O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ze dne 24. 9. 2004. Z tohoto dokumentu vyplývá, že: *„Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Denní formou vzdělávání se rozumí výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku.“* Závazným dokumentem pro všechny typy jak alternativního, tak tradičního vzdělávání je potom „Rámcový vzdělávací program“, který je ve školském zákoně rovněž pevně ukotven. Podle § 4, odst. 2 školského zákona *„Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům:*

- a) *vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat*
- b) *pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.“¹*

1.1 Existence alternativních škol

Po listopadu 1989 začaly být v České republice zřizovány první soukromé a církevní školy. V současné době je jejich zařazování do sítě škol a školských zařízení umožňováno legislativními úpravami provedenými ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jedná se především o tyto dokumenty:

- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o soukromých školách, č. 353, částka 68 Sbírky zákonů ČSFR, ze dne 22. července 1991.

- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a ministerstva zdravotnictví České republiky o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, č. 452, částka 86 Sbírky zákonů ČSFR, ze dne 30. září 1991.

- Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: 561/2004. 2004. §1 a §4.

¹Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19743/download/>

Ještě před zveřejněním vyhlášek byla provedena předběžná legislativní úprava, poskytující možnost zřizování alternativních škol, a to v Návrhu novelizace zákona č. 29 -1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon), publikovaném v Učitelských novinách, č. 11, 15. 3.1990. Podle Návrhu „*odstraňuje se jednotná škola*“ a „*dosavadní školská soustava se v souladu s politickým a ideologickým pluralismem doplňuje o soukromé a církevní školy.*“²

² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-211-0094-X., s. 5.

2 Alternativní školy

V současné době můžeme sledovat čím dál větší růst počtu alternativních škol. Jedná se o školy soukromé nebo církevní na všech úrovních vzdělávací soustavy a s různým specifickým zaměřením: mateřské školy, základní školy, gymnázia, střední odborné učiliště, umělecké aj.

Existují již i alternativní učebnice, které vydávají soukromá nakladatelství. Např. Fortuna vydává učebnice pro dějepis, český jazyk a literaturu.

2.1 Vznik a vývoj alternativních škol

Alternativní školy u nás vznikají především z iniciativy nekonvenčních učitelů a zejména skupin rodičů, nespokojených s tradičním státním školstvím.

Velké množství současných typů alternativních škol vznikalo jako výsledek reformních pedagogických směrů a teorií, které se rozvíjely od počátku 20. století a zvláště pak v 20. a 30. letech. Řada českých významných pedagogů, jako například F. Čáda, V. Příhoda, C. Stejskal se ve 20. letech minulého století podíleli v duchu reformního školství na zakládání tzv. pokusných či pracovních škol. V období po r. 1948 bylo toto úsilí násilně přerušeno.

V zahraničí to pak byli J. Dewey a C. Freinet, kteří se snažili v rámci myšlenky na tzv. „pracovní školy“, které by měly žáky připravovat na práci, nahrazovat systematickou výuku podle vědeckých disciplín projekty a projektovými soustavami komplexní povahy.³

2.2 Pojem alternativní škola

Průcha vysvětluje pojem alternativní škola jako mnohovýznamový. Často užívá jako synonymický ekvivalent s jinými pojmy jako volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola aj.

³PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 164

„První a základní významové vymezení se týká rozdílů mezi státním školstvím a nestátním školstvím: Termínem „alternativní“ se v tomto rozlišení označují všechny druhy škol, které fungují mimo, resp. souběžně se státními školami. Alternativní jsou tedy školy církevní, školy zřizované a vedené kulturními a jinými institucemi, sdružením rodičů či učitelů aj.“⁴

Druhé významové rozlišení se týká především aspektů pedagogických a didaktických: Alternativní školy z tohoto hlediska jsou takové, které uplatňují nové, netradiční, reformní, experimentální formy, obsahy, metody vzdělávání, celkově nové didaktické přístupy apod.

Třetí významová diference je spjatá s rozlišováním státních škol a soukromých škol: Při tomto rozlišování se má na zřeteli především aspekt financování škol. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní školy jsou zpravidla bezplatné. Jsou financovány ze státních, resp. jiných veřejných zdrojů.

Jako alternativní tedy chápeme takové druhy škol, které jsou odlišné od státních škol či od hlavního proudu školství.⁵

Výklad pojmu „alternativní škola“ v pojetí K. Rýdla, který zdůrazňuje kritérium pedagogické: „... alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.“ (K. Rýdl, 2002 s. 7).⁶

Pedagogický slovník uvádí: „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné (např. inovativní školy a otevřené vyučování).“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 16-17)

⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-7178-977-1, s. 9

⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-7178-977-1, s. 14

⁶ VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1734-0. s. 402

2.3 Charakteristika alternativních škol

Každý typ alternativní školy má své vlastní rysy, které se v jiných školách nevyskytují. Charakterizovat tyto školy není snadné. Z hlediska pedagogického a didaktického se o takovou celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (in Klassen Skiera – Wachter, 1990, Vorwort, s. VII – VIII). Ti pak uvádějí těchto pět základních rysů charakterizujících alternativní školy:

- 1) „Škola je zaměřena pedocentricky. Výchova se zaměřuje na bytost dítěte, vše v souladu s individualitou dítěte.
- 2) Škola je více aktivní. Podle okolností využívá výhod vyučovacích forem, např. formu rozhovoru, skupinovou a individuální práci, projektové vyučování, atd.
- 3) Škola usiluje o komplexní výchovu dítěte.
- 4) Škola je chápána jako „*životní společenství*“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou tvořeny společně žáky, učiteli a rodiči.
- 5) Škola je chápána podle principu „*Par la vie – pour la vie*“. Je tím myšleno učení „*z života pro život*.“⁷

Alternativní školy obsahují určité protikladné prvky a proto je také jejich rozšíření omezené. Rozvíjejí se hlavně v důsledku snah věrných entuziastů a nikdy se nestaly obecně přijímaným typem školního vzdělávání. Jsou neseny více „snahami srdce a citu“, jak poukazoval Rýdl (1990 a).

2.4 Typologie alternativních škol

Pojem alternativní škola zahrnuje různé druhy nestátních, netradičních škol. Následující výběr alternativního vzdělávání zahrnuje druhy škol, které se utvářely již do samostatných typů s vlastními specifickými vlastnostmi.

⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-7178-977-1, s. 17

2.4.1 Waldorfská škola

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog R. Steiner. Vytvořil soustavu názorů na výchovu člověka, jeho koncepce je označována jako antroposofie.⁸ Tato teorie byla poprvé použita v obci Waldorf v r. 1919 v praktickém využití alternativní školy. Dále se pak šířila po celém Německu a později i do jiných zemí Evropy, USA a Austrálii.

2.4.1.1 Stručná charakteristika

- v Německu to je plně organizovaná 12letá škola integrovaného typu
- navazuje na ni 13. ročník, který připravuje žáky k maturitě
- předchází jí mateřská škola
- výchova a vzdělávání je plně podřízeno k podněcování a rozvíjení aktivit, zájmům a potřebám dětí
- obsah vzdělávání je rozdělen do bloků
- žáci nejsou hodnoceni známkami, ale výkon je oceněn charakteristikou zahrnující jejich výkon, ale i doporučení pro další rozvoj žáka
- učitelé nejsou vázáni osnovami tradičního typu
- plán výuky probíhá v koordinaci s žáky a částečně i s rodiči
- uplatňují se principy harmonické spolupráce
- principy sociálního partnerství
- nacházíme zde i vliv náboženské výchovy, v duchu křesťanství
- ve vedení je celý učitelský sbor
- součástí vedení školy je sdružení rodičů a přátel waldorfského hnutí
- část rozpočtu je hrazena ze státních, ale i jiných zdrojů a z plateb školného od rodičů žáků
- waldorfská škola je momentálně nejrozšířenějším typem alternativních škol

V publikaci K. Rýdla jsou podrobně objasněny filozofická východiska této pedagogiky, jejich vývoj, didaktické principy, osnovy, učební plány, řízení apod.

⁸ Steinerova charakteristika antroposofie: Jako antroposofii označuji vědecký výzkum duchovního světa, který prohledá jednostrannosti pouhého poznávání přírody i jednostrannosti obvyklé mystiky a který, než se pokusí proniknout do nadsmyslového světa, nejprve v poznávající duši rozvíjí síly, které běžné vědomí ani běžná věda nepoužívá, a které umožňují do něho proniknout.

STEINER, Rudolf. *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze*. Dornach (Švýcarsko) : Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. ISBN 3727403500.

2.4.2 Freinetovská škola

Tento typ alternativních škol má původ ve Francii a jejím zakladatelem byl C. Freinet, který patřil k nejdůležitějším představitelům myšlenky tzv. „pracovní školy“. Hlavní myšlenkou jeho pedagogických snah byla: „Z života pro život prací.“ Prosazoval nutnost vybavit školní třídy různorodými pracovními kouty, kde mohly děti pracovat samostatně či ve skupinách.

2.4.2.1 Nejdůležitější prvky podle Freineta

- individuální týdenní plán žáka, který je projednáván na začátku každého týdne
- třída je rozčleněna na několik pracovních prostorů
- začlenění pracovní knihovny, která slouží k dalšímu bádání
- pokusná kartotéka s návody pro oblasti přírodovědy, techniky a hudby
- akustické učební programy, hlavně pro jazykovou výchovu
- nástěnky pro veřejnou chválu, kritiku a přání jednotlivých žáků
- třídní rada, která vede k vysoké zodpovědnosti žáků
- svoboda vyjadřování

2.4.2.2 Výskyt freinetovských škol

Ve Francii se úplné freinetovské školy nevyskytují. Na některých místech se uplatňuje smíšený typ škol, tj. první dva ročníky se vyučují klasicky, následně navazuje ročník freinetovské školy.

Jinak tomu je v Holandsku, kde tento typ alternativní školy je organizován vždy jako úplná škola. Freinetovské školy patří mezi poměrně málo rozšířené školy.⁹

2.4.3 Jenská škola

Zakladatelem tohoto typu škol je německý pedagog P. Peterson. Koncepti jenské školy můžeme považovat za sjednocování různých vývojových linií mezinárodního pedagogického hnutí.

⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-7178-977-1, s. 21

Název školy je odvozen od místa působiště vysokoškolského profesora pedagogiky Petersona, který pokusnou školu při univerzitě v Jeně postupně přebudoval na školu pracovní. Tato reformní škola vstoupila v zahraničí do podvědomí jako tzv. Jenský plán.

Vývoj organizace Jenského plánu byl velmi nerovnoměrný. Zaznamenával rozmach i útlum. Největší vývoj zaznamenalo Holandsko a Belgie, hlavně v oblastech s německy mluvícím obyvatelstvem.

2.4.3.1 Hlavní rysy Jenského plánu

- rytmický týdenní plán skupiny, střídání rozhovorů, her, zábavy, práce
- učební skupiny žáků přesahující ročník
- místnost, na jejímž vybudování se podílejí děti
- nemají vysvědčení v tradiční formě
- vytvoření bohatého plánu a podnětného, volného prostředí

Dnešní jenské školy využívají jiné pozitivní, reformní rysy a pomůcky např. Montessori materiál, freinetovské techniky apod.¹⁰

2.4.4 Daltonská škola

Daltonská škola se nazývá podle zkušební školy v Daltonu v USA. Její zakladatelkou byla americká učitelka H. Parkhurstová, která spolupracovala s Marií Montessori. Tento typ škol je možno označit, jako školu s uvolněnou třídní strukturou.

Daltonské školy se rozšířily z USA do Anglie, dále pak do Holandska. V období 2. světové války a po ní nastal útlum. V dnešní době zájem opět stoupá. Oslovuje zejména učitele, kteří hledají „otevřený“ školní systém s vysokou mírou vlastních tvořivých možností.

¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, ISBN 80-7178-977-1, s. 24

2.4.4.1 Hlavní principy

- svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost
- spolupráce
- vytváření sociálního a demokratického vědomí
- osobní zkušenosti
- samostatná činnost žáka
- vyvážené střídání frontální, skupinové, individuální výuky
- žák si určuje pořadí vypracování úkolů sám

V této kapitole jsme přiblížili vznik, vývoj a charakteristiku nejznámějších modelů alternativních škol. V další kapitole se budeme věnovat převážně vzniku, vývoji a obsahu Montessori pedagogiky.

3 Montessori pedagogika

3.1 Osobnost Marie Montessori

3.1.1 Dětství

Marie Montessori se narodila 31. 8. 1870 v italské vesnici Chiaravalle. Ve třech letech se spolu s rodiči přestěhovala do Říma.

3.1.2 Studium

Nejprve studovala na technické škole matematiku a inženýrství a následně se začala zajímat o medicínu. Ve svých 25 letech se stala první ženou - lékařkou. Získala diplom medicíny. A od té doby také stála v popředí zájmu ženských hnutí a je tomu tak do dnes.

3.1.3 Praxe

Začala pracovat jako asistentka na Univerzitní klinice v Římě. Starala se o mentálně postižené děti na nervové klinice. Nevěnovala pozornost jen jejich zdravotní stránce, ale i jejich výchově. Při svém studiu se setkala s prací J. M. Itarda a E. Séguina, dvou již téměř zapomenutých francouzských lékařů z počátku 19. století, jejich díla studovala a načrtla pedagogický program pro mentálně postižené děti ve věku 2 - 6 let. Postupně začala přemýšlet, že by stejnou metodu využila i při výchově a vzdělávání normálně se rozvíjejících a zdravých dětí stejného věku. Vzdala se místa lékařky a docentky a začala studovat pedagogiku a psychologii. V roce 1907 vznikl v jednom z obytných domů čtvrti St. Lorenz první Dům dětí Marie Montessori pro zanedbané a bezprizorní děti ve věku 3-6 let z okolí. Sama Montessori trávila v těchto Domech dětí v Římě a později i v Miláně spoustu času. V této době se k Montessori seznamuje s Annou Maccheroni, která se stává její žačkou a spolupracovnicí. V pozdější době vypracovala a prozkoušela svou pedagogiku pro děti 6 - 12ti leté a zveřejnila obsáhlé spisy jako pokračování ke knize z roku 1919. V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. Chtěla, aby její pedagogické ideje byly k dobru všem dětem na tomto světě.

Montessori měla velký úspěch, ale narážela i na silný odpor a často se to, co vybuodovala, ocitlo zpět v ruinách. Marie Montessori i po první světové válce pokračovala v rozšiřování své pedagogické koncepce a v roce 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori.

3.1.4 Konec života

Ke konci 30. let musela kvůli španělské občanské válce uprchnout z Barcelony a usadila se v Holandsku. Během 2. světové války se přerušil vývoj její pedagogiky po celém světě. Montessori se spolu se svým synem Mariem zdržovala v Indii, kde pořádala kurzy a pokračovala ve studiu. Po konci války se vrátila do Evropy, kde pokračuje ve svých kurzech, mimo jiné v roce 1946 v Londýně. Chtěla zopakovat i kurz v Německu, ale toto přání se jí již nesplnilo a 6. 5. 1952 v Holandsku umírá.

3.1.5 Význam Montessori pro dnešní dobu

Na vymezení místa pro Montessori v dějinách pedagogiky je příliš brzo, ale je jisté, že nepatří k idealistické pedagogické orientaci a že se odlišuje i od Fröblovy romantické koncepce mateřské školy. V civilizaci, kde přichází epochální změny v životě člověka, vidí dítě – počátek lidstva, jakoby úplně novým způsobem. Ne vše, o čem píše je úplně nové, ale nové je to tím, že učí dospělé své doby vidět život dítěte v nebývalém a téměř děsivém protikladu k nim samým. Svě Domy dětí a školy postavila na základě vlastní zkušenosti, která nebyla žádným empirismem, ale vědeckým pozorováním podpořeným intuitivním viděním jevů. Opírala se o studium antropologie a psychologie a byla samostatnou tvůrkyní nové pedagogické praxe. Zásluha Montessori spočívá v tom, že vytvořila pedagogiku přiměřenou dětské realitě a vytvořila základní koncepci školy, která komplexním způsobem umožnila požadované zavedení iniciativy a samostatné činnosti dítěte, jako to nedokázala ani pedagogika činné a pracovní školy.¹¹

¹¹ LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008, ISBN 978-80-7395-049-1, s. 104

3.2 Montessori pedagogika, teze

Pedagogika Marie Montessori je postavena na osmi základních tezích:

- „Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality.
- Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
- Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.
- Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí věkem dané příznivé vývojové období.
- Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoli jako „memorovací ústavy“.
- Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.
- Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.
- Montessori školy dokáží držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například schopností organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí.“¹²

3.3 Základní didaktické principy

Pro principy vzdělávání vytvořila Marie Montessori „dvanáctero“:

- Vychovatel musí vytvořit připravené prostředí.
- Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.

¹² RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1. s. 13-14

- *Vychovatel je aktivní, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.*
- *Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.*
- *Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.*
- *Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen tehdy, když je o pomoc požádán.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje a nevyrušovat ho.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.*
- *Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.*
- *Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.*
- *Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoli spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.*
- *Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.¹³*

3.4 Zásady a cíle Montessori pedagogiky

Marie Montessori ve své pedagogice vycházela ze starých tradic evropské antropologie. Hlavně v oblasti tělesného, duševního a psychického vývoje a především v orientaci na individuální učební potřeby dítěte. Vycházela z důvěry ve vlastní síly dítěte, jeho vůli se rozvíjet a stávat se dospělým. V jejím vzdělávání jsou žáci méně vedeni, ale o to více podporováni učiteli v tom, aby využívali svého potenciálu, našli svoji cestu. Stali se schopnými, spolupracujícími a připravenými osobnostmi s dostatečným sebevědomím. Každý žák je individuálně pozorován a diagnostikován.

¹³ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1, s. 140

Mezi zásady Montessori pedagogiky patří: „*Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.*“¹⁴

Další zásadou je: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“¹⁵ Dítě potřebuje vzor, doprovod a pomoc v připraveném a uspořádaném prostředí. Dochází tím k naplnění potřeby jistoty, zázemí, řádu.

Podstatou Montessori pedagogiky je zásada, že se dítě učí to, co se právě chce učit, tzv. „*vývojová potřeba*“. Dítěti by se tak měl poskytnout prostor a čas pro jeho vybranou práci, klid a možnost dokončit započaté. Dítě pracuje na základě vnitřní motivace.

Pedagogika Marie Montessori dětem nabízí metodické pomůcky, které je vedou k samostatnému poznávání světa kolem a porozumění dějů v něm. Dítě je v připraveném, uspořádaném a estetickém prostředí a má svobodu a volbu v činnostech, které rozvíjí jeho osobnost. Každé dítě je pozorováno a diagnostikováno. Jednou ze zásad Montessori pedagogiky tedy je: „*Následuj dítě a dbej znamení, které ti ukáží správnou cestu.*“

Dospělý ani dítě není dokonalý a schopný najít cestu do společnosti jen sám za sebe. Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně tak i pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí, aby se naplnily potřeby jistoty, zázemí a řádu. Další zásadou tedy je: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

Dítě se nejlépe a nejrychleji učí to, co se učit chce. Toto je další zásada v Montessori pedagogice (a nejen v ní). Moderní psychologie to nazývá vývojové potřeby. Tuto zásadu umožňuje hlavně „*volná práce*“. Děti mají dostatek prostoru a času, aby mohly samostatně řídit a usměrňovat vybranou práci a v klidu ji i dokončit. Jedná se o pozvolné procvičování „*sebeutvářejícího učení*“ ve spojení se získáváním kompetence k individuálnímu životu ve prospěch společnosti.

Jeden z cílů Montessori pedagogiky jsou také tzv. sociální dovednosti: připravenost pomoci a převzetí zodpovědnosti vůči člověku, stejně jako péče o zachování přírody. V důsledku tyto sociální dovednosti vedou k cíli otevřenosti Montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílu nadání, schopností, postižení, sociálního nebo národnostního (etnického) původu, chudých nebo bohatých, a sice bez rivality a selekce.

¹⁴ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1. s. 15

¹⁵ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1. s. 16-17

Význam mají také konkrétní výkony dětí a mládeže na každém stupni jejich vývoje: u malých dětí se jedná především o zapojení se do domácích činností v rámci domácího prostředí, v mateřské školce (Montessori to pojmenovala jako „*Dům dětí*“) o procvičování činností praktického života. V každé vývojové etapě přiřazuje Montessori pedagogika tzv. senzitivní fáze - tedy že ve vývoji každého dítěte existují období se zvláštní citlivostí (senzibilitou) pro určité učební postupy a procesy.

3.5 Didaktika Montessori pedagogiky

Pro správné didaktické působení je třeba pozorování a diagnóza. To zajišťuje profesionální pozorování a měřicí metody a postupy, osobní náklonnost a empatie. V mateřské škole a na prvním stupni ZŠ je didaktika reprezentována z velké části didaktickým materiálem a hovoří se tedy o tzv. materiálovém kurikulu. Děti jsou díky vlastní kontrole chyb v každém materiálu vedeny k tomu, aby byly schopné rozpoznat vlastní chyby a naučily se je i samy zpracovávat a opravovat. S růstem abstrakce ustupuje význam didaktického materiálu, ale v případě potřeby je možné jej opět použít.

Hlavním principem didaktiky Montessori je volná práce. Jedná se o základní nejdůležitější formu, která odpovídá rozličným dovednostem a zájmům rozsáhlé individualizace. Vzhledem k nutnosti dodržet náplň učiva danou školskými předpisy, je volná práce regulována dovedným učitelem k podchycení zájmu i o témata, které by si děti samy nevybraly. Volná práce respektuje „*senzitivní období*“. Tím dítě dosahuje nejvyššího možného pokroku a rozvoje. Dítěti je činnost nabízena a ono si vybírá. Předpokladem úspěšné volné práce je připravené prostředí. K tomu patří veškerý naaranžovaný didaktický materiál podle pedagogicko-psychologických zásad a hledisek. Tento didaktický materiál je na úrovni mateřské školy doplněn smyslovým a rozvíjejícím materiálem všedního dne. Každé dítě si tedy může zvolit

- co chce dělat
- kde (v rámci prostředí) to chce dělat
- s kým a jak dlouho to chce dělat

Didaktické pomůcky jsou v každé třídě jen v jednom exempláři. Děti tak respektují „pořadí“ na práci nebo pracují ve skupině. Jsou kladeny i vyšší nároky na projektovou práci, která podporuje formu volné práce a děti si osvojí celkový proces od výchozí myšlenky po realizaci. Důležitým principem je věková heterogenita. Zpravidla jsou doporučeny tři věkově smíšené úrovně, ale je možné rozdělit děti do smíšených skupin i jinak. Ideální stav je sloučit tři po sobě jdoucí ročníky do jedné třídy.

3.6 Hodnocení výkonu

Součástí učebního procesu je i hodnocení výkonu. Děti jsou k výkonu motivovány, pokud mohou poznávat souvislosti a nejsou jim předhazovány jen izolované jednotlivosti, které musí být schopné na povel kdykoli zopakovat. Hodnocení respektuje zásadu neposuzovat děti srovnáváním mezi sebou. Hodnotí se pokroky ve výkonu proti minulému období. Nepracuje se pro odměnu ve formě známky a pochvaly, ale pro uspokojení z dobrého výsledku činnosti. Podle Montessori představ by mladí lidé měli dosáhnout nezávislosti, ke které je dovede vyhodnocování vlastních výkonů. Cílem tedy je, aby se děti naučily kontrolovat svou vlastní práci, opravovaly si své chyby a tím se neustále zlepšovaly i ve volní oblasti. Všichni lidé dělají chyby, ale na svých chybách také rostou.

Na základních školách, kde se vyučuje podle Marie Montessori, se píše vysvědčení formou slovního hodnocení.

Rýdl uvádí: *„Montessori došla na základě řady pozorování k závěru, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že můžeme dělat chyby a také si je kontrolovat a opravovat. Naproti tomu vedou známky a další oceňování jinými lidmi ke snížení energie a zájmu, podobně tomu je u prosazování konkurenčních vztahů a soutěživosti. Časně naučená rivalita již nikdy nezmizí, navíc po ní zůstává jen možnost nespokojenosti a zloby.*

Ve společnostech, které navzdory mnoha empirickým poznatkům nezvratně prosazují ve školách mezi dětmi selektivnost, propadání a tím i konkurenční rivalitu, se nemohou Montessori školy pod takovým tlakem dobře prosazovat a buď nevznikají vůbec, nebo mají velké obtíže a často jsou nuceny ke kompromisům.“¹⁶

¹⁶ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1, s. 140

3.7 Náboženská výchova

Ústřední filosofickou pozicí v myšlenkovém i praktickém systému Montessori pedagogiky je náboženská výchova. Vychází se z pojetí světa jako výsledku stvoření, s čímž souvisí i pojetí tzv. kosmické výchovy. Montessori vychází z předpokladu, že víra je základní potřebou člověka. Marie Montessori během svých pedagogických pokusů v Barceloně vyvinula koncepci, pomocí které lze nenásilně děti přivést k živé katolické víře, především ke smyslu mše.

3.8 Vývojové fáze

Montessori systém je rozdělen do čtyř vývojových fází, které uvádíme v následujících podkapitolách.

3.8.1 První fáze

Je pro děti od narození do 3 let. Takové děti jsou především v rodině (nejdůležitějším místem pro rozvoj a výchovu), případně v jeslích nebo herní skupině. Prioritou pro tuto vývojovou fázi jsou z hlediska pedagogiky prioritní:

- podpora a pozorování pohybových schopností dítěte,
- péče o emoční podpůrnou, pomáhající, vstřícnou a bezpečnou atmosféru,
- Vytváření podněcujícího a motivačního prostředí, která dítěti pomáhá utvářet vlastní vnitřní řád a vede k poznání důležitosti vzájemných vztahů,
- Stálá podpora řeči častým mluvením a zpíváním,
- koordinace pohybu, orientace a řeči.

Jsou upřednostňována cvičení praktického života, pohybové hry a cvičení pro podporu hrubé a jemné motoriky, v hry jako jsou: vyprávění, předčítání, zpívání apod. Tělesné kontakty a klidný verbální projev dospělých slouží jako prostředek emočního kontaktu.

3.8.2 Druhá fáze

Pro děti od 3 do 6 let. Pro tyto děti jsou určeny Domy dětí a mateřské školy. V těchto zařízeních je kladen důraz na:

- Využití smyslového materiálu pro rozvoj dítěte ve smyslu klíče ke světu a chápání řádu světa. Nevědomé dojmy o světě jsou vědomě přepracovány do pevných struktur na základě vzájemného porovnávání vlastností a dalších charakteristik: malý-velký, slaný-sladký, nízký-vysoký, tmavý-světlý, teplý-studený apod.
- Další rozvoj hrubé a jemné motoriky, řeči a smyslového vnímání.
- Seznámení s náboženskou výchovou otevřenou všem náboženským systémům.
- Rozvoj kulturních a uměleckých aktivit.
- První seznámení s čtením, psaním a matematikou.
- Pohybová a klidová cvičení, prohlubování dovedností sebeobsluhy pro činnosti všedního dne.
- Základy zdvořilostního chování, péče o sebe, péče o okolí a o ostatní.

Důraz je kladen především na připravené podnětné prostředí. Pedagogické invence se soustřeďují na uvádění k využívání a používání různých materiálů a nástrojů a to v zásadě pro každé dítě jednotlivě.

3.8.3 Třetí fáze

Třetí vývojová fáze je pro děti od 6 do 12 let (první stupeň základních škol). Důraz je kladen na naučení čtení, psaní a matematiky stejně tak i na přírodovědné, kulturní, sociální a politické elementární vzdělání. Hlavní ideou tohoto vývojového stupně je tzv. „kosmická výchova“. Kosmická výchova ukazuje představy o universu, který funguje na základě poznanych přírodních zákonů, dle Marie Montessori vytvořeným Bohem a daným lidem k rozvoji a dokončení. Jde o pochopení vztahu člověka ke světu a naopak na základě vzájemné vázanosti a omezenosti a o pochopení „kosmické úlohy“ člověka převzít odpovědnost za další osudy světa.

Na prvním stupni základní školy je didaktika zaměřená zejména na:

- intenzivní utváření řečových projevů: vyprávění, čtení, psaní, zpěv, dramatizace, přednes apod.,
- budování logického myšlení a dovednost jednoduchého počítání,

- „*univerzální učební plán*“, což je podle Montessori tematický přehled, ze kterého si děti volí vlastní aktivity v oblasti základních lidských potřeb (výživa, bydlení, ošacení, spirituální potřeby) a věcné oblasti (matematika, fyzika, chemie, biologie, geologie, historie, geografie, astronomie, umění apod.),
- vyprávění o vlastních zkoumáních a bádáních a jejich prezentace namísto reprodukce hotových pojmových struktur a definic z knih,
- ucelené učení daného tématu s použitím pestrých metod a otevřením se školy přírodě a společnosti,
- respektování individuální cesty každého dítěte a jeho volby, chce-li pracovat samostatně nebo ve skupině,
- věkově smíšené pracovní skupiny,
- prevence před poškozováním zdraví, zejména před působením omamných látek,
- úzké spojení praktické a teoretické činnosti s častým využíváním badatelsky orientovaného učení i mimo školu,
- samostatnost, učení seberegulace a sebeorganizace, učení se spolupráci v týmu, sociální odpovědi.

3.8.4 Čtvrtá fáze

Poslední vývojovou fází je škola zkušeností sociálního života (věk od 12 do 18 let). Montessoriovský plán pro tento věk se nazývá „*Děti Země*“. Je to plán reformy školy druhého stupně. Celá koncepce vychází ze života na farmě, která je rozšířena o rámcový program pro vyšší sekundární školy.

4 Přístup pedagogů

4.1 Učitel v pedagogice Marie Montessori

Spíše než pojmenování „učitel“ nebo „vychovatel“ dává Marie Montessori přednost označení „vedoucí“ nebo „průvodce“. Dospělý dítě neučí, protože se dítě učí samo. Vede ho na cestě za poznáním, usměřuje a zprostředkovává nové poznatky.

„Průvodce“ je hlavně pasivní pozorovatel vývoje dítěte. Je součástí prostředí, v němž se dítě vyvíjí, je spojovacím článkem mezi dítětem a předměty, připravuje materiál, odstraňuje překážky. Má funkci organizátora, zprostředkovatele. Analyzuje, motivuje. Požádá-li dítě o pomoc, pomůže a podporuje činnost dítěte, radí.

Všechny výše jmenované funkce vyžadují hlubokou znalost dítěte. Vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodické a didaktické znalosti a další kvality.

4.2 Základní aktivity „průvodce“

Podle Kratochwila shrneme všechny aktivity učitele a členíme je do dvou základních skupin.

4.2.1 „Přímé, tj. komunikativně-dialogické činnosti“¹⁷

V průběhu činnosti dítěte „průvodce“ vyslovuje potvrzení, souhlas, pobídnutí. Jedná vždy slušně a ohleduplně. Pomáhá při volbě vhodných objektů a námětů, přiděluje materiály s ohledem na věk a úroveň rozvoje. Vzbuzuje zájem dítěte, přispívá k udržení pozornosti, podporuje osvojování nových cvičení, dohlíží nad zakončením každé práce a nad úklidem. Mluví přirozeně, bez přehánění. Chybu ve vztahu k dítěti, je schopen napravit.

¹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5, s. 107.

4.2.2 „Nepřímé, tedy nekomunikativní činnosti“¹⁸

a) získávání informací o dítěti

- průvodce pozoruje, hodnotí činnosti dítěte, ale i chování, disciplínu
- sleduje časové úseky jednotlivých činností dítěte
- volbu práce dítěte
- potřebné podněty dítěte pro práci
- vytrvalost, pokroky, různé charakterové vlastnosti
- průvodce zaznamenává, zda žák začíná pracovat až po výzvě, nebo až na příkaz
- kázeň se posuzuje ve vztahu k práci i ve změně chování

b) odstraňování překážek

- průvodce se stará, aby žákova činnost nebyla přerušována
- průvodce se drží v pozadí, mlčí, vyčkává, až ho dítě osloví, vyzve k pomoci

c) výběr, výroba pomůcek, materiálů

- materiály, které jsou nabízeny, musí vybízet k činnosti
- průvodce pečuje o estetickou kvalitu pomůcek, materiálů

d) utváření vzdělávací atmosféry

- průvodce nabízí různé možnosti prožitků, vědomostí
- připravuje přípravu pro praktický život
- dbá na vhodné podmínky: prostor, čas, obsah, materiál
- všímá si: atmosféry přátelství, čistoty prostředí, apod.

e) „podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvod do sociálního života“¹⁹

- průvodce připravuje společné i individuální práce dětí
- řeší otázky
- usiluje o zabezpečení života v pracovní pospolitosti

¹⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5, s. 107

¹⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5, s. 77

Maria Montessori uznávala svobodu, volnou práci dětí, ale také říkala, že dítě nelze ponechat sobě samému. Dítě nemůže samo svoji silou všechno uskutečnit, potřebuje pomoc dospělých. Marie Montessori stanovila předpoklady pro „vedení spontánní práce“. Tím se rozumí, že: „...práce dětí se má organizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích. To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic.“²⁰

Předpoklad spontánní práce:

- sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí
- schopnost organizovat volnou práci, tj. utvářet podnětné prostředí
- respektování a pozorování volné práce, ohleduplnost, kamarádství, pozornost

4.3 Vzdělávání učitelů v oblasti Montessori

4.3.1 Společnost Montessori o. s. (Spo – Mo)

Společnost Montessori, která vznikla v roce 1999 v Praze, založila paní dr. J. Brunclíková. V roce 2000 již společnost organizovala první vzdělávací kurz vedený lektory z Evropy. O rok později spustili vzdělávání a trénink pedagogické práce nejprve pro učitele mateřských škol, později pro rodiče a pedagogy 1. stupně ZŠ. Společnost Montessori má formu občanského sdružení. Má vybavené metodické centrum pro pořádání kurzů a výcvik pedagogů.

Členy společnosti jsou pedagogové, rodiče a příznivci, kteří se zajímají o šíření pedagogiky Montessori a informací o přístupu k výchově a vzdělávání Montessori metodou.

Koncem 90. let společnost Montessori podpořila vznik prvních mateřských škol a center s programem Montessori v ČR – zajištěním vzdělávání pedagogů, vybavením specifickými pomůckami s pomocí projektů a grantů, organizací pedagogických exkurzí do zahraničních škol, konzultační činností. Společnost Montessori také sestavila podklady pro tvorbu ŠVP Montessori tříd 1. stupně ZŠ (podle nového RVP ZV) - koordinací výměny zkušeností a setkáváním pedagogů 1. stupně ZŠ s programem Montessori v pilotním ověřování

²⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5, s. 107

a zajištěním podpory na MŠMT v Poradním sboru pro pedagogiku Montessori (vznik poradního orgánu v r. 2003).

Od počátku činnosti podporuje společnost Montessori pan profesor Karel Rýdl, který je odborným garantem a autorem publikací o metodě Montessori. Podílel se i na sestavení ŠVP pro pilotní ověřování programu Montessori v MŠ a ZŠ po roce 2000 a šíření Montessori pedagogiky v ČR stále aktivně podporuje.

Společnost Montessori organizuje dlouhodobé kurzy jako další vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací MŠMT pro pedagogickou práci s dětmi 3-6 a 6-12 let: Informativní kurzy s akreditací MŠMT pro pedagogickou veřejnost, rodiče a další zájemce o základní informace; semináře a kurzy pro rodiče; semináře se zahraničními Montessori lektory a pedagogy pro prohloubení informací a dovedností a získání dalších inspirací pro pedagogy; další dílny a workshopy pro sdílení zkušeností; semináře s lektory z dalších programů moderního přístupu ke vzdělávání.

Společnost podporuje vydávání a tvorbu metodických materiálů a překladů publikací o Montessori teorii. Poskytuje prostor pro sdílení zkušeností a komunikaci, spolupracuje s centry, školami a zařízeními, které využívají program a principy Montessori při práci s dětmi. Podporuje uvědomělý přístup rodičů ke svým dětem.

Lektorský tým Spo-Mo sestavený ze zkušených pedagogů, poskytuje odborné pedagogické poradenství a konzultační podporu při aplikaci metody Montessori, semináře na klíč pro centra a školy nebo semináře pro studenty středních a vysokých pedagogických škol. Lektori absolvuji dlouhodobé tréninky a další studia Montessori pedagogiky a získávají tak praktické zkušenosti v práci s dětmi v Montessori programu - většinou více než 10 let (minimálně 5 let); v českém nebo zahraničním prostředí. Lektorky se pravidelně účastní konferencí pro vzdělávání pedagogů, zaměřených na výchovu k rodičovství a podporu rodiny; ale také diskusních a informačních konferencí ke vzdělávání v ČR.

Vzdělávací kurz Montessori pedagogiky je zaměřený na pedagogickou práci s dětmi 3 - 6 let nebo 6 - 12 let. Jedná se o celoroční kurz v rozsahu 350 hodin, je organizován jako prezenční studium a náslech v doporučených zařízeních Montessori. Kurz začíná týdenním teoretickým blokem a dále během roku a půl probíhají tematické semináře s praktickým tréninkem s materiálem a pomůckami v rozsahu 3 - 5 dnů. Součástí kurzu je zpracování eseje k teoretické části, vytvoření vlastního teoretického a didaktického portfolia, sledování práce s dětmi v Montessori zařízení a vypracování závěrečné práce.

Kurz končí blokem opakování vzdělávacích oblastí a prezentací závěrečných prací. Splněním všech studijních podmínek a závěrečných zkoušek lze získat Národní diplom Montessori. Ve školním roce 2015/2016 bude otevřen již 34. Diplomový kurz Montessori pedagogiky ZŠ pro věk 6 – 12 let.

Informativní kurz Montessori pedagogiky je stručný kurz s přehledem základních principů a oblastí práce s dětmi a s ukázkou prostředí Montessori v MŠ a na první stupni ZŠ. Je v rozsahu čtyřdenního semináře s jedním dnem náslechu.

Společnost Montessori je členem organizace SKAV a zapojuje se do dalších iniciativ na podporu progresivních změn ve vzdělávání (Stálá konference asociací ve vzdělávání). Společnost Montessori spolu s finanční podporou ESF a MŠMT realizovala v letech 2010 až 2013 projekt se jménem *Šance pro vaše dítě*, který je zaměřen na využití Montessori didaktiky při přípravě dětí se specifickými potřebami na školu. Ve školním roce 2011/2012 probíhal v metodickém centru mezinárodní kurz s akreditací světové organizace AMI, která obohatila kurz svými zkušenostmi.

Jednou z dalších činností Společnost Montessori je podpora tvorby a vydávání metodických pomůcek a materiálů. Pomocí metodického portálu na webových stránkách a formou Zpravodaje zajišťuje informační prostor a z odborné literatury a z prací a námětů pedagogické praxe absolventů kurzu vytváří vlastní knihovnou.

Činnost společnosti směřuje k dalšímu rozšiřování nabídky programů, k přípravě a podpoře dalších aktivit a podpoře publikací s informacemi, které povedou k rozšiřování programu Montessori pro práci s dětmi již od narození. Také chtějí, aby jejich ověřené praktické zkušenosti při vzdělávání dětí mohly být využívány také k obohacení, inspiraci a pozitivním změnám v celém systému vzdělávání v České republice. Dalším cílem Společnosti Montessori je šíření mezinárodně uznávaného programu Montessori a tím rozšíření nabídky vzdělávacích možností v ČR.

4.3.2 AMI - Association Montessori Internationale

Marie Montessori spolu se svým synem Mariem založila v roce 1929 mezinárodní společnost **Association Montessori Internationale - AMI** (<http://www.montessori-ami.org/>), která organizovala vzdělávací kurzy, přispívala ke stálému rozšiřování jejích idejí a dohlížela na dodržování pedagogických standardů a principů dle jejích myšlenek. Mezinárodní sídlo AMI je v současnosti v nizozemském Amsterdamu. Asociace si dává za cíl zachovat integritu životní práce Marie Montessori a šířit autentické Montessori i po její smrti. Jinak řečeno realizovat Montessori filozofii a její kurikulum v souladu s původním přístupem Marie Montessori, pomůcky jsou používány přesně tak, jak je používala Marie Montessori a velký důraz je kladen na znalost funkcí všech pomůcek a na jejich správnou prezentaci i v jednotlivých vzdělávacích kurzech pro Montessori pedagogy. Zastánci tohoto výkladu Montessori věří v zachování čistoty této metody.

AMI je pedagogickou autoritou, která řídí a dohlíží na více než 40 asociálních výcvikových středisek na celém světě (v Severní Americe, Asii, Evropě a Austrálii). Zároveň připravuje akreditaci výcvikových středisek v Africe a Jižní Americe. AMI je jediná Montessori vzdělávací organizace, která vydává diplom, který obsahuje i podpis Marie Montessori. **Tento diplom je uznáván na celém světě.** Absolventi těchto vzdělávacích výcviků jsou vysoce hodnoceni jako experti ve svém oboru a zaměstnavatelé na mezinárodní i národní úrovni je vyhledávají.

4.3.2.1 Školení AMI Montessori

Dospělí jsou v AMI výcvicích připravováni na práci pomocníka dětí v jejich růstu a rozvoji do plného lidského potenciálu. Výcviky dávají příležitost studovat do hloubky Montessori pedagogiku a práci, včetně vývojových specifík dítěte ve věku od 0 do 12 let, jeho potřeb, které v této fázi vývoje má, a nástrojů, kterými dítěti asistujeme při jeho sebetvorbě.

Výcvikové programy jsou rozděleny do třech úrovní:

- Pro věkovou kategorii 0-3 roky (Assistants to Infancy – Průvodce dětstvím).
- Pro věkovou kategorii 3-6 let (Primary Course – Předškolní výcvik).
- Pro věkovou kategorii 6-12 let (Elementary Course – Základní škola).

4.3.2.2 Příprava a role dospělého

V Montessori procesu je nejdůležitějším článkem dítě, nikoli pedagog. Pedagog ale dává dítěti příležitost k práci, soustředí se na jeho vývoj a pomáhá jeho vnitřnímu potenciálu. Marie Montessori objevila „*nové dítě*“, bylo tedy nevyhnutelné „*stvořit nový typ učitele*“, kterého nazvala „*průvodcem*“, protože jeho hlavní úloha není dítě učit, ale vést jeho přirozené dětské síly. Průvodce ustupuje do pozadí a do středu pozornosti se tedy dostává dítě. „*V mojí metodě vyučuje pedagožka málo, hodně pozoruje a hlavně má úlohu řídit psychickou aktivitu dětí stejně jako jejich fyziologický vývoj. Proto jsem změnila název z učitelky na průvodkyni. Průvodkyně v „Domě dětí“ (v MŠ) musí být přesvědčena o dvou věcech: že za vedení zodpovídá učitel a že vlastní jednotlivá cvičení jsou především záležitostí dítěte samotného – je to práce dítěte. Učitelé v Domech dětí mohou racionálně aplikovat metodu výuky, usměrňující spontánní vzdělávání dítěte teprve tehdy, když si ji náležitě zafixují, když se s ní zcela ztotožní.*“ (Maria Montessori, *Objevování dítěte*) „*Tak se Montessori průvodkyně projeví jako člověk, který ví, jak má být vytvořen tento ‚nový vztah‘ (mezi dítětem a dospělým), a který dbá na to, aby byl uskutečněn do nejmenších detailů. S tím koresponduje i to, že vzdělávání vychovatelek a vychovatelů se musí v Montessori pedagogice lišit od jiných forem vzdělávání učitelek mateřských škol.*“²¹

K připravenosti učitele v Montessori patří především jeho vzdělání v této oblasti a výše zmíněné AMI výcviky jsou tím nejvyšším a nejkvalitnějším vzděláním v Montessori pedagogice, nastavené samotnou Marií Montessori. „*Je nezbytné, aby průvodce prošel dvojitým studiem. Musí přesně vědět a cítit, jaká práce se od něj očekává a jakou funkci zde mají všechny pomůcky a další materiály, které slouží coby prostředky pro rozvoj dítěte. Teoretická příprava učitelky pro její práci je velice obtížná. Musí sama sebe utvářet, musí se naučit pozorovat, být uvážlivou, trpělivou, přizpůsobivou a vytrvalou. Musím umět potlačit své vlastní impulsy a naučit se provádět praktické úkoly s potřebným taktem.*“ (Maria Montessori, *Objevování dítěte*) „*Podle Montessori by taková to příprava měla být prvním krokem ve výcviku každého pedagoga, ať je jakékoliv národnosti či vyznání. Musí se učit čistotě srdce a dovolit mu hořet laskavostí k dítěti. Musí „nasadit pokoru“ a zejména se naučit, jak sloužit.*

²¹ Montessori institute Prague: Montessori pedagogika: Association Montessori Internationale – AMI. [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.amiprague.cz/cs/co-je-montessori/#AMI>

Musí se naučit, jak ocenit a posbírat všechny tyto maličkaté a křehké projevy otevírají život v duši dítěte.”²²

Nejdůležitějšími úkoly dobrého Montessori průvodce tedy jsou:

- připravit prostředí tak, aby vyhovovalo vývojovým potřebám dětí,
- být opatrovníkem a správcem prostředí,
- vést a vědecky pozorovat dítě, aby tak mohl podpořit jeho přirozenost a vývojové potřeby,
- ukazovat a dávat prezentace (průvodce tedy musí bezpečně znát a ovládat kompletní Montessori materiál).

4.3.3 Institut celostního učení

V roce 2008 několik nadšenců založilo mateřskou školu, která prošla přeměnou na „*Sofie Montessori mateřská škola a základní škola, o.p.s.*“ v roce 2011 získala akreditaci MŠMT ČR. Od roku 2011 organizuje školení pro učitele a rodiče, od roku 2012 spolupracuje s lektorským týmem německého Institutu celostního učení IFGL a lektorský tým rozšiřuje o inovativní školitele a metody. Institut celostního učení se nachází v Říčanech u Prahy.

Při organizaci diplomových kurzů vychází z kurikula a zkušeností mateřského centra: Institut für ganzheitliches Lernen, který pořádá identické kurzy v dalších 5 lokalitách v okolních zemích.

Institut celostního učení nemění podstatu, přináší nový pohled pro rodiče, učitele v mateřských školách i základních školách. Je pro ty, které zajímá Montessori pedagogika. V ročním kurzu Institutu se pod vedením Clause-Dietera Kaula zájemci naučí učit celostně, na základech Montessori pedagogiky upravené pro nároky na vzdělání začátku 21. století. Kurz je určen zájemcům z řad odborné i laické veřejnosti. Pořádají se zde i kurzy a semináře z různých oblastí pedagogiky a výchovy dětí.

Základem nabídky je Diplomový kurz moderní pedagogiky²³ v rozsahu 300 výukových hodin. Institut pořádá i řadu jednodenních či krátkodobých seminářů²⁴.

²² Montessori institute Prague: Montessori pedagogika: Association Montessori Internationale – AMI. [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.amiprague.cz/cs/co-je-montessori/#AMI>

²³ Institut celostního učení: Diplomový kurz. [online]. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz/diplomovy-kurz/>

²⁴ Institut celostního učení: Semináře. [online]. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz/seminare/>

Diplomový kurz moderní pedagogiky se skládá z 8 tematických okruhů – modulů vždy po cca 3 dnech, případně 1x 6 dnů jednoho týdne v létě, který se koná v Tegernsee v Německu a závěrečných zkoušek. Kurz se sestává z výuky a samostatné práce s materiálem, dále hospitací a praxí. Kurz je určen pedagožkám a pedagogům prvního a druhého stupně základní školy, jeslí, dětských skupin a mateřských školek, vedoucím aktivit pro rodiče a děti, ale i pro sociální pracovníky v mateřských poradnách, dětské zdravotní sestry, porodní asistentky, chůvy a rodiče.

Účastníci kurzu mají možnost se naučit učení zcela nově, neboť institut se zaměřuje na tyto zásady:

- „zohlednění emocionální a racionální inteligence,
- uplatnění opticko-prostorové i obrazové představivosti,
- senzomotorické zkušenosti,
- rozvoj citu pro rytmus v souvislosti s vnímáním vlastního těla,
- sociální kompetence ve formě interpersonálních vztahů,
- osobní kompetence na základě sebevnímání a sebereflexe.“²⁵

Hlavním lektorem Institutu, a jeho pedagogickým ředitelem je zkušený Montessori pedagog Claus-Dieter Kaul. Absolvoval kurzy pedagogiky Montessori pro děti ve věku 3-6 let ve Frankfurtu nad Mohanem a pro děti ve věku 6-12 let ve Washingtonu ve Spojených státech. Pracoval na druhém stupni státní školy v Hesensku, poté vyučoval na soukromé celodenní škole ve Frankfurtu nad Mohanem a nakonec 15 let na školách Montessori Dětského centra v Mnichově v integrovaných třídách prvního a druhého stupně a třídách pro děti s duševním postižením. Z toho šest let působil jako ředitel školy a dva roky jako lektor léčebné pedagogiky Montessori v Německé akademii pro vývojovou rehabilitaci v Dětském centru v Mnichově.

²⁵ Institut celostního učení [online]. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz>

Od roku 1988 pořádá Claus-Dieter Kaul semináře a workshopy na univerzitách a vyšších odborných školách v Německu, Itálii, Rakousku, Slovinsku, Švýcarsku a workshopy v indickém Hajdarábadu, Irsku, Švédsku, Polsku, Španělsku a Itálii. v roce 2003 se Claus-Dieter Kaul stal členem sdružení Montessori Europe. Je činný v poradním sboru společnosti Modern Montessori International (MMI) se sídlem v Londýně a zároveň je členem Association Montessori Internationale (AMI).

V srpnu 1990 Claus-Dieter Kaul založil Montessori tréninkový institut „*Institut für Ganzheitliches Lernen*“ v rámci kterého školí učitele mateřských a základních škol. Je mentorem několika škol v Německu a také ZŠ Sofie v Říčanech.

Kurz využívá mnoho dalších vylepšených materiálů ze všech didaktických oborů. Inkluze patří k základním principům Institutu celostního učení, proto se kurz zaměřuje zvláště na léčebně pedagogické aspekty pedagogiky Montessori a na začlenění nejnovějších poznatků výzkumů mozku.

Po ukončení kurzu je bezpodmínečně nutné, aby se absolventi, kteří chtějí kvalifikovaně pracovat ve vzdělávacím zařízení Montessori, pravidelně věnovali buď sami, nebo ve skupině, práci s materiálem a jeho různorodému použití.

4.3.3.1 Obsah výuky

Obsah kurzu tvoří osm modulů, v rámci kterých účastníci získají informace o filozofii práce v Montessori prostředí a konkrétní znalosti o práci s pomůckami v každé z oblastí Montessori pedagogiky. Klíčovou odlišností od ostatních kurzů Montessori pedagogiky je otázka přístupu k dětem na základě celostního přístupu k učení při respektování potřeb dítěte v rámci stanovených hranic.

4.3.3.2 Teoretický úvod

Účastníkům je představen mj. život a dílo Marie Montessori, zvláště pak základní principy pedagogiky Montessori jako jsou absorbuující mysl, senzitivní období, polarizace pozornosti, pojetí svobody podle Marie Montessori, připravené prostředí a pozorování. Dále jsou vybrány některé názvy lekcí teoretického úvodu.

- „*Uvítací „kruh.*“
- *Život a dílo Marie a Maria Montessori a význam jejich pedagogiky v současnosti.*
- *Vývojový stupeň 0-3 roky (dílo od Emmi Pickler a dalších).*
- *Vývojový stupeň 3-6 let (práce s velkou trinomickou krychlí, pohyb a postřeh).*

- *Vývojový stupeň 6-12 let (práce s velkou trinomickou krychlí, pojmenování jednotlivých částí a řeč symbolů $(a+b+c)^2$).*
- *Vývojový stupeň 12-18 let (převod z trinomického čtverce a trinomické krychle do materiálů desítkové soustavy jako úvod k druhým, třetím mocninám a odmocninám.*
- *Realizace erdkinder plánu (plánu dětí země).*
- *Skupinová práce na zadané téma: připravené prostředí, úloha učitele, práce jako taková, absorbující mysl, polarizace pozornosti, svoboda, senzitivní období – tato témata budou představena formou hry s následnou reflexí.*
- *Organizační záležitosti (vystavení dokladů účastníků, hospitace a práce s materiálem, závěrečné kolokvium, evaluační archy, vedení osobní deníku každým jednotlivým účastníkem)“.*

4.3.3.3 Kosmická výchova

Kosmická výchova využívá velkého zájmu dětí především ve věku 6 až 12 let. Žáci se velmi zajímají o život a svět kolem sebe. V kosmické výchově se dětem neprezentují jednotlivosti z vědeckého světa, ale „celý svět“ najednou. Montessori k tomuto účelu navrhla názorné pokusy a obrázky, které jsou zajímavé a fascinující a zaměřují se především na fantazii a představivost.

Nástin obsahu kosmické výchovy:

- Úvod do kosmické výchovy.
- Význam kosmické výchovy v současné době, nástin velkého příběhu o vzniku Země „*Bůh nemá žádné ruce.*“
- Černý pás, časové cívky a kniha o časových cívkách.
- Časová osa evoluce a pracovní lišta.
- Přiřazovací hra k dějinám evoluce.
- Pokusy k tématu „*Jak vznikla Země.*“
- Vznik a charakter (vlastnosti) planety Země.²⁶

²⁶ Institut celostního učení [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz>

4.3.3.4 Část obsahu Matematika I

- „Psychologické hledisko matematiky (*Psychoritmetica*).
- *Dějiny čísel a matematiky.*
- *Červenomodré tyče.*
- *Smirkové číslice.*
- *Vřeténková hra.*
- *Sudá a lichá.*
- *Barevná perlová pyramida a její význam.*
- *Početní kombinace s perlovým materiálem (11-19).*
- *Sequinovy tabulky I a II.*“²⁷

4.3.3.5 Ukázka části obsahu Jazyka II

- „*Úvod do jazyka.*
- *Jazyková oblast v mateřské a základní škole, význam „Farmy“, obohacování slovní zásoby (i v angličtině), hra na hlásky – hláskování.*
- *Příprava na psaní.*
- *Kovové tvary, smirková písmena, pohyblivá abeceda, práce s didaktickými mapami, práce s básněmi.*
- *Příprava na čtení.*
- *První čtení s malými předměty (také v angličtině), čtecí kartičky s obrázky předmětů „kolem nás.“*
- *Klasifikace čtení.*
- *Fonogramy, definice (formy vody a pevniny) – také v angličtině, dějiny řeči a literatury, dějiny písma.*
- *Úvod do slovních druhů.*
- *Dějiny slovních druhů, předpony a přípony, slovní čeledi, pořádek slov, přídavná jména, číslovky, spojky, slovesa a příslovce, předložky, zájmena, interpunkční znaménka.*
- *Hra „Cestování časem“ (slovesa a jejich slovesný způsob).*“²⁸

²⁷ Institut celostního učení [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz>

²⁸ Institut celostního učení [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz>

5 Alternativní metoda výuky Marie Montessori a její aplikace v běžné primární škole

Marie Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, i když sama jednu vymyslela. V publikaci „*Tajuplné dětství*“ napsala: „*Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě ... dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti.*“²⁹

Metoda Montessori pedagogiky je rozdělena do několika oblastí: praktického života, smyslové výchovy, matematiky, jazykové výchovy a kosmické výchovy. Každé dítě se v tomto systému rozvíjí samostatně a učí se samo rozpoznat své chyby. Nejde ovšem jen o vzdělání ve školách nebo školkách, v metodě Montessori je důležitá i účast rodičů na výchově dítěte. S dítětem se pracuje určitým stylem přes den bez rodičů a je tedy důležité uplatnit principy i doma.

V mateřské škole a na 1. stupni základní školy je didaktika představována z velké části právě didaktickým materiálem. Dítě využívá všech smyslů. Na začátku je každý stupeň obtížnosti v materiálu oddělen. Dítě si musí vybudovat jasnou a přehlednou strukturu. Dítě se učí pracovat s chybou, rozpoznat ji, zpracovávat, ale i odstranit.

Didaktický materiál má logickou stavbu, hlavně ten matematický. Každému dítěti je pomůcka prezentována jednotlivě, důsledně podle logické stavby ve třířázkové vyučovací lekci. Poté již může pracovat s materiálem samostatně.

Materiál, který Maria Montessori vytvářela a rozvíjela, vychází z materiálů užívaných Itardem a Seguinem, kteří pracovali se zaostalými dětmi. Pomůcky jsou zaměřeny především na smyslovou a pohybovou výchovu v mateřské škole. Navazují didaktické materiály pro jednotlivé předměty pro 1. stupeň základní školy.

²⁹ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7, s. 131

5.1 Ukázky didaktického materiálu - Matematika

5.1.1 První počítání

Čísla 1 – 10

Počítání do 10, jsou to důležité spojovací procesy. S dítětem pracujeme ve třístupňových rovinách:

1. rovina: poznávání kvantity (množství) a pojmu (slova).

Dítě si prožívá množství (kvantitu) a spojuje množství se správnými pojmy (slovo).

2. rovina: poznávání číselných symbolů (0 - 10).

Dítě se učí číst čísla (tj. abeceda světa čísel, ze které je možné utvořit libovolné číslo), která potřebuje pro počítání v desítkové soustavě; nepotřebuje v ní žádnou číslici vyšší než 9; učí se pořadí číslic (symbolů).

3. rovina: spojení kvantity (množství) a symbolu (číslice).

Prožívá zavedení symbolu 0 a poznává čísla sudá a lichá.

Pochopení nastává, když dítě umí přiřadit kvantitu k číslu a naopak. Dítě vede nás, NE my jeho!!!

5.1.2 Pyramida z barevných korálků, (barevné korálkové schody)

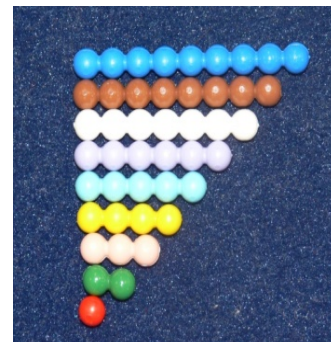
MATERIÁL: Krabička s barevnými korálky (na víčku je zespodu nakreslená pyramida), kobereček asi 20 x 20 cm, který si dítě rozloží před každou prací s pomůckou.



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3

BAREVNÉ KORÁLKY

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1 – červená | 6 – fialová |
| 2 – zelená | 7 – bílá |
| 3 – růžová | 8 – hnědá |
| 4 – žlutá | 9 – tmavě modrá |
| 5 – světle modrá | 10 – zlatá |



Obrázek 4

POSTUP

Pozveme dítě k činnosti. Složíme si pyramidu, schody. Starším dětem řeknu, že **jednotka** je stále **červená**, dvojka je vždy zelená, trojka je vždy růžová, ...atd.

Při skládání vždy ukazují prstem a opakují čísla od jedné:

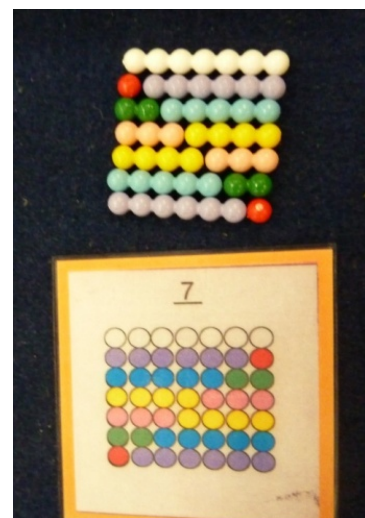
„jedna“

„jedna, dva“

„jedna, dva, tři ...“

Hrajeme si různé manipulativní hry. Rozkládáme čísla.

Používáme pracovní listy.

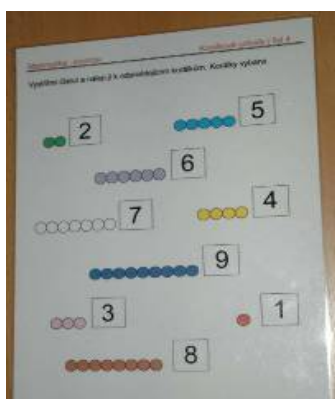


Obrázek 5

PRACOVNÍ LISTY

(viz. Příloha 2 - Korálkové schody list 2, Příloha 3 - korálkové schody list 3, Příloha 4 - Korálkové schody list 4)

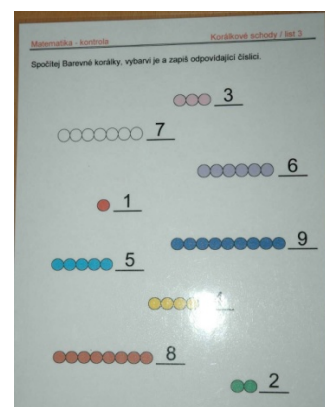
- A) Vystřihni číslice a nalep je k odpovídajícím korálkům, korálky vybarvi (obrázek 6).
- B) Vybarvi korálky odpovídající barvou (obrázek 7).
- C) Spočítej barevné korálky, vybarvi je a připiš odpovídající číslici (obrázek 8).
- D) Spočítej barevné korálky, vystřihni číslice a nalep je k odpovídajícím korálkům, korálky vybarvi.



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8

5.1.3 Násobilková dřevěná tabulka

Je čtvercová deska se sto důlky ve vertikálních i horizontálních řadách vždy po 10. Na horním okraji desky jsou natištěná čísla od 1 do 10. Vlevo nahoře nad číselnou řadou je kruhový otvor pro vkládání červeného žetonu. Po straně vlevo uprostřed je malý kulatý otvor pro vkládání číselného symbolu (číslo, které násobíme).

Pochopení principu násobení – opakovaného sčítání. Konkrétní zobrazení všech kombinací násobení pomocí korálků.

PŘÍMÝ CÍL

Fixace všech příkladů malé násobilky.

NEPŘÍMÝ CÍL

Příprava na geometrii, algebru, mocnění, dělení.

KONTROLA SPRÁVNOSTI

Kontrolní karty a kombinační tabulky.

PREZENTACE

Do rohu tabulky dáme červený puntík.

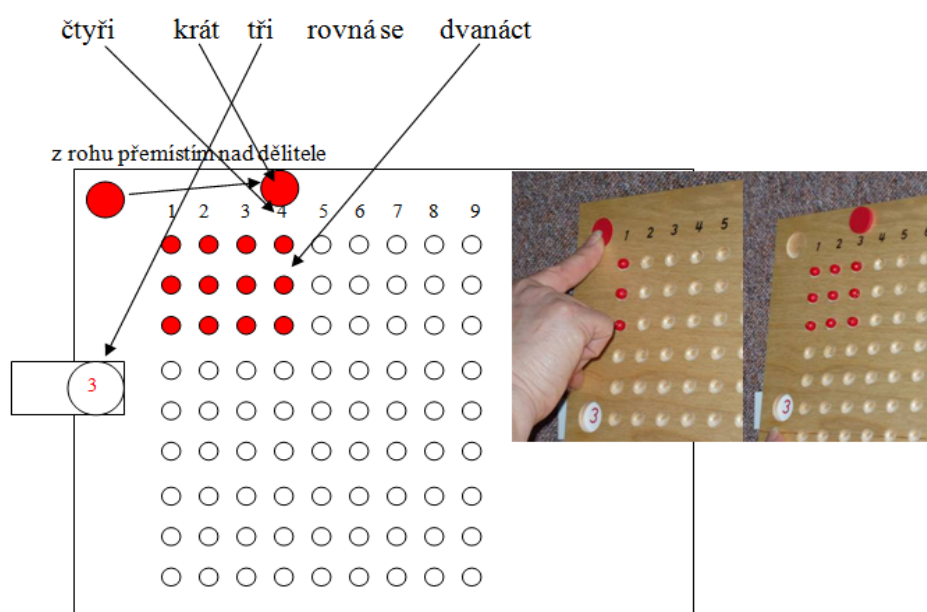
Do okénka dám číslo, kterým násobím.

Kuličky dávám pod sebe.

Nad čísla posunujeme puntík a ukazujeme prstem $4 * 3 = 12$.

Příklad vždy uklidím, než začnu další.

Ukazujeme i komutativnost.



Obrázek 9

Pracujeme s příklady - vytvořené kartičky (násobilka 1 – červené kartičky, násobilka 2 – zelené kartičky, násobilka 3 – růžové kartičky...). Příklady si rozdělíme nejprve od 1x až po 10x (např.: 1.5, 2.5, 3.5, 4.5, 5.5... 10.5).

Příklady dítě počítá, opisuje, dělá si knížечky atd.

5.2 Ukázky didaktického materiálu - Český jazyk

5.2.1 Hlávka na začátku, uprostřed či na konci slova

POMŮCKY

Komoda s předměty utříděné podle stejné hlávky, ale v různých částech slova (na začátku, uprostřed a na konci slova).

Krabička se třemi okénky, kam se budou předměty vkládat.

LEKCE:

1. Vytáhne se písmeno K na kartě.
2. Přečte se písmeno.
3. Hledáme slova, která mají K na začátku. Dítě dává do 1. přihrádky předměty, které začínají na K.
4. Dále hledáme slova, která mají K uprostřed. Dáváme do prostřední přihrádky.
5. Dále hledáme slova, která mají K na konci. Dáváme do poslední přihrádky.
6. Kontrola s učitelem a opětovné pojmenování předmětů.



Obrázek 10

NAVAZUJÍCÍ ČINNOST

Rýmování.

Rytimizace - dělení slov na slabiky.

Rozeznání hlásek ve slovech, spojení hlásek do slov.

Přiřazování slov k písmenům (podle počáteční hlásky).

5.2.2 DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, MĚ

POMŮCKY

Přihrádka se slabikami: VĚ, DĚ, MĚ, PĚ, BĚ, TĚ, NĚ.

V každé přihrádce 10 věcí a kartiček, barevně zvýrazněné „ě“.



Obrázek 11

Cíl

Procvičování slov se slabikami s ě.

Rozvoj slovní zásoby, procvičování čtení.

POSTUP

Příprava pomůcek na kobereček - 1 přihrádka se slabikou tě.

Dítě si vytáhne předměty z jedné přihrádky a pojmenuje je.

Každý předmět přiloží ke kartičce s označením.

Pak teprve k jednotlivým předmětům přikládá kartičky se slovy, na kterých jsou barevně vyznačené mluvnické jevy – tě.



Obrázek 12

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Charakteristika výzkumného problému

6.1 Formulace výzkumného problému

V dnešní době hledají učitelé ve školách způsob, jak zaujmout žáky svojí výukou. K tomu je využíváno různých metod, spojených s využitím pomůcek, které dětem usnadní učení - tím je učení efektivnější, ale ne každý učitel je k těmto moderním trendům přikloněn. Montessori metoda je filosofií, ve které stěžejním principem je, že dítě se nejlépe učí v sociálním prostředí, které podporuje jeho jedinečný vývoj. Zajímalo nás tedy, jak tomu je na běžných školách. Jestli jsou učitelé přístupni novým metodám výuky a zda by byli schopni použít alespoň něco z principů Montessori ve svých přípravách.

Praktická část vychází z dotazníkového šetření mezi učiteli prvního stupně základních škol v okresech Brno - město a Brno - venkov. Výzkumné šetření je zaměřeno na využití Montessori metody a jejich pomůcek ve výuce.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda učitelé pro 1. stupeň základní školy v okresech Brno - město a Brno - venkov znají a využívají ve své výuce metodu a pomůcky Montessori pedagogiky. Dále nás zajímalo, zda se tyto pedagogičtí pracovníci dále vzdělávají a zda mají snahu učit jinak.

Hlavním cílem našeho šetření tedy bylo zjistit, zda a jakou měrou je využíváno Montessori pedagogiky v běžných třídách pro 1. stupeň základní školy.

Díličními cíli bylo zjistit:

- současné pedagogické vzdělávání učitelů,
- zkušenosti s Montessori pedagogikou,
- míru dalšího vzdělávání učitelů a jejich snahu učit jinak než tradičním způsobem,
- jak by učitelé využili Montessori pomůcek ve výuce.

6.3 Stanovení předpokladů

V souvislosti na stanovené cíle výzkumného šetření jsou formulovány tyto předpoklady.

Předpoklad 1: Pedagogičtí pracovníci Montessori pedagogiku ve výuce využívají.

Předpoklad 2: **Pedagogové považují využití Montessori metody za přínosné.**

Předpoklad 3: **Pedagogové by rádi využívali Montessori pomůcek.**

Předpoklad 4: **Znalost Montessori pedagogiky velmi ovlivňuje její využití v běžné výuce.**

Předpoklad 5: **Většina učitelů nemá dostatečné informace o Montessori pedagogice.**

Předpoklad 6: **Jako nejčastější objektivní překážky, které neumožňují Montessori pedagogiku využívat, učitelé uvádí organizační nároky a málo času na přípravu, velký počet žáků ve třídě a nedostatek námětů, výukových materiálů a pomůcek.**

Předpoklad 7: **Většina učitelů považuje metodu Montessori pedagogiky za vhodnou z důvodů, že zvyšuje motivaci žáků pro výuku, vzbuzuje zájem žáků o učivo a může přispět žákům k lepšímu pochopení učiva, žáci si lépe osvojují poznatky.**

Předpoklad 8: **Většina učitelů považuje metodu Montessori pedagogiky za nevhodnou, protože je příliš časově náročná v průběhu vyučování a náročná na přípravu učitele.**

Předpoklad 9: **Pokud by měli učitelé možnost pracovat s Montessori pomůckami, tak by možnosti využívali, a to velmi často.**

6.4 Metodika šetření - dotazník

„Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“ (Kerlinger, 1972 In Chráska, 2007, s. 12). Tuto definici můžeme použít pro výzkum v jakémkoliv odvětví vědy. Jestli ovšem máme na mysli pedagogický výzkum, pak uvedenou definici lze chápat jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ (Chráska, 2007, s. 12).

Pro náš výzkum byla zvolena dotazníková metoda – tedy kvantitativní získání dat. Zvolili jsme ji pro možnost hromadného sběru dat. Pro náš výzkum bylo využito dotazníku, který jsme sami sestavili (viz Příloha 1 - Dotazník). Dotazníková šetření jsou jedny z nejčastějších metod sběru dat. Důvodu pro použití dotazníku je celá řada: relativně nízké nároky na čas a finance, menší náročnost na počet výzkumníků, opakované použití dotazníku, určitá míra anonymity, standardizace umožňující statistickou analýzu dat. Použití dotazníku s sebou ovšem nese i jistá rizika. Z dotazníku sice získáme názory a postoje, ale je zde riziko určité zkreslení kvůli dobrovolnosti odpovídat (odpoví jen ten, kdo chce).

6.4.1 Charakteristika analýzy dat

Otázky do dotazníků můžeme rozdělit dvojím způsobem. Prvním je dělení na otázky **otevřené, uzavřené, nebo polouzavřené**. Otevřené otázky nenabízejí respondentovi žádnou variantu odpovědi, hodí se pro získávání stanoviska. Jsou užitečné v odůvodňovacích situacích a jejich výstupem jsou kvalitativní data. Naopak uzavřené otázky jsou takové, kde se nabízí všechny možnosti, tyto možnosti se navzájem vylučují a výstupem jsou kvantitativní data. Polouzavřené otázky nabízejí předem dané odpovědi a kromě toho ještě možnost odpovědi vlastní. Proto v sobě zahrnují výhody i nevýhody obou předchozích typů.

Druhý způsob dělení dotazníkových otázek se týká počtu variant odpovědí. **Dichotomické** otázky nabízejí dvě varianty (ano/ne) a **trichotomické** tři (ano/ne/nevím). **Polytomické** otázky mají více variant a podle toho, jak je může respondent vybírat, se dále dělí na výběrové (pouze jediná varianta odpovědi), výčtové (více možných variant) a výčtové s pořadím (vybrané odpovědi se řadí podle určitého hlediska).

6.4.2 Otázky dotazníku - praxe

Dotazník byl tvořen otázkami uzavřenými, polouzavřenými a jednou otevřenou.

Úvodní položky z celkových patnácti, otázky č. 1, 2 a 4 se týkaly faktografických údajů tj. dosaženého vzdělání, dalšího pedagogického vzdělávání učitelů a typy školy. Jednalo se o otázky uzavřené, výběrové. Otázka č. 3 se týká demografických údajů tj. místa působení pedagogů. Otázka č. 5 byla otázkou otevřenou. Otázka č. 6 byla otázkou uzavřenou. Otázky č. 7 – 15 byly zaměřené na zjištění názorů a postojů respondentů na danou problematiku u otázek bylo možné vybrat více možností.

6.5 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden na běžných základních školách v okresech Brno - město a Brno - venkov. Dotazníky byly rozeslány elektronicky, ale i osobně rozdány mezi učitele prvního stupně ZŠ. Nejdříve bylo kontaktováno vedení jednotlivých škol a následně pedagogičtí pracovníci. Výzkumné šetření probíhalo od začátku února do konce srpna. Dotazníky, které byly zaslány elektronicky, se ve všech případech vrátily k tazateli během jednoho týdne. Dotazníky, které byly předány osobně, bylo možno vyzvednout po delší časové prodlevě, cca jednoho a půl měsíce. Celkem bylo rozdáno a rozesláno 125 dotazníků.

6.6 Analýza dat

Při vyhodnocení výsledků šetření jsme vycházeli z četností odpovědí respondentů na jednotlivé otázky. Získaná data jsme pak převedli na procenta. Pro jednodušší orientaci ve výsledcích jsme jednotlivá data zanesli do tabulek a pro lepší názornost jsme vytvořili grafy.

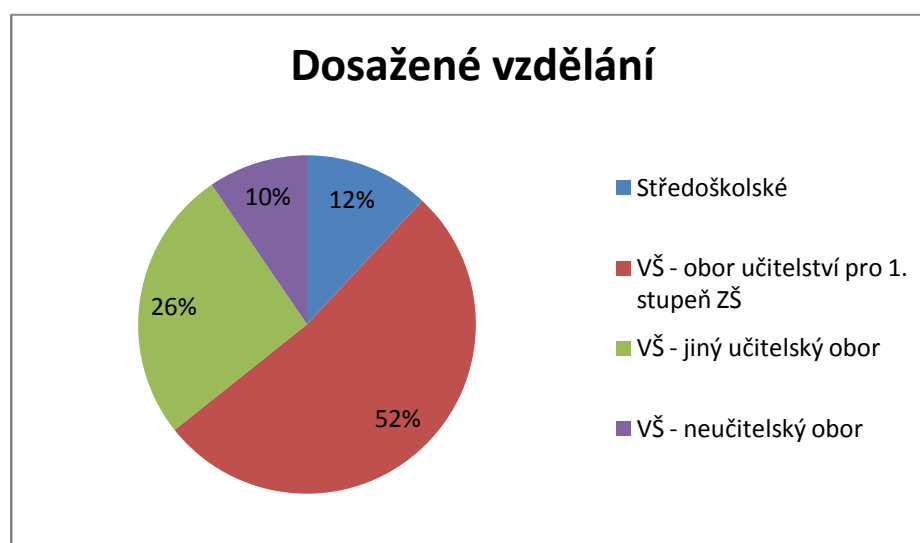
Celkem jsme získali 42 vyplněných dotazníků. Na většinu otázek máme více odpovědí díky tomu, že respondenti mohli zvolit více možností. V některých dotaznících respondenti nevyplnili všechny otázky, proto je u některých otázek i menší počet odpovědí.

6.7 Vyhodnocení a interpretace šetření

Položka č. 1 - Nejvyšší ukončené vzdělání:

Možnosti	N	%
Středoškolské	5	12 %
Vysokoškolské – pro 1. stupeň ZŠ	22	52 %
Vysokoškolské – jiný učitelský obor	11	26 %
Vysokoškolské – neučitelský obor	4	10 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 1



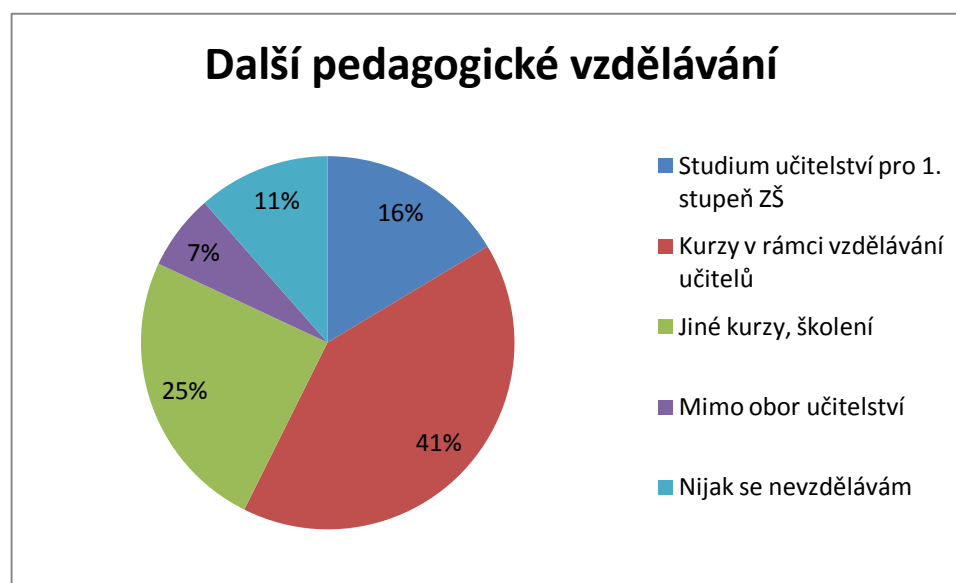
Graf 1

Z grafu 1 je patrné, že většina dotázaných pedagogů má vysokoškolské vzdělání - a jen 12 % respondentů má pouze středoškolské vzdělání. Většina respondentů má vysokoškolské vzdělání v učitelském oboru (78 %). Necelá polovina respondentů (52 %) vystudovala učitelství pro první stupeň základní školy. Necelá třetina respondentů (26 %) má jiný učitelský obor (dvouoborové studium). Jen 10 % respondentů má vystudovaný neučitelský obor.

Položka č. 2 - Vaše současné další pedagogické vzdělávání:

Možnosti	N	%
Studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ	10	16 %
Absolvování kurzů v rámci dalšího vzdělávání učitelů	25	41 %
Absolvování jiných kurzů, školení	15	25 %
Studium mimo obor učitelství	4	7 %
V současné době se nijak nevzdělávám	7	11 %
Celkem	61	100 %

Tabulka 2



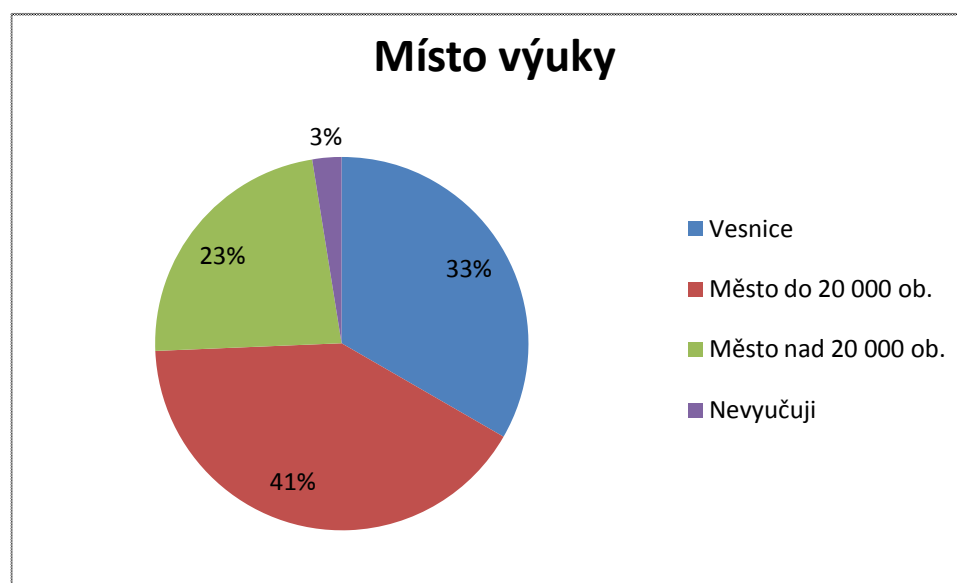
Graf 2

Položkou č. 2 jsme zjišťovali, zda se respondenti v současné době ještě dále vzdělávají. Bylo možno zaznamenat více odpovědí současně, a proto je zde celkem 61 odpovědí. Nejčastěji respondenti absolvují kurzy v rámci dalšího vzdělávání učitelů, z grafu 2 vyčteme, že je to celkem 41 %.

Položka č. 3 – Místo, kde učíte:

Možnosti	N	%
Na vesnici	13	33 %
Město do 20 000 obyvatel	16	41 %
Město nad 20 000 obyvatel	9	23 %
Nevyučuji	1	3 %
Celkem	39	100 %

Tabulka 3



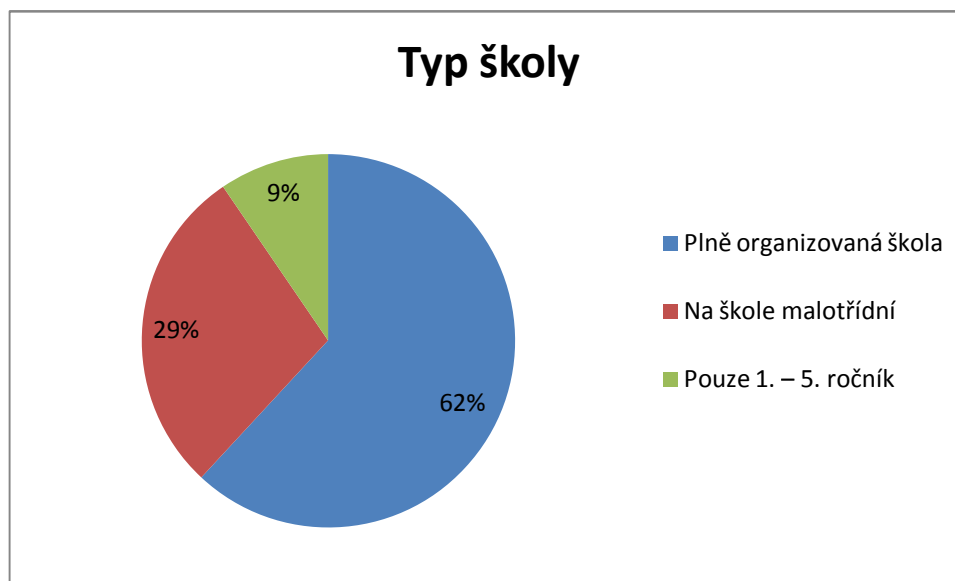
Graf 3

Z grafu 3 je patrné, že téměř polovina respondentů (41 %) vyučuje na menším městě (do 20 000 obyvatel) a třetina respondentů (33 %) vyučuje na vesnici. Jen jeden respondent (3 %) nevyučuje vůbec.

Položka č. 4 - Typ školy:

Možnosti	N	%
Plně organizovaná škola	26	62 %
Malotřídní škola	12	29 %
Pouze 1. – 5. ročník	4	9 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 4



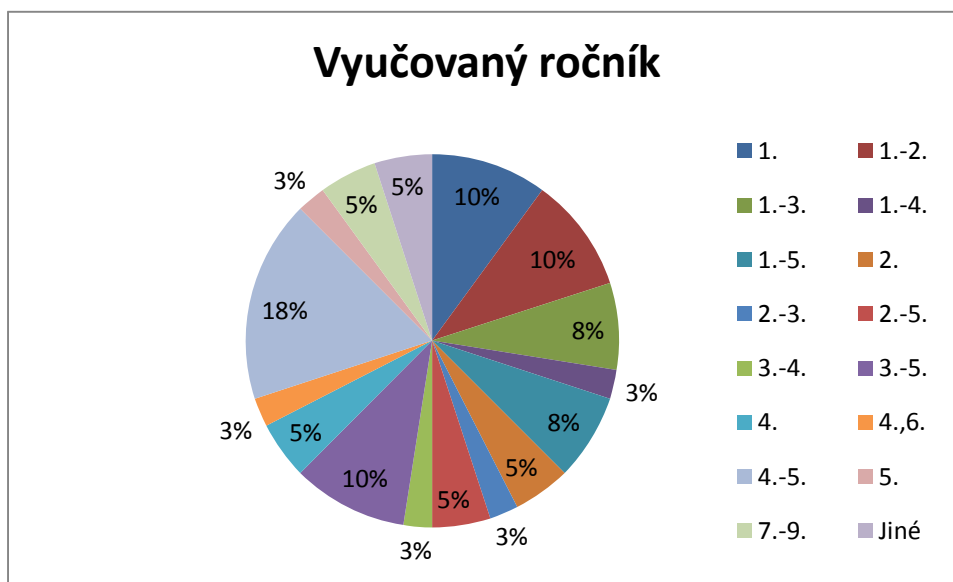
Graf 4

Z odpovědí na položku č. 4 vyplývá, že více než polovina 62 % respondentů učí v plně organizované škole. Z grafu 4 také vyčteme, že 29 % dotazovaných vyučuje na malotřídní škole. Pouze 9 % respondentů vyučuje na školách pouze s prvním stupněm.

Položka č. 5 - Ve kterém ročníku převážně učíte?

Možnosti	N	%
1.	4	10 %
1.- 2.	4	10 %
1.-3.	3	8 %
1.-4.	1	3 %
1.-5.	3	8 %
2.	2	5 %
2.-3.	1	3 %
2.-5.	2	5 %
3.- 4.	1	3 %
3.-5.	4	10 %
4.	2	5 %
4.,6.	1	3 %
4.-5.	7	18 %
5.	1	3 %
7.-9.	2	5 %
Jiné	2	5 %
Celkem	40	100 %

Tabulka 5



Graf 5

Z odpovědí na otázku č. 5 je patrné, že většina dotázaných (90 %) učí na prvním stupni základní školy. Nejčastěji (18 %) pak ve 4. -5. ročníku.

Položka č. 6 - Zatrhněte počet žáků ve třídě, ve které v současné době vyučujete?

Možnosti	N	%
Do 15	11	26 %
15 - 20	12	29 %
21 – 30	18	43 %
Více než 30	1	2 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 6



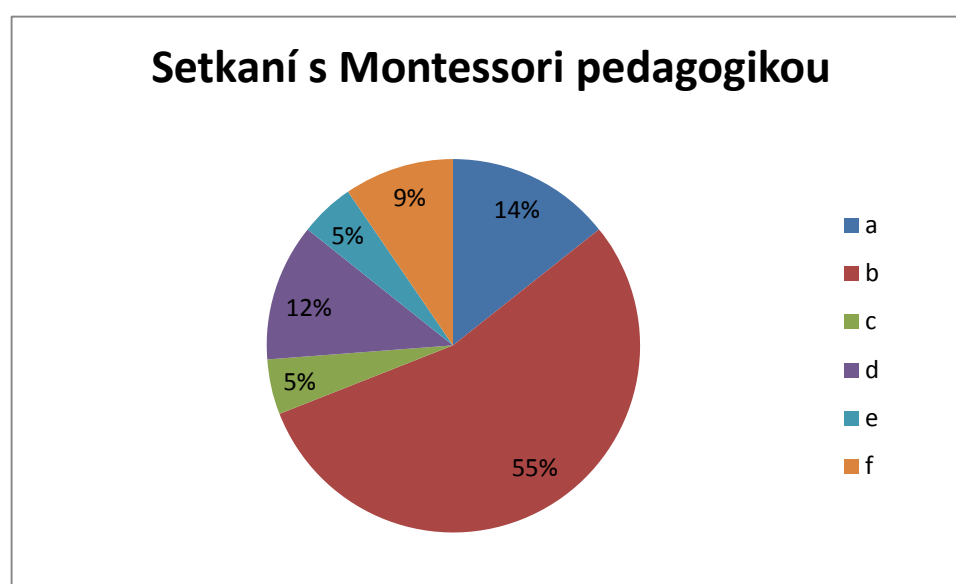
Graf 6

Graf 6 nám ukazuje, že respondenti nejčastěji vyučují ve třídě s 21 – 30 žáky (43 %). Druhou nejčtenější odpovědí byla možnost 15 – 20 žáků (29 %).

Položka č. 7 - Setkal/a jste se s Montessori pedagogikou?

Možnosti	N	%
Znám a využívám v praxi	6	14 %
Dostatečně informován/a, ale nevyžívám	23	55 %
Nemám dostatečné informace	2	5 %
Neznám, ale chtěl/a by se seznámit	5	12 %
Nezajímám se	2	5 %
Částečně seznámen/a, ale nevyžívám	4	9 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 7



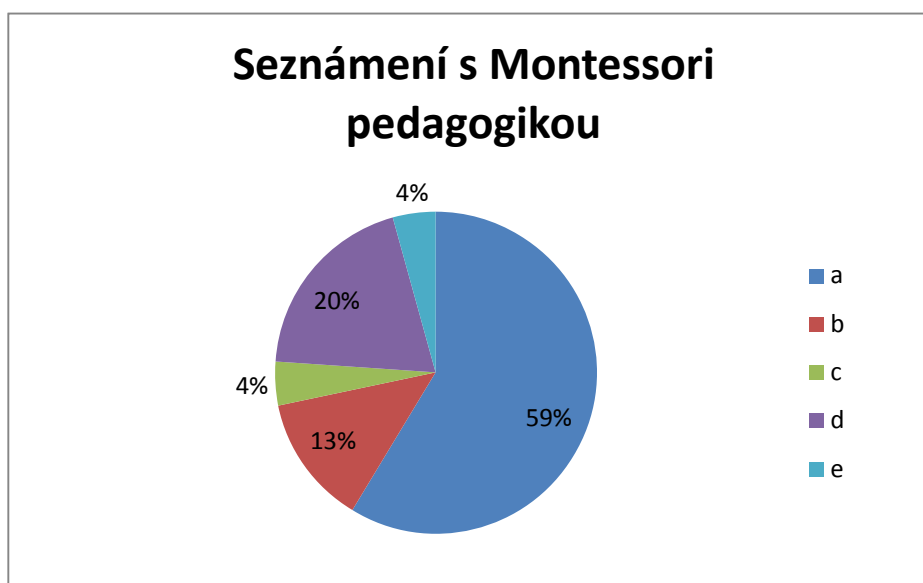
Graf 7

U této otázky bylo v originální podobě dotazníku pouze šest odpovědí, ale 4 respondenti (9 %) si dopsali sedmou volbu *částečně seznámen/a, ale nevyžívám*. Více než polovina respondentů (55 %) uvedla, že Montessori metodu zná dostatečně, ale nevyžívá ji.

Položka č. 8 - V případě, že metodu a pomůcky Montessori pedagogiky znáte, kde jste se s ní seznámil/a:

Možnosti	N	%
V průběhu studia na VŠ	27	59 %
V průběhu kurzů celoživotního vzdělávání	6	13 %
Od kolegů ve škole	2	4 %
Z literatury a internetu	9	20 %
Z jiných pramenů	2	4 %
Celkem	46	100 %

Tabulka 8



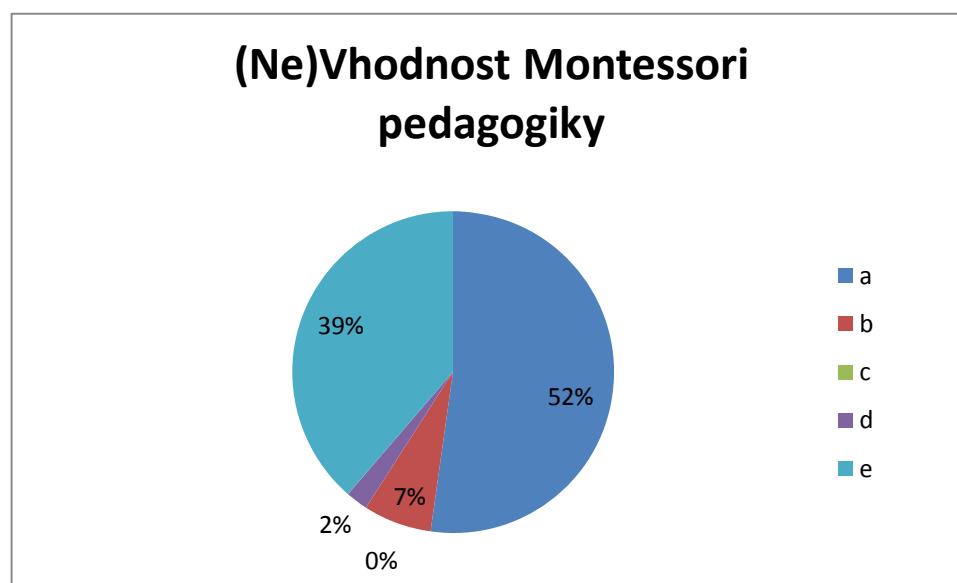
Graf 8

Z odpovědí na otázku č. 8 je patrné, že nejčastěji se respondenti o Montessori pedagogice dozvěděli během jejich studia na vysoké škole. Graf 8 nám ukazuje, že je to celkem 59 % dotazovaných. Druhým nejčetnějším zdrojem informací je literatura a internet (20 %).

Položka č. 9 - Považujete metodu Montessori pedagogiky

Možnosti	N	%
Vhodná pro vyučování na 1. stupni ZŠ	23	52 %
Jen pro žáky se specifickými poruchami	3	7 %
Nehodí se pro 1. stupeň ZŠ	0	0 %
Vhodná pro žáky s ADD a ADHD	1	2 %
Nemohu posoudit	17	39 %
Celkem	44	100 %

Tabulka 9



Graf 9

Graf 9 nám ukazuje, že více než polovina respondentů (52 %) považuje Montessori pedagogiku za vhodnou pro žáky 1. stupně základní školy.

Položka č. 10 - Vidíte některé objektivní překážky, které neumožňují metodu Montessori pedagogiky využívat. Jestliže ano, které:

Možnosti	N	%
Špatné pracovní podmínky	7	12 %
Organizační nároky, čas na přípravu	10	17 %
Velký počet žáků	13	22 %
Nedostatek námětů, pomůcek a materiálů	10	17 %
Nezájem rodičů o alternativní metody	4	7 %
Preference tradiční výuky	9	15 %
Jiné důvody	7	12 %
Celkem	60	100 %

Tabulka 10



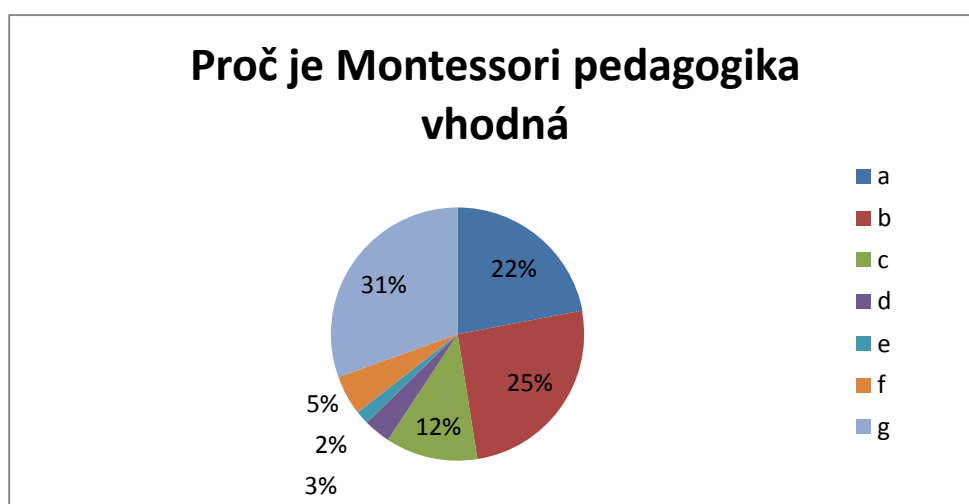
Graf 10

Graf 10 nám ukazuje, že respondenti jako největší překážku ve využití Montessori pedagogiky vidí v počtu žáků ve třídě (22 %). Poslední volbu *jiné důvody a překážky* zvolilo 7 respondentů (12 %). Mezi další překážky respondenti považují: finanční náročnost pomůcek, malá informovanost, absolvování dlouhých školení a také přístup samotných žáků.

Položka č. 11 - Jestliže považujete metodu Montessori pedagogiky za vhodnou, je to proto, že:

Možnosti	N	%
Zvýšená motivace pro výuku	13	22 %
Lepší pochopení učiva	15	25 %
Trvalejší poznatky žáků	7	12 %
Pomoc při výkladu nového učiva	2	3 %
Objektivnější hodnocení žáků	1	2 %
Jiný důvod	3	5 %
Nevím nemohu posoudit	18	31 %
Celkem	59	100 %

Tabulka 11



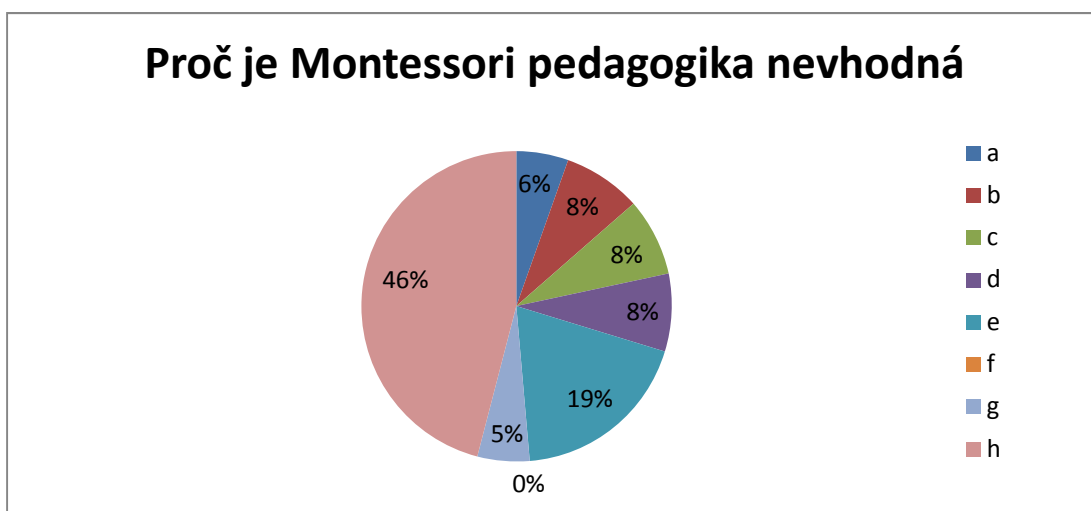
Graf 11

Z grafu 11 je patrné, že nejčastěji respondenti zvolili odpověď *nevím, nemohu posoudit* (31 %). Celkem 15 respondentů (tj. 25 %) si myslí, že Montessori pedagogika může přispět žákům k lepšímu pochopení učiva a žáci si lépe osvojují poznatky. Jako další důvody respondenti uvedli větší pohodu a menší strach ze zkoušení a špatných známek nebo že žáci mohou postupovat každý svým tempem.

Položka č. 12 - Jestliže považujete metodu Montessori pedagogiky za nevhodnou, je to proto, že:

Možnosti	N	%
Není důvod pro zařazení do výuky	2	5 %
Efektivita výuky	3	8 %
Časová náročnost průběhu vyučování	3	8 %
Časová náročnost přípravy	3	8 %
Vhodné podmínky a pomůcky	7	19 %
Příliš vysoké nároky na znalosti žáků	0	0 %
Jiný důvod	2	5 %
Nevím, nemohu posoudit	17	46 %
Celkem	37	100 %

Tabulka 12



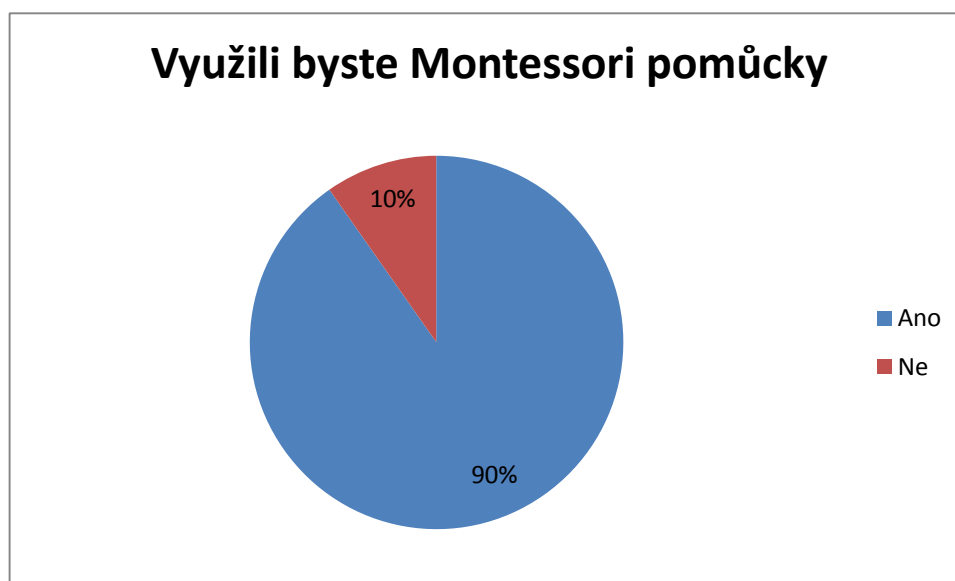
Graf 12

Z grafu 12 můžeme vyčíst, že většina respondentů zvolila poslední možnost – *nevím, nemohu posoudit* (46 %). Sedm respondentů (19 %) vidí nevhodnost ve vhodných podmínkách a pomůčkách.

Položka č. 13 - Kdybyste měli možnost pracovat s Montessori pomůckami, využili byste je?

Možnosti	N	%
Ano	38	90 %
Ne	4	10 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 13



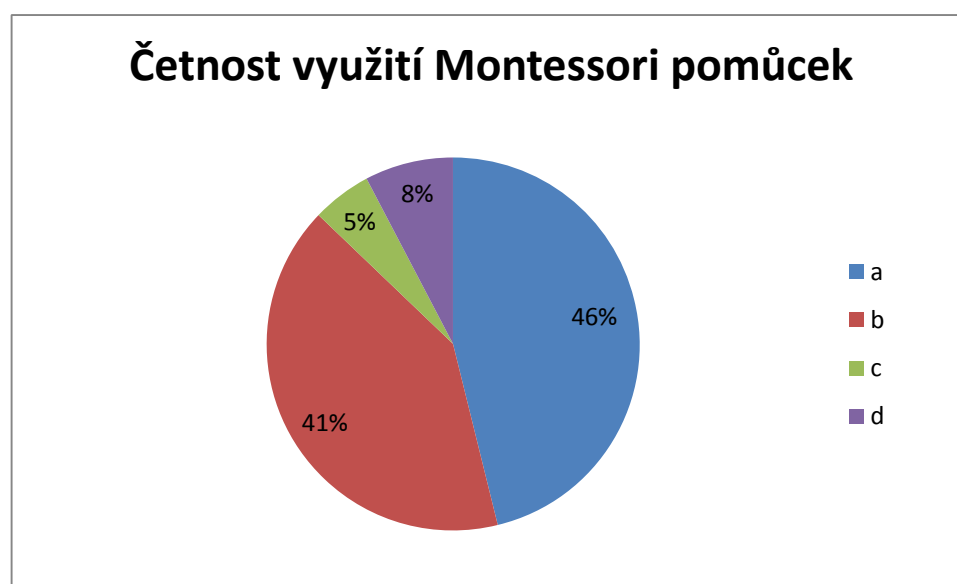
Graf 13

Graf 13 nám ukazuje, že většina respondentů (90 %) by využila Montessori pomůcky ve výuce, kdyby je měla k dispozici.

Položka č. 14 - Jak často byste Montessori pomůcky do Vaší výuky zařazovali?

Možnosti	N	%
Velmi často, co nejčastěji	20	48 %
Ve vybraných hodinách	17	40 %
Zcela výjimečně	2	5 %
Nikdy	3	7 %
Celkem	42	100 %

Tabulka 14



Graf 14

Z grafu 14 můžeme vyčíst, že pokud by respondenti měli k dispozici Montessori pomůcky, využívali by je velmi často (48 %) nebo ve vybraných hodinách (40 %).

Položka č. 15 - Na čem by především záviselo (co by ovlivnilo), Vaše rozhodnutí zařadit do výuky Montessori pomůcky a metodu?

Možnosti	N	%
Úroveň vlastních znalostí	25	45 %
Didaktické kompetence	12	21 %
Využití dostatku konkrétních podnětů	12	21 %
Jiné okolnosti	7	13 %
Celkem	56	100 %

Tabulka 15



Graf 15

Z grafu 15 je patrné, že největší vliv na zařazení Montessori pomůcek a metody do výuky má úroveň vlastních znalostí pedagoga (45 %). Nezanedbatelný vliv mají také didaktické kompetence a využití dostatku konkrétních podnětů (21 %).

Shrnutí

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že jen 78 % dotázaných má odpovídající vysokoškolské vzdělání. Z odpovědí na jednotlivé otázky můžeme usoudit, že většina respondentů Montessori pedagogiku nevyužívá a jen o ní slyšela během studia (59 %).

Předpoklad 1: Pedagogičtí pracovníci Montessori pedagogiku ve výuce využívají.

Tento předpoklad byl vyhodnocen na základě položky č. 7. Z odpovědí je patrné, že Montessori pedagogika v běžných třídách při výuce využívána většinou není a jen 14 % dotázaných odpovědělo, že ji využívá i v praxi. Z toho vyplývá, že tento předpoklad nebyl potvrzen.

Předpoklad 2: Pedagogové považují využití Montessori metody za přínosné.

Ověření tohoto předpokladu vychází z odpovědí na položku č. 9. Z odpovědí vyplývá, že nikdo nepovažuje metodu Montessori pedagogiky za nevhodnou a více než polovina dotázaných (61 %) ji naopak považuje za vhodnou. Předpoklad byl potvrzen jako správný.

Předpoklad 3: Pedagogové by rádi využívali Montessori pomůcek.

Tento předpoklad byl ověřen položkou č. 13. Téměř všichni dotázaní (90 %) by rádi využívali Montessori pomůcek, kdyby je měli k dispozici. Tento předpoklad byl tedy potvrzen.

Předpoklad 4: Znalost Montessori pedagogiky velmi ovlivňuje její využití v běžné výuce.

Vyhodnocení tohoto předpokladu bylo děláno podle položky č. 15. Pro 45 % dotázaných má znalost Montessori pedagogiky velký vliv na její využití v praxi. Tento předpoklad je tímto potvrzen.

Předpoklad 5: Většina učitelů nemá dostatečné informace o Montessori pedagogice.

Z položky č. 7 vyplývá, že 5 % respondentů nemá dostatečné informace, 5 % dotázaných se o Montessori pedagogiku vůbec nezajímá a 12 % respondentů Montessori pedagogiku nezná, ale chtěli by se seznámit. Ale i přesto 55 % dotázaných odpovědělo, že je dostatečně informováno. Tento předpoklad tak není potvrzen.

Předpoklad 6: Jako nejčastější objektivní překážky, které neumožňují Montessori pedagogiku využívat, učitelé uvádí organizační nároky a málo času na přípravu, velký počet žáků ve třídě a nedostatek námětů, výukových materiálů a pomůcek.

Z odpovědí na položku č. 10 jsme zjistili, že 17 % zvolilo možnost „*organizační nároky, čas na přípravu*“, 22 % dotázaných zvolilo možnost „*velký počet žáků ve třídě*“ a 17 % respondentů zvolilo možnost „*nedostatek námětů, výukových materiálů a pomůcek*“. Celkem tedy 56 % respondentů zvolilo vybrané objektivní překážky. Tento předpoklad je tedy potvrzený.

Předpoklad 7: Většina učitelů považuje metodu Montessori pedagogiky za vhodnou z důvodů, že zvyšuje motivaci žáků pro výuku, vzbuzuje zájem žáků o učivo a může přispět žákům k lepšímu pochopení učiva, žáci si lépe osvojují poznatky.

Vyhodnocení tohoto předpokladu vychází z odpovědí na položku č. 11. Možnost „*zvyšuje motivaci žáků pro výuku, vzbuzuje zájem žáků o učivo*“ zvolilo 22 % respondentů, volbu „*může přispět žákům k lepšímu pochopení učiva, žáci si lépe osvojují poznatky*“ zvolilo 25 % dotázaných. Celkem tedy 47 %, což je většina dotázaných, zvolilo vybrané důvody. Předpoklad můžeme považovat jako potvrzený.

Předpoklad 8: Většina učitelů považuje metodu Montessori pedagogiky za nevhodnou, protože je příliš časově náročná v průběhu vyučování a náročná na přípravu učitele.

Vyhodnocení tohoto předpokladu zjistíme z odpovědí na položku č. 12. Možnost „*je příliš časově náročná v průběhu vyučování*“ zvolilo 8 % respondentů a „*je příliš časově náročná na přípravu učitele*“ zvolilo také 8 % dotázaných. Celkem tedy vybrané možnosti zvolilo 16 % dotázaných. Častější ale byla možnost „*vyžaduje vhodné podmínky a pomůcky*“, proto tento předpoklad považujeme za nepotvrzený.

Předpoklad 9: Pokud by měli učitelé možnost pracovat s Montessori pomůckami, tak by možnosti využívali, a to velmi často.

Z odpovědí na položku č. 14 jsme zjistili, že 48 % dotázaných by pomůcky Montessori pedagogiky využívalo velmi často, což byla nejčastější odpověď. Proto můžeme tento předpoklad považovat za potvrzený.

Z odpovědí jsme zjistili, že dotazovaní pedagogičtí pracovníci sice o Montessori metodě výuky vědí, ale zůstávají u běžného způsobu výuky. Informace o Montessori pedagogice získali při studiu na vysoké škole.

Cílem praktické části pak bylo zjištění, zda a jakou měrou jsou principy Montessori pedagogiky využívány učiteli na prvním stupni v běžné škole. Z výzkumu vyplývá, že učitelé v dnešní době mají základní informace o Montessori pedagogice získané převážně během studia na vysoké škole. Někteří učitelé se i nadále vzdělávají v rámci kurzů. Ale jen 14 % respondentů uvedlo, že Montessori pedagogiku využívá ve své praxi.

Dále z výzkumu vyplývá, že nikdo z dotazovaných nepovažuje využití Montessori pedagogiky za nevhodné a více než polovina dotázaných jej naopak považuje za vhodný pro výuku na prvním stupni základní školy. Metodou Montessori pedagogiky mohou zvýšit motivaci žáků pro výuku a vzbudit zájem žáků o učivo. Největší překážkou využití Montessori pedagogiky je vysoký počet žáků ve třídě. Pokud by ale učitelé měli možnost využít pomůcky a principy Montessori pedagogiky, pak by tuto možnost využili.

Závěr

V teoretické části jsme se zabývali alternativními školami, jejich základní charakteristikou a typologií. Nosným tématem byl náhled do pedagogiky Marie Montessori, její historie. Vytýčili jsme základní teze, didaktické principy a možnosti pro využití této metody v primární škole. Dále jsme se snažili potřebu či ideu Marie Montessori rozšířit do povědomí učitelů, aby ji mohli využívat v práci s dětmi ve standardní škole.

Praktická část ukázala rozsah povědomí o Montessori, akceptovatelnost její didaktiky a pedagogiky pro učitele standardních škol. Také jsme zjišťovali zájem učitelů o napojení některých praktik Montessori do své výuky. Dále jsme zjišťovali, které prvky výchovy je zajímaví a které pro svůj způsob výuky nepotřebují nebo neakceptují. Zjistili jsme i nezájem o Montessori pedagogiku, neboť někteří učitelé se vůbec nevyjádřili. Součástí praktické části jsou i pracovní listy, které s patřičným komentářem ukazují způsob jejich použití ve výuce. Seznamují tak s těmi nejjednoduššími prvky skládačky didaktických zásad Montessori.

Všichni učitelé všech druhů škol dnes a denně řeší problémy s nezájmem žáků o výuku a o danou látku, problémy v chování žáků a v jejich soustředění na vyučování. V souvislosti s tím se v dnešní době čím dál častěji mluví o alternativních školách a o využití jejich metod a principů i v běžné škole. Potřeba tohoto přístupu vzniká hlavně z popudu rodičů dětí. Ti využívají stále více informací z internetu, seminářů, kurzů a pokouší se jimi ovlivňovat děti, svoje postoje k výchově a v neposlední řadě tím omlouvají svoji neschopnost vychovávat. Přenechávají pak zcela vědomě výchovu dítěte na škole a snaží se prosazovat vyčtené alternativní metody u učitelů. Některé požadavky jsou zcela neakceptovatelné hlavně pro nemožnost napojení do výuky. Jsou to pokusy, nikoli faktické didaktické principy. Správné metody by měly při správném napojení na výuku pomoci se zapojením a se soustředěním dětí při práci. Zvláště pozitivní výsledky vykazují principy Montessori. Využití pedagogiky Marie Montessori se určitě pozitivně projeví u dětí s ADHD. Praxe ukazuje, že u žáků s touto poruchou je Montessori didaktika velkým pomocníkem. Tyto děti mohou lépe prosadit svoji inteligenci a být kladně hodnoceny jak výsledky v učení tak v sociálním postavení v kolektivu standardní školy.

Děti, které nemají žádné specifické obtíže, naopak získávají možnost pochopit toho druhého, akceptovat jeho handicap a leckdy být i nápomocni příznivému pobytu dítěte s poruchou jakéhokoli druhu v kolektivu. Také jsou schopny lépe vnímat spolužáka etnických menšin bez jakýchkoli předsudků.

Z dotazníkového šetření jsme se dozvěděli, že pedagogové raději zůstávají u tradičního způsobu výuky. Nemají dostatečné informace z dob studia na vysoké škole, protože se o alternativních způsobech dozvídají velmi okrajově, a to pouze ve smyslu: název školy, tvůrci, neklasifikování a velmi volné výchově dětí.

V učitelích stále přetrvává zavedený zastaralý styl výchovy, hodnocení výkonu, zastrašování. Neberou zřetel na individualitu dítěte na jeho vývojové fáze a touhu po poznání, která je hlavně díky známkování velmi potlačena.

Dále bych chtěla poukázat na aspekt dalšího vzdělávání učitelů. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že velká část pedagogů se již dále nevzdělává, nenavštěvuje žádné kurzy a semináře. Kurzy s Montessori pedagogikou jsou časově a finančně velmi náročné. Možné je i riziko jazykové bariery. Další překážkou může být náročné zpracování portfolia po ukončení jednotlivých bloků, jako je například oblast matematiky, kosmické výchovy a podobně.

Dle mého úsudku by se měl dát větší prostor alternativnímu způsobu vzdělávání na vysokých školách. Studenti by měli mít možnost se blíže seznámit s metodami, používanými pomůckami, učit se s nimi pracovat. Chybí jim více příležitosti a praxe. Možná právě pedagogičtí pracovníci z katedry primární pedagogiky a katedry psychologie by měli dát podnět Ministerstvu školství ohledně změny pohledu na žáka/dítě. Změnit hodnocení žáků, opustit od známkování a nálepkování a zaměřit se na zcela jiné lidské hodnoty daného jedince.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Šmardová, Vlasta. *Školní zralost; Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010, ISBN 978-80-251-2569-4

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-8546-769-0

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-063-4

HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 198 s. ISBN 80-244-0765-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 157 s. ISBN 80-247-0885-x.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8

- LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008, 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9
- MONTESORI, Maria. *Childhood education*. 1. publ. Chicago: H. Regnery, 1974.
- MONTESORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESORI, Maria. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz učitelů škol mateřských, 1926.
- MONTESORI, Maria. *Spontaneous activity in education*. 1. ed. New York: Schocken Books, 1965, 28.
- MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, 131 s., [4] s. il. na příl. ISBN 80-86189-00-7.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologická intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: 2004. ISBN 80-210-3354-1
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Karel Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Nakladatelství Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3

STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her life and work*. New York: Plume ISBN 0-452-26090-6

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Seznam internetových zdrojů

Institut celostního učení <http://www.ifgl.cz>

Institut celostního učení: Diplomový kurz. [online]. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz/diplomovy-kurz/>

Institut celostního učení: Semináře. [online]. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz/seminare/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz/file/19743/download/>

Montessori Institute Prague <http://www.amiprague.cz/cs/co-je-montessori/>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1	51
Tabulka 2"	52
Tabulka 3	53
Tabulka 4	54
Tabulka 5	55
Tabulka 6	56
Tabulka 7	57
Tabulka 8	58
Tabulka 9	59
Tabulka 10	60
Tabulka 11	61
Tabulka 12	62
Tabulka 13	63
Tabulka 14	64
Tabulka 15	65

Graf 1	51
Graf 2	52
Graf 3	53
Graf 4	54
Graf 5	55
Graf 6	56
Graf 7	57
Graf 8	58
Graf 9	59
Graf 10	60
Graf 11	61
Graf 12	62
Graf 13	63
Graf 14	64
Graf 15	65

Seznam příloh:

Příloha 1 - Dotazník	76
Příloha 2 - Korálkové schody list 2.....	78
Příloha 3 - korálkové schody list 3.....	79
Příloha 4 - Korálkové schody list 4.....	80

Příloha 1 - Dotazník

Názory učitelů na možnosti využití Montessori pedagogiky v primárním vzdělávání

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé diplomové práce. Dotazník je anonymní.

Prosím o zodpovězení všech položek dotazníku. Tam, kde jsou nabízeny odpovědi, svoji odpověď zakroužkujte. Prosím o označení jedné nebo více odpovědí, které se nejvíce přibližují Vašemu mínění. v případě doplnění údajů je místo na odpověď vyznačeno „linkou“.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Michaela Selingerová; 5.r.oboru U1ST, PdF UP v Olomouci

1. Nejvyšší ukončené vzdělání:

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské – učitelství obor
 - 1. obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ
 - 2. jiný učitelství obor (který): _____
- c) vysokoškolské - neučitelství obor (který): _____

2. Vaše současné další pedagogické vzdělávání:

- a) studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- b) absolvování kurzů v rámci dalšího vzdělávání učitelů
- c) absolvování jiných kurzů, školení
- d) studium mimo obor učitelství
- e) v současné době se nijak nevzdělávám

3. Místo, kde učíte:

- a) na vesnici
- b) ve městě do 20 000 obyvatel
- c) ve městě nad 20 000 obyvatel
- d) nevyučuji

4. Typ školy:

- a) plně organizovaná škola
- b) na škole malotřídni
- c) pouze 1. – 5. ročník

5. Ve kterém ročníku převážně učíte? _____

6. Zatrhněte počet žáků ve třídě, ve které v současné době vyučujete?

- a) do 15
- b) 15-20
- c) 21-30
- d) více než 30

7. Setkal/a jste se s Montessori pedagogikou?

- a) tuto metodu znám a sama ji využívám ve své praxi
- b) o této metodě jsem byla dostatečně informována, ale nevyžívám ji
- c) o této metodě jsem nikdy neslyšela, nic o ní nevím
- d) neznám ji, ale chtěla bych se s ní seznámit
- e) nezajímá mě to

8. V případě, že metody a pomůcky Montessori pedagogiky znáte, kde jste se s ní seznámil/a:

- a) v průběhu vysokoškolského studia
- b) v rámci kurzů celoživotního vzdělávání
- c) od kolegů ve škole
- d) z literatury, internetu
- e) z jiných pramenů: _____

9. Považujete metodu Montessori pedagogiky
- za vhodnou pro vyučování na 1. stupni ZŠ
 - jen pro práci s žáky se specifickými poruchami
 - pro 1. stupeň se nehodí
 - může být vhodná pouze pro žáky s ADHD, ADD
 - nevím, nemohu posoudit

10. Vidíte některé objektivní překážky, které neumožňují metodu Montessori pedagogiky využívat? Jestliže ano, které:

- pracovní podmínky na naší škole to neumožňují
- organizační nároky a málo času na přípravu
- velký počet žáků ve třídě
- nedostatek námětů, výukových materiálů a pomůcek
- nezájem rodičů o alternativní metody
- preferují tradiční vyučování
- jiné důvody a překážky _____

11. Jestliže považujete metody Montessori pedagogiky za vhodnou, je to proto, že:

- zvyšuje motivaci žáků pro výuku, vzbuzuje zájem žáků o učivo
- může přispět žákům k lepšímu pochopení učiva, žáci si lépe osvojují poznatky
- poznatky žáků jsou trvalejší
- učiteli pomáhá při výkladu (prezentaci) nového učiva
- může přispět k objektivnějšímu hodnocení žáků
- z jiných důvodů: _____
- nevím, nemohu posoudit

12. Jestliže považujete metody Montessori pedagogiky za nevhodnou, je to proto, že:

- nevidím žádné důvody k jejímu zařazení do výuky
- není dostatečně efektivní, nedosahuje se při ní lepších výsledků než při běžném frontálním vyučování
- je příliš časově náročná v průběhu vyučování
- je příliš časově náročná na přípravu učitele
- vyžaduje vhodné podmínky a pomůcky
- klade příliš vysoké nároky na znalosti žáků
- z jiných důvodů _____
- nevím, nemohu posoudit

13. Kdybyste měli možnost pracovat s Montessori pomůckami, využili byste je?

- ano
- ne

14. Jak často byste Montessori pomůcky do Vaší výuky zařazovali?

- velmi často, co nejčastěji
- málokdy, jen v některých vybraných hodinách při probírání vhodného tématu (pojmu)
- zcela výjimečně
- nikdy

15. Na čem by především záviselo (co by ovlivnilo) Vaše rozhodnutí zařadit do výuky Montessori pomůcky a metody?

- na úrovni mých vlastních znalostí Montessori metody
- na mých didaktických kompetencích
- na možnosti využít dostatek konkrétních námětů
- na jiných okolnostech _____

Příloha 2 - Korálkové schody list 2

Matematika – pracovní list

Korálkové schody/ list 2

Počítej Barevné korálky, vystřihni číslice a nalep je k odpovídajícím korálkům. Korálky vybarvi.



<input type="text"/>		8
<input type="text"/>		1
<input type="text"/>		5
<input type="text"/>		9
<input type="text"/>		2
<input type="text"/>		7
<input type="text"/>		4
<input type="text"/>		6
<input type="text"/>		3

Jméno:

Datum

|

Příloha 3 - koráلكové schody list 3

Matematika – pracovní list

Koráلكové schody/ list 3

Počítej Barevné koráلكy, vystřihni je a zapiš odpovídající číslici.

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

Jméno:

Datum

Příloha 4 - Korálkové schody list 4

Matematika – pracovní list

Korálkové schody/ list 4

Vystříhni číslici a nalep ji k odpovídajícím korálkům. Korálky vybarvi, vystříhni je a zapiš odpovídající číslici.



Jméno:

Datum



3

6

4

8

5

9

2

7

1

Anotace:

Jméno a příjmení: Michaela Selingerová
Katedra: Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby: 2015

Název práce: Montessori pedagogika a její aplikace v běžné primární škole
Název v angličtině: Montessori pedagogic and it's use in the primary school
Anotace práce: Diplomová práce se zabývá alternativním způsobem vzdělávání, především pedagogikou Marie Montessori a jejím využitím v běžné primární škole i vybraných školách. Popisuje nejdůležitější prvky a principy pedagogiky Montessori.
Klíčová slova: Montessori pedagogika, alternativní vzdělávání, svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost, pomoz mi, abych to dokázal sám
Anotace v angličtině: This thesis deals with an alternative way of education , especially Marie Montessori pedagogy and its use in routine primary school and selected schools. It describes the key elements and principles of Montessori pedagogy.
Klíčová slova v angličtině: Montessori education , alternative education , freedom of the pupil and his own responsibility, help me to do it myself
Přílohy vázané v práci: 5 stran
Rozsah práce: 75 stran
Jazyk práce: český jazyk