MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Pedagogika Marie Montessori a její charakteristické atributy při výuce v první třídě základní školy

Diplomová práce

Brno 2012

Vedoucí práce:
Mgr. Radek Pospíšil

Autor práce:
Marcela Konieczná

Bibliografický záznam

KONIECZNÁ, Marcela. *Pedagogika Marie Montessori a její charakteristické atributy při výuce v první třídě základní školy:* d*iplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2012. 104 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radek Pospíšil

Anotace

Diplomová práce Pedagogika Marie Montessori a její charakteristické atributy při výuce v první třídě základní školy se v teoretické části zabývá alternativním vzděláváním, jak rovněž příčinou vzniku těchto škol. Dále jsou zde uvedeny jejich charakteristické rysy, funkce a typologie. V neposlední řadě tato část pojednává o pedagogice Marie Montessori. Praktická část nabízí výsledky výzkumu, který se zabýval postojem učitelů tradičních škol ke školám alternativním. Toto šetření bylo provedeno pomocí dotazníku. Jsou zde rovněž uvedeny výsledky pozorování a interview, které se uskutečnily v první třídě Montessori.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, didaktický materiál, Maria Montessori, Montessori pedagogika, Montessori pomůcky, připravené prostředí.

Annotation

The diploma thesis Pedagogy of Maria Montessori and its Characteristic Attributes in Teaching in the first Grade of Primary School is divided into two parts. The theoretical part deals with the alternative education, and also with the reason of its formation. Moreover, there are introduced its distinctive features, function and typology. Last but not least, this part deals with the pedagogy of Maria Montessori. The practical part presents the results of a research on traditional school teachers' attitudes toward alternative schools. The research was performed through a questionnaire. There are also mentioned the results of observations and interview that took place in the Montessori first grade.

Keywords

Alternative education, didactic material, Maria Montessori, Montessori education, Montessori aids, prepared environment.

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 Masarykovy univerzity 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.“

Souhlasím, aby moje diplomová práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 20. 4. 2012 Marcela Konieczná

Poděkování:

Děkuji Mgr. Radku Pospíšilovi za odbornou a trpělivou pomoc, za cenné rady a čas, který mi věnoval při vypracování diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat PaedDr. Dagmar Bulové za ochotu a pomoc při realizaci praktické části diplomové práce.

Obsah

Úvod ... 9
TEORETICKÁ ČÁST ... 10
1. Alternativní vzdělávání ... 11
1.1 Pojem „alternativní vzdělávání“, „alternativní škola“ ... 11
1.2 Příčiny vzniku alternativních škol ... 12
1.3 Společné rysy alternativních škol ... 14
1.4 Funkce alternativních škol ... 16
1.5 Typologie alternativních škol ... 17
2. Montessori pedagogika ... 19
2.1 Život Marie Montessori ... 19
2.2 Některé principy a myšlenky Marie Montessori ... 21
2.2.1 Senzitivní fáze ... 21
2.2.2 Absorbující duch ... 22
2.2.3 Orientace na dítě jako na člověka ... 23
2.2.4 Polarizace pozornosti ... 23
2.2.5 Princip svobody a samostatnosti v procesu výchovy ... 25
2.2.6 Disciplína ... 26
2.2.7 Kreativita ... 26
2.2.8 Pojetí chyby a její kontrola ... 27
2.2.9 Princip ticha a klidu ... 28
2.3 Charakteristika připraveného prostředí ... 30
2.4 Postavení dospělého v pedagogice MarieMontessori ... 32
2.4.1 Úloha rodičů ... 32
2.4.2 Úloha vychovatele ... 32
2.4.3 Úloha učitele ... 34
2.5 Materiál Marie Montessori ... 36
2.5.1 Charakteristické rysy materiálu Montessori ... 36
2.5.2 Jednotlivé oblasti pedagogiky Marie Montessori ... 37
Empirická část ... 44
3. Vědecký výzkum v pedagogice ... 45
3.1 Výzkumný problém ... 46
3.2 Cíl šetření ... 46
3.3 Stanovení hypotéz ... 47
4. Výzkumný vzorek ... 48
5. Výzkumné metody ... 49

6. Výsledky a závěry výzkumu 51
6.1 Dotazníkové šetření 51
6.2 Pozorování 63
6.2.1 Charakteristika Základní školy Gajdošova 63
6.2.2 Charakteristika třídy 1. C Montessori 63
6.2.3 Průběh dne v třídě Montessori 64
6.2.4 Výuka psaní tradičním způsobem a způsobem Montessori 69
6.3 Interview 72
6.3.1 Interview s paní učitelkou 72
6.3.2 Interview s žáky 76
7. Vyhodnocení hypotéz 80
Závěr 82
Seznam použité literatury 83
Seznam tabulek a grafů 85
Seznam příloh 86
Přílohy 87

Úvod

Atmosféra dnešní moderní doby nám nabízí možnost volby produktů a služeb z široké palety nabídek v oblasti medicíny, ekonomie, umění či filozofie. Nejinak je tomu i v oboru edukace. Rodiče vybírají pro své dítě tu formu výchovy a vzdělávání, která jejich ratolesti vyhovuje nejvíce. Současné trendy dávají možnost vybrat si z alternativních škol, z různých pomůcek a metod aplikovaných při vzdělávání a z různých volnočasových aktivit, které jsou dětem nabízeny.

Tématem této diplomové práce je alternativní způsob vzdělávání. Konkrétně se pak ve své práci zabývám pedagogikou Marie Montessori. Myslím si, že alternativní vzdělávání je aktuálním tématem a předmětem mnoha diskusí dnešní společnosti. Široká veřejnost a i odborníci zastávají různé postoje a názory co se týče této podoby edukace. Z mého úhlu pohledu alternativní školy nosí přívlastek moderní, nadčasový a jedinečný. Z široké nabídky druhů těchto škol jsem se zaměřila na Montessori vzdělávání, a to z toho důvodu, že pro mě osobně je tento typ výchovy a vzdělávání tou nejlepší nabízenou alternativou. Cílem diplomové práce je přiblížit čtenářům hlavní myšlenky, principy, metody a pomůcky, které jsou charakteristické pro Montessori pedagogiku.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje teoretické informace o alternativních školách a nabízí náhled do Montessori vzdělávání. Přibližuje čtenářům principy, charakteristiku připraveného prostředí, pomůcky a postavení dospělého jedince v této pedagogice.

Cílem empirické části bylo vyzkoumat pomocí dotazníkového šetření postoj a přístup učitelů tradičních základních škol ke školám alternativním. V praktické části jsou rovněž uvedeny výsledky pozorování první třídy jedné brněnské základní školy a interview s paní učitelkou, jak rovněž se žáky této třídy. Cílem použitých výzkumných metod je přiblížit čtenářům charakteristické atributy této pedagogiky při výuce v první třídě základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Alternativní vzdělávání

1.1 Pojem „alternativní vzdělávání“, „alternativní škola“

Na začátku je nezbytné objasnit, co znamená pojem „alternativní vzdělávání“ nebo „alternativní škola“. Oba tyto pojmy mají více významů. Na místo těchto dvou termínů můžeme použít ekvivalenty jako „*netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.*“ (Průcha, 2004, s. 17). Jak uvádí Svobodová (1997, s. 9) původní význam slova alternativní zůstal zachován a znamená „*jiný, druhý, odlišný*“. Pokud se ovšem jedná o pojem „alternativní škola“, nelze ho jednoznačně definovat. V pedagogických slovnících nebo encyklopediích jsou uvedeny následující definice:

„*Pojem alternativní školy není v současnosti vymezován jednotně. Alternativu ve školství lze pojímat z hlediska zřizovatele a správy, financování nebo z hlediska pedagogického. V obecnějším pohledu jde o všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, tedy o školy soukromé, církevní a veřejné, které se od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému něčím odlišují. Odlišnost může spočívat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních programech, parametrech edukačního prostředí, způsobech hodnocení výkonu žáků, vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou*“ (Průcha, 2004 In Průcha (ed.), 2009, s. 107).

„*Jako alternativní jsou označovány ty školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti. V tom případě je nutné mezi alternativní zahrnovat i školy (popř. třídy) v rámci státního školského systému, které zavádí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu, metod apod. Někteří odborníci je označují jako školy inovativní*“ (Rýdl, 1994 In Průcha (ed.), 2009, s. 107).

Podle autorů Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 16 – 17) alternativní škola je pojem, který zahrnuje školy soukromé i veřejné mající jednu společnou

charakteristickou vlastnost: tyto školy se liší od tradičních škol vzdělávacího systému. Rozdílnost se může nacházet ve zvláštnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, klasifikace žáka aj. Alternativní nejsou pouze školy soukromé, avšak i některé školy veřejné.

„Těmito pojmy, jež nebyly dosud přesněji definovány a analyzovány, se obvykle označují různé výchovné koncepce a návrhy a programy, metody a školní modely, které jsou výrazněji jiné než dosavadní běžná škola a výchova a liší se od nich v jednom nebo i více typických rysech. Přitom se tyto odlišnosti chápou často jako modernější, pokrokovější, pedagogicky zdůvodněnější a perspektivnější, i když výrazy „alternativní“ nebo“ jiný“ jsou celkem neutrální“ (Singule, 1992, s. 28).

1.2 Příčiny vzniku alternativních škol

Již od nepaměti si můžeme v oblasti výchovy a vzdělávání povšimnout úsilí o změny, o inovace a také o alternativní řešení školy jako instituce. Tato snaha nastává ve chvílí stabilizace nějaké tradiční školy. Je nutno podotknout, že již v antice se vyskytovaly alternativní školy. Konkrétně se jednalo o alternativní školy filozofické. Jiné příklady alternativních pokusů najdeme v období renesance u Vittorina da Feltre, u Ratka nebo u Komenského v jeho pansofické škole potocké. Alternativnost je prvek, který vždycky byl, je a bude ve školství. Avšak o alternativní škole v užším smyslu hovoříme od přelomu 19. a 20. století. V tomto období nastal přelom, kdy nové společnosti nevyhovovala tradiční škola, která byla vytvořena v průběhu 18. a 19. století. Na zrodu novodobé alternativní školy se podílelo několik zdrojů. Na prvním místě to byl *„pokrokový odkaz pedagogiky“*, dále pak pedagogické a filozofické proudy jako freudismus, existencialismus, hermeneutika, neotomismus, humanistická psychologie, postmodernismus a další. Velmi důležitým zdrojem byla rovněž zkušenost jak pedagogická, tak i nepedagogická, tvůrců těchto alternativních škol. Mnozí z nich měli rovněž zkušenosti v oblasti lékařské, sociální nebo politické. Někteří ze zakladatelů byli lékaři, kteří začínali svou práci s postiženými dětmi a své získané znalosti uplatnili později ve výchově zdravých žáků (Jůva, Svobodová, 1996, s. 5 – 7).

Moderní alternativní školy se liší *„svou orientací, obsahem výchovně-vzdělávací práce i svými organizačními formami, metodami i prostředky“*. Nicméně jejich

společnou vlastností je kritika dosavadního školství. Tradičnímu školství se vytýká následující vlastnosti:

- *„převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní;*
- *nedocenění pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy;*
- *jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností;*
- *obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti;*
- *nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku;*
- *malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti;*
- *izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí“* (Jůva, Svobodová, 1996, s. 5-7).

Z této kritiky tradiční školy vzešly pak následující inovativní záměry alternativních škol:

- *„změna celkové orientace školy;*
- *komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní;*
- *nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“;*
- *posílit pracovní aspekty školy (uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní apod.);*
- *zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým (umělecké kreativitě), tělovýchovným a zdravotním;*
- *aktivizovat morálně výchovnou funkci školy;*
- *prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou*
- *překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními;*
- *posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce;*
- *překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí;*
- *navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy“* (Jůva, Svobodová, 1996, s. 5-7).

Na základě těchto inovativních cílů, povstávaly a povstávají alternativní školy, avšak v závislosti na tom, na jakých filozofických východiskách jejich autoři staví, které záměry upřednostňují, a které výchovně-vzdělávací prostředky preferují (Jůva, Svobodová, 1996, s. 5-7).

1.3 Společné rysy alternativních škol

Není jednoduché uvést společné rysy alternativních škol. Každý druh je specifický pro své vlastnosti, které se vzájemně liší. Z hlediska pedagogického a didaktického se o celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (1990 In Průcha, 2004, s. 31). Uvádějí těchto pět základních rysů, jimiž lze charakterizovat alternativní školy:

- Pedocentrismus – alternativní škola se orientuje na osobu žáka a zároveň se přizpůsobuje jeho individuálním potřebám.
- Princip aktivnosti – alternativní škola uplatňuje některé z vyučovacích forem (např. rozhovor, skupinové a individuální práce, projektové vyučování atd.). Přitom za nejvyšší cíl považuje rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka.
- Úsilí o komplexní výchovu dítěte – během procesu výchovy je důraz kladen nejenom na intelektuální složky rozvoje, ale rovněž na oblast emočního a sociálního rozvoje dítěte.
- Alternativní škola je chápána jako společenství žáků, učitelů i rodičů, kteří utvářejí formy a postupy výchovy a vzdělávání.
- Princip *„Par la vie – pour la vie“*- v překladu znamená *„z života pro život“*. Cílem školního vzdělávání je včlenění žáků do světa práce a snaha o zvětšení edukačního prostředí nad rámec školní třídy (Průcha, 2004, s. 31).

Těchto pět základních rysů vystihuje alternativní školy velmi stručně a obecně. Rozsáhlejší výčet charakteristických vlastností alternativních škol uvádí Svobodová (1997 In Maňák a kol., 1997, s. 12 - 13).

- Pozitivní přístup - pro žáka je velmi důležitý pozitivní přístup. Důležitou funkci plní *„pochvala a morální ocenění, úsměv, radostná a tvůrčí atmosféra“*. Každý

žák by měl opakovaně zažít úspěch v učení. Není postačující pouze srovnávat žáky navzájem, ale je nutno rovněž hodnotit každého žáka zvlášť.

- Individualizace - je uskutečňována v závislosti na temperamentu, odlišných učebních stylech jednotlivých žáků, jejich pracovním tempu, rozdílných úrovních zkušeností a vědomostí, jak rovněž na různých schopnostech a zájmech.
- Vlastní činnost – zde náleží činnosti jako dialog, diskuse, pokus, vyrábění, návrhy a konstruování, dramatizace a hra rolí, tvořivá hra a tvořivé psaní.
- Variabilita – znamená možnost dosažení různých výsledků při aplikaci různých postupů a metod v různých předmětech, předvídání a akceptování různosti. Zapojení a uplatňování různých možností, které vyplývají z různorodosti školního kolektivu.
- Svoboda – žáci jsou vedeni k pochopení demokratického pojetí života, k zodpovědnosti za své vlastní činy, jednání a rozhodnutí, k vytváření svých vlastních názorů.
- Kooperace – spočívá ve spolupráci žáků, aniž by mezi sebou soupeřili nebo soutěžili. Zakládá se na pomoci, radě, diskusi, obhajobě vlastního názoru a akceptaci názoru jiných lidí. Děti se mají postupně naučit soucítění a empatii.
- Konstruktivní přístup – žák je součástí nějakého procesu, kde na základě svých vědomostí, dovedností a schopností objevuje nové poznatky, řeší různé problémy, navazuje nové kontakty, kombinuje, plánuje, srovnává a vyvozuje závěry.
- Smysluplnost a srozumitelnost – získané poznatky a dovednosti pomáhají žákovi orientovat se ve světě a dále pak v životě.
- Hravost – je důležitý prvek ve výchově a vzdělávání.
- Zdravotní aspekt – děti musí být vedeny k odpovědnosti za své vlastní zdraví a chápat pojem zdraví jako jednu z životních hodnot.

Globální pojetí – na základě tematických celků žáci lépe pochopí souvislosti, celistvosti a vzájemné závislosti jednotlivých sfér světa (Svobodová, 1997 In Maňák a kol., 1997, s. 12 - 13).

1.4 Funkce alternativních škol

„Alternativní školy je třeba charakterizovat nejen z hlediska jejich vlastností (tj. jaké jsou to školy), ale také z hlediska jejich funkcí (tj. k jakým účelům vznikají a jak pracují)“ (Průcha, 2004, s. 32).

Které funkce plní alternativní školy?

a) Funkce kompenzační

Alternativní školy vznikají, aby kompenzovaly nedostatky škol tradičních. *„Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy.“* V praxi to znamená, že v případě, kdyby tradiční školy splňovaly všechny rozdílné požadavky široké veřejnosti, pak ke vzniku alternativních škol by vůbec nemuselo dojít. Avšak je nemožné, aby školský systém zabezpečil všechny potřeby a nároky společnosti. Tudíž vznik alternativních škol byl nevyhnutelný.

b) Funkce diverzifikační

„Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoliv diferencován, přece jen jistou uniformitou v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje.“ Celkem vzato alternativní školy spolu se školami státními nabízejí množství rozličných edukačních možností, které zaručují rozmanitost ve vzdělávání.

c) Funkce inovační

Tato funkce znamená, že *„alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání.“* Konkrétně se jedná o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu aj.) a inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech aj.) (Průcha, 2004, s. 32 - 34).

1.5 Typologie alternativních škol

V dnešní době se ve světě vyskytuje velké množství různých druhů alternativních škol. Jedná se buď o školy, které jsou soukromé (nestátní) anebo o školy, které mají uplatnění jak v sektoru státního, tak soukromého školství. Průcha (2004, s. 38) uvádí následující přehled typologie alternativních škol. Tato typologie obsahuje tři skupiny alternativních škol: klasické reformní, církevní (konfesní) a moderní alternativní, přičemž první dvě skupiny jsou zařazeny pod nestátní a třetí skupina pod státní nebo soukromé školy. U jednotlivých skupin je uveden výčet příkladů konkrétních alternativních škol.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

nestátní

KLASICKÉ REFORMNÍ

- waldorfské
- montessoriovské
- freinetovské
- jenské
- daltonské

CÍRKEVNÍ

- katolické
- protestantské
- židovské
- jiné konfesní

státní nebo soukromé

MODERNÍ ALTERNATIVNÍ

- s otevřeným vyučováním
- s volnou architekturou
- magnetové
- přesahující
- bez ročníků
- s alternativním programem
- nezávislé
- cestující
- mezinárodní
- odenwaldské
- kolegiální
- brémská školní centra
- obecné a občanské
- „zdravé školy“
- s angažovaným učením
- integrované
- „škola hrou“

a jiné.

Schéma 1 (Průcha, 2004, s. 38)

Klasické reformní školy vznikaly na začátku 20. století pod vlivem reformní pedagogiky, a proto jsou označovány jako klasické reformní školy. Tato skupina škol tvoří nejznámější skupinu alternativních škol, o nichž máme nejvíce informací. Církevní školy jako nestátní instituce mají odlišný vývoj, význam i výskyt v různých částech světa. Moderní alternativní školy tvoří nejrozsáhlejší skupinu, obsahující různé vzdělávací systémy a způsoby alternativního vyučování. Vznikaly v 70. letech minulého století jako výraz rozdílných požadavků na vzdělávání a výchovu dítěte (Svobodová, 1997 In Maňák a kol., 1997, s. 10).

2. Montessori pedagogika

2.1 Život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italském městečku Chiaravalle v provincii Ancona. Její otec byl vojákem, a pak se stal finančním úředníkem. Její matka byla velmi moudrá a vzdělaná žena. O pár let později se rodina přestěhovala do Říma, kde získala Maria vzdělání. Nejdřív studovala matematiku a techniku na střední přírodovědecko-technické škole, a pak po maturitě nastoupila na lékařskou fakultu. Toto studium úspěšně ukončila v roce 1896 a byla tak první ženou v Itálii, která se stala lékařkou. Později začala pracovat na psychiatrické klinice v Římě, kde se setkala s prací s dětmi. Jednalo se o děti opuštěné jejich rodiči. Během této činnosti objevila, že duševně nemocné děti jsou vychovatelné. Montessori byla natolik úspěšná v oblasti výuky dětí, že se rozhodla vzdát kariéry lékařky a věnovat se výchově a vyučování. Pracovala s dětmi pocházejícími z různých kulturních prostředí i zázemí – z bohatých i chudých rodin, s dětmi, které potřebovaly speciální péči, ale i s dětmi nemocnými či zdravými.

Během svého působení objevila jednu velmi důležitou skutečnost. A to, že děti potřebují ke svému všestrannému rozvoji více nežli lékařskou a fyzickou péči. Na základě svého pozorování došla k závěru, že pokud se dítě nachází ve správném prostředí a používá vhodné materiály, je schopno se zabavit samo. Touto cestou se vyvíjí, osvojuje vědomosti a dovednosti, procvičuje si smysly a zároveň vyhovuje svým požadavkům a to bez přílišného zásahu dospělých jedinců.

Své první zkušenosti získávala Maria Montessori během práce s postiženými dětmi. S praktickou péči o ně se seznamovala během pobytů v zahraničí. Studovala odborné práce lékařů, psychiatrů a speciálních pedagogů. Její práce byla přínosná a s postupem času přišla na to, že její metody a zkušenosti by byly mnohem efektivnější u dětí zdravých. A tak, když dostala nabídku Eduarda Talama, aby se starala o 60 dětí, neváhala a nabídku přijala. Tyto děti, ve věku od tří do sedmi let, pocházely z chudých, nevzdělaných rodin. I přes nedostatek financí si Montessori poradila a zařídila vše potřebné. Opatřila vybavení a nábytek a v roce 1907 založila první Casa dei Bambini čili Dětský dům v Římě ve čtvrti San Lorenzo. Zatímco se rodiče mohli věnovat plně

své práci, o děti bylo postaráno. Ve velké místnosti si mohly hrát a pracovat s pomůckami, které jim Montessori nechávala volně k dispozici. Zde poprvé začala používat a dál rozvíjet smyslový materiál, který byl původně určen pro děti postižené. Rovněž uplatňovala školní materiál určený k nácviku čtení, psaní a počítání.

O rok později se Montessori vzdala své lékařské kariéry a opustila všechna prestižní místa, kde pracovala. Chtěla se soustředit pouze na své metody. Svoje teoretické výsledky a znalosti sepsala v několika publikacích a později i knihách. Svoje myšlenky šířila do zahraničí a organizovala kurzy pro učitele. V roce 1929 založila spolu se svým synem Máriem mezinárodní montessoriovskou společnost. Tato společnost má za úkol rozšiřovat montessoriovské myšlenky, organizovat vzdělávací kurzy a řídit spolupráci národních sdružení. V dnešní době je sídlo této společnosti v Amsterodamu.

Ze Španělska, kde za jejího dvacetiletého působení bylo založeno mnoho mateřských školek, se Montessori spolu se svou rodinou stěhuje do Holandska. V roce 1939 odjíždí do Indie. Tady poskytuje vzdělání indickým učitelům. Po svém návratu organizuje vzdělávací kurzy, přednáškové kurzy po Norsku a Švédsku, mezinárodní kongresy ve městech Nizza, Amsterdam, Řím, Oxford, Kodaň, Eddinburgh, San Remo a Londýn. Učila v Anglii, ve Spojených Státech a Austrálií, a tak šířila své poznatky dál. Za svoji celoživotní práci dostala v roce 1950 Nobelovu cenu míru.

Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Holandsku. Slova, která jsou na jejím náhrobním kameni, přesně vystihují její myšlenky: *„Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.“* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 6 – 8; Rýdl, 2006, s. 10-11)

2.2 Některé principy a myšlenky Marie Montessori

V následující kapitole se budeme věnovat vybraným principům a myšlenkám, které považuji za klíčové v pedagogice Marie Montessori.

2.2.1 Senzitivní fáze

„Při výchově je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru, a využít je při podněcování činnosti dítěte. Umožňují zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou dočasné, po zvládnutí dovednosti citlivost odezní“ (Zelinková, 1997, s. 29).

Citlivá období se objevují pouze v dětství. Během určité doby umožňují dítěti získat jisté schopnosti. Tyto fáze jsou nenávratné a navíc, člověk není schopen naučit se některé věci tak snadno, jako během odpovídajícího období (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 13).

Průběh senzitivních fází:

- pomalý začátek
- vrchol
- pomalé odeznívání

Druhy senzitivních fází:

A) **Fáze řeči** – trvá přibližně od narození do 6 let. Navíc některé děti jsou schopné naučit se základy čtení a psaní mezi čtvrtým a šestým rokem.
B) **Fáze řádu** – se uskutečňuje od narození do 3 let. Montessori zdůrazňuje, že řád je pro dítě něco jako pro dospělého jedince půda, na které stojí, pro rybu voda, ve které plave. Řád pomáhá dítěti orientovat se v chaosu světa. Potřebuje řád v prostředí, aby se lépe orientovalo v souvislostech mezi věcmi a ve vztazích mezi věcmi a lidmi. Řád v čase, aby se dokázalo orientovat v různých časových úsecích a řád ve vztahu dospělého k dítěti, aby mělo přehled ve společenských rolích.

C) **Fáze vytříbení smyslů** – dítě se učí rozumět věcem, které poznává svými smysly.

D) **Fáze fascinace malými věcmi** – probíhá od 18 měsíců do 2,5 roku. Dítě je ohromeno malými věcmi. Často je zkoumá a manipuluje s nimi.

E) **Fáze učení sociálnímu chování** – trvá od 2,5 do 6 let. Je to období, kdy dítě má zájem naučit se zdvořilostní projevy dospělých. Dochází k tomu nápodobováním společenského chování dospělých lidí.

F) **Fáze pohybu** – probíhá od 1 do 4 let. Dítě se koncentruje na různé druhy pohybu a dokazuje si svou tělesnou sílu (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 13 – 15).

2.2.2 Absorbující duch

*„ ... mentální stav dítěte, které má méně než šest let, je jiný než mentální stav, který se rozvine u dítěte po dovršení šesti nebo sedmi let…v tomto období dítě neuvědoměle přejímá dojmy a podněty z okolního prostředí… tyto dojmy a podněty přetrvávají tak pevně, že se stanou součástí osobnosti“ (*Montessori, 1966 In Montessori Observer, March 2011).

Stoops (1987, s. 4) ve svém článku uvádí, že pro Marii Montessori dítě není živá bytost jako každá jiná, nýbrž dítě je jedinečné a mimořádné stvoření, které je navíc ze všech nejvnímavější. Období “absorpce“ představuje zlomový moment v edukačním rozvoji dítěte. A proto velmi důležitou úlohu hraje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jak rovněž, co se v jeho okolí odehrává.

Podle Montessori dítě vnímá nové poznatky a dovednosti jinak než dospělý jedinec. Zatímco dospělý člověk je nabývá vědomě a s námahou, v dítěti působí „absorbující duch“, díky kterému nové podněty ze svého okolí dítě „*nasává lehce jako houba vodu*“. Pro tento proces „absorpce“ jsou charakteristické tyto aspekty: neuvědomělost, lehkost a trvalost existence (Rýdl, 1999, s. 35).

Avšak samotný pojem „absorbující duch“ znamená mnohem víc nežli jenom nabývání dojmů z okolí. „*Dojmy formují a zároveň utvářejí duši. Tak získává dítě během svého života lidské schopnosti, sílu, řeč a inteligenci. Toto vše souvisí velmi úzce s bytím, tedy s podmínkami životního prostředí.“* (Montessori, 1978 In Rýdl, 1999, s. 35).

2.2.3 Orientace na dítě jako na člověka

Marie Montessori zdůrazňovala důležitost koncentrace na lidskou osobnost, ne na výchovnou metodu. *„Ústředním požadavkem je pomoci lidské bytosti – dítěti dosáhnout vlastní nezávislosti. Středem výchovy je dítě se schopností samostatně jednat. V dítěti je zakódovaný postup neboli plán vlastního rozvoje. Zároveň má v sobě síly, které tento rozvoj uskutečňují“*. V praxi to znamená, že dospělí mají poskytnout dítěti pomoc a podporu během realizace tohoto plánu. Nemají nějak přímo zasahovat, protože mohou negativně ovlivnit vývoj dítěte. Dítě totiž samo ví, co je pro něj nejvhodnější a co *„vyhovuje jeho spontaneitě“* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 11).

2.2.4 Polarizace pozornosti

V roce 1906 v římském Domě dětí pozorovala Marie Montessori tříletou holčičku, která mnohokrát opakovala jednu činnost. Jednalo se o vkládání různých velikostí dřevěných válečků do otvoru v rámu. Děvčátko bylo natolik soustředěné, že ji v této práci nic nemohlo vyrušit a navíc ji práce natolik zaujala, že danou činnost opakovala dvaačtyřicetkrát. Na základě tohoto pozorování objevila Montessori fenomén *polarizace*. Byl to převratný objev, neboť Montessori nepředpokládala, že se schopnost koncentrace objeví již u dětí v předškolním věku (Zelinková, 1997, s. 27).

„Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti.“(Montessori, 1986 In Rýdl, 1999, s. 45)

Montessori uvádí, že dítě se nedokáže zpočátku soustředit na některé věci. Pak nastane moment, kdy dojde k nahromadění jeho duševní energie a polarizaci pozornosti na určitý předmět. Je to činnost, která u dětí spojuje bytost s prostředím, a tak dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předměty. Očekává se, že během soustředění dítě nashromažďuje všechny svoje síly, zaměří se na jednu činnost a zároveň se odpoutá od okolního světa (Zelinková, 1997, s.27).

Dítě, které si zvykne na práci ve společnosti jiných dětí, se postupně stává samostatné, odpovědné, vytrvalé a vnitřně disciplinované. Montessori nazývá takové dítě *„normalizovaným dítětem. Pod tímto pojmem rozumí duševně zdravé dítě, které se mohlo harmonicky rozvíjet přiměřeně vlastním rozvojovým impulsům. Člověk se musí*

*formovat přiměřeně svým vlastním rytmům, umět se ukáznit a umět tvořit. Naším cílem je zdraví duše. Prostřednictvím tohoto zdraví vzniká v každém normálním dítěti sociální chování, dobrovolná kázeň, poslušnost a síla vůle"(*Montessori, 1967 In Rýdl, 1999, s. 47).

Podmínky, které umožňují koncentraci

1. *„Sledování senzitivních fází.*
2. *Nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivitě a rozvíjejí ji.*
3. *Práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého.*
4. *Svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti"* (Zelinková, 1997, s. 27).

Průběh polarizace pozornosti

Jak uvádí Zelinková (1997, s. 28 - 29) průběh polarizace pozornosti je uzavřený pracovní cyklus, který se skládá ze tří fází:

a. Fáze přípravy

Jedná se o krátký časový úsek, pro který je typický neklid dítěte, hledání a očekávání. Dítě hledá podněty, které ho natolik zaujmou, že se jim bude dál věnovat. Během fáze hledání dítě se řídí svým vnitřním hlasem a svými zájmy.

b. Fáze velké práce

Během této fáze dochází ke koncentraci, kdy se dítě věnuje nové činnosti, kterou je natolik zaujato, že se odpoutá od okolních vlivů. Několikrát provádí stejnou aktivitu až do doby, dokud není dosaženo vnitřní nasycenosti. Takto si dítě osvojí nové poznatky, které jsou uloženy v paměti. Každý den musí dítě najít vhodnou činnost, která ho pohltí a navodí stav soustředěné koncentrace pozornosti. Dojde tak ke zlepšení psychické kvality dítěte a zároveň si zachovává vnitřní rovnováhu. Důležité je, aby si vybralo práci, která ho zaujme, bude se na ni maximálně soustředit a dokončí ji.

c. **Fáze klidu**

V poslední fázi se dítě zklidní, zpracovává vjemy a poznatky, zobecňuje, hodnotí, porovnává se s ostatními. Je spokojené a prožívá radost z vykonané práce. Charakteristickým znakem je rovněž úklid předmětů, které dítě potřebovalo pro svoji činnost (Zelinková, 1997, s. 28 – 29).

2.2.5 Princip svobody a samostatnosti v procesu výchovy

Podle Marie Montessori je princip svobodného vývoje dítěte základním požadavkem pedagogické teorie i praxe. Svoboda je chápána jako nezávislost, volnost, osvobození. Nejčastěji se projevuje ve spontánní lidské aktivitě a vychází z lidské potřeby svobodně jednat. „*Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání*“.

Svobodu však nemůžeme chápat jako libovůli. I zde existují jisté psychické a fyzické hranice, bez kterých by se nemohla uskutečňovat seberealizace, vývoj inteligence a rozvoj osobnosti. Montessori hovoří především o relaci mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou (Zelinková, 1997, s. 19).

a) **Biologická svoboda** u dětí znamená „*osvobození jejich života od překážek, které brání jejich normálnímu vývoji. Spočívá ve svobodě pro tvořivou sílu a životní pud individua* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 12). Jak uvádí Zelinková (1997, s. 20) v každém dítěti „*je připraven plán vývoje, který se uskutečňuje prostřednictvím vrozené energie a vlastní vnitřní aktivitou*.“ Ve vývoji dítěte je důležité, aby proces uvolňování energie probíhal spontánně bez omezování a potlačování. V opačném případě dojde k poruchám vývoje osobnosti.
b) Narozené dítě je bezmocné, obklopeno vazbami omezujícími jeho aktivitu. **Sociální svoboda** je chápána jako osvobozování se ze závislosti na společenském okolí. Během osvojování nových dovedností a poznatků se dítě stává více samostatným, a tak je méně závislé na dospělých jedincích. Jeho úsilí může být častokrát zmařeno počínáním dospělého jedince. Jedná se například o situace, kdy pečliví rodiče vykonávají za něj práci, poskytují mu příliš hodně

podpory. Vhodnější je podřídit se přání dítěte: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* V průběhu získávání samostatnosti se u dítěte vyvíjí poslušnost a spontánní disciplína, kde poslušnost je chápána jako zralost, vyrovnanost, přijetí společenských norem (Zelinková, 1997, s. 20).

c) **Pedagogická svoboda** je uskutečňována ve škole. Cílem je vést dítě k nezávislosti a formování lidské bytosti. Podstatným prvkem je svobodná volba činnosti vycházející z potřeb dítěte (Zelinková, 1997, s. 21).

d) **Mravní svoboda** v pojetí Marie Montessori je chápána jako *„formování osobnosti dítěte tak, aby ho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání. Cílem výchovného působení je zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznamená přítulnost, disciplína, která neznamená podrobení, ale možnost utvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou“* (Zelinková, 1997, s. 22).

2.2.6 Disciplína

Svoboda a disciplína spolu úzce souvisí a vzájemně se podmiňují. Jsou *„dvěma stranami jedné mince“*. Podle Marie Montessori existují dva druhy disciplíny. *„Disciplína jako synonymum pro otroctví a základ vynuceného přizpůsobení a disciplína, která neznamená podrobení, nýbrž je protipólem lidské svobody“* (Štefancová, 2001 In Rýdl, 2006, s. 93). Jak uvádí Zelinková (1997, s. 24), disciplinovaný člověk je ten, který umí přikazovat sám sobě, umí se ovládat a zároveň má nad sebou moc. Tento člověk zná sám sebe a ví přesně, jaké jsou jeho touhy a přání, schopnosti i slabosti. Zelinková definuje disciplinovanost jako *„podřízenost a poslušnost vnitřnímu veliteli, který reprezentuje svědomí“*.

2.2.7 Kreativita

Další pojem, který je spjat se svobodou, je kreativita. V každém dítěti se nachází energie a touha vytvářet ve všech oblastech své činnosti. Aby dítě bylo tvořivé, musí mít dostatek prostoru k svobodnému projevování se. V případě, že činnost dítěte začne

být omezována, přestane se projevovat tvořivost. Hovoříme pak o poslušnosti dítěte, ne-li dokonce o jeho pasivitě (Štefancová, 2001 In Rýdl, 2006, s. 94).

2.2.8 Pojetí chyby a její kontrola

Dělat chyby je lidské. I takto by se dalo chápat pojetí chyby v pedagogice Marie Montessori. Chyby nám pomáhají odhalovat naše slabé stránky. Člověk, který je schopen odhalit a kontrolovat svoje vlastní chyby, nabývá více nezávislosti a jistoty (Rýdl, 1999, s. 37). Maria Montessori doporučuje mít „ *k chybám přátelský postoj a brát v úvahu, že chyby s námi žijí a mají svůj smysl"* (Rýdl, 1999, s. 37).

V pedagogice Marie Montessori se vyskytují různé formy kontroly chyb. Snadnou kontrolou, kterou již zvládne i malé dítě je *mechanická kontrola chyb pomocí smyslového didaktického materiálu*. Jedná se o případy, kdy dítě například zasunuje dřevěné válečky do nesprávných otvorů. Tento úkol nemůže být splněn a dítě nakonec samo zjistí, že někde udělalo chybu. Díky této chybě dochází ke koncentraci na význam úkolu, vyplývajícího ze smyslového materiálu. Dítě dokáže chybu identifikovat, odstranit a dokončit úkol.

Následujícím typem kontroly chyb je *pomocí zdokonalené činnosti opakujícím se cvičením.* Některé materiály neobsahují mechanickou kontrolu chyb. V těchto případech, i když dítě udělá chybu, pokračuje dál v činnosti. Na základě porovnání a kontrole všech částí úkolu je schopno objevit chybu. Avšak aby tomu skutečně tak bylo, vyžadují tyto aktivity od dítěte soustředění a pozornost získanou cvičením. Proto je důležité, aby docházelo k opakování těchto cvičení, na základě kterého si dítě procvičuje pochopení a schopnost rozlišování. Teprve pak, po opakovaném provedení nějakého úkolu, je dítě schopno rozlišit jemné odstupňování. Je nutno podotknout, že dospělý jedinec nemá zasahovat v případě, kdy si všimne, že dítě danou úlohu plní, ale dopouští se chyby. Jinak je tomu, když dochází k nesprávnému používání materiálu. Tehdy je nutné, aby učitel zasáhl a ukázal správné použití materiálu. V opačném případě dojde k upevnění chybné práce, což by vedlo k nepořádku (Rýdl, 1999, s. 37-39).

Dalším způsobem kontroly chyb je *porovnáním vlastní práce s předlohami.* Jedná se o metodu, kdy je vlastní činnost s materiálem porovnávána s předlohami.

Skutečnost, že je dítě schopno si opravovat vlastní chyby vede k samostatnosti a nezávislosti.

Následující možností je *kontrola a oprava chyb učitelem.* Po dokončení vlastní práce se chce dítě obvykle dozvědět, jestli danou práci vykonalo správně. Odpověď hledá u důvěryhodné osoby, které věří a ke které cítí náklonnost. Rády s ní sdílejí svou radost a v případě neúspěchu naopak hledají podporu a povzbuzení.

I když o posledním typu kontroly chyb se Marie Montessori nezmiňovala, v praxi je však běžně používán. Jedná se o *kontrolu chyb pomocí spolupráce s jinými osobami*. V praxi to vypadá tak, že děti spolu pracují, pomáhají si a upozorňují se na chyby. Společnými silami je pak dosaženo cíle. Na základě této spolupráce jsou procvičovány mezilidské vztahy a jiné ctnosti, které jsou nevyhnutelné pro správný výkon činnosti.

Výběr opravy chyby závisí na dítěti, materiálu, na druhu cvičení a na celkové situaci ve třídě. Práce s chybou je velmi důležitá a nesmí být podceňována. Člověk, který je schopen chybu odhalit a napravit, dosáhl vysoké úrovně nezávislosti (Rýdl, 1999, s. 37-39).

2.2.9 Princip ticha a klidu

Marie Montessori kladla důraz na lekce klidu nebo ticha. Podle ní během těchto cvičení je *„dítě konstruováno jako psychická bytost“* (Rýdl, 1999, s. 52). Největším úspěchem cvičení ticha a klidu je kontrola vlastního jednání a schopnost sebeovládání. *„Ticho je humanizujícím činitelem. Děti se učí prožívat ticho a těšit se z něj. Vytváří se tak vnitřní cítění. Děti se naučí pohybovat mezi nábytkem a předměty, aniž by do nich strkaly. Budou pak umět lehce a nehlučně běhat. Pocítí schopnost sebeovládání a stávají se pozornějšími a šikovnějšími. Objeví tak další ze svých schopností. Chvilky ticha jsou základními cvičeními, která utvářejí duševní život. Je to společná činnost. Důležitou podmínkou je vhodné prostředí, vysvětlení a předvedení. Je třeba, aby všechny děti chtěly mlčet. Nesmí to být přání zvenku, nařízení vychovatele“* (Zelinková, 1997, s. 53).

Montessori považovala cvičení ticha a klidu za cestu k dokonalosti, kterou si každé dítě musí projít a vychutnat (Rýdl, 1999, s. 53). Dále Rýdl (1999, s. 54) uvádí, že během cvičení ticha dochází k prožívání souhry všech citů. Skutečnost, že je dítě schopno užívat klid vede

- *„přes zjemnění sluchových vjemů – bystrost sluchu a citlivost na hluk - až k otevření duše,*
- *přes zjemnění pohybové koordinace – koordinace, rovnováha, poslušnost, šikovnost, obratnost a půvab - až k větší spontánní disciplíně, svobodě ve smyslu sebekontroly,*
- *přes zjemnění pocitů – cítit se dobře v určité pozici, cítit solidaritu s ostatními, jemné cítění ticha, pocit a prožitek ticha a klidu - až k duševní radosti".*

Zelinková (1997, s. 53) se zmiňuje o tom, jak nácvik ticha vypadá. Nejdřív musí děti uklidit nepořádek a dát všechno na původní místo. Stoly jsou prázdné. V místnosti je ticho a šero. Děti zaujímají pohodlnou pozici. Během nácviku jsou zastaveny všechny pohybové procesy. Nejdřív vychovatel vysvětluje, a pak předvede demonstraci. Děti ho pozorují a napodobují. Nastupuje hluboké ticho, během kterého se dítě ponořuje do sebe. Ukončení spočívá v tom, že učitel šeptem volá děti jedno po druhém k sobě. Dítě, které je vyvolané, vstává a musí najít cestu k volajícímu. Pohyby musí být lehké, tiché, aby nezpůsobily hluk.

2.3 Charakteristika připraveného prostředí

„Hlavním úkolem učitele je příprava prostředí, které tvoří nabídku odpovídající senzitivním obdobím. Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené“ (Zelinková, 1997, s. 42).

Jak dále Zelinková (1997, s. 42 – 44) uvádí, Maria Montessori hodnotila prostředí ze dvou aspektů:

1. Respektování didaktických principů

Do této skupiny patří *respektování vývojových period*. To znamená, že během přípravy prostředí musíme brát ohled na senzitivní fáze vývoje. Prostředí by mělo povzbuzovat nástup těchto fází, ale nikdy nesmí brzdit jejich zahájení. Další aspekt, který má důležitou funkci, je *progresivita zájmů*. Materiály, předměty a pomůcky, které se vyskytují v okolí dítěte, musí jej povzbuzovat v činnostech a vést kupředu. V připraveném prostředí se mají vyskytovat *jednoduché struktury*. Je nutné, aby aktivity a cvičení na sebe navazovaly, nesmí působit zmateně. Práci je potřeba připravit tak, aby ji dítě zvládlo vykonat samostatně. *Bohatá nabídka* prostředí má podněcovat žákův zájem a zvědavost, jak rovněž povzbuzovat jeho aktivitu. Dítě se *samostatně rozhoduje a vybírá* činnost, která ho nejvíc zaujala. Všechny pomůcky jsou v připraveném prostředí v souladu *s věkem dítěte* (Zelinková, 1997, s. 42 – 44).

Takto připravené prostředí je pro člověka krásné, veselé a uspořádané. Na dítě působí přátelsky a vyvolává v něm pocit klidu a bezpečí. *„Pořádek ve vnějším prostředí pomáhá intelektuálnímu růstu a konstrukci duševních představ a stejným způsobem také vytváří pocit vnitřního pořádku. Proto jsou děti v Montessori školách více klidné, vyrovnané a uvolněné“.* V Montessori třídách se nachází malý nábytek. To znamená, že židle a lavice jsou přizpůsobené dětem a jsou lehčí než obvykle. Materiál se nachází na poličkách a také vytváří pořádek (Rýdl, 2006, s. 46 – 47).

2. Organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí

Podle Montessori nejvhodnější počet žáků je 30 – 40 ve třídě. Pokud je méně nežli 25, klesá úroveň. Montessori stanovila následující požadavky na organizaci školy:

- *„Poskytnutí možnosti dětem rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů – volná práce.*
- *Spolupráce dětí různých věkových skupin podle zájmu – komunikativní učení.*
- *Respektování sklonu dětí pevně se připoutat ke svému místu.*
- *Společný život dětí bez ohledu na věk (věkově smíšené skupiny) a stupeň vzdělání.*
- *Volný pohyb i komunikace mezi různými ročníky ve škole.*
- *Organizace i architektura školy jsou založeny na principu „otevřených dveří“.*
- *Škola je organizována tak, že utváří jednotnou cestu vzdělávání, po níž jde každé dítě svým tempem a svými odbočkami“* (Zelinková, 1997, s. 44).

2.4 Postavení dospělého v pedagogice MarieMontessori

Dítě přichází na svět jako asociální bytost, která žije ve společenství dospělých. Dítěti trvá poměrně dlouho, než se propracuje do tohoto společenství. *„Asociálnost dítěte spočívá v tom, že je narušitelem všude, kde jsou dospělí, tedy i ve vlastním domě. Jeho neschopnost rychlé adaptace je ještě zvýrazněna tím, že je přirozeně aktivní a nedokáže se své aktivity zříci“*. Dospělý jedinec ve srovnání s dítětem je velký a mocný. Dává dítěti vše, co potřebuje k životu. Dítě je úplně závislé na dospělých (Montessori, 1998, s. 117).

2.4.1 Úloha rodičů

Rodiče jsou stvořitelé dítěte a jeho strážci. Mají větší autoritu než ostatní lidé a jsou spojeni se svým dítětem nerozlučitelným poutem. Avšak nejsou jeho stavitelé (Zelinková, 1997, s. 74). Montessori pod pojmem výchova chápe *„pomoc psychickému vývoji jedince od jeho narození“* (Montessori, 1922 In Rýdl, 1999, s. 30). Dále zdůrazňuje důležitost citové podpory. *„Děti potřebují sympatie a povzbuzení v psychickém světě, jinak trpí duchovním hladem“* (Montessori, 1946 In Rýdl, 1999, s. 30). K tomu, aby rodiče nabídli dítěti přiměřenou pomoc a péči, potřebují *„povědomí o psychicko-duchovních potřebách dítěte, schopnost pozorování dětských projevů, schopnost umět pozorované projevy správně vyložit a odpovídajícím způsobem jednat“* (Montessori, 1923 In Rýdl, 1999, s. 30).

2.4.2 Úloha vychovatele

Pod pojmem vychovatel označuje Rýdl (1999, s. 28) *„dospělého člověka, který stojí proti dospívajícím různého věku a v různě výchovně vzdělávacích zařízeních a pozitivně ovlivňuje sebevýchovu člověka“*. Jak uvádí Zelinková (1997, s. 72 - 73), vztah mezi vychovatelem a dítětem je formován v procesu vývoje, kdy dospělý jedinec poskytuje dítěti podporu a pomoc. Za nejhorší pochybení ve vztahu považuje Montessori pýchu a zlost. V tomto případě negativní vztahy vyžadují okamžitou změnu. Vztah mezi dospělým a dítětem by se měl změnit na vztah partnerský. Výsledek tak

ovlivní utváření budoucí společnosti, jejichž jedinci budou chápaví, milující se a vzájemně se respektující. Musíme brát ovšem zřetel na dnešní dobu a jak podotýká Zelinková, *„partnerský vztah nesmí znamenat ztrátu přirozené autority dospělého. I zde musí být jasné, že respektování potřeb a názorů, svobody dítěte není bezbřehé, že existují hranice, za které nelze jít“.*

Vychovatele by mělo charakterizovat těchto pět znaků:

1. Vychovatel je **služebníkem** lidského ducha. *„Podporuje nezávislost dítěte jako první krok jeho svobodného vývoje. Dětskou aktivitu podněcuje přípravou takových podnětů, které odpovídají vnitřním potřebám dítěte“.* Nevnucuje dítěti nové činnosti, nýbrž vede ho tak, aby *„dospívalo ke svobodné volbě jako základu lidské důstojnosti“* (Zelinková, 1997, s. 73).
2. Vychovatel je **spolupracovníkem**. Máme tím na mysli spolupráci s přírodou (zákon vývoje) a z nábožensko-pedagogického hlediska s Bohem – s tvůrcem (Holstiege, 1991 In Rýdl, 1999, s. 29).
3. Vychovatel je **pomocníkem** a **oporou**. Aby dítěti pomohl, musí nejdřív jasně a přesně demonstrovat, jak provést danou činnost. U dítěte tak dochází k učení nápodobováním (Zelinková, 1997, s. 73).
4. Vychovatel je **vedoucím** a **organizátorem**. *„Usměrňuje spontánní aktivitu dítěte, která se uskutečňuje v procesu koncentrace. Aby mohl dospělý ovlivňovat život dítěte a jeho aktivitu, je třeba, aby byly respektovány dva faktory: vedení je úkolem vedoucího a individuální cvičení je práce dítěte“.* Vychovatel nesmí nijak svou přítomností dítě omezovat. Avšak v případě, kdy ho dítě požádá o pomoc, je schopen ji poskytnout. Úloha organizátora spočívá v tom, že dospělý organizuje *„komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace“* (Zelinková, 1997, s. 73).
5. Vychovatel je **podněcovatelem** dětské svobody. Aby se v člověku rozvíjela jeho vlastní duchovní schopnost, potřebuje k tomu jiného člověka. Skutečné vztahy se totiž utváří v mysli. Tvoření mysli je potom závislé na formování těchto vztahů (Rýdl, 1999, s. 29).

2.4.3 Úloha učitele

Marie Montessori upřednostňuje pojmenování „vedoucí“ před označením „učitel“ nebo „vychovatel“. Plyne to z její teorie, která říká, že dospělý dítě neučí, neboť dítě se učí samo. Úkolem dospělého je dítě vést, usměrňovat psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovávat nové poznatky (Zelinková, 1997, s. 75).

Učitel musí mít především rád děti. Dále by měl být srdečný, laskavý, tolerantní, vnímavý, musí být schopen připustit a opravit svou vlastní chybu. Připravený učitel je ten, „*kdo se setkává s dětskou neznalostí předsudků a soucitem; ten, kdo sleduje a tlumočí; ten kdo jasně a účinně komunikuje a jedná důsledně a poctivě; a kdo je pro dítě přítelem, důvěrníkem a vzorem. Jednoznačná známka pravého Montessori učitele je jeho pevná víra v připravené prostředí, kde se dítě projevuje jako výjimečný jedinec*“ (Rýdl, 2006, s. 50 – 51).

<u>Zásady pro práci učitele</u>

1. „*Učitel dbá o hmotný pořádek, pečuje o prostředí tak, aby bylo čisté a upravené, nepřeplňuje jej ani dětskými výtvory. Má také dbát na to, aby materiál ve třídě byl dětem lehce přístupný, aby měl i své stálé místo. Didaktický smyslový materiál má být ve třídě pouze jedenkrát. Pokud si s ním již jedno dítě hraje, druhé musí být trpělivé, respektovat činnost kamaráda a počkat, až on svoji práci ukončí.*
2. *Učitel předvádí práci s materiálem jasně a zřetelně, dodržovat logický postup od začátku do konce, postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Doprovodný verbální projev má být co nejstručnější.*
3. *Učitel je aktivní, když dítě do vztahu s prostředím přivádí. Je pasivní, když tento vztah již nastal.*
4. *Učitel respektuje dítě, které pracuje, aniž by ho rušil, které dělá chybu, aniž by ho opravoval, které odpočívá a přihlíží práci druhých, aniž by ho nutil do práce.*
5. *Učitel nechá dítě vybrat si činnost a materiál dle svého zájmu, vybrat si pracovní místo, i případného spoluhráče.*
6. *Učitel vede děti k dodržování dvou důležitých zásad:*

a) nerušit druhé v činnosti a respektovat nejen jejich práci, ale pouhou jejich přítomnost

b) nezpůsobit v prostředí škodu

7. *Učitel se neúnavně pokouší nabídnout předměty tomu dítěti, které je již jednou odmítlo.*
8. *Učitel dbá na to, aby se montessori materiál nepoužíval jako hračka, ale pouze pro ten účel, pro který je určen.*
9. *Nevhodné chování dítěte by učitel neměl trestat, ale pohlížet na něj jako na nemocného, kterému je třeba pomoci. Na druhé straně nemá stanovovat odměny za dobře vykonané úkoly. Dítě prožije radost skrze svůj pokrok.*
10. *Učitel by neměl podporovat ani vytvářet konkurenci mezi dětmi. Vztahy mezi dětmi mají být partnerské nikoliv konkurenční"* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 49 – 50).

Černohousová (2001 In Rýdl, 2006, s. 73 – 74), absolventka certifikovaného kurzu Montessori, uvádí ještě další vlastnosti a schopnosti, které by dle Marie Montessori měly charakterizovat učitele:

11. *„Učitel má být trpělivý a nechat žáka, ať si sám určuje tempo své práce.*
12. *Učitel vytváří atmosféru plnou laskavosti a důvěry.*
13. *Učitel probouzí zájem u dětí a jejich nadšení.*
14. *Učitel musí dodržovat všechna pravidla.*
15. *Učitel by měl dbát na správnou a zřetelnou výslovnost, přirozenou mluvu a měl by se vyvarovat přehánění. Učitel by měl mluvit přirozeně. Montessori viděla v dospělém vzor a prosazovala naprosto správný styl mluvení. Dialekty odsuzovala, protože kazí správný vývoj řeči a ta se stává pod jejich vlivem nepřesná a nečistá".*

2.5 Materiál Marie Montessori

2.5.1 Charakteristické rysy materiálu Montessori

Úkolem pomůcek Montessori je pomáhat dětem objevovat jejich vlastní svět a podporovat formování jejich osobnosti. Pro pomůcky Montessori jsou typické především tyto znaky: konkrétnost, izolace vjemových rysů a funkční celistvost (Rýdl, 2006, s. 52).

Konkrétnost

Pomůcky Montessori odrážejí vlastnosti prostředí, jako je například barva, tvar, velikost, materiál a zvuk. V průběhu práce s těmito pomůckami děti nabývají smyslovou i pohybovou zkušenost. Díky tomu, dochází tak ke zlepšení schopnosti poznávat známé i méně známé předměty. Existence spojitosti mezi pohybem a intelektem přispívá k tomu, že čím více je dítě aktivní fyzicky, tím více se zdokonaluje jeho intelekt. Používání pomůcek pomáhá dětem vytvářet pojmy a zároveň dochází k učení myslet abstraktně.

Během výuky jazyka je důležité, aby se dítě nejdříve seznámilo s konkrétním prostředím, a teprve pak může nastoupit práce s abstraktním světem slov. Pomůcky pomáhají dítěti vytvářet slovní zásobu, jak rovněž jsou velkým pomocníkem v jazykovém vývoji (Rýdl, 2006, s. 52).

Izolace vjemových rysů

Každá pomůcka Montessori se zaměřuje jenom na jeden vjemový rys. „*Izolovaný vjemový rys dítě snáze identifikuje a může lépe pochopit smysl pomůcky a odvodit její účel podle velikosti, hmotnosti nebo barvy. Dva nebo více proměnlivých vjemových rysů najednou může dítě zmást*“ (Rýdl, 2006, s. 52 – 53).

Funkční celistvost

Díky celkově připraveným materiálům, které vytvářejí pevný systém, dochází k úplnému vývoji dítěte. Pomůcky *„slouží ke cvičení jedné nebo více části psychické i fyzické stránky dítěte a přispívají tak k jeho komplexnímu a postupnému vývoji“*. Tyto pomůcky jsou pro dítě uzpůsobeny od jednodušších k náročnějším a jejich úkolem je učit děti přijímat nové poznatky (Rýdl, 2006, s. 53).

2.5.2 Jednotlivé oblasti pedagogiky Marie Montessori

A) Cvičení praktického života

Tato cvičení jsou rozdělena do následujících podoblastí:

a) Péče o vlastní osobu

Jak samotný název vypovídá, jedná se o cvičení sebeobsluhy, během kterých se dítě učí zavazovat a rozvazovat tkaničky, zapínat a rozepínat knoflíky, zipy, přezky. K těmto aktivitám slouží speciální rámy (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 22).

Základní cvičení:

- *„nabírání lžíci – do dvou stejných nádob nebo z větší nádoby do více menších nádob (materiálem k nabírání mohou být různá semínka, hrách, čočka, rýže, fazole, atd.)*
- *přelévání a přesypávání – se semínky a zrníčky nebo s vodou (vhodný je nácvik přelévání barevné vody v průhledných skleněných nádobách, aby dítě vidělo, že jedna z nádob se skutečně vyprázdní a druhá naplní)*
- *nácvik základních úkonů potřebných pro oblékání – k tomu slouží dřevěné rámy na zapínání knoflíků, rámy s druky, s přezkami, s mašlemi, s tkaničkami, s háčky a očky, se zipem nebo kožený rám s kovovými knoflíky*
- *mytí rukou a celková tělesná hygiena, čištění zubů, česání vlasů*
- *čištění bot*
- *ruční přepírání, věšení a skládání prádla*
- *žehlení a použití žehlicího prkna“* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 23).

b) Péče o okolí a prostředí

Během těchto cvičení si dítě osvojí dovednosti, které uplatní doma i mimo dům. Náleží zde utírání prachu, leštění zrcadel, péče o květiny, prostírání stolu, práce na zahradě (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 23).

c) Zdvořilostní formy chování

Pomocí her se dítě učí, jak má pozdravit, poděkovat, poprosit, omluvit se, poblahopřát, přijímat hosty, diskutovat, pomáhat a naslouchat druhým lidem (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 23 – 24).

Nácvik dovedností praktického života má pozitivní vliv na vývoj dítěte. Musí mu být nabídnuta možnost manipulace s různými věcmi. Pomůcky, se kterými dítě pracuje, mají být pro něj přitažlivé barvou, tvarem a mají podněcovat dítě k činnosti. Občas se stane, že dítěti vyklouzne sklenička nebo jiný předmět z ruky a rozbije se. V tomto případě dítě nemá být trestáno, protože cvičením se učí šikovnosti (Zelinková, 1997, s. 48).

Během praktických cvičení dochází k plnění přímých a nepřímých cílů. Mezi přímé cíle patří schopnost postarat se sám o sebe a řídit sám sebe. Dále dochází k rozvoji koncentrace, přesnosti, výdrže a pořádku. K nepřímým cílům náleží emocionalita, schopnost vnímat, rozvoj vnímání radosti ze života, schopnost odhadnout sám sebe, což vede k sebejistotě, spokojenosti a zdravému sebevědomí (*Společnost Montessori o. s.* [online]. 1999 – 2012, [cit. 2012-03-17]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>).

B) Smyslový materiál

Zušlechťování smyslů považovala Montessori za podstatu pro vývoj inteligence. Podle ní je nejvhodnějším obdobím věk mezi třemi až šesti lety dítěte. Pod pojmem zdokonalování smyslů nemyslela Montessori zlepšení smyslových orgánů, nýbrž šlo jí o diferencované vnímání a s tím spojené lepší porozumění. „*Nejsou to fyziologické procesy, které chce Montessori vycvičit, nýbrž psychologické momenty vnímání, procesy kognitivní, poznávání, uspořádávání vnímaných dojmů a porozumění jim. Aby se dítě mohlo orientovat v různorodosti vjemů a bylo schopné patřičně reagovat, musí se naučit vnímání porovnávat, rozlišovat, označovat a zařazovat*“ (Rýdl, 1999, s. 49 – 52).

Smyslový materiál nesmí nikdy nahrazovat věci z reálného života, avšak má za úkol posloužit jako pomůcka k rozlišování. Během práce s tímto materiálem jsou znázorňovány, pojmenovávány, jak rovněž poznávány vlastnosti předmětů. Smyslová výchova má být chápána jako *„kultivace smyslů, tj. umění zařadit vjemy podle vnímání smyslů“* (Rýdl, 1999, s. 49 - 52).

Jak uvádí Zelinková (1997, s. 57), dítě se během práce se smyslovým materiálem postupně naučí rozlišovat protikladné vlastnosti předmětů, jak rovněž uvědomovat si jejich různé souvislosti, podobnosti, jejich polohu a umístění v prostoru. Cílem je rovněž rozvíjet u dítěte jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybů a pomocí doprovodných aktivit podporovat rozvoj řeči a posílit vnímavost pro orientaci a řád.

Rozdělení smyslového didaktického materiálu

Maria Montessori určila didaktický smyslový materiál pro:

a) **Zrakové vnímání** – řada cvičení pro zrakové vnímání je rozdělena na rozlišování rozměrů, tvarů, barev a jejich odstínů.
   Pomůcky: růžová věž, dřevěná závažíčka, hnědé schody, červené tyče, tři krabičky se sadami barevných destiček, geometrická skříňka.
b) **Hmatové vnímání** – řada cvičení pro rozpoznávání ploch a tvarů hmatem.
   Pomůcky: hmatové tabulky, hmatová klávesnice, látky.
c) **Sluchové vnímání** – soubor cvičení pro rozeznávání jemných zvuků, které mají vést k pohybům.
   Pomůcky: poslechové dózy, zvonečky.
d) **Smysl pro vnímání váhy** – série cvičení pro porovnávání váhových rozdílů.
   Pomůcky: různě těžké destičky.
e) **Smysl pro vnímání teploty** – soubor cvičení pro rozeznávání rozdílných teplot.
   Pomůcky: desky z různých materiálů, termolahvičky.
f) **Smysl pro chuťové vnímání** – cvičení pro rozlišování základních chutí.
   Pomůcky: soubor skleniček s tekutinami základních chutí.
g) **Smysl pro čichové vnímání** – cvičení určeno pro zjemňování čichových vjemů.
   Pomůcky: čichové dózy naplněné kuchyňským kořením.

h) **Stereognostické vnímání** – řada cvičení pro podporu schopnosti rozeznat tvar pohybem svalů na ruce, která kopíruje obrysy pevných těles. Dochází k zapojení hmatových a svalových pocitů, což vede k rozvoji prostorových představ.

Pomůcky: geometrická tělesa, semena a pecky, tajemné sáčky (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 30 – 32).

C) Jazykový materiál

Nejvýznamnějším úspěchem intelektuálního rozvoje dítěte je naučení se jazyka. Dítě vstřebává jazyk z prostředí, ve kterém žije. Slovo má obdivuhodnou moc. Dokáže člověka rozveselit, urazit, zarmoutit, vyléčit, ale i ublížit. Slova mohou lidi spojovat anebo rozdělovat. Pomocí slov jsou lidé schopni sdělovat si zážitky, příběhy, strasti, názory a city. Montessori mluví o tzv. *„duševním hladu“* (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 36).

S ohledem na délku sensibilních období pro zvládnutí jazyka Maria Montessori rozeznává tyto dvě fáze:

a) *„0 – 2,5 roku: v této fázi dochází k psychofyziologickému založení lidské řeči a výstavbě základů slovní zásoby a stavby vět. Tato fáze končí projevováním uspořádání slov do vět.*
b) *3 – 6 let: jedná se o fázi upevňování slovní zásoby a konstrukce vět a postupné přípravy na získání dovednosti čtení a psaní. Se začátkem školní docházky by měly být ukončeny rozhodující sensibility v oblasti získávání jazykové kompetence“.*

Obě fáze pak jsou ukončeny tzv. *„eruptivními“* projevy, které Montessori nazývá *„explozemi“*. Dochází tak k explozi slov, vět, psaní a čtení (Montessori, 1992 In Rýdl, 1999, s. 33).

Během zacházení s pomůckami z oblasti praktického života se dítě naučí předměty pojmenovávat, jak rovněž se učí jejich vlastnosti a způsoby používání. V dítěti se zdokonaluje schopnost vycítit správnou gramatickou stavbu věty a uspořádání pojmů podle důležitosti. Montessori se domnívala, že jazyková výchova je sjednocení člověka, prostředí a časového období.

Řečová výchova probíhá od momentu, kdy dítě vstoupí do prostředí školy. K výchově dochází během rozhovorů žáka s učitelem a prolíná se všemi činnostmi.

Úkolem učitele je vytvářet podnětné prostředí. Může například ve třídě umístit různé obrazy z oblasti lidského života, života zvířat nebo přírody a pravidelně měnit tyto obrazy zvažujíc právě probíhající roční období, slavnosti nebo jiné významné události (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 38 – 39).

Pomůcky: pohyblivá abeceda, písmenka ze smirkového papíru, kartičky s obrázky, kartičky s větami, knížečky s obrázky, kartičky pro rozlišování rodu, kartičky pro stupňování přídavných jmen, kartičky pro časování sloves, kartičky pro slovní rozbor (Hainstock, 1999, s. 105 – 119).

D) Matematický materiál

Již u tříletého dítěte má být položen základ matematického učení a čísel. K tomuto účelu můžeme používat předměty z našeho okolí. Navíc malé děti jsou zvědavé a o čísla se zajímají. Čísly vyjadřují svůj věk, čas, počet hraček, kytek, stromů, peněz. Už díky smyslovým cvičením dochází k postupnému vybudování číselného procesu. I když matematická fakta se nedají snadno zapamatovat, různé pomůcky Montessori pomáhají dětem lépe tyto nové poznatky absorbovat (Hainstock, 1999, s. 17 – 21). Navíc podle Marie Montessori je lidský duch „*duchem matematickým*“. Předpokládá jeho existenci u malých dětí a nabádá, aby byl včas podporován. Podle jejího názoru dítě v matematice nemá těžkosti kvůli abstrakci, nýbrž kvůli způsobu, jakým je dítěti matematika vysvětlována (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 43 – 44).

Rozdělení matematického materiálu

Matematický materiál je rozdělen do několika skupin, ve kterých se dítě nejdřív seznámí s kvantitou a teprve pak se symboly.

a) První skupina

Kvantita a symboly od 0 do 10. Dítě se naučí ta čísla, která jsou nutná pro počítání v desítkové soustavě. Je seznámeno se sčítáním a odčítáním, s násobením dvěma a s pojmem nula. Učí se rozlišovat sudá a lichá čísla.

Pomůcky: modročervené numerické tyče, čísla ze smirkového papíru, dřevěné jehlice, červené puntíky.

b) Druhá skupina

Jedná se o desítkový systém. Je dodržován postup od konkrétního porozumění k abstraktnímu myšlení.

Pomůcky: perlový materiál

c) Třetí skupina

Pomůcky: perličkové tyčky, Seguin-deska I, Seguin-deska II, barevné perličkové řetězy, zlatý stovkový a tisícový perličkový řetěz.

Při využití tohoto materiálu si dítě spojuje konkrétní množství perliček s patřičnými symboly. Učí se lineárnímu počítání, znát násobné řady jednomístných čísel a podvědomě si osvojuje princip násobení.

d) Čtvrtá a pátá skupina

Pomocí materiálu si dítě procvičuje jednotkové kombinace a malou násobilku ve čtyřech početních úkonech, které jsou označeny barvami. Červená – sčítání, zelená - odčítání, žlutá – násobení, modrá – dělení.

V této oblasti se počítá bez konkrétního materiálu, jedná se o abstrakci (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 43 – 46).

E) Kosmická výchova

Člověk je součástí kosmu, kde všechno má svůj řád a všechno podléhá jistým zákonům. Nemůžeme tyto zákony měnit, jak rovněž nejsme oprávnění tyto zákony přestupovat.

„Kosmická výchova poskytuje dítěti představu o souhře jednotlivých součástí celku tj. přírody živé, neživé a člověka. Vědomosti o světě děti získávají prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích předmětů – zeměpis, astronomie, biologie, dějepis, fyzika, chemie atd. I v předškolním věku mají děti možnost poznatky o přírodě a životě v ní získávat tím, že provádějí praktické pokusy v těchto oborech“. Ve třídě mají žáci dovoleno mít malá zvířátka (králíček, rybičky, křeček, kanárek) a pozorovat jejich život. Pečují o rostliny ve třídě nebo na školní zahrádce. Rozeznávají keře, stromy a kytky. Poznávají malé živočichy, brouky nebo ptáky (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 48).

Na Marii Montessori měla vliv křesťanská víra. Láska k člověku, pokora, klid a soucit ji dávaly sílu a směr při práci s nemocnými dětmi. Náboženské prvky se staly součástí mravní výchovy.

Součástí kosmické výchovy je výchova k míru. V užším slova smyslu je jejím cílem předejít konfliktům mezi dítětem a dospělým. V širším slova smyslu si Montessori přála, aby na celém světě lidé žili v pokoji, lásce, míru a přátelství. Aby bylo možné zabezpečit světu mír, jsou důležité pouze dvě věci. „*První věcí je nový člověk, lepší člověk. Druhou věcí je prostředí, které nijak neohraničí nekonečná přání člověka. K tomu by bylo nutné nesoustřeďovat bohatství do jedné země, ale učinit je přístupným rovným dílem pro všechny lidi, Jestliže tuto vizi ztratíme z očí, pak budeme stát proti sobě ve všeobecném zmatku*“ (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 48).

Empirická část

3. Vědecký výzkum v pedagogice

„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).

Výzkum spočívá ve způsobu myšlení. Obvykle se řeší jeden nebo více problémů, které spolu souvisí. Tyto problémy jsou vážné, hluboké nebo rozsáhlé a nelze je vyřešit rychle. Naopak vyžadují soustředěné a opakované působení. Výzkum pomáhá redukovat nevědomost lidí. Přispívá tak k odstranění mylných anebo nedokonalých poznání jevů. Ačkoliv máme na mysli výzkum jako metodu myšlení, v empirickém výzkumu se jedná především o práci s fakty. Fakta se během bádání zapisují, zpracovávají a následně probíhá interpretace, díky které získáme na zkoumaný jev nový pohled (Chráska, 2007, s. 12, Gavora, 2000, s. 11).

Výzkum se skládá z několika etap. Je potřeba promyslet a naplánovat jeho průběh, abychom měli dostatek času na jeho uskutečnění. Gavora (2000, s. 13 – 15) uvádí následující etapy výzkumu:

1. Stanovení výzkumného problému – na začátku si výzkumník formuluje, co bude zkoumat. Výzkumný problém představuje jádro, od kterého se pak odvíjí další postupy. Badatel si rovněž stanoví, koho bude zkoumat, kdy a v jakých situacích.
2. Informační příprava výzkumu – K úspěšnému řešení výzkumného problému, je nutná teoretická příprava. Výzkumník musí prostudovat různé informační zdroje – knihy, články, dizertace, jak rovněž konzultovat se zkušenějším odborníkem.
3. Příprava výzkumných metod – výzkumník zváží, jak bude na výzkumný problém odpovídat. Vybere si vhodnou výzkumnou metodu a v rámci ní vhodný výzkumný nástroj, buďto již hotový nebo si připraví svůj vlastní.
4. Sběr a zpracování údajů – jedná se o použití výzkumného nástroje. Výzkumník si zapisuje, registruje nebo nahrává údaje a následně je zpracuje.

5. Interpretace údajů – získané údaje je potřeba vysvětlit, uvést jejich využití v praxi a dát do vztahu s dosavadním poznáním.
6. Psaní výzkumné zprávy – je to popis výzkumu od začátku do konce, kde mimo jiné podáváme informace o jeho průběhu a výsledcích (Gavora, 2000, s. 13 – 15).

3.1 Výzkumný problém

V současné době v průběhu edukace mohou žáci využívat různé pomůcky, ať už při práci doma nebo ve škole. Dětem je tak usnadněna činnost, učí se rychleji a efektivněji. Na školách jsou navíc aplikovány různé metody a formy práce, které jsou přizpůsobeny potřebám dítěte. Tyto moderní přístupy jsou nejčastěji uplatňovány na alternativních školách. Avšak pedagogové a i široká veřejnost zaujímají k těmto moderním trendům odlišné postoje. Různé množství pomůcek, jinou formu práce a jiný přístup k dítěti najdeme ve třídách Montessori, kde se žáci i učitelé respektují a spolupracují navzájem. V připraveném prostředí probíhá vzdělávání těchto mladých lidí.

Diplomová práce je orientována na deskriptivní problém. Popisuje, jak vypadá průběh vyučování v první třídě Montessori. Zabývá se rovněž úlohou samotných účastníků tohoto způsobu výuky. Výzkumu se také zúčastnili učitelé tradičních základních škol. Jejich úkolem bylo vyjádřit svůj postoj k současné situaci alternativního školství.

3.2 Cíl šetření

Cílem diplomové práce je popsat přístup učitelů tradiční školy ke škole alternativní. Dále pak vypátrat jejich zúčastněnost ve využívání alternativních metod a zájem o tuto podobu vyučování. Dalším cílem výzkumu je nastínit čtenářům podobu výuky v první třídě Montessori na jedné z brněnských škol. Pomocí tohoto šetření můžeme srovnat způsob výuky psaní na klasické základní škole a škole Montessori. Nedílnou součástí bude rovněž charakterizovat, jak vnímají tyto metody samotní žáci první třídy a jejich paní učitelka.

3.3 Stanovení hypotéz

K uskutečnění cíle šetření byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1.:

Více než 50% dotazovaných učitelů někdy uplatnilo nebo uplatňuje nějakou alternativní metodu.

Cílem této hypotézy je potvrdit nebo vyvrátit fakt, že více než polovina dotazovaných učitelů někdy využila nebo využívá některou z alternativních metod.

Hypotéza 2.:

Mezi respondenty je nejvíce znám koncept školy Montessoriovské.

Na základě této hypotézy chceme dokázat nebo vyvrátit skutečnost, že dotazovaní pedagogové nejvíce znají koncept školy Montessoriovské.

Hypotéza 3.:

Více než 50% dotazovaných učitelů by uvítalo pravidelné kurzy, semináře či diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody.

Podle mého názoru učitelé by uvítali kurzy, semináře či diskuse, kde by se dozvěděli více informací o alternativních metodách, kde by mohli vyzkoušet různé pomůcky, a kde by rovněž mohli se svými kolegy sdílet své zkušenosti. Na základě této hypotézy potvrdíme nebo vyvrátíme tento fakt.

Výzkumný předpoklad 1.:

Žáci ve třídě Montessori postrádají klasický způsob hodnocení.

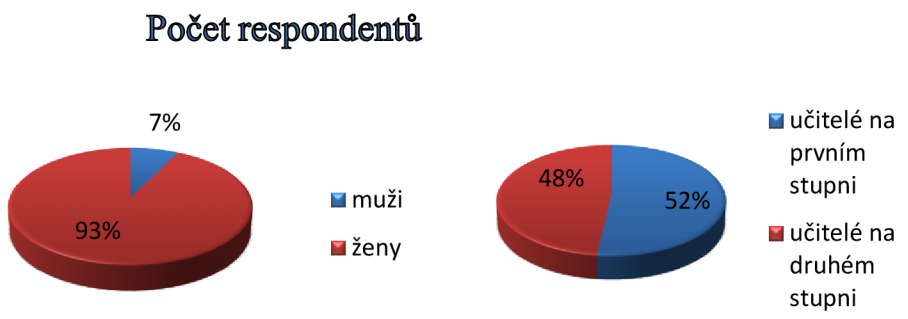
Žáci ve třídě Montessori mají pouze slovní hodnocení. Předpokládáme, že žákům chybí tradiční známky, tj. tradiční způsob hodnocení. Cílem tohoto předpokladu je potvrdit nebo vyvrátit tuto skutečnost.

4. Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden na sedmi brněnských základních školách. Konkrétně se jednalo o následující školy:

I. Mateřská škola a Základní škola, Brno, Lidická 6a
II. Základní škola Brno, Bosonožská 9, příspěvková organizace
III. Základní škola, Brno, Horní 16, příspěvková organizace
IV. Základní škola a mateřská škola Brno, Kotlářská 4, příspěvková organizace
V. Základní škola a Mateřská škola Brno, Merhautova 37
VI. Základní škola, Brno, Palackého 68
VII. Základní škola, Brno, Gajdošova 3

Na školách č. I – VI se výzkumu zúčastnilo 54 učitelů, 50 žen a 4 muži. Jednalo se o učitele jak prvního, tak druhého stupně.



Graf č. 1, 2: *Počet respondentů*

Na škole č. VII byl výzkum realizován ve třídě 1. C. Celkem se tohoto šetření zúčastnilo 19 žáků, z toho 10 dívek a 9 chlapců. Na výzkumu se rovněž podílela třídní učitelka.

5. Výzkumné metody

V empirické části diplomové práce se nacházejí metody smíšeného designu. Výzkum je orientován jak kvalitativně, tak kvantitativně. Podle Gavory (2000, s. 142, 148) je kvalitativní výzkum *„příležitostí pro hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí. Prostředí se chápe jako určitá celistvá kultura. Kultura je soubor hodnot, postojů a pravidel chování skupiny lidí. Skupinou mohou být obyvatelé městečka, školní třída, mládežnická skupina, učitelský sbor a podobně.“* Cílem tohoto typu výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě. Oproti tomu kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Tyto údaje lze následně matematicky zpracovat (Gavora, 2000, s. 31).

V této diplomové práci jako výzkumná metoda byl použit dotazník, pozorování a interview.

Dotazník

Dotazník je metoda *„písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“*. Jedná se o nejčastější způsob zjišťování informací. Díky tomuto nástroji můžeme získat velké množství údajů v krátkém časovém úseku (Gavora, 2000, s. 99).

Dotazník (viz Příloha č. 1) se skládal ze 14 položek. Jednalo se o otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Všechny byly jednoduché, stručné a smysluplné. Vyplnění dotazníku nezabralo respondentovi více než 15 minut. Administrace dotazníků proběhla na šesti základních školách. Celkem bylo distribuováno 90 dotazníků. Z toho se ale vrátilo pouhých 54 vyplněných. Návratnost tak činila 60%. Tato skutečnost byla zřejmě způsobena tím, že v době, kdy byly dotazníky vyplňovány, probíhalo na základních školách psaní grantových projektů.

Tab. 1: Návratnost dotazníků

Celkový počet dotazníků	**90**
Počet vrácených	**54**
Návratnost	**60%**

Pozorování

„Pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Pedagogické pozorování bývá definováno jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 In Chráska, 2007, s. 151).

V empirické části diplomové práce jsem použila konkrétně participační pozorování. Je to metoda, kde úkolem pozorovatele je zúčastňovat se aktivit, popřípadě podílet se na činnostech pozorovaných osob. Jedná se o dlouhodobé působení, jehož cílem je proniknutí do chování a myšlení pozorovaných osob. Během dlouhodobé přítomnosti výzkumníka v tomto prostředí osoby obvykle ztratí zábrany a začnou se chovat přirozeně a otevřeně (Gavora, 2000, s. 154).

Interview

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“. Slovo interview pochází z anglického jazyka. Skládá se ze dvou částí, kde *inter* znamená *mezi* a *view* znamená *názor* nebo *pohled* (Chráska, 2007, s. 182).

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala metodu strukturovaného interview. Pro tento typ interview je charakteristické to, že tazatel má již předem připravené otázky i jejich pořadí. Pouze je zadává informantovi a následně si zaznamenává odpovědi (Chráska, 2007, s. 182).

6. Výsledky a závěry výzkumu

6.1 Dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnili učitelé tradičních základních škol. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak učitelé základních škol vnímají alternativní vzdělávání a zdali v průběhu vyučování používají jakékoliv alternativní metody. Dále cílem tohoto výzkumu bylo vyšetřit, jestli respondenti mají dostatek informací o tomto způsobu výuky a kde je čerpají. Poslední část dotazníku zkoumala obeznámenost učitelů s pedagogikou Marie Montessori.

Otázka č. 1: *Co je podle vašeho názoru alternativní škola?*

Cílem této otázky bylo zjistit, co si pod pojmem alternativní škola učitelé na tradiční základní škole představují a jak interpretují význam tohoto slovního spojení.

Všechny reakce na tuto otázku se lišily. Respondenti pojímají význam spojení alternativní škola různě. Některé odpovědi byly obsahově podobné, některé se vskutku lišily. Ze získaných odpovědí jsou uvedeny pouze ty nejzajímavější.

V odpovědích se často nacházely následující komentáře:

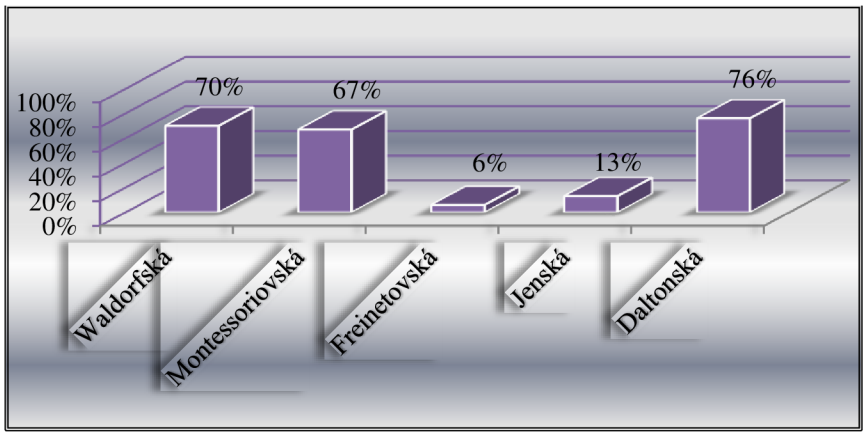
Alternativní škola je:

- *„škola nabízející alternativní metody a formy práce;*
- *škola využívající jiné než klasické metody, jakkoli se odlišující od hlavního vzdělávacího proudu;*
- *škola, na které se neučí tradičními metodami, má jiný učební plán – pro lepší osobní rozvoj dítěte, práci v kolektivu, zlepšuje žáka v tom, v čem je dobrý;*
- *zážitkové učení, učivo po celcích, propojení s realitou;*
- *škola, která vychází z různých filozofií;*
- *škola, kde učitel pracuje s pomocníky, do práce se mohou zapojit i rodiče;*
- *nedespotická škola, kde učitel nebazíruje na svých výchovných a vzdělávacích postupech;*

- *škola hrou; bez zvonění, přátelský vztah mezi učiteli a žáky, hodně praktických úkolů, diskuze;*
- *škola, která zajišťuje různé cesty poznávání;*
- *způsob výuky, kde jsou děti vedeny k samostatnému myšlení, pomocí různých úkolů se snaží dojít k výsledku, pracují ve skupinách, dělají týdenní úkoly, pracují podle toho, co chtějí dělat;*
- *nenásilný způsob předávání poznatků zábavnou formou;*
- *zaměření na individualitu, projev žáků, tvořivost, prostor i pro méně úspěšné žáky;*
- *škola, kde vystupuje skupinové projektové vyučování, pestré formy výuky, interaktivní způsob výuky;*
- *škola, kde mají slovní hodnocení".*

Otázka č. 2: *Znáte podrobněji koncepty některé z uvedených alternativních škol?*

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik dotazovaných učitelů zná myšlenky některých z nabízených alternativních škol. Vybírali z více možností, popřípadě mohli sami dopsat alternativní školu, se kterou se setkali.



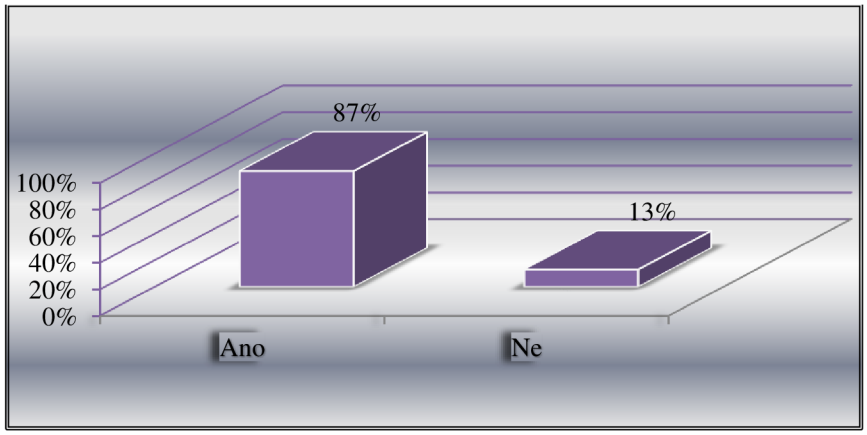
Graf č. 3: *Znáte podrobněji koncepty některé z uvedených škol?*

Z výzkumu vyplývá, že 76% dotazovaných zná koncept Daltonské školy. Dále pak 70% respondentů uvedlo, že se již někdy setkali se školou Waldorfskou. Škola Montessori je blíže známá 67% dotazovaných. Školu Freinetovskou a Jenskou zná jen malé procento učitelů tradičních základních škol. Někteří učitele znají i jiné alternativní

školy. V dotazníku byly uvedeny následující příklady: Step by step, Ruská rodová škola, Tvořivá nebo Lesní škola.

Otázka č. 3: *Aplikujete během vyučování i jiné metody nežli tradiční?*

Tato otázka zjišťuje, jestli učitelé využívají ve výuce kromě tradičních metod i metody jiné.

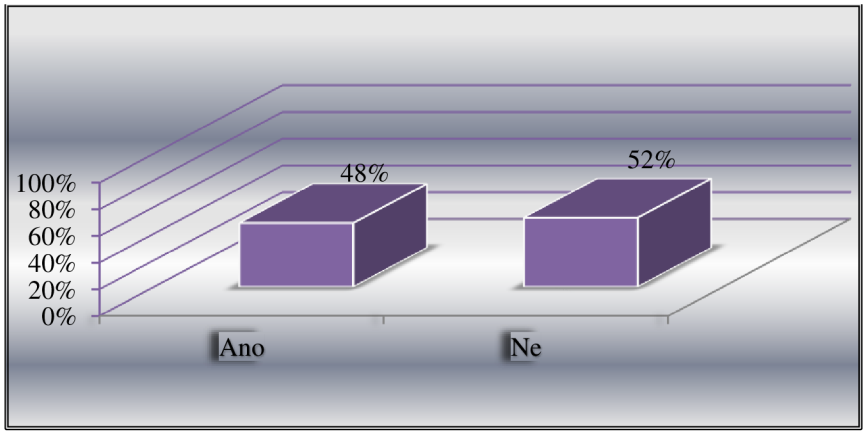


Graf č. 4: *Aplikujete během vyučování i jiné metody nežli tradiční?*

Z grafu je patrné, že poměrně vysoké procento zúčastněných aplikuje během vyučování kromě metod tradičních i metody jiné.

Otázka č. 4: *Zajímáte se ve svém volném čase o alternativní vzdělávání?*

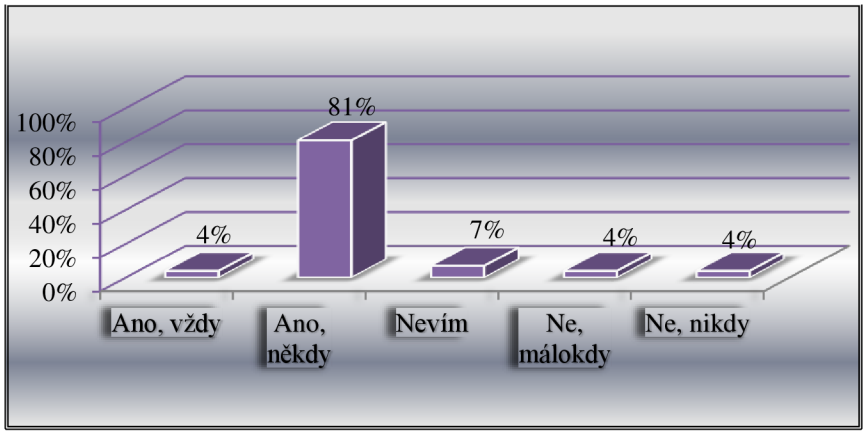
Cílem této otázky bylo zjistit, jestli se učitelé tématice alternativních škol věnují mimo jiné i ve svém volném čase.



Graf č. 5: *Zajímáte se ve svém volném čase o alternativní vzdělávání?*

Ukázalo se, že jen necelá polovina dotázaných se zajímá ve svém volném čase o alternativní vzdělávání.

Otázka č. 5: *Využíváte nebo jste někdy využil/a během vyučování nějakou alternativní metodu?*

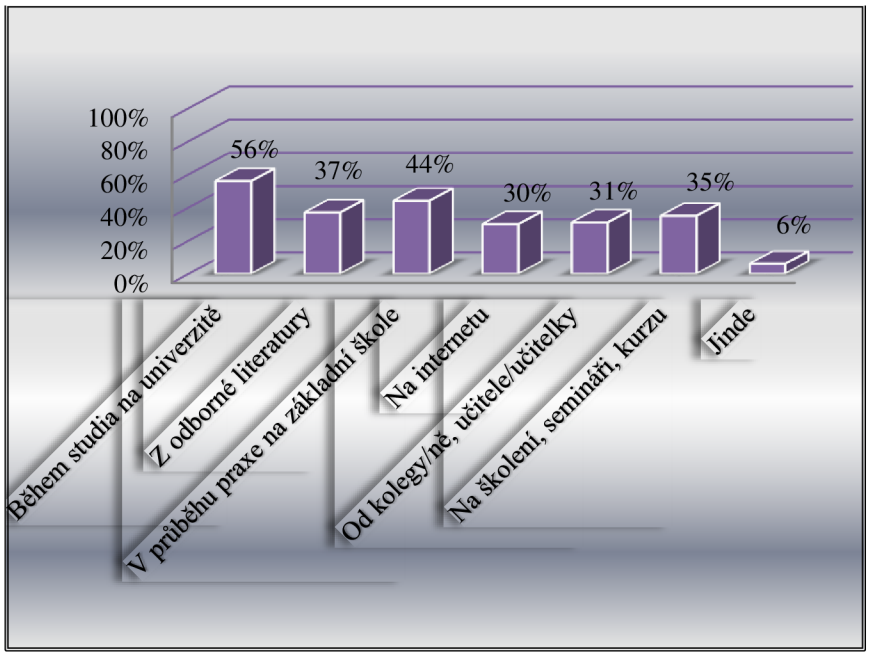


Graf č. 6: *Využíváte nebo jste někdy využil/a během vyučování nějakou alternativní metodu?*

Šetření odhalilo, že 4% dotazovaných učitelů vždy používá nějakou alternativní metodu výuky. Dále bylo zjištěno, že až 81% respondentů někdy uplatňuje, nebo uplatnilo tento způsob výuky. 7% dotazovaných uvedlo, že neví, jestli během hodin využívají alternativní metody. Dále průzkum ukázal, že 4% zúčastněných málokdy použijí jiné prvky nežli tradiční a rovněž 4% neaplikují alternativní metody vůbec.

Otázka č. 6: *Kde jste se o těchto metodách dozvěděl/a?*

Účelem této otázky bylo zjistit, kde respondenti čerpají nové informace o alternativních metodách.

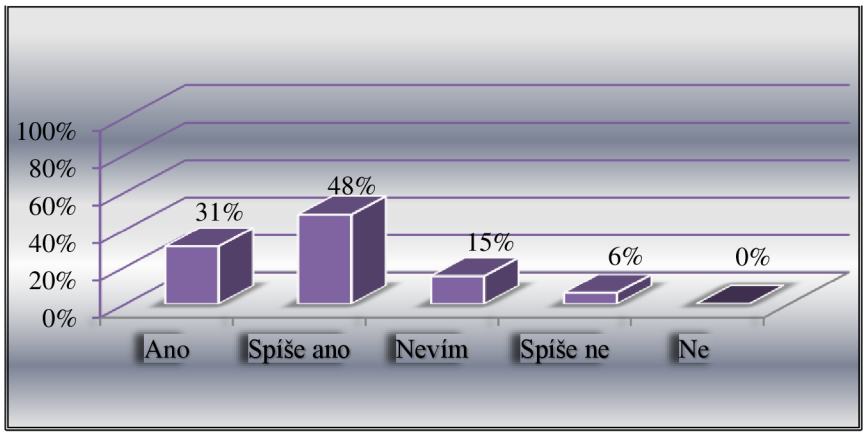


Graf č. 7: *Kde jste se o těchto metodách dozvěděl/a?*

Výsledek byl vskutku zajímavý. 56% respondentů uvedlo, že se s informacemi o těchto metodách setkalo během studia na univerzitě. Pro 44% učitelů cenným zdrojem informací byla praxe na základní škole. Jen 37% respondentů využilo jako zdroj odbornou literaturu. Dále se ukázalo, že více než 30% dotazovaných se dozvídá nové informace z internetu, od kolegy/ně či učitele/učitelky nebo na seminářích a kurzech. Jako další možnost uvedli respondenti působení v ČŠI, nebo během docházky jejich dětí na alternativní školu.

Otázka č. 7: *Myslíte si, že máte dostatečný přístup k informacím o alternativních metodách?*

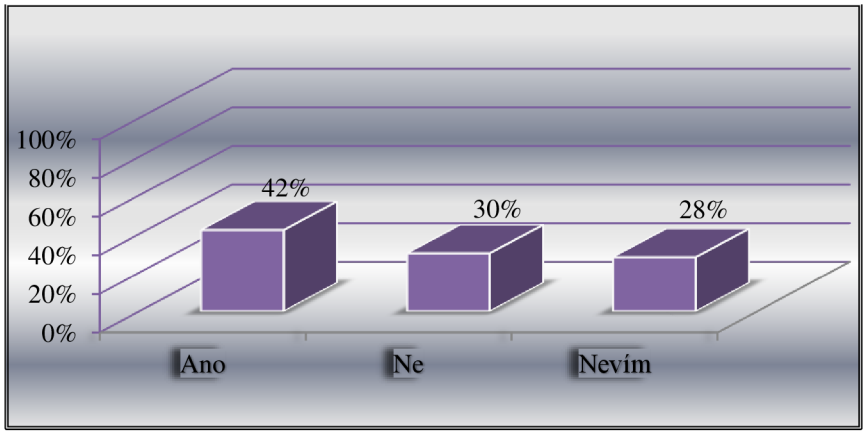
Cílem této položky bylo vyšetřit, zda respondenti mají dostatečný přístup ke zdrojům s informacemi o alternativním vzdělávání



Graf č. 8: *Myslíte si, že máte dostatečný přístup k informacím o alternativních metodách?*

Ukázalo se, že 31% dotazovaných vybralo odpověď *Ano*. To znamená, že tento počet respondentů má postačující přístup k informacím. 48% dotazovaných uvedlo odpověď *Spíše ano*. 15% učitelů nedokázalo posoudit, zdali mají dostatečný přístup k informacím nebo ne. Jen málo uvedlo jako odpověď *Spíše ne* a ani jeden respondent si nemyslí, že má malý přístup k těmto informacím.

Otázka č. 8: *Uvítal/a byste pravidelné kurzy/ semináře/ diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody?*



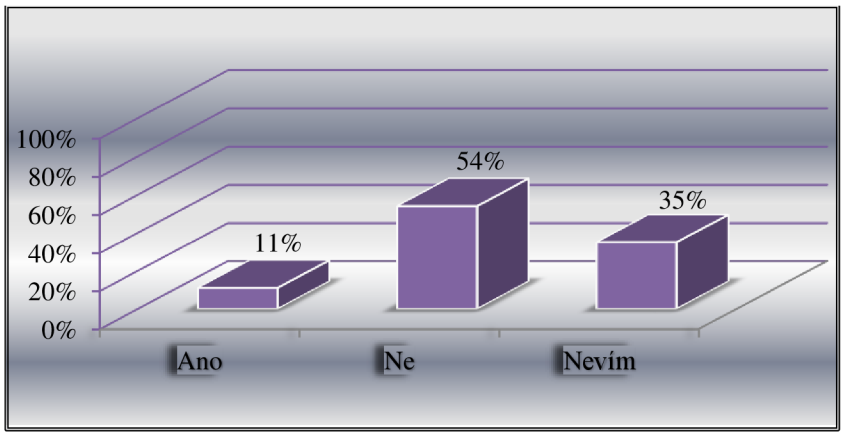
Graf č. 9: *Uvítal/a byste pravidelné kurzy/ semináře/ diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody?*

Jen menší polovina respondentů potvrdila, že by uvítala pravidelné kurzy, semináře nebo diskuse, kde by měla možnost získat nové informace o alternativních metodách. 28% dotazovaných nedokázalo posoudit, zda by chtěli být účastníky

nějakého kurzu, semináře či diskuse. 30% ze všech dotazovaných učitelů nemá zájem o další formy školení.

Otázka č. 9: *Myslíte si, že je alternativní vzdělávání lepší nežli tradiční?*

Cílem této položky bylo zjistit, jaký je názor učitelů na alternativní vzdělávání. Jestli si myslí, že tento způsob výuky je lepší nebo horší nežli tradiční výuka. Uvedené odpovědi museli respondenti zdůvodnit.



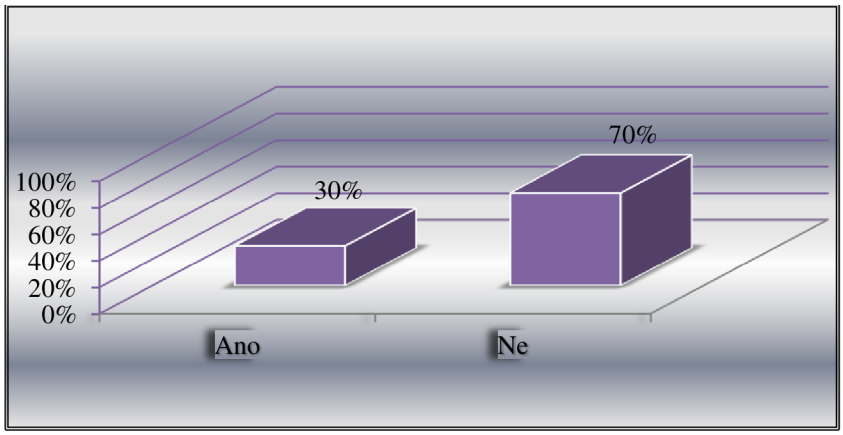
Graf č. 10: *Myslíte si, že je alternativní vzdělávání lepší nežli tradiční?*

Na tuto otázku větší polovina respondentů odpověděla, že nepovažuje alternativní vzdělávání za lepší. Jako odůvodnění uvedli fakt, že žáci alternativních škol *„nemají pojem o autoritě a disciplíně, chybí jim některé základní vědomosti a mají přílišnou volnost“*. Někteří z dotazovaných si myslí, *“že málokteré děti alternativní způsob výuky zvládnou“*. Dle jejich názorů *„žáci mají problémy při přechodu na vyšší stupeň“*. Rovněž jako odpověď napsali, že žákům tento způsob *„nedává pevné mantinely a řád, není vhodný pro 2. stupeň základní školy“*. Mezi odpověďmi zazněl i názor, že *„k tomuto typu vzdělávání je potřeba vysoké dávky vrozené vnitřní motivace, která je ovšem v populaci zastoupena minimálně“*. Pouze 11% zúčastněných si myslí, že alternativní škola je lepší. Považují tuto školu za *„aktivizující a méně stereotypní“*. Jiní uvedli, že alternativní škola *„má větší zájem o individualitu žáka a nelpí tak na množství probraného učiva“*. Jako důvody, proč jsou přesvědčeni, že alternativní způsob je lepší, uvedli následující prvky: *„vtažení žáka do dění, větší podíl žáka ve výuce, pozitivní zážitek, rozvoj sociálních, komunikačních a organizačních dovedností, zapojení více smyslů, výuka v blocích“*. 35% učitelů vybralo odpověď nevím nebo

uvedlo, že si nemyslí, že kterákoliv z těchto metod je lepší nebo horší. Dále si myslí, že je potřeba obě metody kombinovat. Jsou přesvědčeni, že oba způsoby vzdělávání mají své výhody i nevýhody. Podle jejich názorů je alternativní škola pouze pro „*vybrané jedince* a *pro některé děti je nevhodná*“. Někteří učitelé si rovněž myslí, že záleží na „*postoji rodiny a jejich přístupu k výchově*“.

Otázka č. 10: *Setkal/a jste se někdy v praxi s pedagogikou Marie Montessori?*

Následující otázky se týkaly pedagogiky Marie Montessori. Cílem bylo zjistit povědomí mezi učiteli a jejich přístup k této alternativní metodě. Úkolem otázky č. 10 bylo vyšetřit, jestli se učitelé někdy v praxi setkali s pedagogikou Montessori.

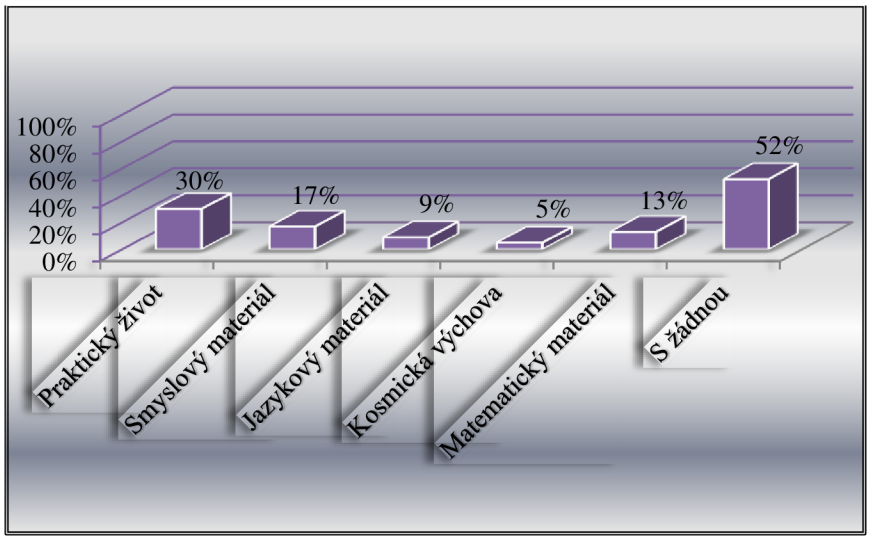


Graf č. 11: *Setkal/a jste se někdy v praxi s pedagogikou Marie Montessori?*

Ukázalo se, že jen velmi malé množství respondentů se někdy v praxi setkalo s pedagogikou Marie Montessori.

Otázka č. 11: *Se kterou konkrétní oblastí jste se setkal/a?*

Následující otázka měla vyzkoumat, jestli respondenti znají některou konkrétní oblast tohoto vzdělávání.

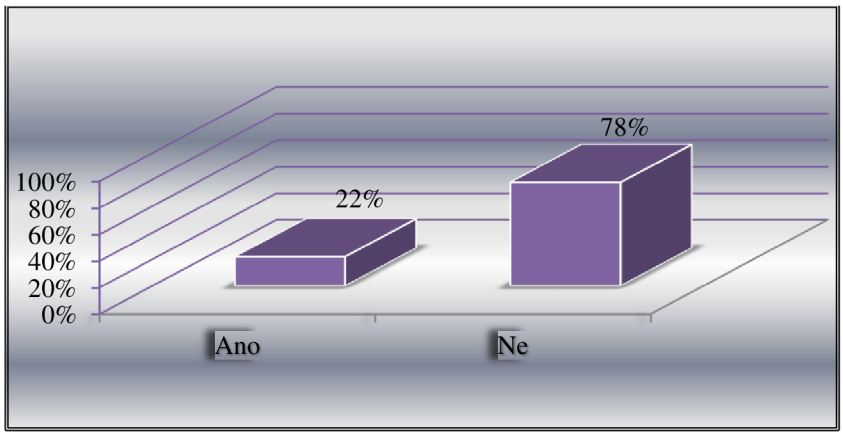


Graf č. 12: *Se kterou konkrétní oblastí jste se setkal/a?*

Z analýzy grafu vyplývá, že větší polovina učitelů o konkrétních oblastech Montessori vzdělávání nikdy neslyšela. Druhá část respondentů se v největší míře setkala s oblastí Praktický život. Jiné oblasti zná jen poměrně malé procento dotázaných.

Otázka č. 12: *Znáte nějaké konkrétní Montessoriovské metody?*

Záměrem bylo zjistit, jestli učitelé znají některou konkrétní Montessoriovskou metodu. Pokud byla odpověď kladná, měli uvést, o kterou metodu se jedná.



Graf č. 13: *Znáte nějaké konkrétní Montessoriovské metody?*

Výzkum ukázal, že pouze 22% učitelů zná nějakou metodu Montessori. Uvedeny byly následující konkrétní příklady: *„žák si určuje tempo sám, zpracovává*

materiály do výuky, vyrábí pomůcky, samo si určuje co, kde a jak dlouho bude dělat". Dále k metodám Montessori přiřazují: „*dítě jako rovnocenný partner, získávání poznatků přirozenou cestou, vedení dítěte k samostatnosti, spojení duševní a fyzické činnosti, polarizace pozornosti, prolínání praxe s teorií, smyslové vnímání, vlastní tempo, práce v připraveném prostředí*".

Otázka č. 13: *V Montessori třídách se neznámkuje. Existuje zde slovní hodnocení. Napište, prosím, jaký je Váš názor na tento způsob hodnocení.*

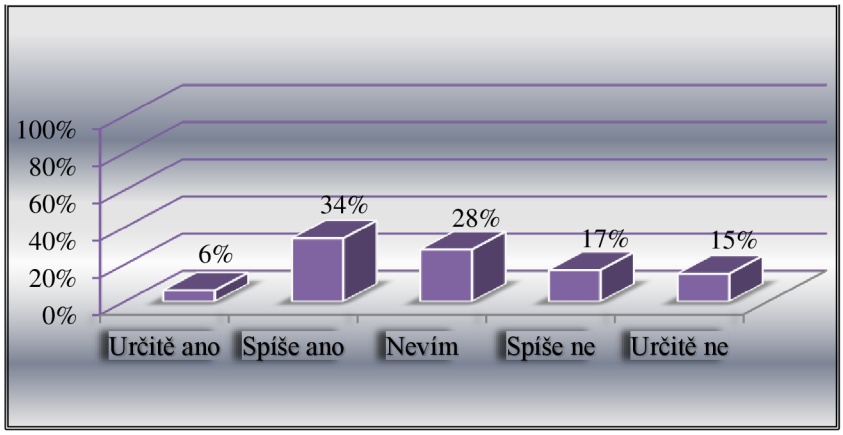
Předmětem šetření u této položky bylo slovní hodnocení. Jednalo se o otevřenou otázku, kde se učitelé měli vyjádřit k tomuto způsobu hodnocení.

Ukázalo se, že názory na slovní hodnocení jsou různé. Objevily se jak záporné, tak kladné postoje k tomuto způsobu hodnocení. Vybrala jsem opět ty nejzajímavější. Dle některých respondentů slovní hodnocení je:

- „*více motivující, ale méně přehledné;*
- *pojme žáka jako celkovou osobnost, důležité je začít již v MŠ;*
- *náročnější, ale žákovi řekne o jeho prospěchu více než jen známka;*
- *poskytuje zpětnou vazbu, lze žákům sdělit konkrétní oblast, na níž má pracovat;*
- *popíše charakter člověka, vyzdvihne schopnosti a zájmy;*
- *zdůrazňuje kvality jedince;*
- *není omezeno na 5-škálovou stupnici;*
- *je vhodný pro děti na 1. stupni;*
- *je nepřehledné, nepřesné, nejasné pro rodiče;*
- *málo motivující, pro žáky jsou cennější známky;*
- *časově náročné pro učitele;*
- *vhodné jen jako doplněk ke známkám;*
- *záleží na přístupu rodiny ke vzdělávání, ochota spolupracovat s dítětem".*

Otázka č. 14: *V pedagogice Marie Montessori je učitel spolupracovníkem, pomocníkem, vedoucím, pozorovatelem dítěte a tvořitelem prostředí, ve kterém se děti učí samy. Chtěl/a byste takovou roli někdy na Montessoriovské škole zastávat?*

Poslední otázka se zabývala osobním postojem dotazovaných k roli učitele na Montessoriovské škole. Měli se zamyslet, jestli by chtěli někdy takovou funkci zastávat.



Graf č. 14: *Chtěl/a byste zastávat roli učitele na Montessoriovské škole?*

6% dotázaných je přesvědčeno, že by určitě chtěli zastávat roli učitele ve třídě Montessori. 34% učitelů uvedlo, že by spíše chtěli zastávat takovou roli. 28% respondentů se nedokázalo rozhodnout. 17% pedagogů odpovědělo, že učit ve třídě Montessori spíše nechtějí a 15% ví, že určitě po takové roli netouží.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že téměř každý dotazovaný učitel si pod pojmem alternativní škola představuje něco jiného. Neexistuje mezi učiteli jednolitá představa, nýbrž z jejich odpovědí jsme získali skupinu různých definic a pojmů. Většina zúčastněných respondentů uvedla, že někdy aplikuje jiné metody nežli tradiční. Podle mého názoru je tato skutečnost velkým přínosem pro žáky. Hodiny jsou obohaceny o zajímavé aktivity, nová látka je vysvětlována pomocí různých pomůcek, a díky tomu se hodiny stávají pro žáky atraktivní a lákavé. Výsledky dále ukázaly, že učitelé mají dostačující přístup k informacím o alternativních metodách. K tomuto účelu využívají různé zdroje a navíc necelá polovina respondentů uvedla, že by uvítala pravidelné kurzy, semináře či diskuse, které by se týkaly alternativních metod. Dále bylo prokázáno, že dotazovaní

pedagogové stále dávají přednost tradičním hodnotám. Vyplývá to z názoru, že tradiční vzdělávání je pro žáky lepší nežli alternativní způsob vyučování.

V praxi se s pedagogikou Marie Montessori setkalo jen málo učitelů. Jejich povědomí o tomto vzdělávání je nízké. Ukázalo se rovněž, že respondenti dávají přednost klasickému způsobu hodnocení před hodnocením slovním. Tato skutečnost byla odůvodněna tím, že podle jejich názoru známky motivují žáky, a tudíž jsou pro ně více atraktivní.

6.2 Pozorování

V mém případě pozorování probíhalo na Základní škole, Brno, Gajdošova 3, ve třídě 1. C. Zde jsem pravidelně docházela v období únor, březen 2012 a byla jsem pečlivým pozorovatelem dění v této třídě. Jelikož se jedná o třídu Montessori, jejíž charakteristiku uvedu níže, žáci jsou zvyklí na časté návštěvy, a tudíž pro ně není problém chovat se přirozeně v přítomnosti cizí osoby.

6.2.1 Charakteristika Základní školy Gajdošova

Základní škola Gajdošova se nachází v Brně-Židenicích, městské části Brna, která je situována na levém břehu řeky Svitavy. Tato škola je školou úplnou a je rozdělena na první stupeň (1. – 5. třída) a druhý stupeň (6. – 9. třída). Kapacita této školy je 720 žáků, avšak v současnosti ji navštěvuje cca 500 žáků. Jedná se o fakultní školu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Na této škole, kromě tradičních tříd, se nachází rovněž třídy Montessori, a to vždy jedna třída v ročníku na prvním stupni. Navíc v letošním roce byla otevřena jedna šestá třída Montessori, jako první třída s tímto zaměřením v České republice. Kromě toho Základní škola Gajdošova se podílí ve třech projektech, které jsou podporovány Evropskou unií. Z tohoto důvodu je tato škola uznávanou a vyhledávanou školou v Brně i okolí.

6.2.2 Charakteristika třídy 1. C Montessori

V současné době navštěvuje třídu 1. C 19 žáků. Z toho je 10 dívek a 9 chlapců. Třídní učitelka absolvovala pedagogickou fakultu – obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ, je doktorkou pedagogiky, vlastní diplom z kurzu pedagogiky Montessori a dál se aktivně zajímá o tento způsob vzdělávání. V této třídě rovněž působí učitelka angličtiny. Žáci mají 2 týdně výuku anglického jazyka. Po ukončení dopoledního bloku odcházejí do školní družiny, kde žáci tříd Montessori mají své vlastní oddělení. Paní vychovatelka absolvovala kurzy pedagogiky Montessori a také i družinu vede v tomto duchu.

Na základní škole Gajdošova je část školní budovy určena výhradně pro třídy Montessori, které jsou průchozí. Díky tomu žáci mohou během vyučovacích bloků

navštěvovat třídy svých starších spolužáků za účelem půjčování pomůcek Montessori a spolupráce. Dokonce některé pomůcky jsou umístěny na schodišti nebo na chodbě. Jedná se například o jednotlivá písmenka abecedy nebo krokovací pás. Kromě těchto pomůcek najdeme zde místa, kde žáci mohou relaxovat, sportovat nebo hrát hry. Samotný vzhled třídy Montessori záleží na vkusu třídní učitelky. Při vstupu do 1. C se ocitneme v typickém prostředí Montessori. Třída je vybavena policemi, které jsou přizpůsobeny výšce žáků. V policích se nacházejí pomůcky a didaktický materiál, který má tady svoje stálé místo. Každé dítě má svoji skříňku, do které si odkládá věci. Zdi jsou vyzdobeny výtvory žáků a didaktickým materiálem. Na oknech najdeme spoustu květin. Třída je rozdělena podle jednotlivých vyučovacích oblastí. Nejvíce pomůcek se nachází v matematickém koutku (viz. Příloha č. 3 – Obrázek č. 1 a, b). Dále objevíme zde koutek psaní (viz. Příloha č. 4 – Obrázek č. 2), čtení (viz. Příloha č. 4 – Obrázek č. 3) a člověk a jeho svět (viz. Příloha č. 5 – Obrázek č. 4). Z oblasti čtení mají žáci k dispozici množství knížek a encyklopedií, které si mohou číst ve speciálním křesle (viz. Příloha č. 5 – Obrázek č. 5), kde jich nikdo neruší. Ve třídě se rovněž nalézá počítač (viz. Příloha č. 6 – Obrázek č. 6), pomůcky na výtvarnou výchovu (viz. Příloha č. 6 – Obrázek č. 7) a nástěnka (viz. Příloha č. 7 – Obrázek č. 8), na které žáci najdou informace o právě probíhajícím ročním období, měsíci a dni, jak rovněž údaje o tom, kdo má službu. Třída je také vybavena klasickou tabulí, flipchartem a šedozeleným kobercem. Nejdůležitějším místem je prostor, kde se žáci scházejí na elipse (viz. Příloha č. 7 – Obrázek č. 9). Během bloků mohou pracovat v lavicích, jejichž uspořádání je různé (viz. Příloha č. 8 – Obrázek č. 10). Celkově je tato třída prostorná a je v ní hodně světla.

6.2.3 Průběh dne v třídě Montessori

Ranní blok se začíná v 8 hodin. Všichni se sejdou na elipse a společně se pozdraví. Atmosféru dotváří relaxační hudba. Paní učitelka může začít blok uklidňující aktivitou. Jedná se například o aktivitu, kdy žáci mají zavřené oči, poslouchají hudbu a myslí na něco hezkého. Tyto činnosti slouží ke zklidnění mysli a navození klidu a ticha. Pak žáci sdílejí své pocity a myšlenky. Během diskuse musí respektovat druhé, neskákat jim do řeči a naslouchat jim. Na elipse učitelka upřesňuje denní plán a vysvětluje postupy. Po úvodní části bloku žáci zahajují práci.

Na čem žák bude pracovat?

Dítě si vybírá materiál, se kterým chce pracovat a záleží na jeho rozhodnutí, co se chce naučit a o čem chce získat nové informace. Práci si vybírá dle týdenního plánu. Týdenní plán (viz. Příloha č. 8 - Obrázek č. 11) obsahuje čtyři oblasti – čtení, psaní, matematiku a oblast člověk a jeho svět. V rámci těchto oblastí žák musí během týdne splnit určitý počet činností. Za každou splněnou aktivitu si zakroužkuje nebo vybarví předtištěný obrázek. V období, kdy jsem prováděla toto pozorování, měli žáci následující požadavky:

- **Čtení** – žáci si vybírají libovolný text, průměrná délka je jedna stránka formátu A_5. Samostatně si přečtou tento článek a převypráví ho paní učitelce. Paní učitelka se může zeptat na podrobnější informace, nebo může žáka požádat o přečtení úryvku. Pokud dítě splní všechny požadavky, je daná úloha považována za úspěšně vykonanou. V průběhu týdne žáci mají splnit alespoň čtyři čtení.
- **Psaní** – požadavkem v této oblasti je napsat jednu stránku v písance. Dohoda zní, cca čtyři psaní.
- **Matematika** – v oblasti matematiky žáci počítají příklady v pracovních sešitech nebo na připravených pracovních listech. Symbol do týdenního plánu získají, pokud vypočítají příklady na stránku formátu A_4. V průběhu týdne musí získat alespoň tři symboly.
- **Člověk a jeho svět** – v této oblasti žáci dělají projekty. V průběhu školního roku pracují na dvou projektech. Konkrétně se jedná o „Roční období“ a „Vesmír“.

Dále si žáci do týdenního plánu zapisují pomůcky, se kterými pracovali. Záleží na nich, pro kterou pomůcku se rozhodnou. Tuto práci musí ovšem zdárně ukončit. Na konci si provedou kontrolu podle kontrolních karet a ukážou paní učitelce, co zvládli udělat a jakých chyb se dopustili. Do týdenního plánu si dále žáci zapisují domácí úkoly. Jejich povinností je číst každý den. Po vykonání domácího úkolu se jeden z rodičů podepíše do týdenního plánu. Paní učitelka provádí kontrolu tohoto plánu každý den a na konci týdne probíhá společné hodnocení celotýdenní práce. Každé dítě sděluje své zážitky, jestli je spokojeno se svým plánem, popřípadě co by chtělo změnit. Týdenní plán si žák

vkládá do zvláštní složky, kterou nosí v aktovce, všechny ostatní práce si ukládá do vlastního šanonu – portfolia.

Kromě uvedených aktivit se žáci rovněž věnují tělesné, hudební a výtvarné výchově, angličtině a kromě toho rovněž pracují na počítači.

Příklady pomůcek, se kterými žáci pracují:

- **Vějířky** (viz. Příloha č. 9 - Obrázek č. 12) – tato pomůcka slouží ke skládání slov z písmenek. Žáci mají k dispozici proužky papíru. Na jednom se nachází obrázek, jehož název musí poskládat z nabízených písmenek, které jsou umístěny na ostatních proužcích.
- **Pohyblivá abeceda** (viz. Příloha č. 9 - Obrázek č. 13) – tuto pomůcku tvoří sada psacích písmen a sada tiskacích písmen. Úkolem žáka je poskládat vedle sebe vždy psací písmeno a tiskací písmeno, které k sobě patří. Pak prstem obtáhne psací tvar písmene. Následně si z písmenkové komody vybere zásuvku s písmenkem, kde se nacházejí obrázky různých předmětů a názvy jednotlivých věcí složí z tvarů pohyblivé abecedy.
- **Domino** (viz. Příloha č. 10 - Obrázek č. 14) – tato pomůcka se skládá z kartiček, na jejichž jedné půlce je obrázek a na druhé půlce se nachází slovo. Obrázky a příslušná slova se skládají k sobě.
- **Písmenka v čočce** (viz. Příloha č. 10 - Obrázek č. 15) – Tato aktivita je určena pro práci ve dvojici nebo skupinovou práci. V misce se nachází čočka, do které žák ukryje několik plastových písmenek. Druhý žák se zavřenýma očima vytahuje písmenka z nádoby a pouze hmatem musí poznat, o jaké písmenko se jedná.
- **Karty s kolíčky** (viz. Příloha č. 11 - Obrázek č. 16) – žák má k dispozici různé karty, na kterých se nacházejí obrázky. Pod těmito obrázky jsou umístěna políčka, jejichž počet je stejný jako počet písmen v daném slově. Žák má kolíčkem označit místo, kde se ve slově nachází zadané písmenko. Na druhé straně karty se nalézá správná odpověď.
- **Kovové desky s jednotlivými geometrickými útvary** – tato pomůcka je víceúčelová. Dva podstavce obsahují po pěti kovových geometrických tvarech, které mají uprostřed úchyt pro uchopení. Žák vytahuje jednotlivé tvary, a buďto je obkresluje prstem, hledá podobné tvary v okolí, pojmenovává je, nebo

přikládá na papír a obtahuje tužkou. Žák se tímto způsobem připravuje na mechanismus psaní.

- **Perlový materiál** (viz. Příloha č. 11 - Obrázek č. 17) – tento materiál se skládá z malých zlatých kuliček, které jsou ze syntetického materiálu a používá se při sčítání a odčítání, například při přechodu přes desítku.
- **Početní tyče** (viz. Příloha č. 12 - Obrázek č. 18) – pomůcka se skládá z deseti dřevěných tyčí, jejichž délka narůstá po 10 cm (od 10 – 100 cm). Jednotlivé deseticentimetrové úseky jsou obarveny červenou a modrou barvou tak, že se jednotlivé barvy střídají po 10 cm.
- **Binomická krychle** (viz. Příloha č. 12 - Obrázek č. 19) – osmidílná dřevěná krychle. Jednotlivé stěny krychliček jsou různobarevné. Nejdřív je žáci rozdělují podle barev a velikosti, a pak je musí zpětně uložit do dřevěné krabičky. Během práce s touto pomůckou se žáci rovněž seznamují se vzorcem binomického rozdělení.
- **Stovková tabule** (viz. Příloha č. 13 - Obrázek č. 20) – materiál se skládá z modré tabulky 10 × 10 a stovky dřevěných čtverečků s čísly 1 – 100. Tato pomůcka slouží k procvičování pořadí čísel od 1 – 100.
- **Puzzle mapa Evropy** – každý dílek představující jeden stát je vybaven kolíčkem pro snadnější manipulaci.
- **Puzzle – světadíly** – puzzle umožňuje žákům lépe poznat jednotlivé části světa.
- **Puzzle „Vesmír“** (viz. Příloha č. 13 - Obrázek č. 21)

Kde bude žák pracovat

Žák si vybírá místo, kde bude pracovat. Může zůstat na svém místě v lavici, nebo může pracovat na zemi. Pro tento účel má každé dítě svůj malý koberec, který rozprostře na zem. Navíc na tento koberec, který představuje žákův pracovní prostor, umístí svoji jmenovku. Nedochází tak ke sporům jako například, kdo pracoval s danou pomůckou, kdo po sobě neuklidil. Jestli se rozhodnou pro čtení, mají navíc možnost uvelebit se do pohodlného křesla, kde je nikdo nevyrušuje.

S kým bude žák pracovat?

Žák se může sám rozhodnout, s kým bude pracovat. Může pracovat sám, ve dvojici nebo ve skupině.

Učitelka do práce dětí nezasahuje. Pouze v případě, je-li požádána o pomoc, pak dítěti podá pomocnou ruku. Vztah paní učitelky a žáků je přátelský, všichni si tykají, ale zároveň je zachován respekt a autorita. Úkolem učitelky je koordinovat činnost žáků. Žáci nejsou klasifikovaní známkou, ani je učitelka mezi sebou neporovnává, jak rovněž nepoužívá negativní hodnocení. Významnou úlohu plní sebehodnocení žáků, které probíhá na konci každého dne, týdne a měsíce. Žáci nedostávají vysvědčení, ale paní učitelka píše žákovi hodnocení formou dopisu (viz. Příloha č. 2), kde mu sděluje, co všechno v daném období zvládl, co se mu dařilo a na čem pracoval. Takové hodnocení žák obdrží jednou za měsíc, pak na konci prvního pololetí a na konci školního roku.

První vyučovací blok končí v 9.30 a následuje třicetiminutová svačinková přestávka. Druhý blok začíná v 10.00 a trvá do 11. 40. Žáci dokončují práci, kterou nestihli před přestávkou. Dál pracují na týdenním plánu. Buď počítají, píší v písance nebo se věnují čtení. Opět si mohou vybrat libovolnou pomůcku, se kterou budou pracovat. Na konci bloku se všichni scházejí na elipse, kde následuje hodnocení celého dne. Žáci říkají, co se jim nejvíc líbilo a co jim šlo ten den nejlíp. Elipsa je prostor pro řešení problémů a konfliktů. Žáci se zde učí mluvit a vyjadřovat své názory před celou skupinou. Po ukončení bloku žáci odcházejí do školní družiny nebo do různých kroužků.

6.2.4 Výuka psaní tradičním způsobem a způsobem Montessori

V následující části porovnám postup výuky psaní v první třídě na základní škole tradiční a základní škole Montessori. Jako součást této podkapitoly uvádím teorii, která představuje průběh výuky psaní na klasické základní škole.

Žáci přicházejí do první třídy více či méně připravení. Někteří již znají velká tiskací písmena, umí se podepsat, zvládnou přečíst slovo nebo krátkou větu. Některé děti zvládnou toho víc, jiné méně. Výuka psaní je jak na škole tradiční, tak na škole alternativní spojena s písankou.

A) Jak učíme psát děti na tradiční základní škole?

Jak uvádí Kreislová (2008, s. 77 – 79) v první třídě je pozornost nejvíce věnována mechanickému procesu psaní. Průběh osvojování psací podoby písma vypadá takto:

- *„Odhalíme nové písmenko a ukážeme současně tvar tiskací a psací.*
- *Pátráme po důležitosti písmenka: Kdy ho použijeme? Které slovo ho potřebuje?*
- *Pozorujeme a ukazujeme podobnost tiskacího a psacího tvaru.*
- *Hrou na kouzelníka se přesvědčíme, zda se psací písmenko schová do tiskacího (použijeme barevnou křídu a před dětmi napíšeme psací tvar do tiskacího).*
- *Píšeme společně písmenko rukou před tělem nebo prstem na podložku a psaní doprovázíme slovním doprovodem (např. vyběhneme šikmo nahoru, sklouzneme se, zatočíme ...).*
- *Předepsaný tvar na tabuli či papíře několikrát současně obtahujeme a nahlas komentujeme.*
- *Několik dětí píše současně na tabuli, ostatní diktují.*
- *Vybíráme a oceňujeme správné tvary a opravujeme nemocná písmenka“* (Kreislová 2008, s. 78).

Po těchto krocích žáci teprve začínají psát v písance, kde obvykle obtahují předepsaný tvar, píší několikrát stejné písmeno, píší celý řádek stejných písmen. Vše probíhá pod dohledem paní učitelky, která žáky kontroluje a opravuje.

B) Jak učíme psát děti ve třídě Montessori?

„Když se dítě učí psát, dochází k vývoji dvojího druhu. Jednak jeho ruka získává důležitou dovednost podobnou mluvení a za druhé, jeho smysly mohou přijímat zprávy v jiné podobě, než je zvuková. Psaní je tak závislé na duševní činnosti stejně jako na motorice ruky“ (Montessori, 1998, s. 82).

Dříve než žáci v první třídě přistoupí k samotnému psaní nového písmenka, absolvují práci s následujícími pomůckami, které jim pomohou v rozvoji grafomotoriky:

- **Hmatová psací písmena** (viz. Příloha č. 14 - Obrázek č. 22 a, b) – malá nebo velká psací písmena abecedy jsou vystřižena ze smirkového papíru a nalepena na barevný papír. Samohlásky jsou umístěny na modrém podkladu a souhlásky jsou na růžovém. Kolem jednotlivých písmenek se nacházejí šipky, které jsou očíslovány. Díky této nápovědě žák ví, kde se písmenko začíná a jakým směrem pokračuje. Žáci obtahují písmenka prstem. Dochází k propojení zraku a hmatu. Žáci mohou vyslovovat písmenko nahlas, dojde tak k zapojení rovněž i sluchu.
- **Psaní do krupice** (viz. Příloha č. 15 - Obrázek č. 23) – na tácku obdélníkového tvaru je nasypaná krupice. Děti prsty píší písmenko do krupice. Dochází k nácviku psaní písmenka a k rozvoji jemné motoriky.
- **Psaní na tabuli, flipchart** (viz. Příloha č. 16 - Obrázek č. 24) – žáci píší písmenka buďto na klasickou tabuli křídou nebo na papírovou tabuli fixem.

Po těchto aktivitách, kdy dojde k procvičení všech činností a propojení hmatu, zraku a sluchu, je žák připraven k vlastní činnosti v písance (viz. Příloha č. 17 - Obrázek č. 25). Kdykoliv bude potřebovat, může se vrátit k předešlým aktivitám. Navíc k procvičení písmenek jim slouží různé pomůcky, např.: pohyblivá abeceda nebo kovové desky s geometrickými útvary.

Díky této komparaci jsem došla k závěru, že žáci v první třídě Montessori jsou lépe připraveni k samotné činnosti psaní, nežli žáci tradičních základních škol. V třídě Montessori dochází k hlubšímu propojení a vytříbení smyslů, k čemu žákům pomáhají různorodé pomůcky. Na tradiční škole je nabízeno žákům méně hmatových cvičení. Nedochází tak k propojení jednotlivých smyslů a k vytříbení jemné motoriky. Na rozdíl od třídy Montessori žáci používají méně pomůcek a plní

spíše teoretické úkoly. Nemohou si tak vyzkoušet a prozkoumat vlastnosti písmenek. Pomůcky pomáhají žákům při učení, jsou pro ně lákavé a podněcují je k aktivitě. Díky tomu se naplno věnují práci, která je zcela pohlcuje. Ve třídě Montessori žáci pracují individuálně. Věnují se pomůckám do té doby, nežli cítí, že jsou připraveni na psaní v písance. Někteří potřebují více času, jiní zas méně. V tradiční třídě tomu tak ovšem není. Všichni pracují stejným tempem. V připraveném prostředí Montessori žáci pracují samostatně, postupují od konkrétního k abstraktnímu a sami si určují, se kterou pomůckou budou pracovat.

6.3 Interview

6.3.1 Interview s paní učitelkou

Rozhovor byl veden s třídní učitelkou 1. C třídy Montessori. Cílem rozhovoru bylo uvést odpovědi na otázky, které čtenář nenajde v teoretické části diplomové práce. Jednalo se hlavně o otázky, které měly zjistit, jaké požadavky musí žáci splňovat při nástupu do první třídy Montessori, jestli se žáci potýkají s nějakými problémy při přechodu na druhý stupeň, dále přiblížit čtenářům slovní hodnocení a dozvědět se víc o spolupráci s rodiči. Rozhovor obsahoval 17 položek.

1. Je Montessori pedagogika vhodná pro všechny děti?

„Výuka touto metodou není vhodná pro všechny děti, je vhodná pro děti tzv. normalizované.“

2. Jaké požadavky musí dítě splňovat při nástupu do první třídy?

„Zmíním se jen stručně o nejzásadnějších aspektech. Dítě by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, mělo by umět komunikovat s vrstevníky i dospělými, jeho řeč by měla být prostá vad ve výslovnosti, mělo by zvládat sebeobsluhu – v oblékání, v uspořádávání svých věcí, apod. Ostatní požadavky bych zde dále nerozvíjela. Pro výuku v Montessori je nejdůležitější normalizace – zklidnění, zaujetí, výdrž u práce, schopnost soustředěného poslechu, schopnost dokončit práce, schopnost respektu k ostatním a k pravidlům.“

3. Nastala někdy situace, kdy jste odmítla přijmout dítě do první třídy?

„Tato situace opravdu nastala. Když jsem před šesti lety nastupovala do první třídy, organizovala jsem pro děti na konci prázdnin takový seznamovací týden, prostě jsme společně prožívali čas od 9 hod. do 15 hod. Během tohoto týdne se ukázalo, že jeden z chlapců měl bohužel takový naturel, že by bylo složité jej zasadit do prostředí respektu, ticha a dodržování pravidel. Maminka chlapce pochopila situaci, byla vstřícná a přeřadila jej do jiné školy.“

4. Musí dítě absolvovat Montessori mateřskou školku nebo jiný přípravný kurz?

„U nás to není přímo podmínkou, ale jsme rády, když přicházejí k zápisu děti z MŠ Montessori, za tu dobu už rodiče i učitelky mají možnost vypozorovat, zda toto prostředí je to pravé pro další vzdělávání.“

5. Může se stát, že Montessori pedagogika nebude vyhovovat dítěti a to pak bude muset přestoupit na tradiční školu?

„Ano, i to se občas stane, ale snažíme se těmto situacím předcházet, proto konzultujeme přijetí dítěte do první třídy také s učitelkami MŠ, které děti velmi dobře znají a vědí, co je pro ně nejlepší.“

6. Uvědomují si žáci, že nejsou účastníky tradiční školy?

„Určitě si to uvědomují. Mají srovnání se svými vrstevníky svého okolí, mluví se o tom v rodinách, i my s nimi o tom hovoříme.“

7. Objevují se napjaté situace nebo konkurence pokud se setkávají žáci z tradiční třídy a třídy Montessori?

„O určité konkurenci vím od dětí. Není to pravidlo, ale občas si někdo posteskne. Přece jen jsou u nás jiné podmínky pro výuku a z toho mohou takové situace plynout. Snažíme se přiblížit naše prostředí i ostatním třídám.“

8. Jak zvládají žáci přechod na druhý stupeň nebo na střední školu?

„Odvedli jsme dvě třídy na druhý stupeň, mnohé děti odešly na víceletá gymnázia a vedou si velmi dobře. Učitelé na těchto gymnáziích okamžitě poznali, že mají před sebou studenta nějaké alternativy, prý podle sebevědomého vystupování, prezentování svých názorů, samostatného přístupu při získávání a zpracovávání informací. Tyto děti jsou velmi kreativní a zvyklé si poradit a samy řešit situace a úkoly.“

9. Vidíte nějaké výhody nebo nevýhody v souvislosti s Montessori školou?

„Výhod je velmi mnoho a vydaly by na samostatnou práci, nelze je touto formou prezentovat. Nevýhodu nevidím opravdu žádnou.“

10. Jak dlouho trvá žákům, než se přizpůsobí na nové prostředí?

„Nelze jednoznačně odpovědět. Je to zcela individuální, záleží na výchově a prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo do šesti let a na povaze dítěte. Někdy to trvá několik měsíců, letošní moje první třída to zvládla za dva měsíce. Z devatenácti dětí ještě potřebují čas k dosažení stavu normalizace 3-4 děti.“

11. Není pro žáky nevýhodou, že znají pouze slovní hodnocení?

„Není to nevýhodou, ba naopak. Jejich motivace ke vzdělávání není ničím narušena, učí se, protože chtějí znát nové věci, neučí se pro pochvalu, pro známku, nejsou na ničem z toho závislé. Ani v šesté třídě s tím nemají problém, v tomto věku už situaci dokážou zhodnotit, vytvořit si svůj postoj a nadhled. Děti u nás už ji navíc řešit nebudou vůbec, protože otvíráme od září i druhý stupeň Montessori.“

12. Jaké výsledky obvykle dosahují tito žáci na druhém stupni?

„Mám možnost se vyjádřit ke svým dětem, které jsou nyní v šesté třídě. Většina z nich měla v pololetí vyznamenání a i děti, u kterých jsem se malinko obávala zhoršení prospěchu v jiném prostředí, si vedou velmi dobře. Ve znalostních testech žáci na konci páté třídy svými výsledky jednoznačně vedli a předčili žáky z klasických tříd.“

13. Je slovní hodnocení objektivní?

„Jsem přesvědčena, že ano. Pod známkou chvalitebně nikdo nepozná, v čem žák není na výbornou, co se mu daří a co se mu nedaří, co je jeho předností, v čem vyniká, naopak na co by se měl ještě zaměřit.“

14. Jak vypadá spolupráce s rodiči?

„Montessori prostředí je úzce propojeno s rodiči, zapojují se do financování pomůcek, zajišťují a pomáhají organizovat tzv. slavnosti Montessori (různé akce, dílničky, ...). Zapojují se také do výroby nových pomůcek i obnovy stávajících pomůcek. Po dokončení docházky máme většinou s rodiči velmi úzký a kamarádský vztah, často se sblížíme natolik, že si s nimi tykáme jako s dětmi. Osobně se scházím s maminkami svých žáků, i když už děti neučím. Zůstalo nám prostě velké přátelství.“

15. Jsou rodiče blíže obeznámení s Montessori metodou?

„Rodiče většinou pečlivě vybírají už předškolní zařízení pro děti (Montessori MŠ), často absolvují různé víkendové i delší kurzy, dochází s dítětem do Klubu Montessori, který vedeme v předškolním roce. Máme možnost zde poznat rodiče i dítě a oni nás. Vedu část jednoho kurzu – český jazyk, některé rodiče znám odsud už dva roky před tím, než přijdou k zápisu do první třídy.“

16. Jak často se konají třídní schůzky?

„Tradiční třídní schůzky většinou nepořádáme, pouze když máme nějaký společný program (např. promítání fotek ze školy v přírodě), setkáváme se s rodiči na individuálních schůzkách (učitelka, dítě, rodič) – cca 3x ročně, v případě potřeby častěji.“

17. Jak jsou rodiče informováni o pokrocích svého dítěte?

„Každý měsíc píši stručné hodnocení, v případě potřeby komunikuji s rodičem přes email a na osobních schůzkách.“

Z rozhovoru vyplývá, že pedagogika Montessori není vhodná pro všechny děti. Jen určitý okruh žáků zvládne formu této školy. Jak dále paní učitelka uvedla, dětem nedělá potíže přechod na vyšší stupeň. Mnohdy dosahují lepší výsledky. Navíc jsou samostatné, sebejisté a sebevědomé. Jak se dále ukázalo, slovní hodnocení je pro ně spíše výhodou. Učí se samy pro sebe, protože chtějí získat nové informace a ne kvůli dobré známce či kvůli pochvale. Na této škole je

nutná spolupráce s rodiči. Pomáhají organizovat různé akce, kterých se později rovněž zúčastňují a mají velmi kamarádský vztah s paní učitelkou.

6.3.2 Interview s žáky

Jako součást diplomové práce je rovněž uveden rozhovor s žáky 1. C Montessori. Jednalo se o náhodný výběr žáků, kteří byli ochotni poskytnout rozhovor. Cílem těchto interview bylo zjistit, jestli si jsou žáci vědomi rozdílnosti mezi jejich třídou a klasickou třídou. Dále měli uvést, které jsou jejich nejoblíbenější aktivity a pomůcky. Součástí rozhovoru bylo rovněž jejich vyjádření na slovní hodnocení.

a) Respondent č. 1, 6 let, dívka

1. Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „Máme pomůcky a nedostáváme známky“.
2. Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Čtení a psaní, matematika“.
3. Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „LOGO 4, vějířky a písmenka v čočce“.
4. Je něco, co se ti tady nelíbí a ráda bys to změnila?
   „Přála bych si, aby bylo delší vyučování“.
5. Chodíš ráda do školy? Těšíš se na školu?
   „Ráno do školy nechci, ale pak se vždycky těším“.
6. Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocena pouze slovně?
   „Trochu je mi to líto. Občas bych známky chtěla dostávat. Chtěla bych ale jenom jedničky“.

b) Respondent č. 2, 6 let, dívka

1. Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „Nedostávají se zde známky, máme svobodnou volbu práce. A ještě se to liší od normální školy tím, že tady máme pomůcky. V tradiční třídě nemají elipsu, sedí

normálně v lavicích. Tady si každá paní učitelka může uspořádat lavice, jak chce.“

2. Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Líbí se mi tělocvik, angličtina a psaní“.
3. Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „LOGO 4, číselný had, vějířky a pohádka o krtečkovi“.
4. Je něco, co se ti tady nelíbí a ráda bys to změnila?
   „Jedna věc by tu byla. Tady se nevětrá. Je tu dusno“.
5. Chodíš ráda do školy? Těšíš se na školu?
   „Do školy chodím moc ráda“.
6. Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocena pouze slovně?
   „Nevadí“.

c) Respondent č. 3, 7 let, chlapec

1. Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „Můžeme se rozhodnout, co chceme dělat. Vybíráme si pomůcky. Máme týdenní plán a musíme si rozvrhnout práci, abychom ji stihli do pátku.
2. Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Matematika a psaní“.
3. Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „Matematický had“.
4. Je něco, co se ti tady nelíbí a rád bys to změnil?
   „Nemám rád čtení“.
5. Chodíš rád do školy? Těšíš se na školu?
   „Někdy ano, někdy ne“.
6. Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocena pouze slovně?
   „Pro mě je lepší, že nedostávám známky“.

d) Respondent č. 4, 7 let, chlapec

1) Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „Máme pomůcky a neučíme se všichni zároveň. Každý si vybere, co bude dělat.“
2) Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Psaní“.
3) Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „Na to si nevzpomenu“.
4) Je něco, co se ti tady nelíbí a ráda bys to změnila?
   „Jedině obědy“.
5) Chodíš ráda do školy? Těšíš se na školu?
   „Ano, těším se vždycky“.
6) Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocena pouze slovně?
   „Ne, nevadí.“

e) Respondent č. 5, 7 let, chlapec

1) Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „Máme pomůcky. Taky máme elipsu. V tradiční škole sedí v lavicích. Nemáme známky a všichni čteme společně“.
2) Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Matematika“.
3) Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „S komodou“.
4) Je něco, co se ti tady nelíbí a rád bys to změnil?
   „Nemám rád psaní“.
5) Chodíš rád do školy? Těšíš se na školu?
   „Podle toho, co mě čeká“.
6) Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocen pouze slovně?
   „Asi moc ne. Chtěl bych známky, protože jsou moc hezké“.

f) Respondent č. 7, 6 let, chlapec

1. Umíš říct, v čem je tvoje třída (Montessori) jiná od tradiční třídy? V čem se liší?
   „V tradičních třídách nemají pomůcky a nemají elipsu. Mají taky jinak poskládané lavice“.
2. Které aktivity se ti líbí nejvíc?
   „Čtení“.
3. Se kterými pomůckami pracuješ nejraději?
   „Matematické domino“.
4. Je něco, co se ti tady nelíbí a rád bys to změnil?
   „Občas by se mi líbilo, kdybychom měli kratší hodinu“.
5. Chodíš rád do školy? Těšíš se na školu?
   „Ano, vždycky“.
6. Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocen pouze slovně?
   „Ne, nevadí“.

Z rozhovorů vyplývá, že všichni žáci dokážou vyjmenovat několik prvků, které odlišují jejich třídu od tradičního proudu. Nejčastěji uvedenými byly přítomnost pomůcek, elipsy, slovního hodnocení a svobodné volby práce. Z uvedených odpovědi vyplývá, že nejoblíbenější aktivitou je psaní a z pomůcek to je matematický had. Žáci jsou ve škole spokojeni, na školu se těší, a pokud by mohli něco změnit, jednalo by se pouze o maličkosti. Fakt, že nedostávají známky, jim vůbec nevadí. Jsou spokojeni se slovním hodnocením. Myslím si, že ve skutečnosti si význam známek plně neuvědomují. Známky jsou pro ně atraktivní pro svůj vzhled.

7. Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1:

Více než 50 % dotazovaných učitelů někdy uplatnilo nebo uplatňuje nějakou alternativní metodu.

Tato hypotéza byla vyhodnocena na základě položky dotazníku, jejíž znění bylo následující: *Využíváte nebo jste někdy využil/a během vyučování nějakou alternativní metodu?*

Z vyhodnocení dotazníku se ukázalo, že 81% respondentů buď někdy uplatnilo nebo uplatňuje nějakou alternativní metodu. Na základě získaných výsledků můžeme říci, že hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza H1 byla potvrzena.

Hypotéza 2:

Mezi respondenty je nejvíce znám koncept školy Montessoriovské.

Tato hypotéza byla ověřena na základě výsledku dotazníkového šetření. Uzavřená otázka zněla takto: *Znáte podrobněji koncepty některé z uvedených alternativních škol?*

Učitelé mohli vybrat více odpovědí. Avšak ukázalo se, že mezi respondenty je nejvíce znám koncept Daltonské školy. Danou odpověď uvedlo 76% dotazovaných učitelů. Druhou školou, s jejímiž myšlenkami jsou respondenti obeznámeni, je Waldorfská škola. Tuto možnost vybralo 70% dotazovaných. Se školou Montessoriovskou je obeznámeno pouhých 67% respondentů. Na základě těchto faktů hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza H2 se nepotvrdila.

Hypotéza 3:

Více než 50% dotazovaných učitelů by uvítalo pravidelné kurzy, semináře či diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody.

Tato hypotéza byla ověřena na základě následující otázky z dotazníku: *Uvítal/a byste pravidelné kurzy/ semináře/ diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody?*

Jak vyplývá z dotazníku, jen menší polovina respondentů, tedy 42%, by uvítala pravidelné kurzy, semináře či diskuse. Jen tato část učitelů by chtěla získávat nové

informace, rady a zkušenosti z oblasti alternativního vzdělávání formou pravidelných kurzů, seminářů či diskusí. Z těchto výsledků vyplývá, že hypotéza opět byla vyvrácena.

Hypotéza H3 se nepotvrdila.

Výzkumný předpoklad 1:

Žáci ve třídě Montessori postrádají klasický způsob hodnocení.

Tato hypotéza byla vyhodnocena na základě jedné otázky, která byla položena dětem. Její formulace byla následující: *Určitě víš, že děti na tradiční škole dostávají známky. Nevadí ti, že nedostáváš známky a jsi hodnocen/a pouze slovně?*

Výsledek vyplývá z rozhovoru, které byl realizován s žáky. Avšak je nutno podotknout, že tento výsledek je málo validní a reliabilní, jelikož interview bylo provedeno pouze se 6 žáky. Na základě jejich výpovědi byl hodnocen tento výzkumný předpoklad. Ukázalo se, že žákům vůbec nevadí, že nedostávají známky. Ve skutečnosti se nikdy se známkami nesetkali, a proto si význam známek neuvědomují. Jsou spokojeni se slovním hodnocením.

Výzkumný předpoklad V1 se nepotvrdil.

Závěr

V dnešní době je alternativním školám věnována značná pozornost. Je to proto, že tyto školy nabízejí žákům jiný způsob organizace výuky, jiné metody a přístup výuky nežli školy tradiční.

Diplomová práce s názvem *Pedagogika Marie Montessori a její charakteristické atributy při výuce v první třídě základní školy* se zabývá tématem alternativních škol a pedagogikou Marie Montessori.

V teoretické části jsem se zabývala vysvětlením pojmu alternativní škola. Existuje mnoho definic, které vystihují tento způsob edukace. Byla zde rovněž uvedena příčina vzniku, společné rysy a funkce alternativních škol. Pro základní orientaci byla také zobrazena typologie těchto škol. Druhá kapitola teoretické části se zabývala pedagogikou Marie Montessori. V úvodu byl uveden její životopis a vznik společnosti Montessori. Předmětem další kapitoly byly principy a myšlenky tohoto vzdělávání, které měly za úkol přiblížit atmosféru této edukace. Následující kapitoly popisovaly připravené prostředí a postavení dospělého v Montessori vzdělávání. Poslední kapitola se věnovala jednotlivým oblastem a pomůckám Montessori pedagogiky.

Cílem empirické části bylo vyzkoumat povědomí učitelů o alternativních školách a nahlédnout do první třídy Montessori. Výzkum prokázal, že poměrně značná část dotazovaných učitelů uplatňuje nebo někdy využila alternativní metody. Tito učitelé mají dostatečný přístup ke zdrojům, kde se mohou dozvědět nové informace z oblasti alternativního vzdělávání. Avšak jejich povědomí o pedagogice Montessori je značně malé. V další kapitole této práce byly uvedeny výsledky pozorování průběhu výuky v třídě Montessori a interview s paní učitelkou žáky. Cílem těchto rozhovorů bylo najít odpovědi na otázky, které čtenář nenajde v teoretické části.

Diplomová práce mě obohatila o teoretické i praktické poznatky. Díky pozorování jsem měla možnost vyzkoušet si různé pomůcky, zažít atmosféru v Montessori třídě a nahlédnout do tohoto jedinečného prostředí.

Seznam použité literatury

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HAINSTOCK, Elizabeth G. Metoda Montessori a ji učit doma : školní léta. Praha : Pragma, 1999. 167 s. ISBN 80-7205-662-X.

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

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou : školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok.* 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 168 s. ISBN 9788024720388.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vyd. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-861-8900-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 359 s. ISBN 978-80-736-7647-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 2. aktual. vyd. Praha Portál, 2004. 141 s. ISBN 8071789771.

PRŮCHA, Jan; JANÍK, Tomáš; RABUŠICOVÁ, Milada. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 9788073675462.

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 : učební pomůcka pro veřejnost.* Praha : Public History, 1999. 63 s. ISBN 8090219373.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 800426104.

Společnost Montessori o. s. [online]. 1999 – 2012, [cit. 2012-03-17]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>.

STOOPS, John A. Maria Montessori : An Intellectual Portrait. [online]. 1987, 11 p. [cit. 2012-03-26]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED289600&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordDetails&accno=ED289600&_nfls=false&source=ae>.

SVOBODOVÁ, Jarmila; JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy. 2. dopl. vyd.* Brno : Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

ŠEBESTOVÁ, Věra; ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně.* Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996. 55s.
The Montessori Observer [online]. 2011, Volume 32, Number 1 [cit. 2012-03-28]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED521084>.

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 tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Návratnost dotazníků

Graf č. 1: Počet respondentů
Graf č. 2: Počet respondentů
Graf č. 3: Znáte podrobněji koncepty některé z uvedených škol?
Graf č. 4: Aplikujete během vyučování i jiné metody nežli tradiční?
Graf č. 5: Zajímáte se ve svém volném čase o alternativní vzdělávání?
Graf č. 6: Využíváte nebo jste někdy využil/a během vyučování nějakou alternativní metodu?
Graf č. 7: Kde jste se o těchto metodách dozvěděl/a?
Graf č. 8: Myslíte si, že máte dostatečný přístup k informacím o alternativních metodách?
Graf č. 9: Uvítal/a byste pravidelné kurzy/ semináře/ diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody?
Graf č. 10: Myslíte si, že je alternativní vzdělávání lepší nežli tradiční?
Graf č. 11: Setkal/a jste se někdy v praxi s pedagogikou Marie Montessori?
Graf č. 12: Se kterou konkrétní oblastí jste se setkal/a?
Graf č. 13: Znáte nějaké konkrétní Montessoriovské metody?
Graf č. 14: Chtěl/a byste zastávat roli učitele na Montessoriovské škole?

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku

Příloha č. 2: Ukázka vysvědčení

Příloha č. 3: Matematický kout

Příloha č. 4: Koutek psaní, Koutek čtení

Příloha č. 5: Člověk a jeho svět, Speciální křeslo

Příloha č. 6: Počítač, Pomůcky na výtvarnou výchovu

Příloha č. 7: Nástěnka, Elipsa

Příloha č. 8: Uspořádání lavic, Týdenní plán

Příloha č. 9: Vějířky, Pohyblivá abeceda

Příloha č. 10: Domino, Písmenka v čočce

Příloha č. 11: Karty s kolíčky, Perlový materiál

Příloha č. 12: Početní tyče, Binomická krychle

Příloha č. 13: Stovková tabule, Puzzle „Vesmír“

Příloha č. 14: Hmatová psací písmena

Příloha č. 15: Psaní do krupice, Psaní na tabuli

Příloha č. 16: Písanka

Přílohy

Ukázka dotazníku

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

jmenuji se Marcela Konieczná a jsem studentkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o pomoc při výzkumu, který je součástí mé diplomové práce, ve které se zabývám alternativním vzděláváním.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který Vám nezabere více než 15 minut. Dotazník je zcela anonymní, obsahuje 17 položek. V případě zájmu Vám ráda poskytnu výsledky dotazníkového šetření. Můžete mě kontaktovat na emailu: marcikonieczna@gmail.com.

Označte, prosím vždy jednu správnou odpověď. U otázek, kde je více správných odpovědí, je tato informace uvedena v závorkách. V případě otevřených otázek napište, prosím, Váš názor.

Jste: žena ☐ muž ☐

Jste učitel/ka na: 1. stupni základní školy
2. stupni základní školy

Předměty, které vyučujete: ……
……

Počet let pedagogické praxe: ……..

---

1) Co je podle Vašeho názoru alternativní škola?

2) Znáte podrobněji koncepty některé z uvedených alternativních škol? (můžete vybrat více odpovědí)
   a. Waldorfská škola
   b. Montessoriovská škola
   c. Freinetovská škola
   d. Jenská škola
   e. Daltonská škola
   f. Jiná, prosím, uveďte která:
   ……

3) Aplikujete během vyučování i jiné metody nežli tradiční?
   a. Ano
   b. Ne

4) Zajímáte se ve svém volném čase o alternativní vzdělávání?
   a. Ano
   b. Ne

5) Využíváte nebo jste někdy využil/a během vyučování nějaké alternativní metody?

a. Ano, vždy
b. Ano, někdy
c. Nevím
d. Ne málo kdy
e. Ne, nikdy

6) Kde jste se o těchto metodách dozvěděl/a? (můžete vybrat více odpovědi)
   a. Během studia na univerzitě
   b. Z odborné literatury
   c. V průběhu praxe na základní škole
   d. Na internetu
   e. Od kolegy/ně, učitele/učitelky
   f. Na školení, semináři, kurzu
   g. Jinde (uveďte, prosím, kde):
   ……

7) Myslíte si, že máte dostačující přístup k informacím o alternativních metodách?
   a. Ano
   b. Spíše ano
   c. Nevím
   d. Spíše ne
   e. Ne

8) Uvítal/a byste pravidelné kurzy/ semináře/ diskuse, jejichž tématem by byly alternativní metody?
   a. Ano
   b. Ne
   c. Nevím

9) Myslíte si, že je alternativní vzdělávání lepší nežli tradiční?
   a. Ano
   b. Ne
   c. Nevím

   Pokud ano, napište, prosím, v čem, dle Vašeho názoru, je alternativní vzdělávání lepší:

   Pokud ne, napište, prosím, proč si myslíte, že je horší:

10) Setkal/a jste se někdy v praxi s pedagogikou Marie Montessori?
   a. Ano
   b. Ne

11) Se kterou konkrétní oblasti jste se setkal/a? (můžete vybrat více odpovědí)
   a. Praktický život
   b. Smyslový materiál
   c. Jazykový materiál
   d. Kosmická výchova
   e. Matematický materiál

12) Znáte nějaké konkrétní montessoriovské metody?
   a. Ano
   b. Ne

Pokud ano, uveďte, prosím, konkrétně, které:

13) V montessori třídách se neznámkuje. Existuje zde slovní hodnocení. Napište, prosím, jaký je Váš názor na tento způsob hodnocení:

14) V pedagogice Marie Montessori je učitel spolupracovníkem, pomocníkem, vedoucím, pozorovatelem dítěte a tvořitelem prostředí, ve kterém se děti učí samy. Chtěl/a byste takovou roli někdy na montessoriovské škole zastávat?
    a. Určitě ano
    b. Spíše ano
    c. Nevím
    d. Spíše ne
    e. Určitě ne

Prostor pro Vaše komentáře či připomínky:

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění tohoto dotazníku.

Ukázka vysvědčení

MILÁ … ,

VÍM, ŽE SES DO 1. ROČNÍKU VE TŘÍDĚ MONTESSORI VELMI TĚŠILA. UPLYNULO PĚT MĚSÍCŮ TVÉ AKTIVNÍ, TVOŘIVÉ A SAMOSTATNÉ PRÁCE. DODRŽUJEŠ PRAVIDLA, JSI VELMI MILÁ, KOMUNIKATIVNÍ, VSTŘÍCNÁ A KAMARÁDSKÁ HOLČIČKA. VÁŽÍM SI TĚ PRO TVOU PRACOVITOST A OCHOTU VŽDY POMOCI. SE SVÝMI VÝSLEDKY MŮŽEŠ BÝT VELMI SPOKOJENÁ. BEZVADNĚ SI DOKÁŽEŠ ROZVRHNOUT PRÁCI A SPLNIT TÝDENNÍ PLÁN. KOLEM SEBE STÁLE ROZDÁVÁŠ ÚSMĚV A DOBROU NÁLADU. JE PŘÍJEMNÉ S TEBOU PRACOVAT.

POZNÁŠ VŠECHNA PÍSMENA, VÍŠ, CO JE SLOVO A VĚTA. URČÍŠ VĚTU OZNAMOVACÍ A TÁZACÍ. OVLÁDÁŠ ROZDĚLENÍ HLÁSEK A POZNÁŠ SAMOHLÁSKY. UMÍŠ ČÍST A ČTENÉMU TEXTU DOBŘE ROZUMÍŠ, ČTEŠ OBSÁHLEJŠÍ TEXTY A DOKÁŽEŠ O NICH VYPRÁVĚT. PŘI PSANÍ SE SNAŽÍŠ BÝT PEČLIVÁ. ZAJÍMÁŠ SE I O GRAMATICKÉ JEVY V ČESKÉM JAZYCE. UMÍŠ PŘEMÝŠLET NAD VŠÍM KOLEM SEBE A VYJADŘOVAT SVÉ NÁZORY. DOKÁŽEŠ PRACOVAT SAMOSTATNĚ, ALE MÁŠ MOC RÁDA PRÁCI VE SKUPINĚ.

V ANGLIČTINĚ JSI VÝBORNĚ ZVLÁDLA PRVNÍ ANGLICKÁ SLOVÍČKA. DOKÁŽEŠ SE PŘEDSTAVIT A ZAPOJUJEŠ SE DO KRÁTKÉHO ANGLICKÉHO ROZHOVORU. NAUČILA SES I NĚKOLIK PÍSNIČEK A ŘÍKADEL, ÚČASTNÍŠ SE VŠECH HER A ČINNOSTÍ. JE VIDĚT, ŽE TĚ ANGLIČTINA BAVÍ, PRACUJEŠ S VELKÝM ZÁJMEM.

S VEKÝM ZÁJMEM A PRAVIDELNĚ JSI PRACOVALA S POMŮCKAMI, ZAPOJOVALA SES DO PRÁCE NA TÉMATU ČTVERO ROČNÍCH OBDOBÍ, KDE BYDLÍM A KAM CHODÍM DO ŠKOLY, MOJE RODINA“. NYNÍ TĚ BAVÍ OBJEVOVÁNÍ NOVÝCH INFORMACÍ PŘI TÝMOVÉ PRÁCI NA PROJEKTU „PUTOVÁNÍ VESMÍREM“. MOC TĚ BAVILO ZAŘAZOVAT DO SVÉHO TÝDENNÍHO PLÁNU I PROCVIČOVÁNÍ UČIVA ČESKÉHO JAZYKA A MATEMATIKY POMOCÍ POČÍTAČOVÝCH PROGRAMŮ.

V MATEMATICE BEZPEČNĚ SČÍTÁŠ A ODČÍTÁŠ DO DESETI. ZAPISUJEŠ A POROVNÁVÁŠ ČÍSLA. BEZ OBTÍŽÍ ŘEŠÍŠ SLOVNÍ ÚLOHY. DOKÁŽEŠ SE SOUSTŘEDIT, SAMOSTATNĚ SE ROZHODOVAT A ZAPOČATOU PRÁCI VŽDY V DOHODNUTÉM TERMÍNU DOKONČÍŠ.

TĚLESNÁ VÝCHOVA PATŘÍ K TVÝM ZÁJMŮM, ZAPOJUJEŠ SE DO VŠECH AKTIVIT, JSI TÝMOVÝ HRÁČ A DOBRÁ ORGANIZÁTORKA. OSVOJILA SIS POTŘEBNÉ NÁVYKY A DOVEDNOSTI V PRACOVNÍCH, HUDEBNÍCH A VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH. MÁŠ RADOST ZE SVÝCH VÝSLEDKŮ.
SVOU SAMOSTATNOST A SPOLEHLIVOST JSI PROJEVILA NA TÝDENNÍM HORSKÉM POBYTU V RÁMCI ŠKOLY V PŘÍRODĚ. BYLO TAM S TEBOU MOC PRIMA.

ANEŽKO, TĚŠÍM SE NA DALŠÍ SPOLEČNOU PRÁCI. PŘEJI TI HODNĚ RADOSTI, ÚSMĚVŮ A ÚSPĚCHŮ DO DRUHÉ POLOVINY ŠKOLNÍHO ROKU.

TVOJE UČITELKA

Obrázky

a)

b)

Obrázek č. 1 Matematický kout a) b)

Obrázek č. 2 Koutek psaní

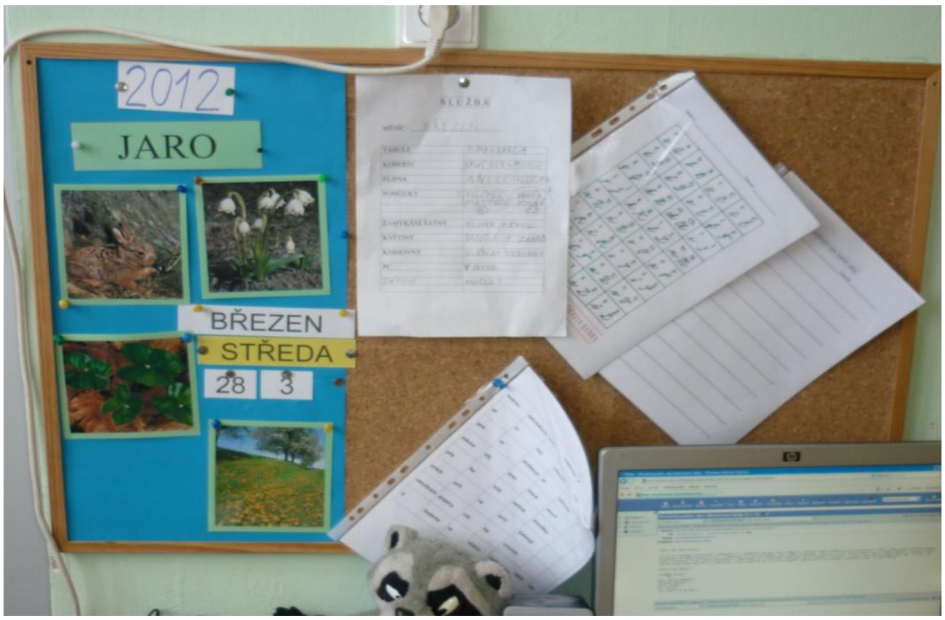
Obrázek č. 3 Koutek čtení

Obrázek č. 4 Člověk a jeho svět

Obrázek č. 5 Speciální křeslo

Obrázek č. 6 Počítač

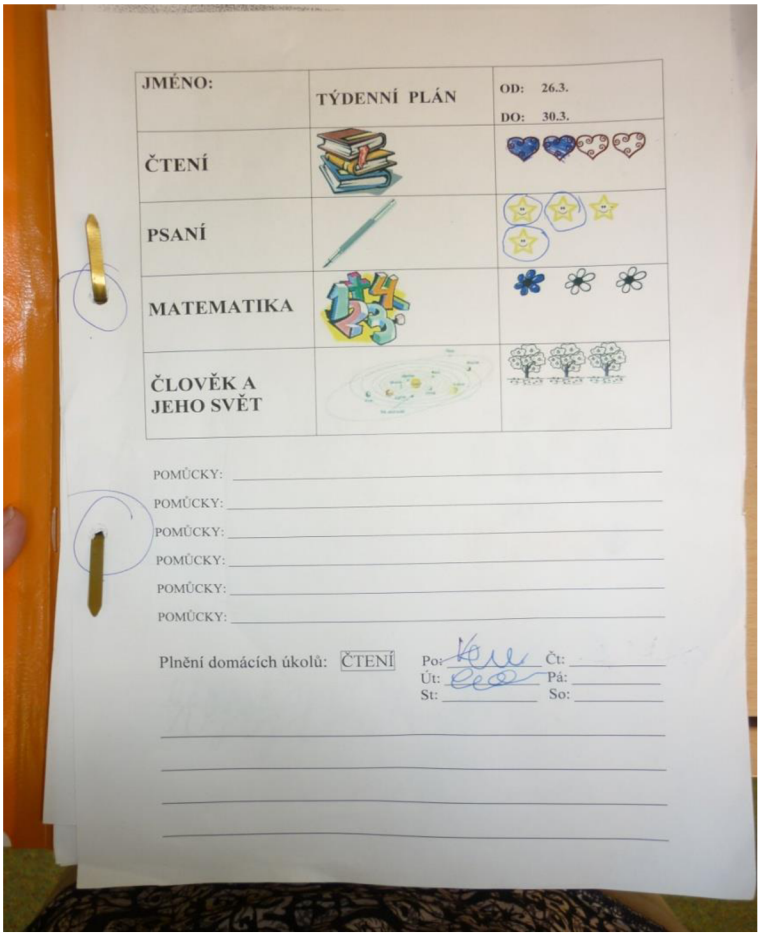
Obrázek č. 7 Pomůcky na výtvarnou výchovu



Obrázek č. 8 Nástěnka

Obrázek č. 9 Elipsa

Obrázek č. 10 Uspořádání lavic



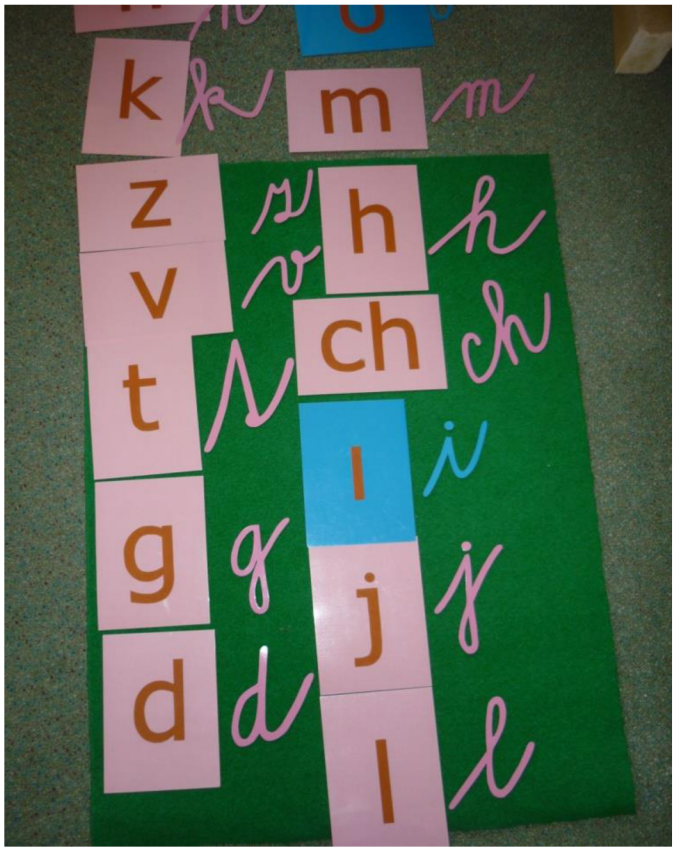
JMÉNO:	TÝDENNÍ PLÁN	OD: 26.3. DO: 30.3.
ČTENÍ		
PSANÍ		
MATEMATIKA		
ČLOVĚK A JEHO SVĚT		

POMŮCKY:
POMŮCKY:
POMŮCKY:
POMŮCKY:
POMŮCKY:
POMŮCKY:

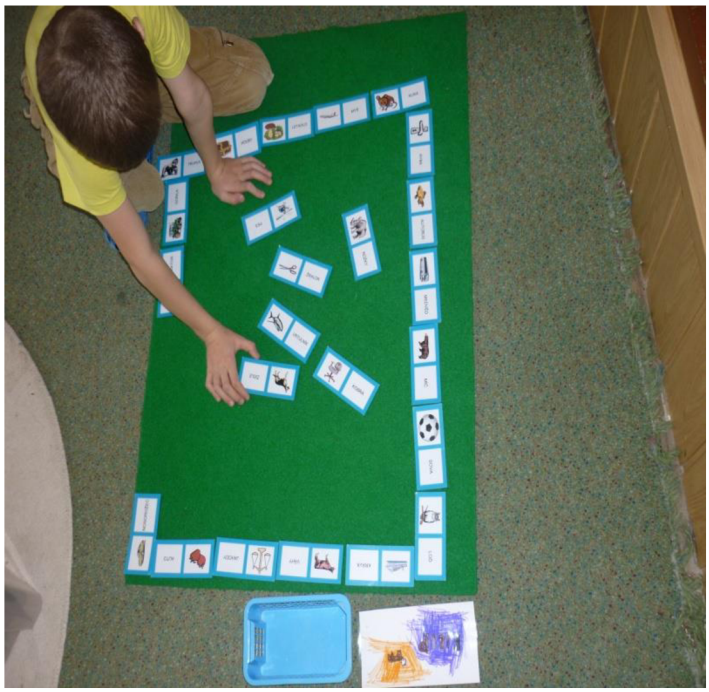
Plnění domácích úkolů: ČTENÍ Po: Čt:
Út: Pá:
St: So:

Obrázek č. 11 Týdenní plán

Obrázek č. 12 Vějířky

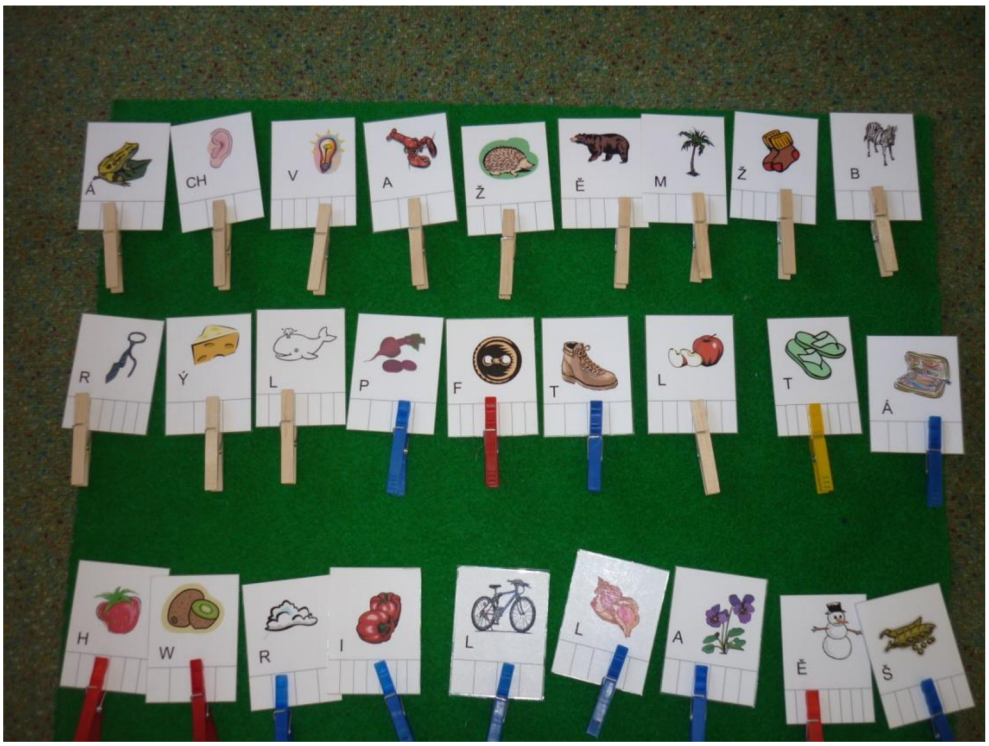


Obrázek č. 13 Pohyblivá abeceda



Obrázek č. 14 Domino

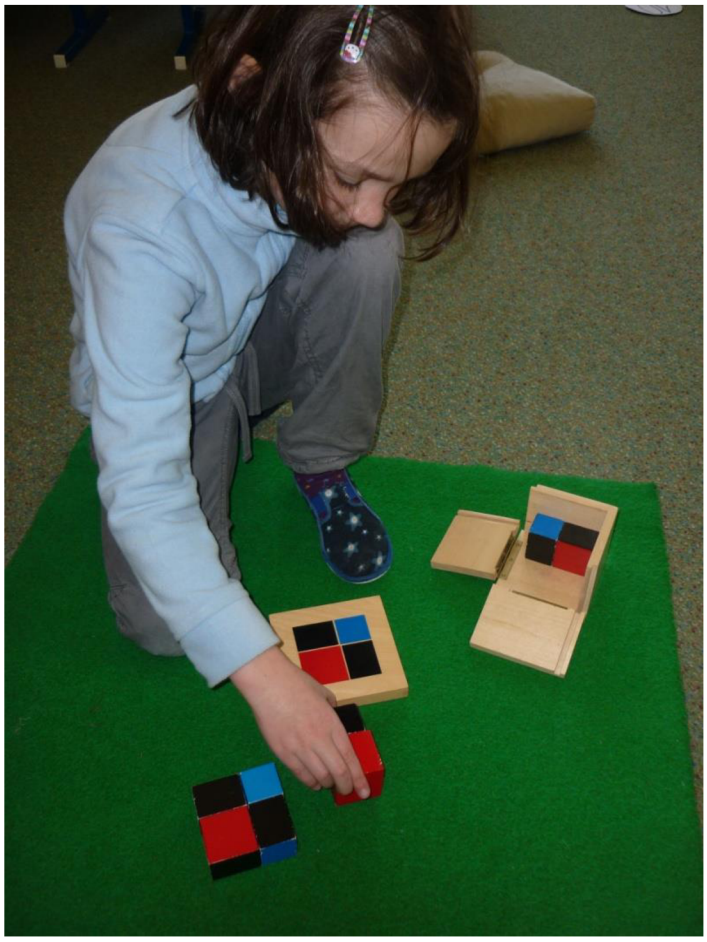
Obrázek č. 15 Písmenka v čočce



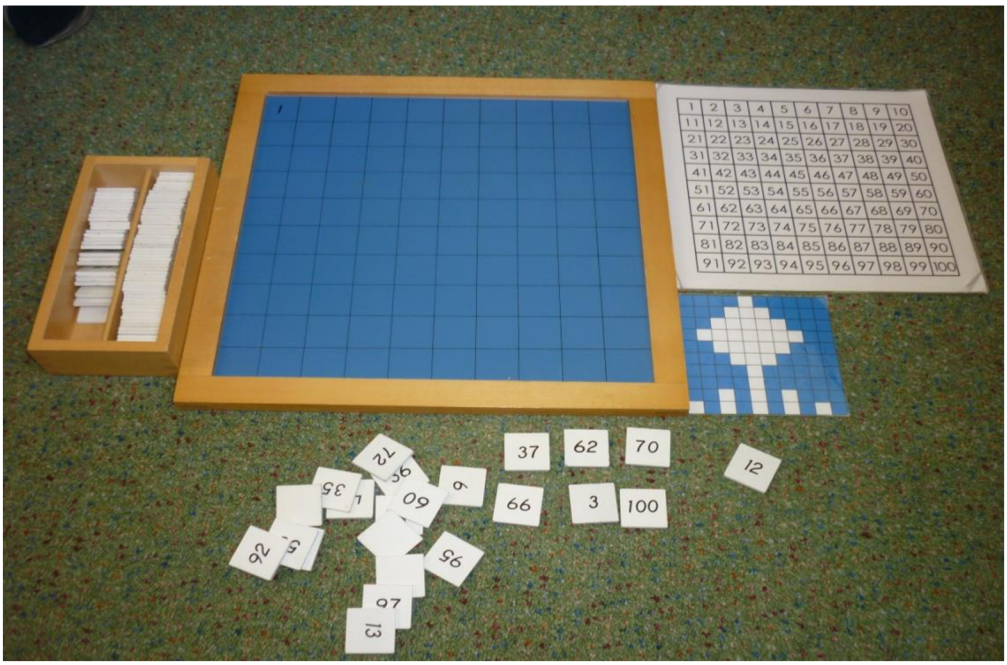
Obrázek č. 16 Karty s kolíčky

Obrázek č. 17 Perlový materiál

Obrázek č. 18 Početní tyče

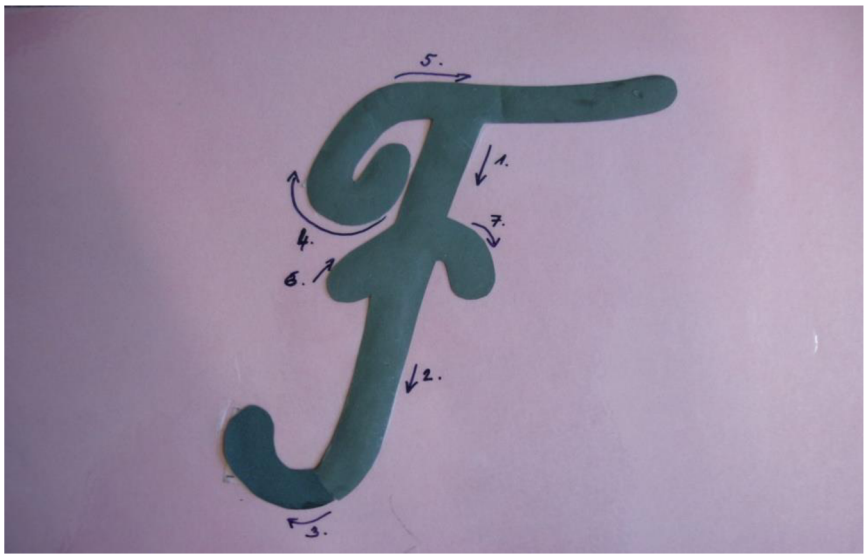


Obrázek č. 19 Binomická krychle

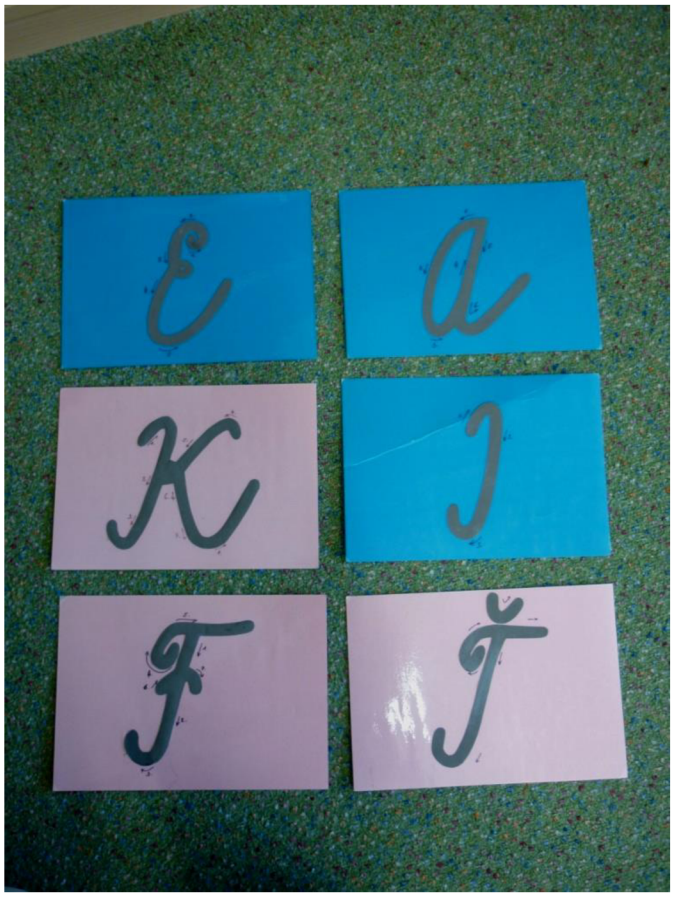


Obrázek č. 20 Stovková tabule

Obrázek č. 21 Puzzle „Vesmír“



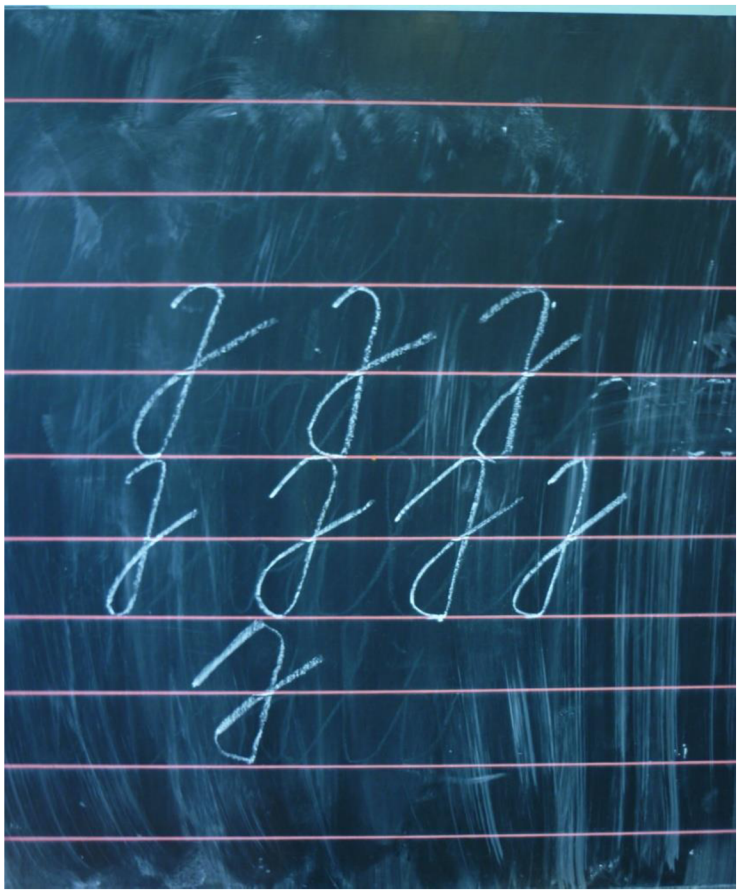
a)



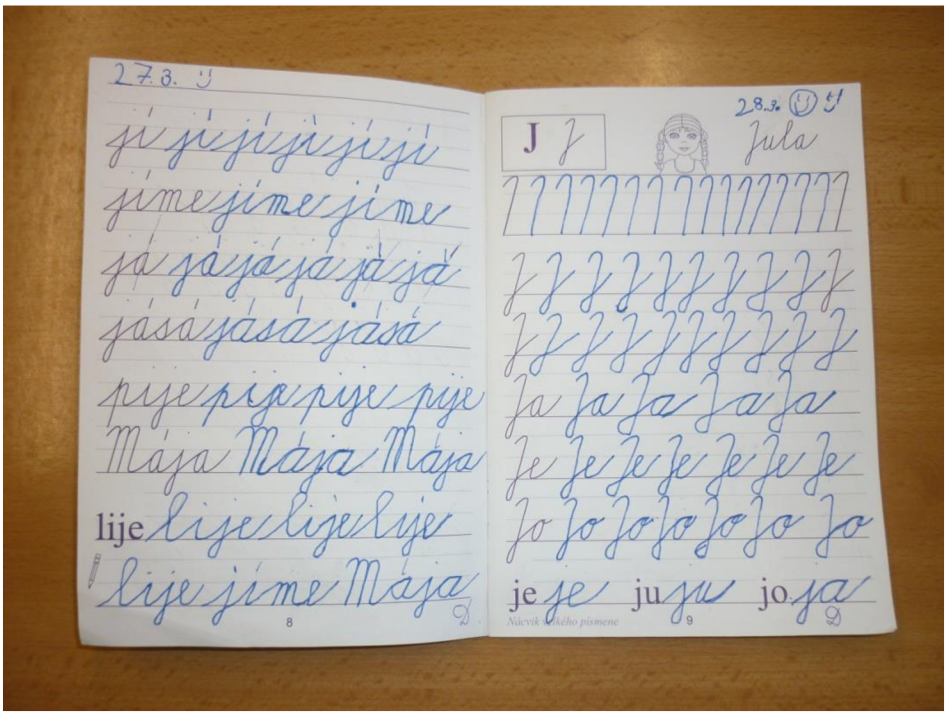
b)

Obrázek č. 22 Hmatová psací písmena a) b)

Obrázek č. 23 Psaní do krupice



Obrázek č. 24 Psaní na tabuli



Obrázek č. 25 Písanka