

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická

Bakalářská práce

2016

Tereza Koller

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

VZDĚLÁVÁNÍ METODOU MONTESSORI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Koller

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 1. 4. 2016

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji svému vedoucímu práce, Mgr. Milanu Podperovi, za vstřícnost, ochotu, podporu a podněty.

Zároveň bych chtěla poděkovat mateřské škole, kde byl prováděn výzkum, za možnost pozorování a získání cenných poznatků pro mou práci.

Originál zadání práce (student obdrží od svého vedoucího práce).

Resumé

Bakalářská práce *Vzdělávání metodou Montessori v mateřské škole* se zabývá principy, kterými řídí v Montessori mateřské škole. První část je zaměřena na seznámení se s Montessori principy. Další částí je výzkum, který je orientován kvalitativně a jeho metodou je přímé, zúčastněné a polostrukturované pozorování a interview s pedagogem. Ze závěrů lze uvést, že většina Montessori principů jako je připravené prostředí, připravený učitel či věkově smíšené skupiny jsou v mateřské škole dodržovány, ovšem z výzkumu vyplynulo, že se naskytly i jisté výjimky. Je to například nesprávný způsob stanovování hranic a dávání svobody a normalizace skupiny.

Klíčová slova

Marie Montessori. Montessori principy, Montessori mateřská škola, předškolní vzdělávání, Montessori pomůcky, osnovy mateřské školy

Resume

Bachelor thesis *Montessori education method in preschool* deals with the principles that nursery school have to use. The first part is focused on explanation of Montessori principles. Research is focused qualitatively and used methods are direct, participating and half-structured observation and interview with teacher. The conclusions show that most of Montessori principles are respected like prepared environment, prepared teacher, mixed age group, but research also showed that there are some exceptions. For example wrong way of setting limits and freedom and normalization of groups.

Key words

Maria Montessori, Montessori principles, Montessori nursery school, preschool education, montessori materials, curriculum nursery school

Obsah

1. Úvod	3
I. Teoretická část	4
2. Osobnost Marie Montessori	4
3. Základní principy Montessori pedagogiky	5
3.1. Absorbující mysl	5
3.2. Senzitivní období	7
3.3. Lidské tendence	8
3.4. Čtyři fáze vývoje	10
3.5. Principy Montessori aplikované v mateřské škole	11
3.5.1. Připravené prostředí	11
3.5.2. Princip svobody a hranice	12
3.5.3. Normalizace	14
4. Příprava a role dospělého	14
5. Osnovy v montessori mateřské školy	16
5.1. Praktický život	16
5.2. Smyslová výchova	17
5.3. Jazyk	19
5.4. Matematika	21
II. Empirická část	23
6. Metodologie výzkumu	23
6.1. Cíle výzkumu	23
6.2. Metody výzkumu	23
6.3. Realizace výzkumu	26
6.4. Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika	26
7. Vyhodnocení výzkumu	27

8. Závěr.....	35
Seznam literatury.....	37
Seznam obrázků, grafů, tabulek	40
Přílohy	41

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se budu věnovat alternativní pedagogice dle principů Marie Montessori. Alternativní pedagogiky jsou neodmyslitelnou součástí našeho vzdělávacího systému 21. století. Práce se zaměřuje na aplikaci Montessori pedagogiky u předškolního věku. Tento druh pedagogiky se snaží dítě všestranně rozvíjet a vézt ho ke svobodě a nezávislosti. Tato pedagogika mě zaujala z důvodu svých didaktických materiálů a výchovnými postupy. Zajímalo mě tedy, zda se Montessori metoda aplikuje v českých mateřských školách stejně, jako je to popisováno v metodických knihách o této pedagogice.

Pro ověření těchto principů jsem zvolila návštěvu mateřské školy, kde se má podle principů Montessori pedagogiky s dětmi pracovat a zacházet. Cílem práce je představit základní principy Montessori pedagogiky, které jsou uváděny v dostupných publikacích a zjistit, jakým způsobem jsou uskutečňovány ve vybrané mateřské škole. Práce je zaměřena na dopolední a odpolední volnou hru.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje 4 kapitoly. První kapitola pojednává o osobnosti Marie Montessori. Je zde krátce popsán její životopis s návazností na její výzkumnou práci, z které vychází poté pedagogika Montessori. Druhá kapitola je věnována principům této pedagogiky, kde blíže popisují absorbující mysl, senzitivní období, lidské tendence a čtyři fáze vývoje. Je zde podkapitola, která se věnuje celkovému prostředí mateřské školy dle Montessori principů, detailněji připravenému prostředí, svobodě a hranicím, normalizaci. Ve třetí kapitole se věnuji výkladu a vysvětlení přípravy a role učitele v Montessori škole. Tato kapitola popisuje ideálního Montessori učitele. Čtvrtá kapitola teoretické části přibližuje osnovy v mateřských školách pracujících na Montessori principech. V každé části osnov je pak uveden přesný popis práce s 1 pomůckou.

Empirická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, popis metod výzkumu, popis zařízení a výzkumného vzorku, analýzu a výsledek výzkumu.

V závěru práce jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky nacházející se na začátku empirické části. Na konci lze též najít obrazové přílohy a seznam použité literatury.

V teoretické práci vycházím z odborné literatury a komentuji stanoviska jednotlivých autorů, v empirické části jsem prováděla vlastní výzkum, ze kterého jsem následně vyvodila výsledky.

I. Teoretická část

2. Osobnost Marie Montessori

Marie Montessori (M.M.) se narodila 31. srpna 1870 v Italské Chiaravalle Alessandroví a Renilde Montessori. Otec Alessandro Montessori pracoval v továrně na tabák a její matka Renilde tam pracovala jako učitelka dětí dělníků v továrně. Kvůli nabídce na práci, kterou její otec dostal, se celá rodina přestěhovala do Říma, kde se Maria rozhodla pro studium inženýrství. To tehdy bylo něco neakceptovatelného. Ona se nenechala odradit a školu si prosadila a úspěšně dokončila. Nejlepší přítelkyní Marie byla Anna Maria Maccheroni, která ji po studiu inženýrství podpořila v myšlence studia lékařství. Existuje několik příběhů, proč se M. M. rozhodla pro studium medicíny. Její studium lékařství ji ale přinášelo nemalé obtíže. Nesměla pítvat nahá těla s muži, proto byla nucena navštěvovat pitevny sama a v noci. M. M. nebyla první ženskou lékařkou v Itálii, ale její diplom, který dostala po úspěšném dokončení studia, byl ojedinělý. Byl totiž poprvé napsán jinak, protože byl pro ženu. Byla jednou z prvních doktorek v Evropě (Standing, 1998).

Poté pracovala v Nemocnici pro nervové poruchy při Univerzitě v Římě. Byly tam hospitalizované i děti, které nebyly chytré, a Maria je pozorovala. Postupem času nabývala z pozorování přesvědčení, že tam děti nepatří, protože nemají psychické ani nervové poruchy. Nenašla ovšem odpověď na to, co jim je a chybí. Všechna svá pozorování prováděla bez předsudků a byla to vědecká práce. Snažila se přijít na to, co dělají, když s něčím pracují. Nekoukala se na děti, koukala se skrz ně, na jejich práci, úsilí, postupy a výsledky. Nepracovala zde ale sama. Mentorem týmu na této klinice byl Sante de Sanctis. Maria byla spolu s Guiseppem Montesanem jeho studentkou. Z jejich práce vyšly 2 závěry:

1) Ty nedostatečné děti neměly problémy medicínského rázu, aby setrávaly v této klinice, a proto pro ně založila Orthophrenic clinic (Ortho = náprava, phrenic = mysl). Zjistila totiž, že mají pedagogický problém.

2) Začali pracovat na novém lékařském oboru – Dětská neuropsychiatrie. Objevuje se na scéně i dětská psychoanalýza. Maria Montessori později studovala i antropologii. Podařilo se jí přejít z čisté teorie k pedagogickým problémům. Maria žádala vládu, aby jí dala prostory a děti, které by mohla učit. Italská vláda ji nevyhověla a tak setrávala na Orthophrenic klinice (Standing, 1998). V roce 1904 se stala děkankou antropologické

fakulty v Římě (Rýdl, 2006). Maria stále dokola a dokola žádala Italskou vládu a v roce 1907 jí bylo vyhověno. 6. ledna 1907 se tedy otevřely dveře první Casa dei Bambini v Římě. Montessori výchovný systém je jediným systémem, který začal bez konceptu (Rýdl, 2006). M. M. věděla, že děti potřebují používat své ruce a experimentovala s touto myšlenkou. Objevila v dětech obrovský potenciál, a jak dokážou pracovat, objevila mysl dítěte. Zjistila, že fyzická interakce a pohyb je klíčem k učení dětí (Zelinková, 1997). V roce 1913 se konal v Římě 1. Mezinárodní kurz. Maria dělala i kurz v USA před a během 1. světové války (Standing, 1998). Se svým synem a hlavně na jeho popud zakládá v roce 1929 mezinárodní montessori společnost AMI – Association Montessori Internationale v Holandsku (Šebestová, Švarcová, 1996).

Maria Montessori se za svůj život snažila zůstat politicky neutrální. Proto musela opustit Itálii po nástupu fašistů a před 2. světovou válkou utekla do Indie. Britové chtěli, aby mluvila ve prospěch spojenců, což ona odmítla. Zůstala proto v Indii dlouhých 6 let namísto 6 týdnů.

Zemřela 6. května 1952. Je pohřbena v Holandském Noordwijku aan Zee. Byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Na svém náhrobku má svůj citát:

„ I beg the dear all powerful children to unite with me for the building of peace in man and in the world. “

V její práci po její smrti pokračuje syn Mario Montessori.

3. Základní principy Montessori pedagogiky

Maria Montessori považovala za uhelné kameny své pedagogiky 4 pilíře – absorbující mysl, senzitivní období, lidské tendence a 4 fáze vývoje. Vysvětlím zde podrobněji každý z těchto pilířů, které jsou zásadní pro pochopení celé filozofie této pedagogiky.

3.1. Absorbující mysl

Absorbující mysl označuje Montessori jako tu ohromnou sílu a energii učít se a vtělit si věci z prostředí kolem dítěte. Absorbující mysl je úžasná a odstrašující zároveň. Dítě si totiž z prostředí nevybírání, co se naučí a co ne.

„ Teprve dnes si začínáme uvědomovat hodnotu tohoto nesklizeného ovoce, které je cennější než zlato, neboť je duchovní esencí každé lidské bytosti. “ (Montessori, 2003, s. 11).

Montessori označila ještě různé části absorbující mysli a nazvala je: mneme, hormé, vnitřní učitel, nebulae a okolní svět.

Mneme Montessori pojmenovala tu speciální živou paměť v dětech. Mneme nasává všechno z prostředí a ukládá to do paměti navždy. Tato paměť nemůže být dopředu naprogramována, protože děti se rodí do různých kultur v různých časových obdobích (Montanaro, 1992).

Vnitřní učitel hlídá pro dítě čas, co se kdy musí naučit a zvládnout.

„Obrazně by se dalo říci, že v každém dítěti je skryt obětavý, neúnavný učitel, který dokáže kohokoli, kdekoli na světě dovést ke kýženému výsledku.“ (Montessori, 2003, s.12).

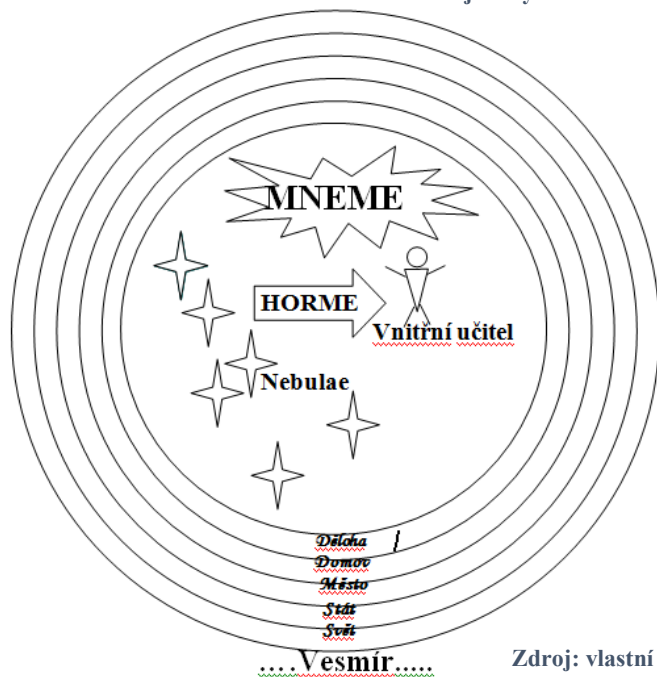
Nebulae označila Montessori tu ohromnou, avšak skrytou energii v každém dítěti. S nebulae velmi úzce souvisí senzitivní fáze, protože nebulae dávají pro každou dovednost tu energii a potenciál se učit (Montessori, 2012). Horme je energie, ale je to vnitřní tlak.

„V průběhu jejich vývoje se pak míra jejich samostatnosti neustále zvyšuje. Jsou jako šípy vystřelené z luku, které letí přímo, rychle a s jistotou. Snahy získat nezávislost se začínají projevat už v prvních okamžicích života. Postupem času se stupňují a dítě se zaměřuje na překonání všech překážek, které jeho samostatnosti stojí v cestě. Aktivuje se v něm zvláštní energie, která vede jeho úsilí za daným cílem. Tuto energii nazval Sir Percy Nunn slovem řeckého původu hormé.“ (Montessori, 2003, s.62).

Absorbující mysl nasává tedy všechno, aniž by si vybírala. To znamená, že i když je teď doba technologie, nasaje dítě i základní lidské rysy (jazyk, respekt...). První fáze vývoje je hlavně o získávání lidskosti.

Dítě má tedy absorbující mysl a absorbuje všechny aspekty prostředí. Dítě má sílu učit samo sebe, má vnitřního učitele, který neustále pracuje. Jakákoli forma vzdělávání musí být v souladu se znalostmi vývoje lidské osobnosti.

Obrázek 1 - Schéma absorbující mysli



3.2. Senzitivní období

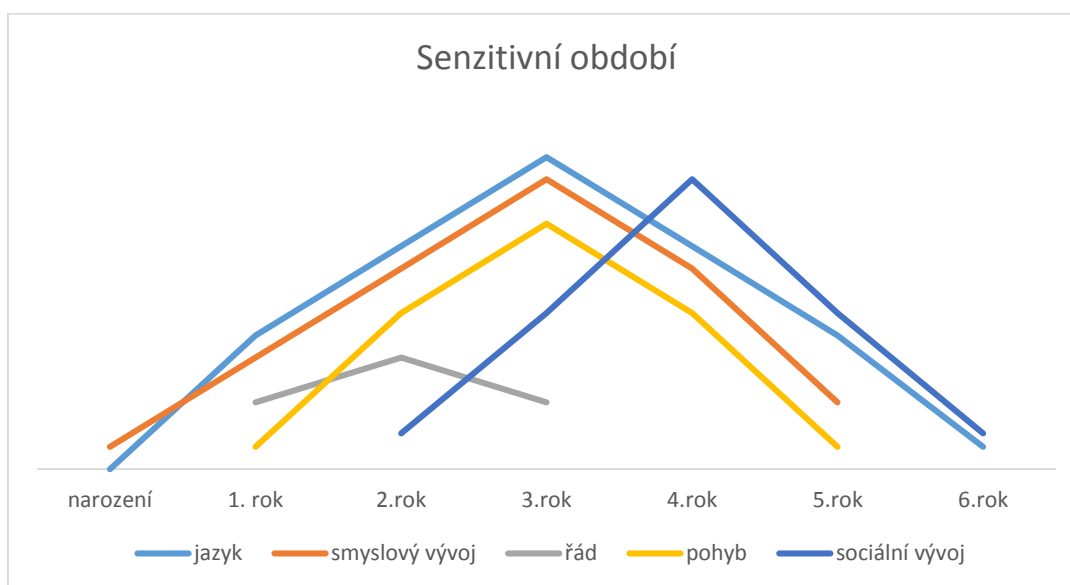
Senzitivní období mají pomoci rodičům a učitelům porozumět vývoji a potřebám dítěte. Montessori odkazuje na Senzitivní období ve své knize *Tajuplné dětství*. V 7. kapitole píše:

„Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu.“ (Montessori, 2012, s. 7)

Hugo de Vries, holandský biolog, pozoroval senzitivní období u zvířat. Pozoroval právě vyklubané housenky, jejichž vajíčka byla nakladena u konce větve. Ony se ovšem musely kvůli záchraně svého života dostat až na konce větví, kde byly mladé a šťavnaté lístečky. Tato fáze trvala pouze do té doby, než byly dostatečně silné. Ony tedy měly po své vyklubání senzitivní období na světlo, tzv. fototropismus. Marii Montessori jeho výzkum velice zaujal, a byla přesvědčena, že i děti musejí mít svá senzitivní období. A proto si vypůjčila jeho označení senzitivní období pro časové úseky, kdy se dítě zajímá a naplňuje si jistou potřebu. Senzitivní období se navzájem překrývají.

Senzitivní období mají základní vlastnosti: univerzalitu, dočasné trvání, existenční křivku. Senzitivní období mají 2 rysy – vnitřní a vnější. Vnitřním rysem je vitální impuls = horme. Vnější rysem je zvýšení aktivity, opakování, koncentrace a po dokončení je dítě osvěžené a ne unavené. Jsou to mimořádně silné projevy. Pro předškolní věk Montessori určila tyto hlavní období: jazyk, smyslový vývoj, řád, pohyb, sociální vývoj.

Graf 1 - Senzitivní období



Zdroj: vlastní

3.3. Lidské tendence

Dle Oxfordského studijního slovníku je tendence naléhavá síla, která funguje, nepůsobí-li nic jiného. Montessori považovala lidské tendence za přirozený jev, s kterými se člověk rodí a má je po celý život. Lidské tendence pomáhají utvořit každému jedinci svou vlastní osobnost.

V roce 1956 sepsal Mario pamflet o lidských tendencích. V publikaci vysvětlil matčino pojetí adaptace a lidských tendencí a také její výchovné cíle. Výchovným cílem dospělých mají být dvě věci. Ta první je pomoc vývoji dítěte. A ta druhá pomoc dítěti se adaptovat na fyzické podmínky a sociální požadavky jeho prostředí. Všechno to, co zkoumala ona a my to zkoumáme dále, se točí kolem vývoje a adaptace. Dobrá adaptace dítěte po narození způsobí, že celý jeho život bude lepší a snazší. Lidské tendence pomáhají dětem se snáze adaptovat. Lidské tendence pohání a nutí děti porozumět jejich okolí a u dětí od 0-6 let se

to děje skrze smyslové vnímání. Mario Montessori řekl, že lidské tendence se nemění, ale mění se to, jak jsou využívány a používány. Například tendence komunikovat je v lidských bytostech stále, ale mění se slova a způsob komunikace mezi nimi.

Lidské tendence tedy vedou naléhavou silou dítě si vtělit lidské vlastnosti. Montessori používala přímo pojem inkarnace. Zvířata vedou instinkty, které ovšem umí používat pouze ve svém přirozeném prostředí, ale lidské tendence se přizpůsobují dobře, např. lidé vždy cestovali, ale mění se způsob cestování.

Obecnými vlastnostmi lidských tendencí je jejich univerzálnost. Jsou zásadní pro přežití a vývoj. Jsou to vrozené síly v každé bytosti, které ji nutí jednat určitým způsobem. Lidské tendence pracují pro pokrok jednotlivce i společnosti. Lidské tendence jsou navzájem propojeny a funguje jich více najednou. Pomáhají adaptaci a projevují se ve všech rysech osobnosti – psychické, fyzické a duchovní. Projevují se různě v různých obdobích vývoje. (Montessori Mario, 1956)

Na schématu níže jsou uvedeny pouze některé lidské tendence. Tyto lidské tendence byly vybrány, protože jsou důležité pro věk od narození do 6 let.

Obrázek 2 - Schéma lidských tendencí



Zdroj: vlastní 1

3.4. Čtyři fáze vývoje

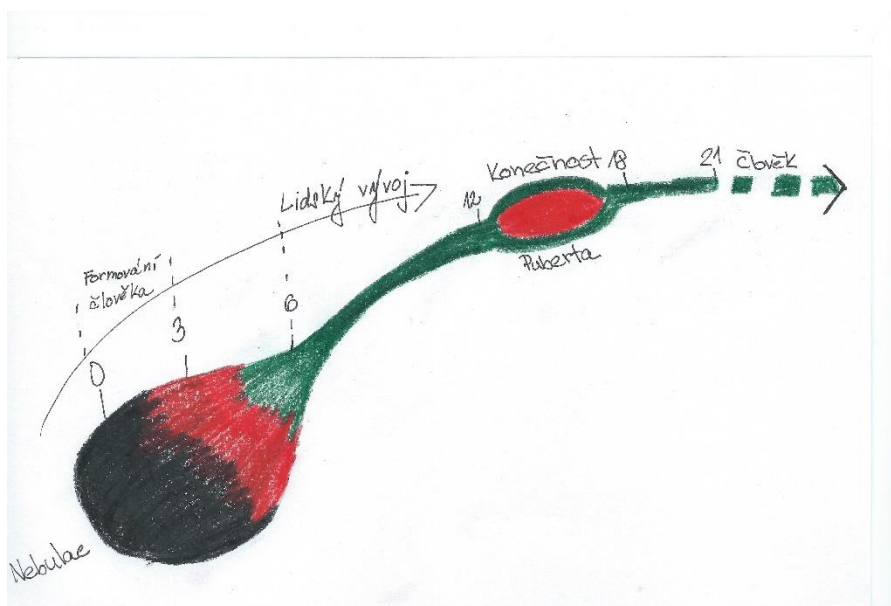
Montessori stanovila proces vývoje člověka na 24 let, které rozdělila po 6 letech na 4 menší fáze, z nichž každá je ještě rozdělena na 2 další periody.

„Staré orgány mizí a nové zaujímají jejich místo... dítě ve svém vývoji prochází různými obdobími více či méně uniformního růstu, která se střídají s obdobími přechodů a proměn.“ (Standing, 1998, s. 88).

Každá z těchto fází potřebuje své speciální místo pro správný vývoj. Montessori viděla velkou nutnost znát tyto fáze, abychom těmito znalostmi a prostředím pomohli dětem dostat ven jejich potenciál. Považovala za důležité také brát v potaz individualitu každého jedince a reagovat na jeho potřeby. Dítě se podle ní ke konci každé fáze musí transformovat do „nového dítěte“. Na pomezí 2 fází vzniká takzvaný mix. (Standing, 1998)

Montessori také nakreslila 2 grafy pro čtyři fáze vývoje. Ten první je lineární a druhý je organický. Ten druhý graf nazvala *Cibulka*. Na tomto grafu je vidět, že vývoj není „rovná“ čára. Začíná dole a čára života roste nahoru a poté se vyrovnává. Na tomto grafu vypadá každá fáze jedinečně. Graf má dvě „cibulky“ – jednu pro rané dětství a druhou pro dospívání. Ve věku 0-3 je jako v jediné fázi použita černá barva. Černá je nejintenzivnější barva na bílé. Na začátku je „nebulae“, kde začíná formování, zlidštění člověka. Po tom „výbuchu“ následuje jednoduchá, zelená linie. Jde stále ještě vidět růst křivky směrem vzhůru a nazýváme ji „vývoj člověka“. Dítě, které prošlo od svého narození montessori prostředím je v 6 letech schopné postarat se samo o sebe. Ve fázi dospívání (věk 12-18 let) se objevuje druhá o něco menší cibulka. Zůstává v ní zelená barva, která znamená, že to získané v předchozích fázích zůstalo a objevuje se tam červená pro hormonální výbuch. Kulminuje zde formování a vývoj člověka. V 18 letech se vše spojí a člověk je „hotový“. Pro dospělost (18-24 let) je typická už pouze zelená linie, která už nesměřuje vzhůru, ale vodorovná.

Obrázek 3 – Graf „Cibulka“



Zdroj: vlastní

M. M. věřila, že dospělí jsou pouze pomocníci pro vnitřní bohatství dítěte. Dospělí mají být komorníky pro děti a učit se od nich. Věděla, že nejdůležitějším obdobím pro výchovu a vzdělávání je na počátku člověka a ne až na univerzitách.

3.5. Principy Montessori aplikované v mateřské škole

Z M. M. základních pilířů/principů její pedagogiky, sestavila další principy, které z nich vycházejí. Pro naplnění principů Montessori aplikovaných v mateřské škole je tedy nutné nejdříve porozumět absorbující mysli, senzitivním obdobím, lidským tendencím a čtyřem fázím vývoje. Aplikované principy jsou: připravené prostředí, princip svobody a hranice, normalizace.

3.5.1. Připravené prostředí

Montessori mluvila o „Casa dei Bambini“ neboli „Domu dětí“. Má to být dům, nebo prostor, kde dítě nalezne vše potřebné pro svůj vývoj. Připravené prostředí naplňuje vnitřní potřeby dítěte. A jelikož by montessori učitel měl znát, co jsou absorbující mysl, senzitivní období a lidské tendence, měl by umět nabídnout ty správné a pěkné pomůcky, dát dětem svobodu, aby mohly jednat v souladu se senzitivními obdobími. Připravené prostředí má za úkol propojit dítě bezpečným a pozitivním způsobem se světem a umožnit dospělému pozorovat dítě v jeho vývoji. Protože pouze bezpečné a připravené prostředí nám umožní nechat dítě pracovat bez vnějších zásahů.

V připraveném prostředí učitel dbá na to, aby všechny pomůcky byly uspořádané a zkompleťované (popř. dítě ví, kde najde materiál pro doplnění). Klade se také důraz na estetičnost předmětů v prostředí (i lidé pohybující se v prostředí školky by měli vypadat upraveně a čistě). Velmi důležitý je také řád prostředí – každá věc by měla mít své místo, a každá věc by měla být na svém místě. Řád a organizace umožňují mít v prostředí klid a mír, a ten napomáhá koncentraci. A koncentrace dětí napomáhá dospělému pozorovat.

Co se týká výzdoby třídy - Montessori nechtěla, aby si děti vystavovaly své výtvary, protože věřila, že by je to mohlo rušit od práce. Navrhovala ovšem koutek pro umění, kde mohl na zdi viset nějaký známý obraz nebo portrét osobnosti, k čemuž by dítě dostalo vždy informace o daném vyobrazení. Ovšem neopomíjela výzdobu pro speciální události a svátky, které jsou pro každou kulturu specifické a jsou její součástí.

Je nezbytné třídu měnit a posouvat. Změny musí mít posloupnost a nabízet opakování již nabytých zkušeností. Když prostředí nezměníte, stane se nudným a nenaplnuje potřeby dítěte. Dospělému se materiál ohraje dříve než dítěti. Něco se ve své podstatě nemění, ale mění se jenom část (nemění se to, že jíme, ale mění se, co jíme; nemění se rituál zpívání, ale obměňujeme písničky). Zapojujeme dítě do změny. Při změnách musíme použít pozorovací schopnosti, abychom vyměnili pouze to, co vyměnit potřebuje.

Dítě se vyvíjí skrze zážitky v prostředí. Vyvíjí se fyzicky, psychicky, sociálně a emocionálně. Aktivita mají velký dopad na tyto prvky, pokud umožní aktivní samostatné opakování (vede ke zdokonalení, nervové spoje potřebují opakování). Dítě je nevidomým tvůrcem. Dítě je psychosomatická bytost. Pozorujme a hledejme, co do prostředí dát.

3.5.2. Princip svobody a hranice

Montessori říkala, že se svoboda a hranice jedno bez druhého neobejde. Považovala hranice za něco, co nás osvobozuje. Montessori byla proti trestům i proti pochvalám (v jakékoliv podobě nálepkování dítěte pro ní bylo nepřijatelné). Za odměnu pro dítě považovala dosažený úspěch v činnosti. Měla pocit, že ten, kdo hledá ocenění, se zbavuje nezávislosti. Definice disciplíny v klasické škole znamená být zticha, poslouchat učitele a sedět. Montessori tento stav nazývá zničením. Tato disciplína je obrovské ničení osobnosti. V Montessori máme ale aktivní disciplínu, kterou Montessori definovala takto:

„Tvrdím, že jedinec je ukázněny tehdy, pokud ovládá sám sebe a pokud, v důsledku toho, je schopen sám sebe kontrolovat.“ (Montessori, 2001, s. 36)

Pro docílení aktivní disciplíny potřebuje dítě znát pravidla místa, kde se nachází a kde žije. Dítě se nerodí s tím, že ví, jak všechno dělat. Potřebuje znát ta pravidla, kterými se může řídit. A zde je důležitá role dospělého, protože on dává hranice a pravidla v prostředí. Dospělý má tu odpovědnost, ne dítě. Standing ve své knize uvádí, že si nemůžou dospělí představovat svobodu jako něco bez pravidel či zákonů (Standing, 1998).

„Tak tohle je ta škola, kde si můžeš dělat, co se ti líbí? Ne, paní. My tady neděláme, co se nám líbí. Jen se ním líbí to, co děláme.“ (Montessori, 2003, s. 169)

O tom píše i Zelinková, která zmiňuje spontánní aktivitu, jako základní znak lidské svobody. (Zelinková, 1997). Svobodu dítě v komunitě nalézá ve volbě práce, ve svobodě času, kdy může pracovat, jak dlouho potřebuje. Hranici ve volbě práce má v sobě materiál sám – je v prostředí vždy pouze 1 pomůcka daného typu. Svoboda je tedy omezena jiným členem skupiny. Člověk totiž nikdy nežije sám, a proto je důležité naučit se správné reakci na ostatní lidi kolem sebe.

„Svoboda jednotlivce nikdy není víc omezená, jako když nedokáže žít se svými bližními.“ (Helming, 1996, str. 138).

„Pokud nějaké dítě neustále obtěžuje ostatní, nejpraktičtější je ho přerušit.“ (Montessori, 2003, s. 171)

Toto je v Montessori třídách často nepochopeno. Dospělým je tam tím odborníkem a musí rozpoznat situace, kdy se dítě koncentruje a nikomu neublíží. Když ale začne někoho mlátit, musíme zasáhnout, vysvětlit a nabídnout něco jiného. My máme právo říct:“ Ne. Tohle tady neděláme.“ A dítě nám bude za tuto informaci vděčné, protože ono nemuselo vědět, jak se to dělá správně a teď to již ví. Dítě rozhodně nepotlačujeme, když mu ukazujeme, jak dělat věci správně. Někdy prostě dítě musíme v jeho chování opravit. Dospělý je v roli strážce prostředí. A pouze připravený dospělý, může tuto funkci vykonávat s velkým respektem a být jejich zachráncem.

„Pamatujme na to, že vnitřní disciplína je něco, co se má dostavit, a ne něco, co už existuje. Náš úkol je ukázat k disciplíně cestu. Disciplína vznikne, když dítě soustředí svoji pozornost na nějaký předmět, který ho přitahuje.“ (Montessori, 2003, s. 177)

Montessori vyzorovala u dětí 3 úrovně poslušnosti. První úroveň je tzv. „šťastná náhoda“, což znamená, že dítě někdy poslechne a někdy ne. Popisuje to jako stav, kdy dítě chce poslechnout, ale neumí to. V druhé úrovni má dítě již schopnost poslechnout, má i vůli, ale udělá to neochotně. Ve třetí úrovni je dítě již schopné poslechnout ze své vůle, poslouchá s radostí (Montessori, 2003).

3.5.3. Normalizace

Normalizace zjevuje přirozenost dítěte, která je možná jenom v prostředí, které dítě podporuje. Normalizace je proces návratu do normálnosti, kdy je špatné chování opraveno a převedeno do normálního. Normálnost chování člověka určuje společnost. Dle Montessori má normální chování tyto charakteristiky: soustředění, láska k práci, disciplína, společenskost a schopnost se socializovat.

„Mezi všemi objevy, které nám dítě přineslo, je jeden, který má zásadní význam, a to je fenomén normalizace skrze práci“ (Montessori, 2012, s. 199).

Pro proces normalizace Montessori doporučovala používat pomůcky praktického života, protože mají začátek, prostředek a konec. Mají přímý účel, nebo cíl – dítě má něco vykonat. Tato práce pomáhá dětem zklidnit a uzemnit se, protože to co dělají je reálné a používají u toho reálné předměty. Dítě používá opravdové nástroje své kultury. Když dítěti ukazujeme, jak má tyto nástroje používat, vyjadřujeme mu tím respekt a důvěru, že to dokáže. Naším úkolem je motivovat a respektovat. Učitelé nabízejí dětem prezentace a práci, skrze něž se uspokojuje vnitřní psychika dítěte – hormé. A tím je „šťastný“ i fyzický proud energie.

4. Příprava a role dospělého

Učitel v montessori škole je považován za průvodce, který směřuje energii dítěte ke spojení se s prostředím. Průvodce by se měl připravit na svou práci na 3 úrovních: fyzické, intelektuální, spirituální. Fyzickou úroveň se míní uvědomění si vlastních pohybů, které by měly být promyšlené a přesné. Hlas průvodce by měl tichý a jasný. Intelektuální úroveň je myšleno porozumění dětskému vývoji ve smyslu jeho senzitivních období, absorbující mysli, lidským tendencím a dalším. Měl by s láskou pečovat o prostředí a znát bezchybně každou pomůcku. Spirituální úroveň Montessori myslela hlavně najít v sobě pokoru k dítěti, umět se podívat za ty vnější dětské projevy chování.

„A tak jsme objevili, že vzdělávání není jen něco, co dělá učitel, ale že je to přirozený proces, který se v lidské bytosti objevuje spontánně. Není ho dosahováno posloucháním slov, ale díky zkušenosti, na základě které pak dítě funguje ve svém prostředí.“ (Montessori, 2003, s. 7)

Ve své publikaci Šebestová se Švarcovou uvádí, že průvodce má zastávat roli pouze v nenápadném vedení a taktní pomoci. Jako podstatný fakt považují nezasahování dospělého do činnosti dítěte. Autorky ve své publikaci také zmiňují důležitost nechat dítě zvládnout práci vykonat samo, bez pomoci dospělého (např. sebeobsluha). (Šebestová, Švarcová, 1999).

Maria Montessori velice kritizovala školu a učitele v ní, jelikož nastavovali příliš autoritářské podmínky, které omezovaly dětskou svobodu. Tvrdí, že největší problém je v tom, že dospělí dítěti nedůvěřují a nerespektují jeho právo na svobodný vývoj.

Dospělý v montessori prostředí funguje jako živé pojítko mezi dítětem a prostředím. Průvodce musí vědět jak a kdy prezentovat dítěti pomůcku, aby se potkávaly se skutečným zájmem dítěte. Měl by být schopen spojit dítě s činností díky vhodné prezentaci a „zmizet“, když bude dítě činností zaujaté. Dále by měl být schopen nastavit limity a vědět, kdy zasáhnout a kdy nikoliv. Prezentace se ovšem nesmí stát lekcí, ale musí být obřadem nebo až svatou aktivitou. Dospělý dětem také ukazuje, jak opatrně a s péčí se o materiál starat, pečovat a zacházet s ním. Podle Kauleho tedy není výchova jenom to, co dospělí poskytují, ale je to mnohem spíše proces, jenž se odehrává uvnitř každého dítěte. (Kaul, 2014).

„Pokud učitelka vidí, že pomůcka je používána způsobem, který nedosáhne jejího cíle, způsobem, který nebude přinášet užitek vývoji dětské inteligence, měla by mu zabránit v pokračování... Pokud na druhou stranu dítě používá pomůcku jiným způsobem, která pro sebe objevilo, a to způsobem, který ukazuje jeho inteligenci v akci, což je něco, co napomáhá dětskému vývoji; učitelka mu umožní pokračovat v opakování stejného cvičení nebo dělat své vlastní pokusy tak dlouho, jak dítě chce bez přerušování jeho snah, ať už kvůli opravování drobných chyb nebo ze strachu, že bude příliš unavené“ (Montessori, 2001, s. 154, 156)

Montessori neopomíjí ovšem fakt, že posláním učitele je vychovávat a vzdělávat. Jde pouze o to, jakým způsobem se tyto dvě věci dějí. Montessori průvodce se stává služebníkem lidského ducha skrze připravené pomůcky, ale s určitou mírou svobody. Učitel ve školce

musí poznat chvíli, kdy má dítě vzdělávat a pomáhat a kdy už je jeho přítomnost rušivá. Musí také pro všechny děti zajistit prostředí, které podporuje ke koncentraci. (Rýdl, 1999).

5. Osnovy v montessori mateřské školy

5.1. Praktický život

Cvičení praktického života jsou činnosti každodenního života, jako jsou mytí podlahy, mytí rukou, oblékání a další. Malé děti velmi brzy začnou napodobovat dospělé v jejich práci. A praktický život jim umožňuje dělat stejnou práci, jakou dělá dospělý. Cvičení praktického života následují vývojové potřeby dítěte v lidských tendencích (obzvláště samostatnost, opakování, práce), absorbující mysli a senzitivních období (zejména koordinace pohybu, řád a sociální chování). Cvičení praktického života jsou základ pro mentální učení a také pro vývoj vůle, trpělivosti, vytrvalosti a koncentrace.

„Kdokoli stráví nějaký čas s těmito dětmi všimne si, že je zde speciální tajemství, které umožňuje dětem provádět praktické činnosti s úspěchem. Je vidět preciznost a přesnost, s nimiž tyto činnosti musí být provedeny“ (Montessori, 2001, s. 87)

Pomůcky, které se používají ve cvičeních praktického života, by měly být pro dítě přitažlivé, přizpůsobené jeho velikosti a přesto plně funkční (dítě opravdu krájí zeleninu a ne pouze jako!), účelné, úplné, rozbitné a kulturně specifické. U těchto pomůcek se využívá tzv. barevného kódování, což znamená, že předměty patřící k jednomu cvičení mají shodnou barvu. To napomáhá dítěti při orientaci, ale také je to velmi estetické. Ve cvičeních praktického života postupujeme vždy od jednoduššího ke složitějšímu. Každý materiál má přímý a nepřímý cíl (např. pohyb ruky je příprava na psaní). Cvičení také umožňují opakování, používání věcí s velkou přesností, která hraničí až s puntičkářstvím. Děti také mají možnost zacházet s nebezpečnými předměty, jako jsou nůžky, nože, jehly.

Cvičení praktického života mají tyto podoblasti: přípravná cvičení, péče o sebe, péče o prostředí, zdvořilostní lekce, chození po linii, hra na ticho.

Při prezentaci materiálu následuje vždy toto schéma: pojmenování činnosti a jejích součástí, demonstrace, kontrola chyby, úklid.

Mytí stolu

Věk: 3 roky

Materiál: podnos se zástěrkou, velká podložka, džbán, mísa na mytí stolu, houba, nádoba na mýdlo, nádoba s kartáče, na čištění stolu, hadřík na utření stolu, kbelík, kartáč na vyčištění ostatních věcí

Prezentace: Učitel pozve dítě, aby mu ukázal jak umýt stůl. Dá dítěti na výběr, který stůl chce umýt.

Jdou společně k polici pro pomůcku a přenesou ji ke stolu. Učitel si nandá svou zástěrku a pomůže dítěti s jeho zástěrkou.

Přinesou vodu do misky. Na namočení stolu učitel vezme houbu. Začne stůl namáčet v levém horní rohu krouživými pohyby. Nabídne dítěti.

Pak namočí kartáček na stůl a otre ho několikrát o mýdlo. Pak začne krouživými pohyby v levém rohu kartáčovat stůl. Vznikají bubliny, na které může učitel dítě upozornit.

Vezmeme houbu, a začneme v levém horním rohu stírat směrem dolů bubliny. Stůl nakonec vysušíme hadříkem krouživými pohyby.

Při úklidu vylijeme vodu do kyblíku a ten odneseme vylít do dřezu/záchodu. Utřeme všechny věci do sucha a zkontrolujeme podlahu, zda není mokrá.

Kontrola chyby: špinavý stůl po umytí, voda na podlaze

Přímý cíl: proces umývání

Nepřímý cíl: koordinace pohybu, nepřímá příprava na psaní

5.2. Smyslová výchova

Tento materiál pomáhá rozvoji a zjemnění smyslového vnímání a rozlišování pocitů. Rozvoj smyslů pomáhá k vytváření intelektu skrze vnímání, pohyb a řád v čítí. Smyslové pomůcky tedy odpovídají přirozenému vývoji dítěte. Montessori pomůcky jsou pro všechny smysly, tj. zrakový, hmatový, sluchový, čichový a chuťový.

Každá pomůcka umožňuje mysli uspořádat, srovnat a rozřídít proud vjemů získávaných z prostředí. Smyslový materiál dává abstraktním pojmům jasný obraz. Pomůcky také vedou k pozdější abstrakci. Montessori trvala na tom, aby všechny pomůcky vzalo dítě do ruky, protože měla za to, že ruka je nástrojem mysli. Materiál je zároveň velmi estetický a přitahuje a vyzývá dítě k práci. Každý materiál v sobě nese kontrolu chyby, takže materiál sám dítěti ukáže, zda postupovalo správně, či je potřeba něco zkusit znovu.

Učitel vždy musí prezentaci provést velmi přesně a čistě, aby dítě mohlo následně bezpečně pracovat. U těchto pomůcek následují po zvládnutí prezentace hry (např. vzdálenostní hry).

„Naše pomůcky pro rozvíjení smyslů nabízejí dítěti klíč, otevírající mu zkoumání světa, vrhající na něj světlo, což mu umožňuje vidět více věcí ve větších detailech, které by neviděl v temnu, nebo kdyby nebyl vzdělán.“ (Montessori, 2003, s. 116)

Binomická krychle

Věk: 4,5 let

Materiál: Krabice s dvěma otevíracími stranami obsahuje: malou červenou krychli a tři červené a černé přiřazovací hranoly, jednu modrou krychli a tři modré a tři černé přiřazovací hranoly. Všechny tyto dílky, když se postaví, dávají dohromady binomický vzoreček $(a + b)^3$.

Prezentace: Učitel ukáže dítěti, kde jsou panty, aby si pak krabičku postavilo správně k sobě, jeden pant je zepředu a jeden vpravo.

Učitel sundá víčko a položí ho doprava diagonálně před krabičku, tzn. když učitel otevře krabičku, víčko je mezi nimi.

Připravíme si 2 podložky na to, abychom na jednu podložku dali díly z horní řady a na druhou díly spodní řady. Učitel vezme jako první modrou krychli (podložka může být z jakéhokoliv materiálu).

Učitel říká dítěti: „Teď Ti chci ukázat, jak krychli sestavíme. Vždy se začíná velkou spodní červenou krychlí, dám ji do rohu, pak hledám barvu a velikost boční stěny (hledá, prohlíží) a dávám barvu na barvu, dám k sobě červenou, pak čtverec červeno černý. Pak horní řada: první jde

červeno černá největší krychle, pak po obou stranách modro černá a nakonec modrá. A teď Ty.“

- Cvičení:
1. Dítě staví krychli na víčko
 2. Dítě staví na stůl a postavenou krychli rozděluje horizontálně a svisle na stejné díly
 3. Dítě může zkusit postavit věž
 4. Třídění krychlí podle barev

Kontrola chyby: Krabičku lze zavřít

Přímý cíl: Sestavit krychli

Nepřímý cíl: Příprava pro algebru

5.3. Jazyk

Jazyk nám umožňuje vytvářet vztahy, protože nás spojuje s ostatními lidmi, ale může nás také oddělovat. Jazyk je nejdůležitější prostředek k vyjádření pocitů a myšlenek. Připravujeme a vedeme dítě k tomu, aby se umělo vyjádřit před ostatními. Jazyk a myšlení jsou nerozlučně spjaté. Jazyk je nástrojem naší inteligence. Lidský jazyk je extrémně složitý. Lidé si svůj vlastní jazyk vytvářejí, zatímco zvířata používají geneticky danou signalizaci.

Maria Montessori rozdělila řeč na: mluvení (0-3,5 roku), psaní (3,5-4,5 roku), čtení (4,5-5,5 roku). Při fázi mluvení má dospělý dětem dávat pravdivé názvy věcí kolem nás, protože to rozšiřuje jejich vědomosti, a dá se s nimi lépe hovořit (např. říct konkrétní rasu psa než všemu říkat pes). Omezená slovní zásoba vede k nesprávnému vyjadřování svých pocitů a myšlenek.

„ Každé dítě se například snadno a bezchybně naučí jazyku dospělých, zatímco pro dospělé je učení se jazyku nesmírně obtížným úkolem. I bez přídavných jmen, sloves a příslovcí v podstatě dokonale. Rozvoj řeči a jazyka je u dítěte nesmírně zajímavou oblastí studia a všichni, kdo se jím zabývají, souhlasí, že používání slov, a to především jmen jakožto základních stavebních kamenů jazyka, začíná ve zcela určitém období, jako by nějaký přesný časoměřič dohlížel na jeho spuštění v pracovní chvíli. “ (Montessori, 2003, s. 12)

Kovové tvary

Věk: 3,5 let a více

Materiál: Dva nakloněné stojany, z nichž každý nese 5 tvarů. Tvary reprezentují to, co dítě vidělo v Geometrické komodě (smyslový materiál)

Stojan 1: čtyřlíst, elipsa, ovál, kruh, zaoblený trojúhelník

Stojan 2: obdélník, čtverec, pětiúhelník, lichoběžník, rovnostranný trojúhelník

Čtverec papíru, který má stejnou velikost jako rámeček Kovových tvarů.

Prezentace: Vždycky začínáme jako první prezentovat čtverec, protože potřebujeme dítěti ukázat rohy.

Vezmeme si tácek, na něj si vezmeme čtverec i rámeček, a 3 barevné tužky, a 2 papíry.

Učitel říká: „Ukážu Ti, co s tím děláme. Už znáš ten tvar. Ukážu Ti, jak se drží tužka.“

Učitel si položí vnitřní rámeček na papír a jedním tahem ho obtáhne – začne v levém dolním rohu. Pak požádáme dítě, aby tvar pojmenovalo. A zeptáme se, zda to chce zkusit také na svůj papír.

Druhá část: učitel vezme vnitřek tvaru, levou rukou drží držátko, vezme jinou pastelku a tvar obkreslí opět z levého dolního rohu jedním tahem. To samé pak udělá dítě.

Třetí část: „Teď Ti ukáži, jak zaplníme ten čtverec.“ Učitel vezme třetí barvu a zaplní ho čarami a začne dělat čáry zespoda nahoru (začne v levém dolním rohu a jede jedním tahem). Předá dítěti, ať si to také vyzkouší.

Cvičení: kombinace dvou tvarů; kombinace tří tvarů; použití jednoho tvaru, který otáčíme; vystínování jednoho tvaru

Přímý cíl: správné držení tužky, zůstat mezi dvěma čarami

Nepřímý cíl: příprava na psaní, malování a na umění

Kontrola chyby: přetahování, disharmonie

5.4. Matematika

Podle slov M. M. je lidský duch, duchem matematickým – je to část mysli, která se týká přesnosti a logického řádu. Působí v celém lidském životě. Montessori u dítěte matematického ducha předpokládá a žádá, aby byl podporován. Dospěla k poznání, že potíže v matematice nezpůsobují dítěti abstrakce ani číslo, ale způsob, jakým je dítěti matematika vysvětlována. Ten mu může znemožnit radost z matematiky.

Prostředí by mělo dítěti dát příležitost pracovat s takovým materiálem, který mu umožní proniknout do oblasti matematiky, aniž by si to uvědomovalo. Při rozvoji matematického ducha je třeba dbát na senzitivní fáze. Matematický materiál M. M. pomáhá rozpoznat základní formy, pravidelně odstupňovat vztahy a poměry velikostí. Vytvářejí v dítěti smysl pro rozdíly a probouzejí zálibu v přesnosti. Mnohé z těchto materiálů vytvářejí v podvědomí matematické znalosti (Montessori, 2001).

Vřeténka

Věk: 4 roky

Materiál: dřevěná krabička s deseti přihrádkami, košíček s vřeténky

Prezentace: K prezentaci si materiál donese učitel na stůl nebo na kobereček. Ukáže na natištěné číslice a dítě je přečte.

Poté učitel ukáže na jednu číslici, např. 4, a dítě ji znovu přečte. Učitel sáhne do košíčku s vřeténky a začne si je skládat s počítáním do dlaně. To pak zopakuje do dlaně dítěte a dítě to zopakuje do přihrádky pro vřeténka pod číslovkou 4.

Dítě vnímá váhu vřetének a jejich počet. Takto se vyplní všechny přihrádky, až je košík prázdný a zbyla i prázdná přihrádka u 0.

Učitel pak může říct: „Nula nic nemá. Nula, když je sama, tak je nic. Nic nechce.“

Kontrola chyby: prázdný košík pro věténka, nic v přihrádce 0

Přímý cíl: počítání, pochopení 0

II. Empirická část

6. Metodologie výzkumu

Tato kapitola pojednává o metodách získávání dat pro výzkum, popisuje cíle výzkumu a vzorek a prostředí, kde se výzkum prováděl.

6.1. Cíle výzkumu

Téma mé bakalářské práce vedlo k výzkumu mateřské školy, kde se aplikuje Montessori pedagogika. Jako cíl jsem si stanovila ověřit, jak se principy Montessori pedagogiky uplatňují v dané mateřské škole. Pro naplnění cíle jsem si vybrala jako výzkumné metody pozorování a interview, o jejichž metodách píše níže. Obě výzkumné metody dávají potřebná data pro zodpovězení výzkumných otázek. Při pozorování jsem se více soustředila na připravené prostředí, pravidla a hranice, práci s pomůckami a schopnost soustředění se a samostatnost. Role učitele byla zkoumána jak metodou pozorování, tak interview.

Hlavní výzkumná otázka je:

- a) Jak jsou v dané mateřské škole uplatňovány principy Montessori pedagogiky?

Doplňující otázky:

- b) Proč jsou/nejsou naplněny všechny principy?
- c) Jaký dopad může mít nenaplnění principů Montessori pedagogiky?
- d) Jak pracuje učitel v Montessori mateřské škole?

6.2. Metody výzkumu

Pro naplnění cílů výzkumu jsem zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně pozorování a rozhovor.

„Kvalitativně orientovaný výzkum uvádí svá zjištění v nečíselné podobě, popisuje jevy a procesy tak, aby se z nich neztratil „člověk“.“ (Čábalová, 2012, s. 97).

Kvalitativní výzkumy se orientují na význam, komunikaci, zkoumají menší skupiny a jejich jedinečnost. Pro tento výzkum jsou typické explorační a deskripční případy (Čábalová, 2012). Podle Dismana (2006) nabízí kvalitativní výzkum větší množství informací o menším počtu

zúčastněných. Můj výzkum se orientuje na interakci mezi učitelem a žákem, na zkoumání projevů jedinců, a proto jsem volila kvalitativně orientované metody výzkumu.

Pozorování patří k nejčastějším metodologickým postupům výzkumu. Čábalová (2012) uvádí, že pozorování je plánovité, cílevědomé a soustavné sledování dané pedagogické reality. Pozorování se používá jak v kvalitativním výzkumu, tak v kvantitativním. Mnou realizované pozorování spadá do pozorování kvalitativně orientovaných. Pozorování bylo naplánované, protože jsem měla pouze několik dovolených dní pro jeho vykonávání ve školce od ředitelky. Pozorováním pozorovatel poznává lidi a prostředí, v kterém se pozorování odehrává (Gavora, 2000). Gavora (2000) dále uvádí, že pozorování je sledování činnosti lidí, které pozorovatel zaznamenává a poté informace analyzuje a vyhodnotí. Každá literatura nabízí různé přístupy pro klasifikaci pozorování. Z hlediska časové náročnosti se pozorování dělí na krátkodobé a dlouhodobé. Chráska (2007) ve své publikaci uvádí, že u pedagogického pozorování se za krátkodobé dá považovat takové pozorování, které netrvá déle než jednu vyučovací jednotku. Mé pozorování by dle Chráska tedy spadalo do dlouhodobé, z důvodu trvání 4 dnů. Já ho osobně řadím podle jiných autorů do krátkodobého. Pozorování mohou také probíhat po řadu let, ty pak nazýváme longitudinální. Dále se velmi shodně dělí pozorování podle toho, zda pozorujeme sebe (introspekce), či jiné osoby (extrospekce). Z pohledu tohoto dělení je mnou prováděné pozorování extrospektivní. Chráska dále pozorování dělí podle toho, zde se pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování, či pracuje s různými výpověďmi o předmětu zkoumání. Toto rozdělení je podle něj vlastní (přímé) pozorování a nevlastní pozorování (zprostředkované). Čábalová (2012) pozorování rozděluje na přímé a nepřímé. Čábalová používá pro rozdělení způsobu přípravy a následného sledování jevů a procesů pojmy strukturované a nestrukturované pozorování, kdežto Chráska (2007) jej dělí podle podobných kritérií na standardizované a nestandardizované. Chráska (2007) ovšem také uvádí, že při pozorování je nutné spolehlivě a přesně zachytit pozorované jevy, aby jeho reliabilita mohla být dobrá. Někdy může pozorovatel při pozorování podlehnout jevům, které pak vedou ke zkreslení výsledků pozorování. Mezi tyto jevy řadíme: zkreslení do kontrastu, zkreslení do podobnosti, podlehnutí prvního dojmu, haló efekt, sugestivní přejímání názoru (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007). Gavora (2000) upozorňuje také na fakt, že pozorovatel je většinou cizí osoba v prostředí, a proto se může změnit autentické chování pozorovaných osob. Podotýká proto fakt, že by měl pozorovatel zůstat v prostředí déle, aby si na něj lidé zvykli. Já jsem

v pozorovaném prostředí setrvala po dobu 4 dnů, ale ani první den mě pozorované osoby nikterak nevyhledávali nebo nekontaktovaly. Z mého pohledu se chovali přirozeně i za dobu mého setrávání v prostředí.

Mé pozorování bylo prováděno za účel sledování chování dětí v prostředí jako takovém, interakce dítěte s ostatními dětmi a pedagogy v prostředí. Pozorovala jsem jevy v prostředí se objevující, a při analýza zjišťovala, jaké se opakují a s jakou intenzitou. Sledovala jsem, jestli dětem umožňuje jejich prostředí samostatné jednání a vede je k celkové samostatnosti.

Interview je metoda komunikace mezi respondentem a výzkumníkem. Je zde celá řada faktorů, které metodu rozhovoru ovlivňují: vzájemný vztah účastníku rozhovoru, prostředí rozhovoru, provádění záznamu rozhovoru. Rozhovory se dají dělit do kategorií podle struktury otázek, podle počtu účastníku, nebo podle místa uskutečnění rozhovoru. Dělení podle struktury otázek je následující:

- a) Strukturované interview, kde otázky a alternativy odpovědí jsou předem dány a výsledky se poté snáze zpracovávají
- b) Nestrukturované interview, při kterém je úplná volnost otázek a odpovědí, pouze je předem určeno téma
- c) Polostrukturované interview, nabízí alternativy otázek a odpovědí (Čábalová, 2012)

Holeček (2007) má dělení rozhovoru podle otázek stejné, pouze je označuje termíny standardizovaný, polostandardizovaný a nestandardizovaný rozhovor. Také uvádí, že údaje získané rozhovorem jsou často nesmírně cenné a nelze je získat jinou metodou. V mém výzkumu se rozhovoru účastnil pouze hlavní pedagog, z důvodu největší časové dotace, kterou s dětmi tráví. Dle dělení struktur otázek bylo mnou vedené interview polostrukturované. V publikaci se dále zaobírá technikou kladení otázek. Dělení je následující: otázky s vnucenou volbou, otázky vyžadující volnou odpověď, přímé otázky, nepřímé otázky. Gavora (2000) míní, že pro polostandardizovaný rozhovor si musí tazatel dopředu jasně stanovit klíčové obsahové komponenty interview. Mnou stanovené klíčové obsahové komponenty pro interview s pedagogem byly: hranice, absorbující mysl, normalizace, připravené prostředí, čtyři fáze vývoje.

6.3. Realizace výzkumu

Pozorování, které jsem prováděla, bylo krátkodobé a extrospektivní. Měla jsem předem určené otázky k pozorování – shodují se s výzkumnými otázkami, ale vedla si terénní zprávy. Mnou prováděné pozorování bylo tedy nestrukturované. Z důvodu pozorování dětí jsem byla ve třídě přítomna vždy dříve než ony, aby si na mě zvykly a chovaly se co nejpřirozeněji, a já je nerušila vstupováním do třídy. Pozorování trvalo po dobu 4 dnů (pondělí-čtvrtek) vždy od 7:30 do 10:30, děti pak odcházely ven, a následně jsem opět pozorovala od 12:30 do 16:00. Pozorovala jsem tedy přímou interakci dětí s učitelem, s prostředím a prostředí jako takové. Zajímalo mě chování dětí při práci s materiálem, zda je skupina normalizovaná. V pozorování jsem se již snažila vypořádat, jaké Montessori principy nejsou uplatňovány, a jaké to má dopady – to jsem pak podrobněji vypracovávala při vyhodnocování výzkumu.

Rozhovor s učitelem probíhal jedno odpoledne v kanceláři školky. Jednalo se o polostrukturované interview, které bylo pro lepší zhodnocení nahráno na diktafon a následně vyhodnoceno. Hlavní témata rozhovoru byly:

- a) Vysvětlení pojmů: absorbuující mysl, lidské tendence, senzitivní období
- b) Hranice, svoboda, limity
- c) Organizace třídy, prostředí

Učitel byl uvědomen o cílech mého výzkumu, a pro zachování anonymity mu bude v případných odkazech změněno jméno (Pavel).

6.4. Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika

Pro výzkum jsem si vybrala soukromou mateřskou školu s Montessori programem sídlící v Českých Budějovicích. Mateřská škola je umístěna v novostavbě v klidné části města s dobrou docházkovou vzdáleností do centra města. V okolí je velký městský park s hřištěm, louka a lesy. Školka má také svou vlastní zahradu s herními prvky.

Pozorování probíhalo v jedné jediné třídě, kde je zapsáno 24 dětí. Dále je v budově výdejna s kuchyní, odpočívárna. Třída je věkově heterogenní s mírnou převahou chlapců. Školka je soukromá, takže rodiče platí školné, z kterého je celý chod školky financován. Ve třídě je s dětmi dopoledne vždy 1 učitel a 1 asistent, na odpoledne zůstává pouze 1 z nich. Učitel má

absolvovaný Montessori kurz od České Montessori společnosti, ředitelka disponuje třemi AMI (Mezinárodní Montessori Asociace) diplomy.

7. Vyhodnocení výzkumu

Získaná data jsem porovnávala s mou teoretickou částí, abych mohla dospět k vyhodnocení výzkumu.

Připravené prostředí

Jeden z principů Montessori pedagogiky je připravené prostředí. Tento princip by se mohlo zdát, že není nutné pozorovat v interakci s dětmi, ale pro funkční připravené prostředí je nutné vidět, zda v něm děti mohou pracovat bez překážek či nikoliv. Při vstupu do školky je jako první místnost vstupní atrium, kde se zouvá obuv. Zde jsou umístěny 3 židličky a pak volný prostor, pro zutí a obutí obuvi. Dále jsou zde 2 botníky, kde jsem shledala dostatek prostoru pro uložení obuvi samotnými dětmi. Šatní skříňky v šatně jsou také uzpůsobeny, aby si byly děti samy schopné uskladnit a vyndat oděv. Jako nefunkční se ovšem ukázala velikost šatny, kdy při oblékání většího počtu dětí je v místnosti málo prostoru. Ve třídě jsou pomůcky úhledně uskladněny, což působí příjemným a uklizeným dojmem. Větší část třídy je vyrobena ze dřeva, skla, porcelánu a minimum věcí je plastových. To na mě působilo útulným dojmem. Třída je vymalována světlým odstínem béžové a velké množství velkých oken z třídy činí světlý prostor. Okna umožňují i místnost dobře větrat. V policích jsem našla až na pár výjimek všechny pomůcky (chyběly některé zapínací rámy z praktického života, chuťové lahvičky ze smyslové výchovy, pokročilejší jazykové a matematické pomůcky). Pomůcky vypadaly na první pohled lákavě, ovšem na některých už byly patrné známky opotřebení, což by dle Marie Montessori být nemělo. Pokud jsou na pomůcky již vidět známky opotřebení, může se daná pomůcka stát pro dítě nezajímavou právě z estetického hlediska. Z rozhovoru vedeného s učitel (dala jsem mu jméno Pavel) však vyplývá, že školka si na pomůcky musí našetřit finance ze školného. Otázkou ovšem zůstalo, zda by na takové náročnější pomůcky zbyl čas pro prezentaci, protože pan Pavel měl i s neúplným materiálem velké úsilí udržet děti od nevhodných pomůcek vzhledem k jejich věku. Pan Pavel také uvedl, že se každý měsíc koná schůze zaměstnanců s vedením školky, aby se rozhodlo, do čeho se finance investují. Podle učitelových slov se teď zkvalitňuje venkovní prostor školky (hřiště, travní plochy). Děti mají k dispozici vlastní kuchyň, kde mají potřebné materiály pro přípravu a servírování svačiny. Pro krájení mají děti neostré kráječe, kterým jsem při

pozorování zjistila, že rozkrojí veškerou zeleninu a ovoce, které se ke svačině ve školce podává. Děti jsou tedy v ohledu stravy a pití zcela samostatné. Pro to, aby při přípravě potravin na něco nezapomněly, mají nad kuchyňskou linkou jednoduché piktogramy pro postup (mytí rukou, opláchnutí ovoce/zeleniny apod.). Stoly a židle jsou všechny stejné velikosti, což ovšem nebylo po zdravotní stránce vhodné pro všechny děti, jelikož pak měly špatné podmínky pro sezení. Ve třídě jsou také děti menšího vzrůstu a ty nedosáhly při sezení na podlahu, což jim znemožňovalo se například přisunout blíže ke stolu. Z tohoto důvodu jsem neshledala pracovní plochy vhodné jako reprezentování připraveného prostředí pro děti dle Montessori.

Absorbující mysl, lidské tendence, senzitivní období, 4 fáze vývoje

Dalšími pozorovanými principy Montessori pedagogiky byly podle Marie Montessori pilíře její pedagogiky: absorbující mysl, senzitivní období, lidské tendence a čtyři fáze vývoje. Prostředí mateřské školy by mělo tyto principy naplňovat jak po technické tak psychické stránce. Technicky tedy nahlížíme na prostředí a podněty v něm. V prostředí jsem neshledala nic nevhodného, co by absorbující mysl nemohla absorbovat. Z interview s Pavlem bylo vidět jeho jasné stanovisko:

Já: *„Jak důležité shledáváte obrazy a děje v prostředí, když víte o absorbující mysli dítěte?“*

Pavel: *„...Montessori viděla, že děti potřebují dostat nejprve realitu. Já sám tedy velmi pečlivě vybírám materiály do třídy, aby děti neulítaly na ponících a mluvících autech, ale abych jim dal podněty z reálného světa.“*

Z rozhovoru s učitelem vyplynulo jeho jasné stanovisko k pohádkám, kde jak sám říká:

„Nemám osobně nic proti pohádkám, ale je opravdu potřeba rozmyslet si, kdy je dětem čtete. Zním mnoho lidí, které z nich měli noční běsy. Já proto sám píši básničky a vymyslím nové písničky pro děti.... Snažím se je inspirovat příběhy skutečných lidí.“

Ovšem děti přicházejí do školky z různých domácích prostředí, takže samozřejmě absorbují i věci, které jim sdělují jejich spolužáci. Protože na druhou stranu, jsou v senzitivním období pro sociální rozvoj, a také lidskou tendencí je komunikace, sociální život a jiné. Toto bych doplnila příkladem z pozorování:

„Dva kluci použili vulgarismy na děvčata. Pavel to slyšel a snažil se chlapce konfrontovat s pocity, které teď mají dívky. Když chlapci začali argumentovat, že to slyšeli od dospělých, učitel řekl, že dospělí občas tato slova používají, ale není nutné je používat taky a pokud si je potřebují říkat, mohou jít někam stranou a tam si to vyzkoušet.“

Z toho je dobře patrné, že dospělý si je velmi dobře vědom těchto principů a snaží se s nimi pracovat opatrně. Pokud se jednalo o menší neshody starších dětí, pedagog do jejich rozhovoru nikterak nevstupoval, pokud to nebylo nezbytně nutné. Při fyzickém napadání však pedagog zasáhl vždy a okamžitě.

Já: *„Jak tedy řešíte opravdu velké fyzické napadení dítěte jiným dítětem?“*

Pavel: *„Když si děti začnou fyzicky ubližovat, považuji za nutné tam přiskočit a říct velmi jasné NE, a teprve poté začít řešit proč k tomu došlo, a jak jinak by se to dalo řešit“* sdělil mi při rozhovoru Pavel.

Dospělí si byli velmi dobře vědomi funkce absorbující mysli, a proto jsem nikdy nezaznamenala něco, co by nechtěli, aby dělali děti (nepokřikovali na děti ani na sebe, chodili velmi rozvážně apod.). Jako další součástí naplnění těchto principů mají děti v prostředí zmíněné Montessori pomůcky. Ty jim umožňují naplnit lidské tendence, jmenovitě: matematickou mysl a s ní abstrakci a představivost, manipulaci, opakování, sebezdokonalování, umění, hudbu a další. Nemohu ovšem tvrdit, že by byl vidět nějaký větší zájem dětí o naplnění těchto tendencí. Děti si byly schopné po příchodu do školky samy vybrat 2-3 pomůcky pro práci, ale každý den okolo 10 hodiny začal zájem o práci upadat, a učitel děti již do práce více motivoval. Děti, které nepracovaly, totiž nebyly schopné tiše pozorovat někoho jiného při práci, ale začaly běhat nebo jinak vyrušovat ostatní. Zde jsem viděla jako chybu zřejmě nedostatek důslednosti a špatné nastavení hranic a pravidel. To mohlo být způsobené také tím, že třída byla věkově starší, a proto bylo již těžší děti konfrontovat s potřebou dodržovat pravidla a řád v daném prostředí. Z rozhovoru jsem totiž zjistila, že děti navštěvují školku od září 2015, jelikož před tím školka fungovala jako dětská skupina, takže děti docházely nepravidelně na kratší časové úseky. Třída na mě byla poněkud hlučnější. Bylo ovšem velmi patrné, že hluk způsobují každý den 2 stejné děti, které tím, že jsou hlučnější, na sebe upozorňovaly a ostatní se jim snažily vyrovnat v síle hlasu. Pro naplnění senzitivních období mají děti v prostředí veškerý materiál, o který ovšem nejeví zájem. Z mého pozorování ovšem nelze vyvodit závěry, zda nejeví o pomůcky zájem

z důvodu jejich vlastního nezájmu o tyto „jednoduché“ pomůcky, nebo je to chyba osobnosti učitele ve třídě.

Svoboda a hranice

Velmi problematickým se mi v pozorování jevil princip svobody a hranice. Každý den se stalo, že děti byly schopné samy zorganizovat cvičení na elipse, aniž by někoho více vyrušovaly. Z 75% to začalo tak, že dítě, které toužilo po pohybu, obešlo své spolužáky s nabídkou cvičení na elipse. Dítě, které cvičení svolalo, pak také vedlo cca 5-8 minutovou cvičební jednotku. Cviky byly protahovací, s prvky jógy, občas mezi ně zařadily nějaké posilování. Děti se ovšem ke konci každé cvičební jednotky rozběhaly, a děti pak uklidnil až gong (používají ho pro ztišení), na který učitel bouchl. Následovala pak diskuze o tom, že je ve školce pravidlo, že se běhá venku a uvnitř se chodí. Nikde jsem ovšem nenašla nějaký soupis pravidel třídy. Sama jsem nebyla seznámena s pravidly třídy. Touto otázkou jsem se zabývala také při rozhovoru s učitelem Pavlem. Nenaplnění tohoto principu vede k celkové nefunkčnosti dne ve třídě. K uklidnění došlo každé odpoledne, protože se zmenšil počet dětí. Z interview sem získala informace, že děti nejsou nijak seznamovány s pravidly při nástupu do školky. Pravidla se k nim dostávají formou, že pokud je poruší, dostanou návod, jak se chovat příště. Tento postup mi nepřišel shodný s principy Montessori pedagogiky. Je určitě v pořádku, že dítě není nikterak trestáno za porušení pravidel, ale že dostane prostor pro pochopení. Co mi nepříjde v pořádku je to, že dopředu neznám pravidla prostředí ve kterém se vyskytují. Vědět základní pravidla jako: chůze ve třídě, tiché chování, úklid aktivity apod. Z pozorování tedy je patrné, že děti si ještě nejsou jist hranicemi v prostředí školky, a proto je zkouší posouvat a ověřují si je. To bylo velmi patrné u úklidu, jak pomůcek tak po jídle. Z mých poznámek vyplývá, že více jak 75% dětí muselo být pro úklid napomenuto a vráceno svou činností uklidit. Z těchto 75% procent pouze polovina úklid sama dokončila, ostatním musel pomoci buď učitel Pavel, asistentka nebo starší dítě. Problém se svobodou byl také ohledně svačín. Děti si sice svačiny chystají samy, mají ovšem určený počet surovin, které si mohou nandat. Přidat si mohou v případě, že se již všichni nasvačily a něco zbylo. Když jsme o tom mluvili s Pavlem, protože jsem se musela po pozorování zeptat, zda mu přijde správné, že mám omezený přístup k potravinám řekl:

„Stále hledáme nejlepší řešení ohledně svačín. Děti si před tím nosily svoje svačiny z domova, což zajistilo, že každý měl něco co mu chutná a v dostatečném množství. Neměly

ovšem možnost si to připravit. Teď nám ingredience dává kuchyně, ale zase jsou omezené počtem dětí, podle nějakých norem a cen. Taký by se mi více líbil svobodnější výběr při jídle, ale nevím jak jinak zajistit aby zbylo na každého. Musela by se asi zvednout cena svačín, nebo mít něco do zásoby.“

Normalizace

Na princip svobody a hranice velmi úzce navazuje proces normalizace třídy. V normalizované třídě by mělo vládnout pracovní ticho, děti by měly mít úctu k sobě samým, k práci a materiálu a k ostatním osobám ve třídě. Zde vládl ve třídě velký chaos. Nevládl ovšem hned od rána, protože ráno když děti přicházely, snažil se je Pavel hned zaměstnat. Když se ovšem po 8 hodině ranní nahrnulo do třídy více dětí, učitel s asistentkou nestíhali všem najít činnost a děti kromě nic nedělání a malování se ničemu nevěnovaly. Což by dle Marie Montessori bylo v pořádku, kdyby jejich činnost byla smysluplná. Z rozhovorů a chování dětí jsem ovšem vypořádala, že pokud se jim nechce účastnit se prezentace, tak mají malování nebo knihy jako únik. Nikdo z dětí nebyl schopen se dívat na práci druhého dítěte po celou dobu mého pozorování ve školce. K doplnění dávám přepis interview na téma normalizace:

Já: *„Co vy a normalizace? Setkal jste se s ní někde?“*

Pavel: *„Já sám jsem viděl normalizovanou třídu pouze na videích z cizích zemí, kde takto fungují už řadu let. Když jsem se byl podívat v Českých Montessori školkách, děti sice pracovaly, ale zdálo se mi, že je to spíše ta poslušnost než normalizace. Že prostě chtěly nebo spíš nechtěly být pokárány nebo třeba i potrestány. Já jsem už taky jednou trest použil, protože mě v tu chvíli nenapadlo jiné východisko. Dítě bylo potrestáno tím, že nesmělo po určitou dobu jít samo pracovat, ale následovalo mě. Ale nevím, jestli to bylo dobře. Jsem velmi unavený z toho, jak třída nefunguje. Víím, že nám na kurzu říkali, že je nutné, aby děti prošly praktickým životem, že ten je naučí tomu soustředění, úklidu, lásce k práci a že dojde k normalizaci. Já mám ale děti věkově už v zájmu o jazyk a matematiku, takže se jim snažím naplnit tuto potřebu a tím ovšem nedocházíme k potřebné normalizaci třídy. Doufám a věřím, že děti, které k nám nastoupily tříleté a prochází teď fází praktického života a*

smyslové výchovy budou jiné a třída se za pár let ustálí... opravdu nevěřím, že normalizovaná třída vznikne během pár měsíců, věřím, že je to práce několika let.“

V této výpovědi Pavel i připomněl problematiku hranic, pravidel. Tím se opět vracíme k problematickému principu svobody a hranice. Z prostředí je totiž patrné, jak je tenká linie mezi nastavováním hranic podle Montessori a autoritativním přístupem, o kterém Montessori mluví jako o ničení dětské duše.

Role učitele

Mým dalším cílem výzkumu bylo zjistit, jak pracuje Montessori pedagog rozdílně či shodně oproti tomu, jak to ve svých publikacích uvádí Maria Montessori. Všichni pedagogicky působící zaměstnanci mají vysokoškolské pedagogické vzdělání a k tomu Montessori vzdělání aspoň v základní podobě. Hlavní učitel, u kterého jsem chtěla ověřit svou výzkumnou otázku, má absolvovaný Český národní kurz pro věk předškolní a mladší školní děti. Pavla bych nejprve zhodnotila podle 3 úrovní učitele, kterých má Montessori pedagog dosáhnout. Fyzická úroveň se zaměřuje na přesnost, jednoduchost pohybů a na jasný a tichý hlas. Při pozorování pedagogových pohybů mi přišly často rychlé a zbrklé, což může vézt k tomu, že jej děti napodobují a nejsou schopny chovat se pomalu. Mohlo to být způsobeno ovšem také tím, že učitel je mužského pohlaví a možná není schopen takových ladných pohybů, kterých jsou schopné ženy. Hlas byl opravdu tichý a jasný. Pro intelektuální úroveň znalosti bylo využito jak pozorování, tak z větší části rozhovoru s Pavlem. Při pozorování jsem se snažila co nejvíce hodnotit jeho postoj k dětem, a práci se svobodou a hranicemi. Z jeho chování byla vidět láska k dětem a práci a zároveň úcta a uvědomění si své role, jako člověka velmi silně působícího na děti. K nastavování hranic bych chtěla v tomto odstavci doplnit pouze to, že učitel si sám není jistý tímto procesem, což působí v prostředí chaos.

„Je pro mě někdy těžké poznat, co dětem mohu ještě dovolit si zkusit, a co již ne. Také se často ocitám v pokušení, zda už bych to neměl jít řešit.“

Řekl Pavel v rozhovoru. Učitel se ztotožňuje s myšlenkou, že dítěti je nutné dát hranice, a že je tím nějak neomezujeme, ba naopak, dáváme mu bezpečný prostor pro svůj vývoj.

K intelektuální úrovni učitele jistě patří i znalost práce s pomůckami. Já jsem v prostředí viděla celkem pracovat s dětmi a pomůckami 3 lidi – hlavního učitele, asistentku učitele, ředitelku. Výzkum jsem ovšem směřovala na hlavního učitele, protože je s dětmi nejvíce

času. Byl ovšem vidět jistý rozdíl v podání prezentací mezi všemi 3 dospělými působícími na děti, což není v rozporu s principy Montessori pedagogiky, protože každý máme jiné pohybové vzorce a Montessori rozhodně nechtěla roboty. Je ovšem potřeba aby postupy byly shodné a děti nemátly. Zde bych opět ráda uvedla přepis rozhovoru s Pavlem:

Já: „*Pavle vy máte Montessori vzdělání, jak vám pomáhá v práci?*“

Pavel: „*Když jsem začal pracovat pod naší ředitelkou, uvědomil jsem si, jak je Česká Montessori společnost v začátcích (kurz ukončil v roce 2008). Věděl jsem pouze základní prezentace a vůbec neznal možnosti kombinací pomůcek, nebo pokročilejší práci s nimi. To mě velmi omezuje, protože pak i starší děti mohou pracovat s pomůckami pro mladší, ale již na jiné úrovni. Také vždycky nevím, jestli mohu mladším dětem dovolit pracovat s pomůckou, na kterou intelektuálně nemají, protože neprošly těmi předtím. Naše paní ředitelka jim to dovoluje, a nabízí jim alternativu. Nechci říkat, že vzdělání od České Montessori společnosti je špatné, protože věřím, že se posouvají dál.*“

Bylo to pro mě zajímavé zjištění, jaká byla úroveň kurzů. Je tedy vidět určitá vzdělanost učitele, ovšem není zcela úplná pro dokonalé zúročení dětského potenciálu. Když jsem ovšem po Pavlovi chtěla vysvětlit pojmy, jako např. absorbující mysl, byl v tomto ohledu velmi přesný.

Montessori popisuje jako spirituální úroveň schopnost dívat se za vnější projevy dětského chování. To jsem sama při svém pozorování zjistila, že není jednoduché. Učitel mi v rozhovoru potvrdil, že nemá ještě tolik zkušeností, aby to naplno dokázal, i když hledá ty pravé důvody, proč se dítě chová určitým způsobem.

Zde bych se chtěla zabývat dopady nenaplnění principů Montessori pedagogiky v mnou vybrané mateřské škole. Jako první chci zmínit dopady ne zcela vhodně zařízeného připraveného prostředí. Nefunkční šatna dětem velmi znesnadňovala plynulé oblékání při odchodu na zahradu. Vznikaly tam pak strkanice a nátlak pedagogů, aby děti činnost oblékání urychlily. Protože bylo nefunkční prostředí, stala se nefunkční i samostatnost dětí. To je velké mínus. Neúplné vybavení třídy pomůckami se z mého hlediska nejvíce jako důvod, proč byla třída za dobu mého pozorování nenormalizovaná.

Velmi znepokojující rozdíl panoval ve Montessori pojetí hranic a svobody a v pojetí mnou navštívené mateřské školy. Zde ovšem hraje roli několik faktorů. Hlavním faktorem je

z mého pohledu malá zkušenost pedagogů s vedením skupiny dětí Montessori principy. Bylo patrné, že si nejsou jisti v některých situacích, a také že někdy sklouzávají k direktivnímu způsobu výchovy, protože je situace nad jejich možnosti. Tento problém je myslím dobré řešit např. podpůrnými schůzkami, kde by si pedagogové předali zkušenosti a společně hledali řešení; další vzdělávání v této oblasti. Důležité taky bude ustálení skupiny dětí jako celku. Ze svých poznámek jsem také zjistila, že nefunkční není hned od začátku celé skupina dětí. Každý den vyvolávaly ruch stejné děti, které pak strhly i ty soustředící se na práci. Což také ukázalo, že ani ty soustředěné děti nejsou zcela ponořené do své práce. Podle Montessori by se totiž takové dítě nenechalo vyrušit. Pedagogům by pro normalizaci třídy mohlo pomoci také dočasné zmenšení počtu pomůcek. To by jim usnadnilo práci a dětem orientaci. Je také potřeba v dětech vzbudit přirozenou touhu pomoci, protože pomoc mladším se v prostředí objevila pouze na popud pedagogů. V globálním pohledu se tedy mnou pozorovaná třída předškolních dětí velmi lišila od popisovaných příkladů M. M.. Když jsem se ovšem podívala na jednotlivé části, zjistila jsem, že ne všechny jsou nefunkční.

8. Závěr

V závěrečné části této bakalářské práce shrnu závěry a zodpovím hlavní výzkumnou otázku.

V teoretické části jsem popsala principy Montessori pedagogiky, tak aby bylo možné na ně navázat ve výzkumu. Při vysvětlování jednotlivých principů jsem se snažila vystihnout to nejpodstatnější v nich. Protože, jsem si za dílčí výzkumnou otázku dala i roli učitele, a také připravené prostředí, popsala jsem i osnovy Montessori mateřských škol. Zde jsem pro příklad vždy uvedla úplný popis jedné pomůcky a její prezentaci. To zajišťuje plné pochopení práce učitele. Pro nedostatek literatury v českém jazyce, jsem volila také cizojazyčnou literaturu, abych co nejpřesněji popsala a vysvětlila principy Montessori pedagogiky.

V této práci jsem se kvalitativním výzkumem snažila nalézt odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: Jak jsou v dané mateřské škole uplatňovány principy Montessori pedagogiky? Principy Montessori pedagogiky jsem popsala v teoretické části své práce, a z nich jsem při výzkumu vycházela. Na začátku empirické části jsem popsala cíle mnou prováděného výzkumu, metodologii výzkumu i realizaci výzkumu. Prvním viditelným znakem ve školce byl princip připraveného prostředí. Jak jsem již zmiňovala, technické vybavení školy dosahuje vysoké úrovně pro naplnění tohoto principu. Až na drobné výtky (malý prostor šatny, nesprávná výška stolů a židlí pro děti, opotřebované pomůcky) technická část školky splňuje princip připravené prostředí. Celkový dojem z prostředí mateřské školy je takový, že prostředí je čisté, podnětné a příjemné. Tato otázka v sobě nese také další principy, jmenovitě absorbující mysl, senzitivní období, lidské tendence a čtyři fáze vývoje. Tyto principy jsem ověřovala jak pozorováním, tak prováděným interview s pedagogem. V prostředí tyto principy materiálně zastupuje vybavení školky a duševně lidé působící na děti. Materiálně školka tyto principy naplnila, ale jisté mezery byly v personálu. Pedagog, se kterým probíhalo interview, prokázal odbornou znalost těchto pojmů a teoreticky i věděl, jak by se měly aplikovat. Jeho počínání v prostoru již tomu neodpovídalo. Tento problém jsem více rozebrala ve vyhodnocení výzkumu. Princip svobody a hranice dle Montessori také zcela neodpovídal ideálům, které popisuje v teoretické části. Je nutné ovšem podotknout, že si je toho pedagog vědom, a snaží se tuto skutečnost posunout k lepšímu.

Jako dopady ne zcela úplného naplnění Montessori principů shledávám zejména nefunkčnost třídy, což Maria Montessori nazvala normalizací. Děti opravdu nejsou na úrovni

sebeovládání. Dopad to má na to, že se tolik nepracuje s pomůckami, protože je více pozornosti upřeno na nastavování hranic. Dětem také nezbývá moc času pro hudební a estetické činnosti. V pozorování bylo vidět, že dětský potenciál se nenaplnuje tak, jak by potřeboval, a možná proto byly děti zlobivější. Jako celek ovšem práce pedagogů působí hezky, protože děti mají velmi individuální přístup.

Výsledky výzkumu mé práce lze využít pro zkvalitnění poskytovaného vzdělávání v mnou navštívené mateřské škole, ale může sloužit i pro ostatní jako inspirace. Je důležité uvést, že aby mohly být principy Montessori pedagogiky naplněny, je nutné, aby každý člen pedagogického týmu měl povědomí o těchto principech, a stalo se to jeho pracovním postojem.

Tímto jsem zodpověděla výzkumné otázky uvedené v úvodu, naplnila cíl práce, kterým bylo zjistit, jak jsou naplňovány principy Montessori pedagogiky v mateřské škole a uvedla několik cest, jak se dá jejich naplnění dosáhnout.

Seznam literatury

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. Právnické učebnice (Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk). ISBN 978-80-223-2391-8.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Vyd. 1. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, 2013, 116 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7349-370-7.

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

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2., rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. Právnické učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-065-9.

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

KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí - nápady pro praxi*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-7500-054-5.

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-719-4266-9.

MONTANARO, Silvana Quattrocchi. *Understanding the Human being*. 6. USA: Nienhuis Montessori USA, 2007. ISBN 1-879341-00-X.

MONTESSORI, Maria a translated by Helen R. LANE. *Education and peace*. Reprinted. Oxford: Clio Press, 1992, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-185-1091-683.

MONTESSORI, Maria a Christiane WAGNER. Objevování dítěte: příručka celostního vzdělávání dětí - nápady pro praxi. 1. české vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-861-8901-5.

MONTESSORI, Maria. Absorbující mysl. Praha: SPS, 2003, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Vyd. 2., V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012, 178 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3873-820.

MONTESSORI, by Maria a [introduction by Henry W. HOLMES]. The Montessori method. Reprinted. Radford, VA: Wilder Publications, 2008, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-160-4595-789.

MONTESSORI, by Maria a edited by Annette HAINES. The 1946 London lectures. Reprinted. Amsterdam, Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Co, 2012, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-907-9506-002.

MONTESSORI, Mario M. *The human tendencies and montessori education*. 1. Netherlands: Association Montessori Internationale, 1957.

Oxford studijní slovník: výkladový slovník angličtiny s českým překladem. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-430655-3.

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

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

STANDING, E. *Maria Montessori: her life and work*. New York: Plume Book, 1998, xx, 380 s. ISBN 978-0-452-27989-6.

ŠEBESTOVÁ, V., & ŠVARCOVÁ, J. (1999c1996). *Maria Montessori - aktuálně*. (55 s.) Praha: Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Seznam obrázků, grafů, tabulek

Obrázek 1 – Schéma absorbující mysli (zdroj: vlastní)	strana 7
Obrázek 2 – Schéma lidských tendencí (zdroj: vlastní)	strana 9
Obrázek 3 – graf „Cibulka“ (zdroj: vlastní)	strana 11
Graf 1 – Senzitivní období (zdroj: vlastní)	strana 8

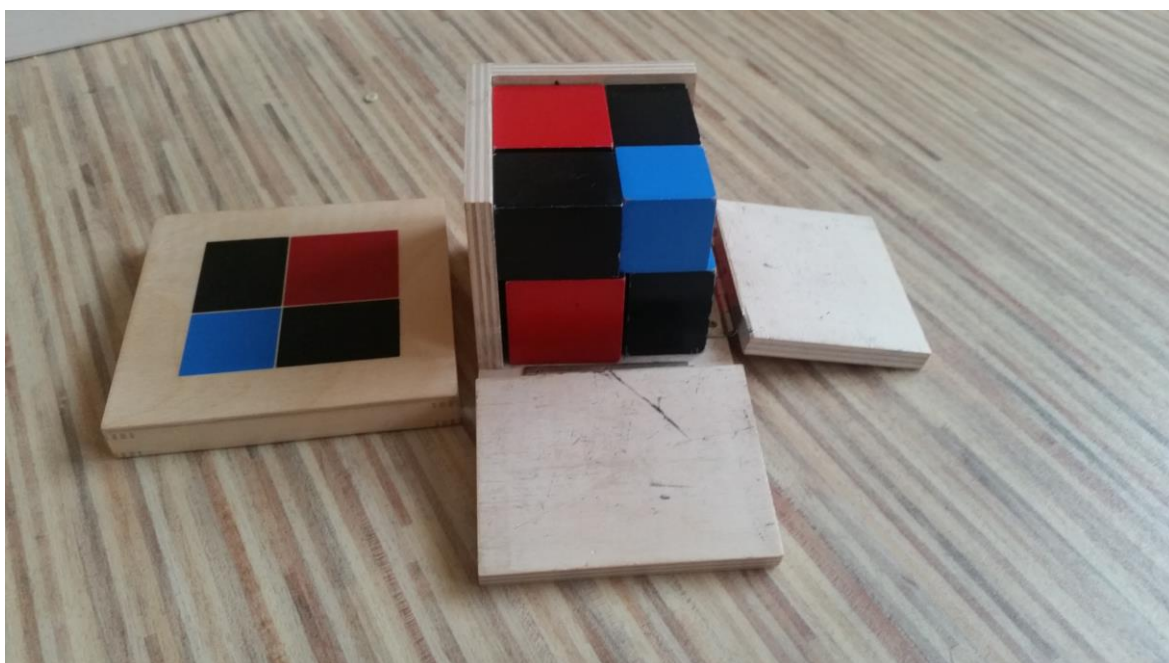
Přílohy

1. Obrázek: Mytí stolu



zdroj: vlastní

2. Obrázek: Binomická krychle



zdroj: vlastní

3. Obrázek Kovové tvary



zdroj: vlastní

4. Obrázek: Vřeténka



zdroj: vlastní