



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Metoda Montessori v prvním ročníku základní školy a důvody rodičů pro její volbu

Vypracovala: Stanislava Hodinová

Vedoucí práce: PaedDr. Erika Nehrerová, Ph. D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci *Metoda Montessori v prvním ročníku základní školy a důvody rodičů pro její volbu*, jsem zpracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury, z nichž jsem čerpala způsobem ve vědecké práci obvyklým a podle pokynů vedoucí práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 30.3.2015

Stanislava Hodinová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PaedDr. Erice Nehrerové, PhD. za její odbornou pomoc, metodické vedení práce, cenné rady, velkou ochotu a čas, který mi v souvislosti s tvorbou mé práce věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat všem informantům, kteří se mnou vedených interview zúčastnili.

Velký dík patří též mé rodině, která mě po celou dobu podporovala.

Anotace

Bakalářská práce s názvem *Metoda Montessori v prvním ročníku Základní školy a důvody rodičů pro její volbu* se zabývá tématem alternativního vzdělávání, předně metodou pedagogiky Marie Montessori. Teoretická část se proto věnuje vymezení základních pojmů, principů a myšlenek metody Montessori. Důležité je také poukázat na autobiografická fakta týkající se Marie Montessori jako hlavní představitelky Montessori pedagogiky.

Cílem praktické části bakalářské práce je zmapovat důvody rodičů pro výběr metody Montessori v prvním ročníku Základní školy v Prachaticích. Pomocí interview ověřit okolnosti výběru této metody, které vedly rodiče k rozhodnutí umístit své dítě do zařízení s výukou Montessori pedagogiky. V závěru praktické části shrneme, zda jejich rozhodnutí naplnilo jejich očekávání.

Bakalářská práce se opírá o studium odborné literatury, doplněné o praktické informace přímo z místa Montessori třídy. Podstatou jsou vedená interview s rodiči dětí, pedagogickým personálem a dětmi dané třídy. Na základě obsahové analýzy jejich výpovědí je provedeno komplexní zhodnocení výzkumu.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, reformní pedagogika, metoda Montessori, Montessori pedagogika, kvalitativní výzkum, Montessori třída, důvody rodičů, naplněná očekávání

Abstract

The bachelor thesis entitled *Montessori method of education in the first year of Primary school and the reasons of parents selection* deals with the theme of alternative education in the first of method Maria Montessori pedagogy. The theoretical part the reform deals with the definition of basic concepts, principles and ideas of the Montessori method. It is also important to point out autobiographical facts about Maria Montessori as theme in representative of the Montessori pedagogy.

The objective of this bachelor work is map out the reasons for the choice of Montessori method in the first year of primary school in Prachatice. Using the interview to verify the circumstances of the selection of this method, that led parents to the decision to place your child in to the device with teaching Montessori pedagogy. At the end of the practical part to summarize, whether their decision was their expectations.

The Bachelor work is based on the study of literature, complemented with practical informatik directly from place of Montessori class. Theessenceofre search are interview with parents of children, teaching staff and children of the class. In the contentanalysis of their statement comprehensive evaluation of this adaptionis done the implemented comprehensive evaluation research.

Keywords: alternative education, reform pedagogy, Montessori method, Montessori education, qualitative research, Montessori class, reasons of parents, fulfillment with anticipation

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Co jsou alternativní školy.....	10
1.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“	10
1.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	12
1.3 Vlastnosti alternativních škol	13
1.4 Funkce alternativních škol.....	15
1.5 Typy alternativních škol	16
1.6 Vývoj alternativních škol v ČR	16
1.7 Pracoviště zabývající se alternativními a inovativními školami v ČR.....	17
2 Klasické reformní vzdělávání	18
2.1 Postupné úrovně vzdělávání podle M. Montessori.....	19
2.2 Reformní pedagogika	20
3 Montessori pedagogika	22
3.1 Charakteristika Montessori pedagogiky	25
3.2 Principy a pojmy Montessori pedagogiky	26
3.3 Oblasti učení.....	35
3.3.1 Praktický život	35
3.3.2 Smyslová výchova	36
3.3.3 Jazyk	37
3.3.4 Matematika	37
3.3.5 Kosmická výchova.....	38
3.4 Didaktické pomůcky (materiál) Montessori pedagogiky	39
3.5 Důležitá životní data Marie Montessori	40
5 Charakteristika výzkumu	45

5.1.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka	45
5.1.2 Cíle výzkumu	45
5.2 Metodologie výzkumu	46
5.2.1 Tvorba dat	46
5.2.2 Sběr dat	47
5.2.3 Soubor informantů	50
6 Kvalitativní výzkum v Montessori třídě při Základní škole Národní, Prachatice..	51
6.1 Montessori třída při Základní škole Národní Prachatice	51
6.2 Umístění školy	52
6.3 Klima školy	53
6.4 Charakteristika Montessori třídy	54
7 Diskuze.....	87
Závěr	90
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	93
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A PŘÍLOH	97
Příloha 1: Fotodokumentace	98
Příloha 2: Obrázky a tabulky.....	99

Úvod

Každý rok nastupuje pár tisíc prvňáčků do školy s očima rozzářenými očekáváním dobrodružství poznávání. Pravda, mnozí z nich byli varováni staršími sourozenci nebo dospělými. Nicméně zkušenost je nepřenosná, a tak varování nejsou brána vážně. U dětí předškolního věku nastává chvíle, kdy cítí, že jim už nestačí „jen si hrát“, a chtějí se „doopravdy učit“. Proto ta touha jít do školy, proto ta očekávání.

Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je u nás zakódována přímo geneticky. Nikdo nemusí děti nutit, aby se učily chodit, mluvit, aby se ptaly na nejrůznější věci, jevy, jejich význam a souvislosti. Už dávno před vstupem do školy se naučily spoustu věcí.

Asi jako každé malé dítě, i já jsem se těšila, až začnu navštěvovat první stupeň základní školy a vyrovnám se tak své o čtyři roky starší sestře, která v tu dobu již navštěvovala třídu třetí. První školní den byl pro mne proto událostí. Následující roky strávené na základní škole se pro mne staly, po předchozím nadšení, rutinou a povinností, kterou jsem si každý den musela splnit. Občas jsme se kamarádkou oddávaly snění o škole, do které bychom chodily rády, ve které bychom mohly dělat to, co bychom chtěly. Nemohly jsme tušit, že tou dobou nějaká podobná škola již dávno vznikla a dokonce funguje.

O alternativní pedagogice Marie Montessori jsem se poprvé dozvěděla při návštěvě vzdělávacího zařízení Bezinka pro předškolní děti, kde jsme se byly podívat se starší dcerou, někdy v roce 2010. Když jsem přemýšlela, jaké téma vybrat pro psaní mé bakalářské práce, vzpomněla jsem si na tuto návštěvu. Natolik mě metoda Montessori nadchla, že jsem se rozhodla o tomto alternativním směru dozvědět více a později skutečně i napsat na toto téma bakalářskou práci. Velkým motivem pro mě byl i fakt, že se v té době otevírala první Montessori třída u nás v Prachaticích. Cílovou skupinou se mi staly právě děti z této třídy, jejich rodiče a pedagogický personál.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části, která je zpracována na základě odborné literatury, se postupně pokusím vysvětlit pojem alternativní vzdělávání. Jsou zde popsány hlavní cíle, metody, funkce a vývoj alternativních škol v ČR. Dále se můj zájem zaměřuje na klasické reformní vzdělávání, na metody Marie Montessori, kam patří její základní principy, stručný vývoj, pohled na dítě a montessoriovské materiály, které při výchově používala a jsou stále aktuální.

Pokusím se rovněž stručně a souvisle popsat život zakladatelky této alternativní metody Marie Montessori, vysvětlit základní principy a pojmy Montessori pedagogiky, rozdělit a srozumitelně popsat metodiku práce a vysvětlit organizaci školy jako místa přátelství a spolupráce dětí a oblasti učení v rámci metody Montessori, najít její základní myšlenku v pohledu na dítě a poukázat tak u tohoto směru na stěžejní principy, které by mohly být nápomocí k získání základních informací ve sféře školní výchovy.

Druhá část, praktická, vychází z důkladného prostudování dokumentů Montessori školy, osobních návštěv třídy a z osobních rozhovorů s pedagogickým personálem, rodiči a dětmi. V této části se pokusím zjistit různorodost důvodů rodičů pro výběr metody Montessori, okolnosti tohoto výběru a naplnění očekávání.

Ve své bakalářské práci se chci pokusit o to, aby kdokoliv, kdo si mou práci přečte, pochopil a dovedl si představit, jak metoda Montessori vypadá, jak funguje a jak moc je odlišná od tradičního vyučování, a možná i zvážil, zda by svým dětem nechtěl dopřát vzdělání v takové škole, kam by se těšily a chodily rády.

V příloze bude možné shlédnout některé obrázky a fotky k tématům souvisejícím s jednotlivými kapitolami. Bude tam obrázek zakladatelky pedagogického směru – Marie Montessori a dále fotografie z prostředí Montessori třídy při Základní škole v Prachaticích.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Co jsou alternativní školy

Alternativní školy jsou dnes neodmyslitelnou součástí vzdělávacích systémů v zahraničí. V naší zemi jsou považovány za něco nového, neobvyklého, provokujícího, protože jejich existence nemá dosud dlouhé trvání. Navíc se u nás pojem „alternativní škola“ spojuje vesměs s představou, že jde o soukromou, nestátní školu – což je představa mylná, vyplývající z nedostatečné informovanosti veřejnosti.

Alternativní školy, s nimiž se dnes v nejrůznějších podobách hojně setkáváme, jsou součástí dramatických přeměn. Škola současnosti určitě není taková, jak si ji pamatujeme z našeho mládí. Skutečně – dosud asi nikdy v historii lidské civilizace nedocházelo k tak významným změnám ve školství a vzdělávání, jež se realizují nebo plánují nyní, v období elektronické komunikace a informační exploze, globální ekonomiky aj.

Změny a inovace doprovázejí veškerý vývoj společnosti – a stejně tak i vývoj vzdělávání. Je tudíž přirozené, že pedagogické teorie a výzkum se snaží objasňovat, které změny ve vzdělávání vznikají a zda jsou užitečné nebo perspektivní.

1.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“

Tyto dva pojmy jsou mnohovýznamové a užívají se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, ...

„V našem pojetí je rozhodující pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. Jako alternativní budeme proto chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy.“

(Průcha, 1996, s. 13)

Pro tyto výrazy existuje spousta odborných definic a termínů, které se významově skoro neliší, ale např. jiné terminologické rozlišení se uplatňuje v USA, kde se

termínem „alternativní škola“ vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole, tak v soukromé škole. Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje pouze s termínem „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás.

Z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem „alternativní školy“ mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi.

Z pedagogického a didaktického hlediska lze za tyto školy považovat ty instituce, kde se uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.

Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky (Průcha, 1996).

Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy. Nejnovější německý Wörterbuch Pädagogik (Schaub, Zenke, 2000, s. 28) uvádí k pojmu alternativní školy tento výklad: *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní, veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování.“* Termín „svobodné školy“ (Freieschulen), používaný v Německu a jinde v západní Evropě, je sám o sobě také nejednoznačně vymezený – podle Schaub a Zenkeho (2000) jsou svobodnými školami jak soukromé školy, tak církevní školy, a rovněž i některé státní školy.

Za účelem ujasnění komplikovaného pojmu „alternativní škola“ a jeho vztahu k pojmům „státní škola“ a „soukromá škola“ můžeme zavést toto schéma uvedené v Obrázku 1 v Příloze 2.

1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Alternativní školy vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, která se rozvíjela od počátku 20. století a zvláště pak v jeho 20. a 30. letech, je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. a jejich následovníci.

U nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, avšak v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z ideologických pozic. Za důležité však pokládáme jeden málo docenovaný rys reformního pedagogického hnutí v předválečném Československu: Tehdejší alternativní (reformní) školy se vyvíjely v důsledku jak tvořivosti a nadšení učitelů, tak ale současně byly iniciovány a podporovány odborníky pedagogické teorie a výzkumu.

Československo ve dvacátých a třicátých letech patřilo k zemím, v nichž alternativní školství zaznamenalo značný rozmach. Za jednoho z předních představitelů reformní pedagogiky u nás lze považovat Václava Příhodu. Nejnovější teoretické i praktické poznatky ze studijních pobytů v USA i jiných zemích aplikoval do svých návrhů reforem českého školství. Alternativní školy se pak rozvíjely zejména zásluhou několika učitelů, kteří se snažili alternativní přístupy aplikovat do praxe (Průcha, 2004, s. 30).

Přijetí prvních reformních, resp. pokusů v českých poměrech vrcholí kapitolou v Chlupově Pedagogice z roku 1933. Právě zde se můžeme dočíst o úplně prvních pokusech o nápravu a zlepšení pedagogiky v Česku. „*Cenným zdrojem poučení je i dnes Pedagogická encyklopedie (I – III, 1938 – 1940) za redakce O. Chlupa, J. Uhra a J. Kubálka.*“ Podle Cacha (2002, s. 21) je tato encyklopedie vnímána jako *vrchol mezioborového pojetí pedagogiky jako vědy v první republice.*“

Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když

se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně i tendence tento stav měnit (Průcha, 1996, s. 15-16).

„A tak můžeme po staletí sledovat pokusy a změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou“ (Svobodová, Jůva, 1995, s. 5).

Násilné přerušení vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní musíme nejen usilovně shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale také objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi (Průcha, 1996, s. 18).

1.3 Vlastnosti alternativních škol

Každý druh alternativní školy má své vlastní pedagogické rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Z hlediska pedagogického a didaktického se o takovou celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (in Klassen, Skiera, Wächter, 1990, Vorwort, str. VII-VIII), kteří uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat:

- Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.
- Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového učení,...). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.
- Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.
- Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.

- Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míjí se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Samozřejmě uvedených pět rysů charakterizuje alternativní školy velmi stručně a obecně, zatímco jednotlivé typy škol mají své specifické vlastnosti (viz kap 1.1). O jednu z dalších charakteristik alternativních škol se pokusil K. Rýdl (1999). Vyjmenovává základní rozdíly mezi tzv. tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání v oblasti metodické a didaktické (Tabulka 1, Příloha 2).

Zamýšlíme – li se nad charakteristikami alternativních škol, jistě vyvstane otázka: V čem tkví smysl existence alternativních škol? Vždyť jejich vlastnosti vyjmenovávané různými teoretiky jsou většinou shodné s tím, o čem dnes usilují i nealternativní školy (standardní) školy. Cožpak běžné státní školy např. neusilují o „humánní přístup k dítěti“? Cožpak si i standardní školy nevytyčují jako cíl komplexní rozvoj osobnosti žáků, výchovu pro život apod.? Z toho vyplývá, že celkovou charakteristiku alternativních škol je nutno postavit na jiném základě. Výše uvedené charakteristiky totiž popisují jen vlastnosti alternativních škol, avšak přitom se objevuje jeden nedostatek – v těchto popisech nejsou uvažovány funkce alternativních škol. Znamená to tedy, že 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).

Vlastně nejdůležitějším rysem odlišnosti alternativních škol a standardních škol je odlišnost didaktická, projevující se v charakteru edukačního procesu ve třídách. Celkově se konstatuje, že podle zkušeností žáků je organizace a řízení výuky v alternativních a standardních školách přibližně shodná. Nepotvrzuje se tedy, že učitelé v alternativních školách vyučují žáky zásadně odlišným způsobem než učitelé v standardních školách – kde naopak jsou mnohdy uplatňovány inovativní způsoby výuky (Průcha, 2001, s. 118).

1.4 Funkce alternativních škol

Funkce kompenzační

- alternativní školy vznikají, aby nahradily (kompenzovaly) určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Tyto školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy

V principu lze tvrdit, že pokud by státní školství bylo schopno zabezpečovat všechny rozmanité potřeby společnosti, týkající se vzdělávání, pak by ke vzniku alternativních škol nemuselo docházet. To je ovšem teoretický předpoklad, neboť v praxi není možné, aby státní školský systém mohl uspokojovat tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, jakou jsou lidé schopni si vytyčovat.

Funkce diverzifikační

- alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou *pluralitu* (četnost) vzdělávání

Paradoxem je, že i některé typy alternativních škol tíhnou k určité standardnosti či jednotnosti. Jsou to například některé církevní školy a některé typy reformních škol, které se snaží docílit jednotného působení na populace svých žáků tím, že používají některé společné formy vzdělávání, mají některé společné vzdělávací obsahy, rituály školního života atd.

Funkce inovační

- alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělání; tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena; převážně se však týkají dvou oblastí: jednak jde o *inovace v organizaci vzdělávacího procesu* (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách, ...), a jednak jde o *inovace v obsahu vzdělávání* (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, např. prostřednictvím elektronických médií na rozdíl od klasických tištěných učebnic).

Zastánci alternativních škol často argumentují, že inovace realizované v těchto školách mohou být pak uplatňovány i v nealternativních školách, a tím že se může usnadňovat pokrok v celkovém systému školního vzdělávání (Průcha, 1996, s. 18-20).

1.5 Typy alternativních škol

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou jen soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného) školství, tak ve školství soukromém. Počet a variabilita alternativních škol mají za následek, že se v nich lze obtížně orientovat. Dle Průchy (1996) byla vytvořena typologie alternativních škol (Obrázek 2, Příloha 2).

Tato typologie rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

1. klasické reformní školy
2. církevní (konfesní) školy
3. moderní alternativní školy

1.6 Vývoj alternativních škol v ČR

Po roce 1989 se situace v českém školství radikálně proměnila:

- vznikl sektor neveřejných škol, tj. soukromých a církevních
- byly zřízeny různé alternativní školy reformního typu, jako je zejména waldorfská škola
- objevily se mnohé dílčí inovace vzdělávání jak ve školách veřejných (státních), tak ve školách neveřejných
- v základních školách se vyučuje podle několika odlišných vzdělávacích programů

V českém školství dochází k výrazným změnám až po roce 1989. Toto období je charakteristické vznikem celé řady soukromých i církevních škol a také alternativních škol reformního typu, zejména pak waldorfských. K inovacím dochází i ve školách veřejných, na základních školách se vyučuje podle několika programů. Fungování alternativních škol v této době je mapováno především žurnalisty, kteří podávají subjektivní a ne vždy spolehlivé informace z návštěvy té či oné alternativní školy. Typické pro tyto informace je zejména přeceňování systému daného školského zařízení (Průcha, 2004, s. 107).

Průlomem ve vzdělávání metodou Montessori byla devadesátá léta, kdy dochází ke vzniku Asociace Montessori a Kruhu přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém Mostě. Tyto instituce v několika letech zanikly, avšak jejich organizátor, pan Ing. Plachý, se zasloužil o vydání českých překladů třech publikací Marie Montessori. Také ve spolupráci s panem prof. Rýdlem a paní dr. Ivanou Baxovou sestavili Vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori pro první a druhý stupeň, který byl předložen na MŠMT pro režim pokusného ověřování.

I v následujících letech je patrný značný zájem o tuto reformní pedagogiku a pravděpodobně díky lepší informovanosti veřejnosti a nadšenému zájmu mladých rodičů stoupá také zájem o tento typ vzdělávání. Podstatnou nevýhodou vzdělávání v Montessori mateřské a základní škole je fakt, že nelze zajistit dítěti návaznost vzdělávání ve stejném typu školy. Žáci jsou pak nuceni nastoupit na druhý stupeň tradiční základní školy. I v dnešní době pak mezi rodiči převládá neinformovanost o těchto alternativách.

1.7 Pracoviště zabývající se alternativními a inovativními školami v ČR

- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Pedagogická fakulta UK Praha
- Filozofická fakulta UK Praha
- Pedagogická fakulta UP Olomouc
- Filozofická fakulta MU Brno
- Fakulta sociálních věd MU Brno

- Pedagogická fakulta JU České Budějovice
- Státní zdravotní ústav Praha

Uvedený výčet pracovišť není úplný, neboť problematikou alternativního/inovativního vzdělávání se v různé míře zabývají i další jednotlivci na některých pracovištích vysokých škol, resortních ústavů aj. Rozsáhlý (avšak nezmapovaný) je školský terén, v němž jednotliví učitelé i ředitelé mateřských, základních, středních, speciálních a jiných škol realizují různé inovace ve vzdělávání a publikují o nich, E. Lukavská (1998), J. Kašová (1995), J. Havlová (1994), Z. Vašíček (2001) a mnozí další. Různé aktivity v tomto směru vyvíjejí také Pedagogická centra (Průcha, 2004, s. 122-123).

2 Klasické reformní vzdělávání

„Jestliže se dívám do budoucnosti, už před sebou nemám jako dřív lidi, kteří skládají zkoušky a po maturitě přecházejí ze střední školy na vysokou, ale jedince postupující od jednoho stadia nezávislosti k vyššímu vlastní přičinlivosti, silou vůle, čímž se utváří jejich duševní vývoj“.

(Maria Montessori)

Jestliže člověk přemýšlí o tom, jak děti připravit, aby mohly vystoupit z uzavřeného prostředí, kde je dospělí vychovávají do věku sedmi let, napadají jej široké možnosti. Vyjít ze třídy a vstoupit do okolního světa, který obsahuje všechno, samozřejmě znamená otevřít široké dveře různým metodám vyučování.

Přeplněnost dnešních škol a to, co mnozí z nás považují za nedostatek solidního tradičního vzdělávání, tak jak ho známe, nás nutí se ujistit, že se naše děti ve světě neztratí. Vzhledem ke zvyšující se negramotnosti se výsledky testů snižují a děti se ocitají ve zmatku. Rodiče tudíž musí rozhodně zaujmout stanovisko a činit rozhodnutí ovlivňující jejich děti.

Během uplynulého desetiletí vešla více do povědomí potřeba inovací v oblasti zefektivňování učebních metod, částečně to bylo v zájmu rodičů zavést alternativní programy. Mnohem více států dává v současné době přednost privilegovaným školám a několik set výsad již bylo těmto školám uděleno. Učitelé, rodiče a jiní členové

komunit, kteří se zasloužili o tyto výsady, je také uvedli do života ve snaze splnit dříve neadresné potřeby komunity. Rodiče se pustili do aktivit až za nezbytně nutné hranice a nic je nepovzbudilo, a nemotivovalo rychleji a více než myšlenka, že jejich dítěti není dána příležitost realizovat svůj plný potenciál (Hainstock, 1999, s. 10-11).

Podle Montessori (2011, s. 79) je nutné, aby osobnost člověka byla připravena na nepředvídané věci, a nejenom na situace, které lze očekávat na základě dobrého úsudku a prozíravosti. Vzdělání by ani nemělo být úzce zaměřeno na strohou specializaci, ale zároveň by mělo rozvíjet schopnost rychle a snadno se přizpůsobit. V urputném boji občanského života musí mít člověk pevný charakter, inteligenci a rovněž odvalu. Musí mít pevné zásady, které získá mravní výchovou, a mimoto je třeba, aby byl praktický a věděl si rady, až v životě narazí na obtíže. Nejdůležitější vlastností je přizpůsobivost, neboť jak se svět vyvíjí, neustále vznikají nové pracovní možnosti a současně zanikají nebo se převratně mění tradiční profese.

„Vzdělání učitelů a výchova vůbec má mít vědecký základ. Výchova může být účinná jedině tehdy, je-li založena na důkladném poznání a hlubokém porozumění dítěti“. (Bělinová, 1982, s. 65)

2.1 Postupné úrovně vzdělávání podle M. Montessori

Postupné úrovně vzdělávání (podle Montessori, 2011) musejí odpovídat postupnému vývoji osobnosti dítěte.

1. První úrovně vzdělávání se nám dostává mezi narozením a sedmi roky věku. Protože se v tomto důležitém období odehrává řada proměn, bylo zavedeno toto rozdělení:
 - a) první dva roky;
 - b) od tří do pěti let;
 - c) šestý a sedmý rok.
2. Na období od sedmi do dvanácti let – stadium bezprostředně předcházející pubertě, které lze rovněž dále dělit – připravujeme jiný plán vzdělávání než na předešlé období. Jestliže změny probíhající během prvního období považujeme za růst, dá se říct, že v této fázi se dějí hotové metamorfózy.

3. Dvanáct až osmnáct let – o tomto úseku života, tedy o pubertě, by se dalo říct totéž (Montessori, 2011, s. 15-16)

Důležité je, aby dítě mělo ve všech životních obdobích možnost samostatně vykonávat činnosti, a tím zachovávat rovnováhu mezi jednáním a myšlením. Jeho myšlenky by v podstatě mohly mít sklon zcela se oddávat abstrakci nekonečnou argumentací, stejně jako se malé dítě hrouží do světa fantazie. V prostředí, které mu připravujeme, mu snášíme určité předměty a ono v něm získává nezávislost díky vlastnímu úsilí. A činnost mu dodává důstojnost. Přesné odpovědi mu skýtá vlastní zkušenost.

Úlohou výchovy je vyvolávat u dítěte hluboký zájem o vnější jednání, jemuž věnuje všechny možnosti (Montessori, 2001, s. 124).

2.2 Reformní pedagogika

MOTTO: *Nejkrásnější reformy musí selhat, jestliže nejsou k dispozici v dostatečném počtu kvalitní učitelé.*

J. Piaget

Reformní pedagogika je pojem, který pro většinu z nás znamená proces, při kterém jsou podstatné snahy o změnu, nápravu, zlepšení či obnovení sice fungujícího školství, které je však třeba inovovat. Toto pedagogické hnutí, známé též jako hnutí nové výchovy vzniklo na konci devatenáctého století. Jeho největší spadá do období před druhou světovou válkou. Společným jmenovatelem reformního hnutí je řada různorodých pedagogických představ, v mnoha bodech se odlišujících, spojených však podobnou základní myšlenkou. Všechny tyto pedagogické koncepce se vyslovují proti tzv. tradiční škole s tradiční pedagogikou a snaží se o její reformu.

Maria Montessori zaujala jedno z nejvýznamnějších míst mezi představiteli pedagogického hnutí, které bylo nazýváno hnutí nové výchovy nebo také reformní pedagogika. Tento proud byl značně různorodý, ale přesto jednotlivé pedagogické směry spojovala kritika některých jevů a hledání východisek v novém pojetí dítěte. Spojovala je hlavně kritika pasivity žáků a uniformních vyučovacích metod. Dalším

podstatným projevem byl nový postoj k dítěti, nový názor na něj. Pedagogické teorie byly výrazně orientovány na osobnost dítěte.

Společným východiskem představitelů reformní pedagogiky byl naturalismus, rozvíjený již J. J. Rousseauem, L. N. Tolstým a dalšími. Základem tohoto filosofického směru byla představa, že ideální je soulad způsobu života člověka s přírodou, která je tvořena nejen vnějším prostředím, ale i přirozenými instinkty a potřebami člověka.

Základem nové výchovy byl důraz na spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmů. Spontánní zájem vede k soustředěné práci, takže není třeba užívat žádné kázeňské prostředky. Zavádí se pojem *vnitřní kázeň*, který je opakem autoritativního přístupu staré školy.

Důraz je kladen na rozvíjení schopností. Není cílem vštípit dítěti co nejvíc poznatků, ale naučit ho samostatně nové poznatky získávat. Výraznou změnou byl i důraz na individualizaci a diferenciaci. Od školy se požadovalo, aby dávala každému dítěti to, co odpovídá jeho schopnostem, zájmům a potřebám. Cíl i obsah výchovy byly podřízeny subjektivním potřebám žáků, objektivní společenské zřetele byly opomíjeny (Montessori, 1998, s. 11-12).

V oblasti morální výchovy se předpokládalo, že dítě je třeba vychovávat především jeho vlastní činností.

Maria Montessori patřila ke krajnímu proudu koncepce nové výchovy, který je označován jako *pedocentrismus* – princip autora Johna Deweye (americký filozof, psycholog a pedagog). „*Dítě má ve škole především žít svým přirozeným životem*“. V této podmíncevidíDewey záruku, že se bude učit, neboť učení nespočívá jen v pasivním poslouchání, ale především v aktivní činnosti. *Své vlastní pojetí výchovy charakterizuje jako neustálé přestavování zkušeností*. Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle jejich názoru má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava pro život, ale spíš provázení životem. V nejkrajnějším pedocentrismu byly odmítány jakékoliv perspektivní cíle výchovy, učební plány a osnovy, formování obsahu výuky do předmětů a rozvrh hodin. Vyučovací proces se stával záležitostí intuice a inspirace učitele (Bělinová, 1982, s. 288).

Novodobé školní a vzdělávací formy vycházely především z vlastních zkušeností státní školy. Nevznikaly tak v její opozici a jejich vývoj nebyl skokový. Šlo

spíše o dlouhotrvající proces, který však nikdy nepřinesl žádný jednotný názor na vytvoření jednotného modelu školy.

3 Montessori pedagogika

„V dítěti leží osud budoucnosti. Kdokoli si přeje úspěšnou společnost, musí chránit dítě a pozorovat přirozený způsob jeho jednání. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidské povahy. Kdokoli si přeje následovat moji metodu, potřebuje pochopit, že nesmí uctívat mne, ale sledovat dítě, jako svého učitele.“

(Maria Montessori, 2001, s. 105)

Marie Montessori, resp. její reformě pedagogická škola patří mezi nejpobulárnější alternativní směry v Evropě. Školy preferující Montessori metodu lze nalézt po celém světě, zejména však na stupni mateřském a základním. Pedagogové v těchto školách vyučují děti na základě univerzálních zákonitostí, které určují raný vývin dítěte, poznávání jeho skryté osobnosti a možnost, jak se dítě samotné může svobodně rozvíjet.

Montessori metoda se v posledních letech rozšířila do škol a školek po celé České republice a našla si mnoho příznivců, jejichž počet stále roste. Školky a školy, které tuto metodu používají, se u nás řadí do tzv. alternativního školství. V čem ale Montessori metoda spočívá? Mnozí asi tuší, že přístup k dětem bude méně autoritativní, ve školách se nebude hodnotit známkami, dětem bude ponechána větší svoboda a učitelé budou více podporovat rozvoj dětské individuality. Někteří rodiče mohou mít na druhé straně obavy, že tento systém děti nenaučí poslušnosti, nezískají potřebnou disciplínu k učení a ve znalostech učební látky budou zaostávat za dětmi z klasických škol. Považujeme tudíž za vhodné alespoň částečně objasnit, co se za pojmem Montessori pedagogika nebo Montessori metoda skrývá.

Základním principem či smyslem této metody je předvádění a nápodoba. Ke vštěpování dochází v některých právě pomocí předvádění či nápodoby, někdy je pak dána přednost objevujícímu poznávání. Dětská duše však nikdy nemá být pedagogem formována násilím.

Změny nejsou potřeba jen ve výuce samotné, ale i v osobnosti učitele (pedagoga). Zelinková (1997, s. 73) uvádí: „*Takovou osobnost, která dokáže v dítěti vidět „otce lidstva“ a která se v tomto smyslu s dítětem setkává, ne shovívavě, ne tím, že se sníží na jeho úroveň, ale ani tím ne, že stojí vysoko nad ním.*“

Jedním ze základních pedagogických principů je preference kladného hodnocení a zdůrazňování úspěchů dítěte. Pokud dítě chybuje, je vhodné mu nabídnout shodný materiál, aby si mohlo chybu samo uvědomit a opravit. Hlavním požadavkem Marie Montessori je preference nejen respektu, ale také lásky. Sama se nechala slyšet, že musí být konečně vytvořena „škola pro dítě“.

Montessori pedagogika je orientována na dítě, na zohlednění jeho potřeb a požadavků. Dítě není „malý dospělý“, je to plnohodnotný člověk s vlastními životními potřebami, jejichž naplňování je závislé na nabídce příležitostí. Proto je třeba pracovat spolu s dítětem na rozvoji jeho vůle, musí docházet k podpoře tvůrčího myšlení, překážky překonávat a ne se jim vyhýbat.

Montessori pedagogika je nejstarší dosud používaný systém vzdělávání. Duchovní matkou této metody byla italská lékařka Maria Montessori, která svou metodu začala tvořit před více než 100 lety. Od té doby se Montessori vzděláním může pochlubit řada významných a úspěšných osobností mezi které patří například Jeff Bezos (zakladatel Amazon.com), Jacqueline Kennedy Onassis (bývalá první dáma USA), Gabriel Garcia Marquez (nositel Nobelovy ceny za literaturu), princové William a Harry (synové princezny Diany), T. Berry Brazelton (světoznámý pediatr a autor knih o dítěti), nebo dcera Billa a Hillary Clinton.

Montessori pedagogika je založena na využití takzvaných senzitivních období v rozvoji dítěte, které umožní dítěti snadno a přirozeně si osvojit určité schopnosti a znalosti, na které má v tomto období zvýšenou senzitivitu. Děti jakoby podvědomě věděly, na co se soustředit a projevují zájem o danou činnost nebo znalost. Pokud je jim v tomto období dán prostor a vhodné podněty k rozvoji, děti se učí velmi rychle a s chutí. Zmeškáme-li možnost naučit děti určitou schopnost během senzitivního období, mají stále šanci se ji naučit, ale bude je to stát mnohem více úsilí.

V dnešní terminologii bychom mohli použít pojem zralost jako stupeň připravenosti pro nácvik určitých dovedností. *Zralost* je podle Montessori individuální, proto i výchovná činnost a vzdělávání nejsou určovány věkem, ale tím, že se projeví *senzitivita* (vnímání, citlivost) v dané oblasti.

Dle Zelinkové (1997) je třeba při výchově 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.

Jedním z často uváděných příkladů senzitivního období je čas, kdy je dítě od přírody naprogramováno k učení jazyků. Toto období začíná narozením (někteří vědci se domnívají, že možná i dříve) a končí kolem šestého roku. Dítě se může snadno naučit svou mateřštinu a další jazyky. Naučení se dalších řečí v tomto raném věku je pro dítě nejen snadné, ale i velmi užitečné v dalším rozvoji. Moderní poznatky neurologie ukazují, že učení se další řeči vytvoří množství spojení v mozku, které celkově posílí intelektuální kapacitu dítěte.

Další senzitivní období, které je škoda propásnout, je období učení pořádku. To začíná také narozením a svého vrcholu dosahuje mezi 18 měsíci a 2,5 roku věku, pak postupně ustupuje až do věku 5 let. V této době mají děti touhu po důslednosti a opakování. Děti milují rutinní aktivity, které se pravidelně opakují a odchylky od denního režimu je vyrušují. Dokonce i urputné období vzdoru, které nastupuje kolem druhého roku, je zdůvodňováno přehnanými reakcemi batolátka na odchylky od rutiny, které dospělí často ani nezaregistrují.

V tomto období děti milují pořádek a zejména to, když každá věc či hračka má své místo. Pokud zorganizujeme prostředí dítěte v tomto věku a necháme dítě, aby si hračky samo dávalo na svá místa, nebudeme ho to muset učit v následujících mnoha letech.

Montessori metoda dětem pomáhá rozvíjet své smysly a pokládá základy zdravé zvědavosti a zájmu o další učení. Dítě si samo vybírá, co ho zajímá a učí se do hloubky, která ho zajímá. Není tedy výjimkou, že děti v Montessori školkách se naučí věci z matematiky, geometrie, zeměpisu a biologie, které se běžně probírají až na prvním stupni. Překvapením může také být, že senzitivní období na učení se psát a číst je kolem čtvrtého roku – pokud děti dostanou možnost a vhodné podněty, samy se s chutí učí to, co se většina dětí s mnohem menší dávkou entuziasmu učí ve škole (Průcha, 1996, s. 26-27).

3.1 Charakteristika Montessori pedagogiky

Základem filozofie vzdělávacího systému Montessori je přesvědčení, že každé dítě v sobě již skrývá bytost, kterou se v budoucnu stane. Aby mohlo plně rozvinout své tělesné, intelektuální, tvůrčí a emoční schopnosti, musí mít svobodu – svobodu, jíž lze dosáhnout pomocí řádu a sebekázně. Montessori pedagogové říkají, že dětský svět je plný obrazů a zvuků, které se zpočátku zdají chaotické. Z tohoto chaosu musí dítě postupně vytvořit řád a naučit se rozlišovat mezi jednotlivými vjemy, které ze všech stran „útočí“ na jeho smysly, a pomalu, ale jistě ovládat sebe a své okolí.

Dítě, které vyrůstalo v Montessori prostředí, je v pozdějším věku nezávislejší a dokáže se lépe zaměřit na aktivní rozvoj svých intelektuálních dovedností. Metodu, jíž se děti učí v Montessori škole, můžeme nazvat „strukturované vzdělávání“. Díky tomu, že se děti naučí pracovat v připraveném prostředí samostatně – tzn., že se těší z přítomnosti přátel a vrstevníků ve třídě, ale nemusí s nimi nutně přímo spolupracovat – učitel prostor věnovat se každému žákovi individuálně. Struktura montessoriovské výuky využívá mnoha pomůcek, s nimiž může dítě manipulovat samo. V každé fázi učebního procesu je materiál navržen tak, aby prověřil jeho znalosti a okamžitě mu ukázal chyby, aby je mohlo opravit.

Podstatou Montessori metody je pomoci dětem v rozvoji jejich schopností tím, že si vše, co se učí, vyzkouší a zažijí místo typického školního učení. Dítě začíná cvičením praktického života, které mu pomůže osamostatnit se, umožní mu tak další rozvoj. Při praktických činnostech jako je přelévání vody, přesypání fazolí, zapínání knoflíku a vázání tkaniček se děti mimo jiné učí také koncentraci, koordinaci a vytváří si vůli a sebevědomí. Pak dítě zpravidla přistupuje k senzorickým cvičením, kde si kromě smyslů (hmatu, čichu, zraku, chuti a sluchu) vytváří díky důmyslně propracovaným pomůckám paní Montessori i základy matematiky a geometrie. Montessori metoda dále nabízí dětem témata z takzvané kosmické výchovy, do které zejména v prvních letech patří i zeměpis, biologie a kreativní činnosti.

Cílem Montessori metody je naučit děti respektu k sobě, ostatním lidem a svému okolí. Děti se v Montessori prostředí učí rozvíjet svou individualitu v kontextu světa, ve kterém žijeme. Jsou pak sebevědomé, schopné analyzovat skutečnosti a reagovat na ně, mají intelektuální kapacitu své myšlenky promítnout do svých činů.

Sama autorka metody věřila, že vše se dá řešit cestou míru a že vzdělání je důležité pro mír. Asi nejdůležitější dvě lekce, které Montessori pedagogika dětem dá, jsou, že život stojí za to žít a svět je možné změnit.

Maria Montessori ke své metodě vyvinula rozsáhlý soubor výukových pomůcek, nad jejichž jednoduchostí a genialitou dodnes žasne mnoho pedagogů i rodičů. Většina těchto pomůcek je vyrobena ze dřeva nebo jiných přírodních materiálů a svým účelem předčí mnohé edukační hračky dnešní doby (Zelinková, 1997).

3.2 Principy a pojmy Montessori pedagogiky

Pedagogika M. Montessori je ucelený a propracovaný výchovně vzdělávací program. Základní myšlenky Montessori metody, její principy, jsou provázané. Ačkoli je celý systém starší než sto let, vnímáme ho jako velmi nadčasový. Není nutné dogmaticky lpět na všech principech. Naopak, takový přístup by byl příliš omezující a mohl by dítěti nakonec spíše uškodit. Důležité je umět se přizpůsobit. Jak prostředí, ve kterém pracujeme, tak dětem.

Maria Montessori svou metodu rozvíjela na základě dlouhodobého pozorování dětí, ke kterému měla velké nadání. Ve svých pracích říká, že nevyvíjí metodu, ale jen popisuje fenomén či sílu, která existuje v každém dítěti, a která ho vede k tvořivosti a ovlivňuje ho v jeho chování. Její metoda v dětech podněcuje tuto vrozenou sílu a dále ji rozvíjí.

V čem tedy spočíval úspěch Marie Montessori při práci s dětmi, co při své práci s dětmi vypožadovala a k jakým závěrům došla?

► *Absorbující mysl*

Maria Montessori nazvala prvních šest let života absorbující (vstřebávací) myslí. Dítě se přizpůsobuje svému okolí a intenzivně s ním navazuje kontakt. V prvních třech letech života dítěte dochází k učení zejména pomocí kontaktu s hmatatelnými předměty. Mysl dítěte je v té době nezatížená jinými poznatky, proto je zde prostor pro řadu nových informací. Tyto informace jsou pak dětmi přijímány bez předsudků nebo cizích názorů. Dochází k velkému zapojení zejména smyslů – hmatu, chuti, zraku, čichu a sluchu. Tuto formu poznávání můžeme označit za nevědomou (Montessori, 2003, s. 110-113).

Dle principů M. Montessori (1998) od tří let života dítěte se probouzí vědomá forma absorbující mysli. Toto myšlení umožňuje zároveň formování paměti a staré i nové poznání dostává tvar a smysl. Na konci tohoto období, tedy přibližně v šestém roce života, začíná dítě posuzovat a všimát si dříve opomíjených věcí a zejména posuzovat činy, začíná mít sklon k morálním otázkám. Dítěte je postaveno před otázku dobra a zla a z tohoto hlediska začíná posuzovat také své vlastní činy.

Absorbující mysl se objevuje pouze v dětství, po šestém roce se tato schopnost pomalu vytrácí. Informace již pak nikdy nejsou vstřebávány tak hbitě, jako v tomto období, k poznání dochází díky dřívějším poznatkům a informace jsou spíše měněny a obnovovány, k vstřebávání nových informací dochází méně.

► *Dítě je tvůrcem sebe sama*

Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

► *„Pomoz mi, abych to dokázal sám“*

Dítě má potřebný prostor a čas na svojí práci. Má možnost pracovat svým vlastním přirozeným tempem a nemusí se přizpůsobovat tempu vychovatele a ostatních dětí. Vychovatel je dítěti partnerem, pozorovatelem, průvodcem a rádcem. Pomáhá dítěti, až když si dítě jeho pomoc žádá, vychovatel neradí a nehodnotí. Neúspěch nic neznamena, je pro vychovatele pouze signálem pro změnu. Vyžaduje jiný přístup, při němž nesmí chybět trpělivost a tolerance.

„Je třeba vidět dítě, které se projevuje ve své přirozenosti se všemi jeho negativními vlastnostmi patřícími k životu, tak jako k růži patří vůně, krása a trny.“

(Zelinková, 1997, s. 78)

► *Respektování senzitivní fáze*

Maria Montessori zjistila, že u dětí existují tzv. *senzitivní fáze* neboli období zvýšené vnímavosti pro určitou dovednost. Jsou to v podstatě ohraničené časové úseky, kdy je dítě nejlépe uzpůsobeno k získávání určitého rysu nebo dovednosti. Pokud nejsou pro dítě vytvořeny vhodné podmínky, aby si tu kterou dovednost osvojilo právě v této době, musí pak v budoucnu na její naučení vynaložit daleko více energie. Např. v určitém věku se dítě začne zajímat o písmena a o čtení. Pokud má vhodné podmínky a dostane prostor, naučí se číst s chutí a minimálním úsilím. Pokud již toto období pominulo a senzitivní fáze byla promeškána, bude muset na výuku čtení vynaložit daleko více námahy a pravděpodobně k tomu bude mít i o hodně méně chuti. Senzitivní období nejsou u dětí stejná. U každého mohou přijít v trochu jiném věku, a proto je důležité k dětem přistupovat individuálně a pozorovat, o co právě jeví zájem a včas jim nabídnout vhodnou aktivitu. Dítě se přitom dokáže učit samo přirozeně, tím že absorbuje vjemy a podněty ze svého okolí. Vyžaduje řád, což se projevuje opakováním rituálů, nemá rádo změny zejména v běžných denních činnostech jako je koupání, krmení atd. (Zelinková, 1997, s. 32).

Pojetí řádu dospělého a dítěte se však liší. Pro dítě je řád důležitý jako pevný bod, který mu dává možnost lepší orientace v pro něj chaotickém světě. Pořádek a řád je pro dítě pocit určité kontroly nad tím, s čím se ve svém životě setkává. (Montessori, 1998, s. 34).

► *Polarita pozornosti*

Je maximální koncentrace na určitou činnost a práci. Maria Montessori vypožadovala u dětí neuvěřitelnou schopnost soustředit se na určitou práci, kterou nazvala polarita pozornosti. Pokud je dítě nějakou činností zaujato je schopné tuto činnost mnohokrát opakovat, dokud se „nenasytí“. Je proto potřeba dítě nevyrušovat a poskytnout mu dostatek času, aby práci samo dokončilo. Dítě se tímto učí překonávat překážky, sekává se s chybným řešením a tím také s alternativními cestami k cíli. Cíle se snaží za každou cenu dosáhnout. Dítě tuto činnost bude vykonávat se značným zaujetím a také s úspěchem (Montessori, 2001, s. 59).

► *Svoboda a zodpovědnost, individuální přístup*

Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat (Zelinková, 1997, s. 19).

Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe metody Montessori. Princip svobody se stal jedním z klíčových pojmů pedagogiky M. Montessori. Dítě si samo vybírá, co bude dělat, s kým a jak dlouho. Svobodná volba práce je v souladu s respektováním pravidel a zodpovědností. Maria Montessori zjistila, jak je pro děti důležitý pocit svobody v rámci vymezených hranic a že i poměrně malé děti jsou schopny nést určitou zodpovědnost. Umějí se o sebe postarat často daleko více, než si myslíme, ale potřebují k tomu čas a prostor, aby se to naučily. V této souvislosti vyznívala Montessori také, jak je pro děti důležitá práce s chybou a jak je potřebné, aby děti pocítily ne trest za chyby nebo špatné chování, ale přirozený důsledek svého jednání. Což znamená, např. pokud dítě nepozorností něco rozlije, důsledkem není pohlavek nebo vyhubování, jak je nešikovné, ale musí si vzít hadřík a uklidit po sobě. Pokud by se taková věc stávala pravidelně, dítě na tuto činnost ještě není pravděpodobně zralé, a znamená to, že bude potřebovat pomoc.

Montessori hovoří o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou. K dítěti je třeba přistupovat individuálně. Ne všechny děti jsou ve stejném věku na stejné úrovni, současně je každé dítě jiná osobnost, pochází z jiných podmínek a má jiné potřeby.

► *Připravené prostředí*

Maria Montessori kladla velký důraz na připravené prostředí, které dítě potřebuje, aby si mohlo vybrat činnost podle svého zájmu a naladění. Dítě si samo vybírá, co bude dělat, s kým a jak dlouho. Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Je-li získání dovednosti rozloženo na tak malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli. Pokud je dítě nerozhodné, je zde učitel, aby pomohl ve výběru, popřípadě, když je dítě příliš jednostranně zaměřené, učitel by měl vhodným způsobem přivést dítě k jinému typu práce.

Maria Montessori posuzovala prostředí ze dvou hledisek:

1. Respektování didaktických principů

Při přípravě prostředí je třeba respektovat senzitivní periody vývoje. To je období zvýšené vnímavosti na určité podněty. Prostředí, v němž dítě žije, musí být upraveno tak, aby podněcovalo nástup senzitivních období pro nejrůznější činnost. Příprava takového prostředí je úkolem vychovatele. Je důležité, aby předměty, které dítě obklopují, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, aby vedly dítě kupředu, podporovaly proces učení. Vnější prostředí nesmí svým uspořádáním působit chaoticky, a to především na malé děti, protože příliš mnoho podnětů ztěžuje orientaci. Prostředí bohatou nabídkou vyzývá k činnosti. Věci mají být uspořádány tak, aby povzbuzovaly aktivitu dítěte a podněcovaly jeho zájem a zvědavost. Cíl činnosti je pro dítě viditelný a pochopitelný. Aktivita musí vycházet od dítěte, jakmile je příliš usměrňována dospělým, ztrácí dítě zájem. Potřebuje totiž objevovat samo svým vlastním tempem. Vychovatel zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím, je mu průvodcem při pronikání do uspořádaného světa. Pomáhá volit pomůcky a chápat jejich smysl. Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte. Prostředí má spíše objevující a podněcující charakter.

2. Organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí

Škola by měla být podle Marie Montessori místem, kde by dítě mohlo volně žít a zároveň se sociálně vyvíjelo. Výuka je převážně individuální a staví na svobodné volbě dítěte. V protikladu k tomu je antropologický fenomén, který Maria Montessori pozorovala. Dítě se spontánně zdržuje na svém místě a nerado ho opouští. Tato tendence dala hodně podnětů k přemýšlení, protože přes touhu po svobodě je přirozeností člověka hledat místo, kde může pevně zakotvit.

Ve srovnání s jinými školami lze uvést, že mnohaleté zkušenosti ukazují, že práce dětí se má zorganizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích. To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic. Hlavní předností je silná motivace pro práci a cílevědomost a dovednost samostatně a soustředěně se učit.

Maria Montessori formulovala požadavky na organizaci školy:

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

Ve srovnání s jinými školami lze uvést, že v Montessori třídě je kladen velký důraz na svobodný pohyb dítěte a svobodnou volbu práce. Dítě uzavřené v ohraničeném prostoru, ať je sebevěšší, si nadále nedokáže uvědomovat svou plnou hodnotu a nepodaří se mu přizpůsobit vnějšímu světu. Aby se mohlo rychle vyvíjet, jeho praktický a společenský život musí být úzce spjat s jeho kulturním prostředím. Mohla by se vyskytnout všeobecná námitka, že dítě má beztak dost nabitý program, a tak nemá čas si přibrat praktické činnosti. To je omyl, protože daleko únavnější je uplatňovat jenom polovinu schopností, jimiž náš příroda obdařila. Je to, jako by člověk chodil pouze o jedné noze pod záminkou, že chůze po obou by byla dvakrát namáhavější. Vědomosti a sociální zkušenosti je třeba získávat současně (Montessori, 2011, s. 27).

Psycholog David C. McClelland pojmy soupeření a spolupráce dokonce zabudoval jako základní kameny do svého pojetí zralosti osobnosti. Nejvyšší stádium popisuje takto: *„Člověk poznává, že harmonie je víc než výhra, že spolupráce je hodnotnější formou vzájemných vztahů než soupeření. Učí se tolerovat, naslouchat druhým, snaží se od druhých učit a umožňuje jim, aby se učili od něj“* (Nováčková, 2003, s. 6).

► Práce s pomůckami formou pokusů a omylů

Pro výuku dítěte vytvořila Maria Montessori speciální pomůcky, které pomáhají dítěti osvojit si názorně různé znalosti a dovednosti. Pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale rovněž napomáhají k tomu, aby si dítě již nabyté vědomosti osvojilo a

lépe uložilo do paměti. Důležité je, že téměř u všech pomůcek existuje systém kontroly, aby si samo dítě mohlo ověřit, jestli pracovalo správně a mohlo se učit ze svých chyb.

► *Princip věkové heterogenity*

V Montessori zařízeních jsou pohromadě děti různého věku, což je důležité, jelikož mladší děti se mohou učit od starších, starší si zase mohou své znalosti vyzkoušet a upevnit i tím, že je vysvětlují mladším, přičemž se učí i sociálním dovednostem a vzájemné spolupráci.

► *Ruka je nástrojem mozku*

"Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já pochopím". Montessori pomůcky vycházejí z principu, že práce rukou je základem pro chápání věcí, jevů a pro rozvoj myšlení i řeči. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.

► *Logické souvislosti*

Maria Montessori si uvědomovala propojení všech oblastí života, jak vše souvisí se vším, a to promítala i do způsobu výuky. V Montessori zařízeních se tudíž pracuje s projekty, ve kterých jsou věci spojovány do logických souvislostí. Např. projekt voda – spojuje se přírodověda (koloběh vody, ...), matematika (měří se hladina vody a počítá se), český jazyk (slova spojená s vodou), výtvarná výchova (malují se obrázky s vodní tematikou...), hudební výchova (písničky o vodě...), atd.

► *Práce s chybou*

Chyba je přirozená a je třeba jí chápat jako užitečnou součást procesu učení. Chyba nám pomáhá hledat řešení a přináší nové poznatky. Chyba nám ukazuje, co je třeba cvičit a opakovat. Montessori materiály a pomůcky jsou připraveny tak, aby dítě mohlo samo kontrolovat správnost řešení, nebo najít a opravit chybu.

Dítě je při těchto činnostech tedy automaticky přivedeno k tomu, že musí chybu samo vyhledat a opravit ji, což prohlubuje jeho samostatnost a sebekontrolu. K většímu uspokojení vede také situace, kdy má dítě možnost něco „vědomě správně udělat“. Důležitá je právě zpětná vazba, že danou činnost úspěšně zvládlo. Z diagnostického

hlediska může schopnost dětí nacházet a opravovat chyby včas pomoci odhalit defekty či poruchy funkcí mozku či smyslových orgánů. (Zelinková, 1997, s. 67).

► *Věkově smíšené skupiny*

Věkově smíšené skupiny dětí podporují vzájemnou pomoc, spolupráci a ohleduplnost. Děti si jsou vzájemnou inspirací a získávají a pěstují si sociální dovednosti.

► *Montessori učitel*

Maria Montessori dává přednost označení „vedoucí“ před pojmenováním „učitel“ nebo „vychovatel“. Vyplývá to z jejího chápání vývoje dítěte, který probíhá spontánně za předpokladu zajištění svobody a vhodného prostředí. Dospělý dítě neučí, protože dítě se učí samo. Vede ho však na cestě životem, usměrňuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovává nové poznatky (Zelinková, 1997, s. 75).

Ve svých knihách hovoří Maria Montessori o vnitřní proměně osobnosti učitele a o jeho důkladné přípravě. Montessori klade na učitele velké požadavky. Učitel, než předstoupí před děti, by měl nejprve pracovat na sobě. Měl by se naučit být dobrým pozorovatelem, jednat s klidem a rozmyslem, zbavovat se vlastních psychický bloků a defektů, neboť vše se může přenášet na děti. V dobře zaběhnutém Montessori zařízení se může na první pohled, že toho učitel moc nedělá, děti pracují v klidu a samostatně a on je jen pozoruje, ale právě za tím je velká práce učitele. Učitel by měl umět pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc nebo když vidí, že je třeba, aby pomohl. Pomáhat by měl, však podle zásady *pomoz mi, abych to dokázal sám*. Neměl by tedy dělat věci za dítě, ale měl by dítěti pomoci, aby je mohlo zvládnout samo.

Učitel se musí také starat o prostředí, aby bylo pro děti připravené, a pomáhá dětem s výběrem didaktického materiálu a ukazuje jim, jak s ním pracovat. Měl by se stále pokoušet nadchnout děti pro práci. Je potřeba, aby nejprve naslouchal a potom se ptal. Lepší je, když si dítě odpověď na své otázky nalezne s učitelovou pomocí samo a učitel mu svůj úhel pohledu nevnučuje. Při práci by učitel měl dítě co nejméně vyrušovat. Je potřeba, aby respektoval osobnost dětí, ale současně dětem pomáhal dodržovat stanovená pravidla.

► *Pojetí pochvaly a trestu*

Většina z nás byla zvyklá na metodu cukru a biče, tedy odměn, pochval a trestů. Maria Montessori ale upozorňovala na její negativní důsledky a metoda Montessori se pochval a trestů snaží vyvarovat. Na místo trestu, který s „prohřeškem“ nemá logickou souvislost, by dítě mělo pocítit přirozený důsledek svého chování, o kterém byla zmínka již v předchozím textu. S pochvalou se zachází přiměřeně, aby se dítě nestalo na pochvalě závislé a neomezila se tak zbytečně svoboda volby dítěte. Dítě by mělo cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá a nedělat věci kvůli pochvalě. Je lepší ocenit konkrétní věc, která se dítěti povedla, popovídat se s ním o ni a také o tom, jak se cítí, když něco dobře zvládlo. Celkový přístup učitele Montessori k dětem by měl být láskyplný a co nejméně hodnotící. S pochvalou se zachází přiměřeně tak, aby se dítě nestalo na pochvalě závislé. Dítě má cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá, nedělat práci pro uspokojování představ dospělého, pro pochvalu nebo známky. Pochvala je využívána zejména u nových a nejistých dětí k navození pocitu bezpečí a jistoty.

Při této metodě se probouzí u dětí smysl pro vlastní důstojnost a vede je k odmítání pochvaly. Jejich pocit sebeodpovědnosti, sebedůvěry a rovnocennosti pak snižuje pojem chvály.

Předškolní děti mají největší radost ze samotné práce, pro školní děti je pak výsledek největší odměnou. A celkový láskyplný vztah a přístup dospělého k dítěti je vlastně sám o chvále. Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, jako užitečná součást řešení problémů a jako bohatý zdroj nových poznatků.

Učitel by neměl používat negativní hodnocení, ale například nabídnout dítěti znovu tentýž materiál, aby mělo možnost si samo všimnout svých chyb a opravit je. Materiály a pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě vždy samo mohlo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu – vlastní chyby tak napomáhají v dalším učení.

Různé formy kontroly chyb:

1. mechanická kontrola chyb pomocí smyslového materiálu;
2. kontrola chyby pomocí zdokonalené činnosti opakujícím cvičením;
3. kontrola chyb porovnáním vlastní práce s předlohami.

Jaký druh opravy chyby je zvolen, závisí na dítěti, na materiálu, na druhu cvičení a na celkové situaci ve skupině.

► *Ticho a klid, elipsa*

Maria Montessori klade velký důraz na soustředěnost, ticho a klid. Děti by měli mít na svou práci klid, po třídě by se měli pohybovat pomalu a mezi sebou hovořit tiše. (Samozřejmě i Montessori si uvědomovala potřebu dětí se vydovářet a vybit, proto doporučovala zařazovat pravidelně pobyt venku a různé pohybové aktivity.) Pro zklidnění a nácvik koncentrace vymyslela MM chůzi po elipse, která se na první pohled může některým z nás zdát poněkud zvláštní, nicméně má velký význam. Většinou každý den se děti scházejí na elipse. Sednou si po jejím obvodu, ztiší se a postupně se střídají v chůzi po elipse. Většinou jich chodí několik najednou a oběma rukama drží předmět, který zpravidla nějak tematicky souvisí s tím, čím se právě zabývají. Nohy kladou v tichosti (často při jemné hudbě) těsně za sebou od paty přes chodidlo na špičku. Toto na první pohled lehké cvičení je ve skutečnosti zvlášť pro malé děti velmi náročné na rovnováhu a soustředění. Elipsa je cvičení trpělivosti, psychické a fyzické rovnováhy, klidu, ticha a koncentrace pozornosti, které nám v dnešním světě tolik chybí. Děti se přitom naladí na činnost, která bude následovat. Některé děti potřebují kroužit po elipse víckrát, dokud se jejich potřeba neuspokojí. Po chůzi po elipse může následovat komunitní kruh, kdy děti mohou verbalizovat své dojmy, popřípadě je možné řešit i určitou problematiku.

3.3 Oblasti učení

Učení v rámci metody Montessori se dělí do následujících oblastí:

3.3.1 *Praktický život*

Práce s předměty každodenního života. Dítě pracuje, zkoumá a objevuje prostřednictvím nabízených předmětů, s nimiž se setkává v běžném životě. Patří sem různé přelévání, přesýpání, třídění, ale i např. zalévání květin, umývání rukou, zametání apod. Při těchto činnostech dochází také k rozvoji hrubé i jemné motoriky a propojování hemisfér. Praktický život a jeho cvičení vedou děti k samostatnosti, sebeobsluze, zdvořilostnímu chování a péči o druhé.

Cíl = získání praxe vdaných oblastí:

- péče o vlastní osobu a své tělo (např. rámy se zapínáním, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění bot, cvičení se lžičkami)
- péče o okolí a společnost (prostírání stolu, zametání, leštění kovu, péče o květiny, práce na zahradě)
- cvičení sociálních vztahů - přijetí zodpovědnosti ve skupině (potřeba sociálního kontaktu – prosba, poděkování, zdravení, naslouchání, pomoc, slavnost, přijímání hostů a cvičení ticha)
- cvičení kontroly pohybu (rovnovážná cvičení a chůze po čáře – po elipse, rozvoj motoriky, koordinace ruka – oko)

V těchto komplexních činnostech i ve všech ostatních jsou plněny *přímé cíle* - postarat se o sebe (naučit se jíst, pít, oblékat) - ty souvisejí se základními lidskými potřebami. Mnohem důležitější jsou *nepřímé cíle*, kdy dítě získává senzorickou zkušenost. – hmatovou, vizuální a zvukovou.

Nepřímým cílem jsou základní matematické poznatky více, méně a zkušenost pro sčítání, odčítání a dělení. Dále rozvoj emocionality, schopnost vnímat, rozvoj náklonnosti k nějaké činnosti a vnímání radosti z činnosti, schopnost brát vážně své vlastní schopnosti, schopnost odhadnout sebe sama, což vede k sebejistotě, zdravému sebevědomí a ke spokojenosti sama se sebou.

3.3.2 Smyslová výchova

"Představivost má základ ve smyslech. Smyslová výchova připravuje děti na správné vnímání vlastností věcí, vnímání jednotlivých detailů a je základem všech pozorování". (Maria Montessori, 2011)

Maria Montessori k ní vyvinula pestrý smyslový materiál, s jehož pomocí lze procvičovat rozlišování např. barev, tvarů, hmotnosti, srovnávání a třídění, a který zapojuje všechny smysly – hmat, čich, zrak, sluch i chuť. Čím lépe pracují naše smyslové orgány, tím lepší a diferenciovanější je naše vnímání. Čím je naše vnímání různorodější, tím pestřejší je obraz naší reality. Různorodé vnímání nás vede k toleranci a k pozitivním životním pocitům.

3.3.3 Jazyk

Děti si rozšiřují slovní zásobu učním názvů předmětů a jevů, které je obklopují. Vyjadřují své pocity a myšlenky. Důraz je kladen na mluvený jazyk jako základ všech lingvistických výrazů. Pestrost materiálu podněcuje k objevování. Jsou zde zahrnuty materiály podporující rozvoj řeči, výuku čtení (metoda Montessori používá tzv. genetickou metodu čtení, tzn. učení čtení po písmenkách a ne po slabikách) a psaní. Pro začátek psaní je nejlépe vystihnout „explozi psaní“ – kdy dítě chce samo psát. Zdokonalování jemné motoriky ruky probíhá od mateřské školy při práci se specifickými materiály.

Pro nácvik čtení používáme genetickou metodu. Děti se seznamují s písmeny v mateřské škole. Pracují s pomůckami a materiály, při kterých mohou vnímat rozdíly mezi písmeny více smysly, ke slovům přiřazují konkrétní předměty. Výuka jazyka slouží od počátku také k poznávání světa, proto jsou pro děti již v mateřské škole připraveny slova a texty se zajímavými tématy, které dětem dávají smysl.

3.3.4 Matematika

Myšlení dětí se vyznačuje smyslem pro přesnost a reálnou skutečnost. Matematické pomůcky jsou přehledné a věcné. Postupují od konkrétního k abstraktnímu. Děti nejdříve získávají zkušenosti s cvičením praktického života a smyslovým materiálem. Materiál, který učí vnímání délky, šířky a výšky, porovnávání velikostí a forem a experimentování a který pomáhá vest postupně dítě k abstrakci, která je pro matematiku charakteristická. Podle Marie Montessori je lidský duch duchem matematickým. Lidský duch má schopnost abstrahovat, něco si představit a argumentovat.

Matematický rozvoj začíná již v prenatálním období, působí od narození - ne až ve škole.

Matematické aspekty:

1. rozlišení sebe a ostatního;
2. vnímání délky, šířky a výšky;
3. vnímání dimenzí;

4. porovnávání velikostí a forem;
5. experimentování.

Matematický materiál v montessoriovských školách pomáhá tento matematický duch u dítěte včas podporovat. Předstupeň matematiky – smyslové a konkrétní matematické pomůcky a materiály – vedou děti k „materializované abstrakci“ a pracují s nimi už v mateřské škole. Úkolem tohoto materiálu je převádět nevědomou a nestrukturovanou informaci do strukturovaného systému.

3.3.5 Kosmická výchova

Dává a spojuje do souvislosti *celý svět*. Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství. Děti poznávají svou osobu, rodinu, město a zemi kde žijí. Vstupují do říše živočichů a rostlin. Zahrnuje všechny ostatní obory jako je např. přírodověda, biologie, chemie zeměpis, dějepis fyzika, vlastivěda, její součástí je i výchova hudební, tělesná a výtvarná a patří sem i témata společenská. Svým pojetím poukazuje na propojenost všech oblastí, jak vše souvisí se vším a že vše je jeden vesmír. Dítěti pomáhá pochopit řád světa, najít si v něm své místo a respektovat a ctít své okolí.

„Aktivitou svého absorbujícího ducha nasává dítě všechno bez výběru. Aby však mohlo začít chápat svět, potřebuje ho vnímat v určitých strukturách.“ Svět by měl být dítěti přibližován jako celek, neboť dítě potřebuje vnímat a porozumět detailům v kontextu celku. Dítě tak vnímá předměty, ale také vztahy mezi nimi. Tím si utváří vlastní vztah k okolnímu světu a to tím intenzivnějším, čím dlouhodoběji je schopné koncentrovat svou pozornost. (Zelinková, 1997, s. 37).

Člověk musí měnit nejen přírodu, ale i svět lidí. První světová válka Marií Montessori velmi silně otřásla. Stala se podnětem k šíření myšlenky výchovy k přátelství, která je vlastně vrcholem kosmické výchovy. Skutečný mír znamená lepší svět, v němž vládne harmonie. Vybudovat svět přátelství je vlastní kosmické poslání člověka. Maria Montessori jde ve svých představách dále, předpokládá navzdory všem mocenským a ideologickým blokům vytvoření jednoho národa. Neúnavně zdůrazňuje vzájemnou závislost lidí. Toto vědomí jednoty mezi lidmi je třeba vštěpovat dětem, předávat jim toto hlavní poslání kosmické výchovy. Ne boj o moc, ale o svobodu,

odstranění konfliktů mezi dětmi a dospělými chápe jako výchozí bod míru ve světě, jako cestu k univerzální harmonii. Zde se však projevila utopie názorů Marie Montessori. Předpokládala totiž, že šťastné dětství povede ke šťastnému životu v dospělosti. Mír (klid) ve smyslu univerzální harmonie zůstal nedosaženým cílem.

3.4 Didaktické pomůcky (materiál) Montessori pedagogiky

Dítě samo potřebuje krok za krokem vrůstat do kultury a společnosti, která je nesmírně bohatá, ale také složitá. V tom mu pomáhá množství pracovního materiálu a pomůcek, s nimiž může experimentovat. V podnětném prostředí s pedagogy připravenými podat pomocnou ruku se dítě v montessoriovské škole samo a dobrovolně učí to, co se ostatní děti učít musejí.

Výuka založená na aktivitě a prožitku je časově náročnější, nelze jí probrat všechny informace. Děti se však naučí metodě, kterou se mohou dobrat dalších potřebných vědomostí či dovedností. Potom by nebylo třeba vynakládat tolik prostředků na učebnice (Nováčková, 2003).

Materiál utvářený a rozvíjený M. Montessori má svou historii. Vychází z materiálů užívaných Itardem při práci se zaostalými dětmi a z materiálů sloužících v experimentální psychologii. Materiály jsou zaměřeny především na smyslovou a pohybovou výchovu, která je základem rozvoje inteligence.

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) - francouzský lékař, který se věnoval poruchám sluchu, péči o neslyšící patří mezi průkopníky speciální pedagogiky.

Pomůcky vyrobené pro výuku podle metod Montessori je možné zakoupit, většinu pomůcek si však učitelé školy, popř. žáci, vyrábějí sami. K osvojení každého poznatku, ke zvládnutí každého kroku metodické řady je utvořena celá řada pomůcek.

Didaktický materiál pro jednotlivé předměty postihuje tyto oblasti:

- příprava na čtení a psaní;
- cvičení řeči;
- úvod do počítání;
- úvod do provádění čtyř matematických operací;
- výpočet ploch a těles;
- biologie;

- vlastivěda.

Z pohledu dítěte není členění podstatné, neboť mnoho pomůcek rozvíjí dovednosti i napříč těmito oblastmi. Mnohem důležitější je však pořadí využívání Montessori pomůcek v jednotlivých oblastech (včetně provázanosti vybraných pomůcek napříč oblastmi) tak, aby bylo dítě systematicky připravováno na zvládnutí dalších (složitějších) aktivit s ohledem na fázi svého rozvoje. Fáze rozvoje, věk dítěte v jednotlivých fázích a jejich charakteristika je uvedena v Tabulce 2 (Příloha 2)

Materiál musí vzbuzovat zájem dítěte, a nejen to, musí svými kvalitami vývoji dítěte předcházet. Metodický postup probíhá v malých krocích a zároveň je sledována úroveň vývoje dítěte. Materiály slouží jako prostředek, který pomáhá dítěti v jeho aktivním svobodném rozvoji. Výchozí bod pedagogiky M. M. nespočívá v aplikaci metod a užívání materiálů. Zcela naopak, metody a materiály jsou využívány až tehdy, když se objeví senzibilita pro tu kterou činnost. Ve středu pozornosti nestojí metoda nebo pomůcka, ale dítě. Hlavním obdobím, k němuž směřuje nejvíce výrobků, je věk od tří do sedmi let. Je důležité, aby všechny pomůcky byly tak dobře připraveny, aby dítě mohlo postupovat po dílčích krocích až ke zvládnutí celé dovednosti. K osvojení každého poznatku, ke zvládnutí každého kroku metodické řady je utvořena celá řada pomůcek. Příkladem uvádíme např. barevná písmena z různých materiálů, krabičky obsahující předměty a kartičky s jejich názvy pro osvojování gramatiky, smírková písmena, pohyblivá abeceda, zvukové válečky, čichové dózy, tepelné destičky, hmatové tabulky. Pro výuku matematiky – např. geometrické tvary, tabulky s příklady, různé druhy počítadel, perly navlékané po desítkách, hmotnostní destičky, karty čísel, smírkové číslice, žetony a tyčky s kruhy. Pro výuku přírodních věd – mapy, Římský oblouk, karty zemských tvarů, globus, botanická komoda, tkaniny, barevné válečky, puzzle jednotlivých zvířat a rostlin (Zelinková, 1997).

3.5 Důležitá životní data Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Chiaravalle v Itálii v rodině státního úředníka. Absolvovala střední školu s technicko - přírodovědeckým zaměřením. Po neúspěšném pokuse dostat se na univerzitu v Římě na studium medicíny, se

přihlásila na studium matematiky, fyziky a přírodních věd, které úspěšně ukončila diplomem, který jí umožnil zapsat se na studium medicíny.

V roce 1896 byla promována jako první žena doktorkou medicíny. Poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se mimo jiné zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Specializovala se na studium dětských nervových nemocí. Pozorováním dětí na psychiatrické klinice přišla na myšlenku, že i postižené děti jsou vzdělavatelné, pokud se k nim přistupuje jiným způsobem, a pokud mají možnosti pracovat s pomůckami, jejich problém není medicínský ale pedagogický.

Dr. Montessori se začala zabírat studiem materiálů o duševně postižených dětech. Významný vliv na formování jejích pedagogických názorů mělo filozofické učení J. J. Rousseaua, pedagogická práce Pestalozziho a práce Froebela a antropologické výzkumy. M. Montessori si díky nim uvědomuje, že škola má být místem přeměny člověka.

V letech 1898-1900 pracovala jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů a zároveň prováděla praxi dětské lékařky v Římě. Na kongresu v Turíně v roce 1899 přednesla sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti. V témže roce se též začala zabývat souvislostí mezi sociálním původem a školní úspěšností. Zároveň studovala v Římě na univerzitě psychologii a filosofii. Ve své habilitační práci v roce 1904 provedla ostrou analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů z hlediska školní hygieny a názorů lékařů.

V letech 1904-1908 vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě, kde přednášela o dějinách antropologie z hlediska jejího praktického využití v pedagogice. Snažila se položit základy pro rozsáhlou pedagogickou reformu ve školách.

Velmi významným datem pro její další život byl 6. leden 1907. V Římě ve čtvrti San Lorenzo otevřela Dům dětí (Casa dei bambini) určený pro opuštěné děti předškolního věku. Aplikovala zde své dobré zkušenosti týkající se podnětného prostředí (Zelinková, 1997, s. 13). Poprvé začala používat a dále rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro děti mentálně retardované, školní materiál k nácviku čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je utírání prachu, zametání. Výsledky byly překvapivé i pro samotnou.

M. Montessori. S dětmi, které navštěvovali zařízení, se stala zázračná přeměna: děti před tím mrzuté, apatické nebo neposlušné se po nějakém čase upokojili, začali se zajímat o nabízenou činnost, hračky a kreslení pro ně postupně ztráceli na přitažlivosti.

S neobyčejným zaujetím opakovali činnost několikrát za sebou, potom pomůcku odnesli na místo. Jak se prohlubovala jejich soustředěnost, začalo se měnit i jejich sociální chování, stali se družné a přátelsky naladěné. Rozvíjela se jejich osobnost, začali projevovat mimořádné chápání, aktivitu, trpělivost, vytrvalost, pořádkumilovnost, sebedůvěru, byli šťastné a spokojené. Nebylo to však *učení*, co způsobilo takovou změnu. V prostředí, ve kterém se svobodně rozvíjel jejich duch, se začali projevovat jejich přirozené charakteristiky. Výsledky experimentu v prvním Domě dětí vyvolaly rozruch a způsobily revoluční změny v postoji k dítěti a v názorech na výchovu a vzdělávání. Několik měsíců po otevření Domu dětí, začali přicházet návštěvy z celého světa, aby se na vlastní oči přesvědčily o úspěších „zázračných dětí“ Dr. Montessori (Hainstock, 1999).

V roce 1908 Maria Montessori opustila všechna prestižní místa, tj. psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě. Ukončila práci aktivní lékařky. Začala její více než čtyřicetiletá přednášková a spisovatelská činnost. V Římě se podílela na založení první asociace pro šíření svých metod, která nesla název Opera Montessori. O rok později publikovala výsledky svých pozorování života dětí, provedených experimentů a z nich vyplývající základní principy výchovy. Práce vyšla pod názvem *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantce nellacasa dei bambini* (Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech) s podtitulem *Objevení dítěte*. Kniha byla přeložena do více než dvaceti jazyků (Šebestová et Švarcová, 1996).

V roce 1912 uspořádala v Římě 1. Mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele. V roce 1913 založila dům dětí v Barceloně a od té doby často pobývala ve Španělsku. Tentýž rok uskutečnila svoji první cestu do USA, kde s velkým úspěchem přednášela o principech a cílech svého výchovného systému. Na pozvání španělské vlády odešla v roce 1917 do Španělska, aby otevřela výzkumný institut. V následujících letech žila ve Španělsku, kde bylo v průběhu jejího dvacetiletého pobytu otevřeno mnoho mateřských škol. Další rozvoj Montessori pedagogiky v této krajině přerušila občanská válka. V roce 1919 vedla sérii vzdělávacích kurzů v Londýně. V roce 1922 byla jmenovaná školní inspektorkou v Itálii.

Práci Marie Montessori ocenil i Sigmund Freud po roce 1926, kdy byl ve Vídni založen Montessori-Institut. V období fašismu byly školy Marie Montessori v Itálii zavřeny, v Německu a Rakousku byly páleny knihy.

Od roku 1939 pobývá M. M. v Indii, kde ji zastihl začátek vojny. V té době tam působilo silné montessoriovsky orientované hnutí. V četných přednáškách šíří své myšlenky, pomáhá při zakládání škol. Zde vznikla i její kniha *Moc slabých*, která se zabývá vztahem mezi dospělým a dítětem i právy dítěte. O zajištění práv dětí v moderní společnosti usilovala po celý život.

V roce 1949 se definitivně vrací do Evropy. Žije v Holandsku, pořádá přednáškovou turné spojená s poctami na mezinárodní úrovni. V roce 1950 vydává knihu *Ilsekrete dell'infanzia*. (V překladu vyšlo toto dílo poprvé v němčině v roce 1952 pod názvem *Kindersind avers*). V roce 1951 vedla svůj poslední vzdělávací kurz v Innsbrucku. Za svojí celoživotní humanisticky orientovanou práci byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru.

Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů (Zelinková, 1997).

Vystudovala medicínu, filosofii a psychologii, zabývala se antropologií, biologií a pedagogikou. Po celý život nepřestávala studovat a v nových objevech vědy hledat podněty pro svou práci i teoretická zdůvodnění vlastních pozorování. V její práci se vzájemně ovlivňovala teorie a praxe.

Na cestě po světě se v přednáškách zabývala mnohem širšími souvislostmi výchovy a vzdělávání (např. mír a přátelství, mír a výchova, ekologické problémy). Hluboké teoretické znalosti, intenzivní studium po celou dobu pedagogické práce a cestování po celém světě ji umožnily dívat se na problémy z nadhledu s vědomím mnoha souvislostí.

Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Noordwijk – an – Zee v Holandsku. Na základě svého přání zde byla pohřbena na katolickém hřbitově. K zamyšlení je nápis na jejím náhrobku, který vystihuje hloubku všech jejích propracovaných myšlenek: „*Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.*“

Na pamětní tabuli hrobu jejích rodičů v Římě najdeme zmínku, že Maria Montessori dle vlastního přání odpočívá daleko od milované vlasti a svých milých, kteří leží zde, jako pozůstatek univerzality práce, která ji udělala občankou světa. Na její činnost navázal syn Mario, který se spíše než dalšímu rozvoji pedagogiky věnoval organizování vzdělávacích kurzů.

Pomyslné žezlo převzala po svém otci a po Marii její vnučka Renaldine Montessori, která naslouchala babiččiným myšlenkám při cestách po Španělsku, USA a Holandsku. Poté, co získala Montessori – Diplom, pracovala jako asistentka svého otce ve školách, které ke své výuce využívaly montessoriovské myšlenky. Poté, co se stala docentkou ve „Cvičném centru“ v Torontu, pořádá zde přednášky jak pro vychovatele, tak i pro samotné rodiče. Díky již zmiňovanému Montessori – Diplomu získala oprávnění zkoušet a vyučovat posluchače v montessoriovských kursech pro přípravu učitelé a vychovatelů. Tyto kursy pořádá Association Montessori Internationale (AMI) (Montessori, 1998).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

V rámci praktické části bakalářské práce jsem zásadní informace získala pomocí interview, které jsem vedla s rodiči, s pedagogickým personálem a s žáky dané třídy. Původní myšlenka, vést rozhovor s každým rodičem (matkou a otcem dítěte) zvlášť, nebyla zrealizována, jelikož mužská část respondentů se odmítla zúčastnit těchto interview. Tyto velmi cenné informace a postřehy (poznatky) jsem následně doplnila pomocí vlastního pozorování, které probíhalo formou návštěv v Montessori třídě při Základní škole Národní v Prachaticích a zároveň aktivním zapojením se do výuky.

5.1.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Výzkumným problémem je různorodost důvodů rodičů pro výběr Montessori metody v prvním ročníku Základní školy Prachatice. Ve výzkumné otázce se zabýváme důvody rodičů pro výběr této metody, a zda se naplnila očekávání rodičů vstupem jejich dětí do třídy s výukou v rámci Montessori pedagogiky.

5.1.2 Cíle výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je zmapovat důvody rodičů pro výběr metody Montessori v prvním ročníku Základní školy v Prachaticích. Pomocí interview ověřit okolnosti výběru této metody, které vedly rodiče k rozhodnutí umístit své dítě do zařízení s výukou Montessori pedagogiky. V závěru praktické části shrneme, zda jejich rozhodnutí naplnilo jejich očekávání.

5.2 Metodologie výzkumu

Pro svoji práci jsem zvolila kvalitativní přístup výzkumu, jehož výsledky jsou v závěru práce zpracovány a interpretovány pomocí sedmi případových studií a pěti zpracovaných výpovědí dětí.

Kvalitativní výzkum řadíme k výzkumům s dlouholetou tradicí. Za začátky lze považovat obecně terénní výzkum. S kvalitativním výzkumem spojuje Hendl (2005) několik přístupů, které mají v této oblasti pevné místo a považují se za základní. Základní myšlenkou kvalitativního přístupu je představa, že sociální jednání (včetně textů, dokumentů, atp.) je vždy složité, vyžaduje pečlivé zkoumání jednotlivých případů a je spojeno se subjektivním významem sociálních aktérů.

„Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu hodnotí údaje sesbírané při kvantitativním výzkumu jako hrubé a argumentují tím, že za čísla se ztrácí člověk. Více než čísla si cení významu. Podle nich pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat“ (Gavora, 2010, s. 34).

Výzkumník se v kvalitativním výzkumu snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých se dané osoby nacházejí. Jedině tak jim totiž může rozumět a popsat je.

Kvalitativní výzkum si klade za cíl porozumět člověku. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk nebo celá skupina lidí jedinečná. Takový člověk má určité vlastnosti, kterými se liší od jiného člověka nebo jiných skupin (Gavora, 2010, s. 35).

Případové studie detailně popisují nebo rozebírají jeden nebo několik málo případů z praxe. Jedná se o zkoumání předem zvoleného jevu, v rámci jeho reálného kontextu. *Případová studie má primárně deskriptivní cíl: usiluje o zachycení složitosti případu, jeho komplexnosti, popisuje vztahy v jejich celistvosti* (Hendl, 2005).

5.2.1 Tvorba dat

Z terminologického hlediska nazýváme celý proces získávání dat termínem tvorba dat. Použití tohoto termínu není náhodné a má podtrhnout fakt, že při uplatnění metod

pro získávání kvalitativních dat se výzkumník přímo podílí na tom, jak kvalitní data získá, a ovlivňuje jejich vznik (Miovský, 2006).

Při kvalitativním výzkumu vycházíme z určitého vyprávění, a cílem pak je zjistit, jakým způsobem respondent vnímá to, o čem vypráví. Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. K analýze textu využíváme tři typy kódování (Corbin, Strauss, 1999):

1. axiální, což je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi. Stále ještě jde o to zabývat se rozvíjením kategorií, které ovšem přesahuje vlastnosti a dimenze (www.youngpower.cz);
2. otevřené;
3. selektivní.

Při uplatnění metod pro získávání kvalitativních dat se výzkumník přímo podílí na tom, jak kvalitativní data získá, a ovlivňuje jejich vznik.

Na skutečnost, že se výzkumník zásadním způsobem podílí na spoluvytváření dat, upozornil již Frýba (in Miovský, 2006), a přestože se terminologie u různých autorů odlišuje, přidržujeme se v tomto textu Frýbou navrženého termínu *tvoření dat*.

Výzkumná data jsou samozřejmě artefakty, které vytvořili lidé a které mají sloužit k zaznamenání, popsání, analýze a vysvětlení zkoumaných fenoménů (Miovský, 2006).

5.2.2 Sběr dat

Forma sběru dat proběhla za pomoci *interview*, která probíhala dle časového harmonogramu rodičů. Interview s pedagogickým personálem, rodiči a žáky třídy Montessori se uskutečnily na základě návštěv v již výše zmíněné škole. Takto získané informace byly doplněny o poznatky z vlastního *pozorování*, které probíhalo při hospitaci v dané třídě a za pomoci prostudování školních vzdělávacích programů Montessori třídy.

Interview patří mezi nejoblíbenější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Při jeho zvládnutí nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum. Důležitými

kritérii pro třídění interview jsou vnější podmínky (prostředí) a chování samotného tazatele, resp. míra standardizace jeho počínání, výrazu, oblečení apod. Zvláštní kategorií je vliv pohlaví, věku a dalších vlastností tazatele (Miovský, 2006).

Klasické interview (prováděnému tváří v tvář) můžeme rozdělit do tří základních skupin:

Nestrukturované interview (metoda, která se vnějšími znaky podobá běžnému rozhovoru, důraz je kladen na přirozenost konverzace, nenásilný průběh atd., nemáme dopředu vytvořený plán v podobě struktury, které bychom se pevně drželi, držíme se především hlavního tématu, které nás zajímá, a sledujeme jeho rozvíjení v kontextu definovaných výzkumných otázek, dokonce nemusíme zcela přesně držet ani strategii vedení interview, a pokud zjistíme, že danému člověku vyhovuje spíše direktivnější, nebo naopak nedirektivní styl, můžeme se přizpůsobit (Kvale, 1996). V podstatě lze říci, že na začátku nestrukturovaného interview přicházíme s velmi vágní představou o tom, jak interview bude probíhat, a jsme otevřeni tomu, přizpůsobit interview danému člověku a situaci. Máme však jasnou představu o tom, na jakou otázku hledáme odpověď a čeho tím chceme dosáhnout. Vnější prostředí obvykle nehraje příliš důležitou roli. (Miovský, 2006).

Polostrukturované interview (je zřejmě vůbec nejrozšířenější podobou metody interview, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview. Vyžaduje však náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Téma rozpracováváme do hloubky, do jaké je to užitečné vzhledem k cílům a definovaným výzkumným otázkám, klademe různé doplňující otázky. Vnějšímu prostředí přikládáme větší váhu.

Strukturované interview (metoda, která stojí na pomezí mezi dotazníkovými metodami a interview. Strukturované interview má pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné a neumožňuje mu příliš velké změny či úpravy. Pořadí a znění otázek je fixované. Příprava bývá technicky náročná. Není prostor pro improvizaci a obvykle je snahou zajistit maximálně standardizované podmínky jeho průběhu (Miovský, 2006).

V úvodu interview bylo připravené jen všeobecné schéma a cíl interview. Otázky vznikaly postupně a po dlouhé úvaze. Byly promyšleny na základě prvotního seznámení se s třídou a pedagogickým personálem. Další náměty na otázky vznikly

v průběhu studia školních vzdělávacích programů a dále vyplynuly při samotných rozhovorech.

Interview probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů. Jak samotný název napovídá, jedná se o cílený kompromis mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. U takového druhu rozhovoru se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, u kterých se ale později žádá ještě o objasnění, vysvětlení, nebo doplnění informací.

Polostrukturované interview se dělá o něco snadněji než nestrukturované, protože výzkumník se nemusí v takové míře spoléhat na svůj postřeh a tvořivost, jako je to u nestrukturovaného interview. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nedrží se jich pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu interview. Interview má často neformální, uvolněný charakter. Má vlastnost přátelského rozhovoru a osoba někdy ani neví, že jde o interview (Gavora, 2000).

Tvorba dat byla doplněna o vlastní pozorování. Metoda pozorování patří spolu s rozhovorem mezi vůbec nejstarší metody získávání psychologických poznatků. Metody pozorování lze dělit z několika různých hledisek.

Dle předmětu pozorování můžeme rozlišovat mezi *introspektivními* technikami a *extrospektivními*. Pozorování vnějších procesů a jevů lze dále členit na *přímé* a *nepřímé*. Všechny základní typy pak samozřejmě můžeme členit dle úrovně strukturační na *strukturované*, *polostrukturované* a *nestrukturované*.

Metoda pozorování zachycuje spontánní a přirozené chování, do kterého výzkumník nezasáhl. Psychologicky nejzajímavější chování se odbývá často v přísném soukromí nebo záměrně v nestřeženém okamžiku, skryté pohledům pozorovatele, proto aplikace této metody bývá obtížná a nelehká (Říčan, 2007).

Pozorování – představuje snahu zjistit, co se skutečně děje, zahrnuje vizuální, sluchové, čichové a pocitové vjemy.

Klasifikace podle těchto dimenzí:

- skryté – otevřené;
- zúčastněné – nezúčastněné;
- strukturované – nestrukturované;
- v umělé situaci – v přirozené situaci.

Dle Geista (in Říčan, 2007) lze uvést další možnosti rozlišení pozorování z hlediska funkce a možností pozorovatele:

- přímé - bezprostřední, osobní poznávání objektu;
- nepřímé – podkladem jsou sekundární prameny;
- skryté – funkce pozorovatele je skryta;
- zjevné – pozorování vědí o funkci pozorovatele.

Metoda pozorování má své přednosti a své nedostatky. Je to metoda vhodná pro individuální práci a může zkušenému a cvičenému pozorovateli poskytnout mnoho informací o vyšetřované osobě, které by jinak bylo obtížné získat. Je to nepřírozenější diagnostická metoda. Nemůžeme pozorovat city, nýbrž jen jejich projevy, nezjišťujeme přímo inteligenci, nýbrž způsob řešení problémů. Proto při interpretaci byť i správně odpozorovaných dat lze konečný výsledek zkreslit.

Pozorování je ohroženo vždy jistou subjektivností. Je proto vhodnější, např. při výzkumu, pracovat s více pozorovateli.

Většinou využíváme jen nepatrného zlomku psychologických pozorování, ke kterým máme příležitost. Platí jednoduché pravidlo: *O čem nevíme, s čím nepočítáme, to většinou přehlízíme* (Říčan, 2007).

5.2.3 Soubor informantů

Z důvodu výběru kvalitativního výzkumu, byl soubor informantů vybrán záměrně. Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné. To znamená, že vybrané osoby mají mít potřebné informace (vědomosti a zkušenosti) z prostředí, ve kterém je výzkum prováděn. Jenom tak mohou o takovém prostředí podat pravdivý a na informace bohatý obrazný popis.

Vzhledem k tomu, že výzkum byl zaměřen na metodu Montessori pedagogiky v našem okresním městě, ve kterém bydlím, oslovila jsem v tomto důsledku rodiče dětí, které navštěvují tuto třídu, pedagogický personál – jmenovitě paní ředitelku školy a třídní učitelku a samozřejmě děti z místní Montessori třídy při Základní škole Národní (Národní 1008, Prachatice). Celkem se uskutečnilo (proběhlo) 5 rozhovorů s rodiči dětí, 2 rozhovory s pedagogickým personálem a 5 rozhovorů s dětmi, které neproběhly individuálně, nýbrž společně se všemi dětmi. Všichni zúčastnění byli osloveni s dotazem, zda jsou ochotni se

zúčastnit výzkumu, který je určen pro potřeby bakalářské práce. Informantům byla také samozřejmě zaručena anonymita s ohledem na zákon na ochranu osobních údajů.

6 Kvalitativní výzkum v Montessori třídě při Základní škole Národní, Prachatice

Na začátku realizace mé výzkumné studie stál nápad nebo konkrétní potřeba vzniklá existencí praktického problému. Prvním důvodem byla specifikace výzkumných představ o předmětu, o cílech zkoumání a možnostech, jimiž můžeme své cíle uskutečnit. Součástí tohoto plánu se stává jakýsi harmonogram jednotlivých činností i celého výzkumu. Druhým důvodem jsou lidé z vnějšku a jejich vliv na podmínky výzkumu.

Jako první proběhlo nastudování dokumentů k získání přehledu informací ohledně Montessori pedagogiky. Následně jsem si zajistila školní vzdělávací program dané školy a Montessori třídy. Poté byla oslovena škola s prosbou o povolení návštěv v Montessori třídě. Vzhledem ke vstřícnosti školy nebyl s povolením návštěv třídy žádný problém.

V kvalitativním výzkumu se klade velký důraz na způsob, jakým výzkumník vstupuje do terénu – jde o sblížení se zkoumanými osobami (Gavora, 2000).

6.1 Montessori třída při Základní škole Národní Prachatice

Myšlenka zřídit jakékoliv Montessori zařízení v Prachaticích vznikla před 12 lety, kdy zde byl první seminář o této pedagogice. Následoval pokus založit školku na Základní škole Zlatá Stezka v Prachaticích, což se však nepodařilo. Vzniklé překážky či snad neochota přijmout něco nového však team nadšenců pro Montessori pedagogiku neodradil a vznikl Montessori klubík v Centru ekologické výchovy Dřípatka, následně v Domově dětí a mládeže v místě samém a celý projekt byl zakončen založením Vzdělávacího centra Bezinka. Vzdělávací centrum Bezinka existuje od října 2009, začínalo jako jedno z volnočasových aktivit Domu dětí a mládeže Prachatice a jedenkrát týdně pracovalo s dětmi od 1 roku do 6 let a s jejich rodiči, s předškoláky a s dětmi

v domácím vzdělávání. Dnes Vzdělávací centrum Bezinka funguje na Základní škole Národní v Prachaticích, kde ve svých prostorách nabízí dětem od 1 roku do cca 10 let dvouhodinová setkání. Jejich náplň je různá - od programů vedených v duchu pedagogiky Marie Montessori a pedagogiky Franze Ketta pro děti od 1 roku do tří let, pro děti od 3 do 6 let až po speciálně vedené programy pro předškoláky. V září 2010 také začala svůj provoz dvoudenní Montessori miniškola.

Zpočátku celý projekt vedla současná třídní učitelka působící v Montessori třídě. Jak sama říká „zpočátku byly dvě, které to všechno táhly“. Postupně lidé přibývali, měnili se a dneska je to skupinka cca 10 lidí, kteří se přímo podílejí na chodu třídy nebo miniškoly. K ní patří další lidé, kteří pomáhají s výrobou pomůcek, financováním. K tomu připočteme cca 60 dětí a jejich rodiče, kteří navštěvují miniškolu, kroužky Bezinky anebo chodí do samotné Montessori třídy. Dále je to cca 400 lidí z celé republiky, kterým jsou posílány zprávy o akcích Vzdělávacího centra Bezinka a zprávy o Montessori třídě v Prachaticích.

Cílem však bylo vytvořit v Prachaticích třídu pro děti, jejichž rodiče si přejí Montessori výuku nebo jinou výuku než je klasická. Dát jinou možnost dětem, které z jakéhokoliv důvodu potřebují jiný systém vzdělávání (nadané děti, děti se speciálními potřebami učení, s potřebou jiného přístupu atd.), najít vhodné prostory, oslovit s touto myšlenkou co nejvíce lidí a převést sny v realitu. Po ročním snažení a prvotní beznaději, že třída otevřena nebude, se nakonec zadařilo a v budově Základní školy v ulici Národní 1018 v Prachaticích tak vznikla historicky první Montessori třída. Slavnostní uvítání prvňáčků a jejich rodičů proběhlo 1. září 2013 za účasti paní ředitelky školy, třídní učitelky a zástupců za Město Prachatic. Podle slov ředitelky ZŠ, bylo cílem vytvořit státní zařízení, tedy bez nutnosti platit školné. Montessori třída na ZŠ Národní je jedinou Montessori třídou v plně organizované státní škole v Jihočeském kraji. Prostorově nebyl problém, ale na pedagoga navíc musí mít škola peníze. Nakonec největší část zaplatila, formou sponzorského daru, nejmenovaná prachatická firma.

6.2 Umístění školy

I. stupeň základní školy Montessori je tedy součástí Základní školy Prachatic, Národní 1018 od školního roku 2013/2014. Společně obývá patrovou budovu s Montessori miniškolkou a Vzdělávacím centrem Bezinka. Vzhledem k nabídce

alternativního školního vzdělávacího programu s Montessori pedagogikou je o umístění žáků poměrně zájem, a to nejenom z řas rodičů dětí, které prošly mateřskou školou Montessori pedagogiky.

Základní škola Národní 1018 v Prachaticích byla dokončena v roce 1990. V září tohoto roku škola poprvé přivítala žáky, tehdy jich bylo 623. Pavilon A je určen pro třídy I. stupně a oddělení školní družiny. V průběhu let zde byla vybudována učebna německého jazyka, hudební, dramatické a výtvarné výchovy a také malá počítačová učebna určená především pro výuku reedukace. V současné době je v přízemí tohoto pavilonu umístěno Centrum volného času, které je využíváno především dětmi ze sídliště, které zde mohou smysluplně trávit volný čas při organizované či neorganizované zájmové činnosti. V pavilonu C, rovněž třípatrovém, sídlí třídy II. stupně a jsou v něm odborné učebny chemie, fyziky, přírodopisu, jazyků a později zde byly zřízeny i specializované učebny zeměpisu, dějepisu a občanské výchovy. Pavilony A a C jsou propojeny částí B. V jejím přízemí jsou šatny a v patře pak místnosti vedení školy, sborovny a kancelář. Kolmo k těmto třem pavilonům je postaven čtvrtý – označený D, kde jsou učebny výpočetní techniky, výtvarné a hudební výchovy, multimediální učebny, školního klubu i dvě tělocvičny a celé sportovní zázemí s kabinetem, šatnami a také dětské oddělení městské knihovny. V přízemí pavilonu D se nacházejí školní dílny, cvičná kuchyně, údržbářská dílna a byt školníka. Součástí je i nově přebudovaný kinosál pro 100 diváků využívaný jako městské kino a i pro nejrůznější typy kulturních programů. Pod tělocvičnami se nachází školní kuchyně s prostornou jídelnou. Celou budovu obklopuje rozsáhlý, převážně zatravněný školní pozemek s mnoha ozdobnými stromy a keři. Postupně je školní zahrada zařizována pro rekreačně oddychovou činnost žáků. V horní části areálu bylo postupně dobudováno školní hřiště s běžeckou dráhou a fotbalovým hřištěm, které je v době mimo školní výuku přístupné veřejnosti.

6.3 Klima školy

Kolektiv pracovníků se snaží o příjemné a bezpečné partnerské klima nejen mezi dětmi. Propojenost práce v jednotlivých ročnících je náročná na týmovou spolupráci. Vytvoření takového to kolektivu je záležitost delšího času a cílem je

připravit příjemné prostředí pro žáky a učitele. Spolupráce s rodinou je velmi úzká, probíhají setkání dle potřeb, ale i během školního roku při slavnostních příležitostech.

6.4 Charakteristika Montessori třídy

Pedagogika Montessori je založena na principu svobodné volby dítěte, která je podporována připraveným prostředím. Jeho základní součástí je estetické uspořádání a dostupnost všech nabízených pomůcek.

V souladu s Montessori filozofií byla vytvořena smíšená třída, kde je v tuto chvíli sedm žáků prvního ročníku, sedm žáků druhého ročníku, čtyři žáci ročníku třetího, z toho jsou 3 děti v domácím vzdělávání.

Vyučování žáků z Montessori třídy probíhá v pavilonu A školní budovy. Třída je situována na jih, světle vymalována a zařízena světlými policemi, barevně sladěnými stoly se židlemi a množstvím polic s pomůckami. Vybavení se výrazně liší od našich tradičních škol. Stolky jsou uspořádány pro 18 dětí. Třídní učitelka má své zázemí vepředu třídy, kde je umístěna tabule a zároveň je zde i další stůl, kam si žáci ukládají své osobní složky, knížky a sešity.

Pro všechny školy, ať učí jakýmkoliv způsobem, je závazný „Rámcový vzdělávací program“. Učební plány nejsou podstatné, protože výuka je individualizovaná. Na rozhodnutí učitele také záleží, jaké bude používat pomůcky a učebnice a jaký bude jeho způsob práce. Závazné je pouze dodržování základních principů pedagogiky M. Montessori, především svoboda a tvořivost žáků a zvládnutí základního učiva pro školy běžného typu (Zelinková, 1997, s. 84).

Pokud bychom chtěli uvést, čím se liší Montessori třída od klasické, tak nejjednodušeji řečeno je to filozofií, která je založena na respektu individuality dítěte, organizací výuky, ve které se děti učí plánovat si učivo, být zodpovědný za svoji práci a prezentovat svoje myšlenky. Liší se také vybavením třídy speciálními pomůckami a slovním hodnocením dětí.

Žáci pracují s pomůckami, na kterých pochopí nové učivo nebo s jejich pomocí si ho procvičují. Ke své práci dále používají standardní pracovní sešity, vytvořené pracovní listy, popř. připravené pracovní sešitky. Učební pomůcky, pracovní listy a sešity se průběžně obměňují, popř. stále rozšiřují. Součástí výuky jsou pomůcky pro kosmickou výchovu a drobné hudební nástroje.

V jedné části třídy jsou na policích srovnány pomůcky pro matematiku, český jazyk a ve druhé pro pracovní výchovu. V policích určených pro výuku matematiky jsou např. geometrické tvary, tabulky s příklady, různé druhy počítadel, perly navlékané po desítkách. V uspořádání pomůcek je systém, který vede děti k dodržování pořádku. Součástí třídy je místnost, kde mají žáci a pedagogové další možnost využití – ať už je to čas pro pracovní výchovu, výtvarnou výchovu nebo doba přestávek, kdy žáci mají svačinu. V této místnosti pracují žáci pod dohledem asistentky pedagoga. Ve třídě je k dispozici knihovna, kde mají žáci možnost nahlédnout či si vypůjčit jednotlivé knižní tituly. Všechno, co je ve třídě, mohou děti volně samy používat. Je to materiál, se kterým postupují od smyslového vnímání k abstrakci a myšlenkové činnosti (Zelinková, 1997, s. 83).

Chodby i třída jsou vybaveny množstvím pomůcek, plakátů a osobních věcí žáků. Převažují předměty, které vytvořili učitelé nebo děti samy, z hraček spíše ty, které podněcují aktivitu a tvořivost dítěte. Celá třída svou výzdobou vypovídá o momentální práci žáků – výkresy, projektové prezentace či myšlenkové mapy. S dětmi během školního roku navštěvují kulturní akce, v rámci projektů jezdí na exkurze a různé prohlídky a programy. Kromě toho se konají i společné akce rodičů a pracovníků třídy a školy – Vánoční oslavy, Svátek maminek, oslavy narozenin dětí, apod. Většina rodičů následně oceňuje na dětech jejich samostatnost, schopnost řešit problémy, komunikativnost, dovednost při zpracování zadaných projektů a jejich prezentaci před ostatními.

Celá třída je pokryta kobercem, protože práce dětí ve třídě Montessori se dost často odehrává na pracovních koberečkách na zemi. Je zde klidná pracovní atmosféra. Vyučovací blok trvá 90 minut. Po celou dobu se děti volně pohybují po třídě. Děti pracují ve třídách ve věkově smíšených skupinách (dva až tři ročníky), aby byla zajištěna spolupráce a vzájemné přirozené učení a pomoc mezi dětmi. Práce ve věkově smíšených skupinách je jednou ze základních podmínek pro organizaci učení dětí ve třídách Montessori. Každé dítě má svou práci, kterou si na začátku bloku samo vybralo. Většina dětí setrvává u jednoho úkolu, některé děti činnosti mění. Učitelka prochází mezi dětmi, sleduje jejich práci a v případě potřeby poradí. Po dvouhodinovém bloku následuje třicetiminutová přestávka, kterou děti tráví na rozlehlých chodbách nebo venku na terase. Podmínky k výuce jsou standardní, dle mého názoru bych zlepšila kvalitu šatnových prostor.

Děti se učí v tzv. blocích. Každý blok trvá 90 minut, během kterých děti většinou pracují ve volné práci, mohou si ale kdykoliv dojít na WC nebo odpočívat např. u knihy. Výuka probíhá tak, že po úvodní společné práci se děti rozejdou a pracují individuálně nebo ve skupinách na plnění tzv. týdenního plánu. Obsah týdenního plánu navrhuje učitel, po dohodě lze týdenní plán upravit. Týdenní plán je tvořen žákům na míru. Součástí rozvrhu je i den v terénu po vzoru lesních školek a výuka anglického jazyka už od 1. třídy. Děti jsou hodnoceny slovně během roku i na vysvědčení. Jsou vedeny k sebehodnocení, k plánování, k zodpovědnosti za svou práci, k zodpovědnosti za chod třídy.

Žáci Montessori třídy dostali možnost chovat živé zvíře v prostoru, který se nachází v blízkosti třídy. Jedná se o prostornou terasu, na kterou se dá projít dveřmi přímo ze třídy. Děti zde mohou trávit čas přestávek a pečovat o jejich zvíře – zakrslého králíka, kterému vlastními silami a za pomoci rodičů vybudovali přístřešek přímo na terase.

Na nadstandardní vybavení třídy rodiče přispívají částkou 450 Kč měsíčně. Z příspěvků se hradí zejména nákup pomůcek a potřebný materiál pro výuku.

Klasifikace ztrácí motivační charakter, protože děti provádějí práci, která je baví a kterou si samy vybraly. První dva roky jsou hodnoceny slovně. Na vysvědčení se rodiče dovídají, co dítě umí. Kontrolní práce, diktáty a jiné formy ověřování vědomostí jsou hodnoceny slovně. Hodnocení a klasifikace se nesmějí stát motivací pro známku. Mají informativní hodnotu (Zelinková, 1997, s. 84).

Část pedagogického sboru je odborně a pedagogicky způsobilá. Třídní učitelka vystudovala PFJU obor Český jazyk a Hudební výchova, je lektorkou Společnosti Montessori Praha, absolvovala Akreditovaný diplomový kurz Montessori pedagogiky, Akreditovaný kurz Celistvé na mysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta, Akreditovaný kurz neverbálních technik, je učitelkou hry na housle a zobcovou flétnu a v neposlední řadě je cvičitelkou jógy. Ve třídě pracují dvě asistentky, které pomáhají s běžným každodenním chodem výuky. Zároveň zde externě dochází lektorka anglického jazyka. Vedení školy podporuje profesní růst pracovníků této třídy.

Z celé atmosféry ve škole je cítit klid, soustředění a zájem o práci. Rodiče mohou navštívit školu, kdykoli mají zájem. Jednou týdně (většinou na konci týdne) jsou písemně informováni o postupu dítěte. Důraz je kladen na informace o sociálním vývoji, protože jedním z hlavních cílů je naučit dítě žít a pracovat v kolektivu.

Je důležité, aby rodiče věděli, co se děje ve třídě jejich dítěte, zda ho učení baví, nebo zda se jen dávná unášet podél hranice mlhavé propasti neučení, která pohlcuje řadu dnešních dětí.“ (Hainstock, 1999, s. 10).

Důležitou roli při vstupu do třídy, při seznamování se se zkoumanými osobami a prostředím hrála paní třídní učitelka, která chápala potřebu a cíl výzkumu a „otevřela“ mi prostředí výzkumu.

Škola je zvláštní instituce, která je sice veřejná, ale svou intimitu si chrání. (Gavora, 2000).

Návštěvy probíhaly v průběhu února a března. Ve třídě Montessori jsem byla přijata velmi přátelsky a při druhé návštěvě jsem se aktivně zapojila do výuky.

Děti jsou na návštěvy v Montessori třídě již zvyklé, protože zřízením této třídy při Základní škole byla pro okolí tato třída „velkou neznámou“, a tudíž jí zpočátku navštěvovalo jen z počáteční zvědavosti mnoho osob, ať už z řad veřejnosti, zástupců města či médií. Přístup paní třídní učitelky, která se snaží vše zorganizovat tak, aby se člověk ve třídě cítil příjemně, nebyl omezen příkazy, jak má přistupovat k dětem, jak se pohybovat v době výuky po třídě, jak hovořit s dětmi byl velkým přínosem pro realizaci výzkumu.

Samotné rozhovory proběhly na konci měsíce dubna v Montessori třídě. Počet rozhovorů nebyl předem určen. Informanti byli osloveni s dotazem, zda jsou ochotni se zúčastnit výzkumu, který je určen pro potřeby bakalářské práce. Již při realizaci výzkumu jsem byla informována o tom, že se nezdaří realizace interview s tatínky dětí. Účast na výzkumu pro mou bakalářskou práci pro ně nebyl z časových důvodů realizovatelný.

Všechna interview probíhala dle níže uvedeného schématu.

1. Na úvod interview jsem se představila, sdělila jsem, co studuji za školu a jaké téma bakalářské práce jsem si zvolila.
2. Vysvětlila jsem informantům, jaké jejich názory, myšlenky, zkušenosti s Montessori pedagogikou by mě zajímaly, co je cílem mého šetření.
3. Požádala jsem dotazované o představení se a představení jejich dítěte, které navštěvuje Montessori třídu a dále jsem položila níže uvedené otázky k zodpovězení.

4. V případě rozhovorů s dětmi jsem se snažila uvolnit atmosféru přátelským přístupem, děti mě mohly oslovovat vlastním jménem, některé otázky byly zodpovězeny při samotném plnění úkolů (ať už to bylo počítání, čtení či pouhé sezení na koberci ve třídě).

Nejprve jsem se věnovala otázkám, které byly zaměřeny na jednotlivé informanty jako jednotlivce a jejich vnímání pojmu *Montessori pedagogika* a vývoj tohoto vnímání v čase. Otázky byly stejné jak pro rodiče, tak pro pedagogický personál. Odpovědi dotazovaných jsem si během rozhovoru zapisovala. S dětmi jsem vedla interview při každé vhodné chvíli, ať už to bylo při jeho práci ve třídě či o přestávce venku na terase. Předpokládala jsem, že dítě, které nastupuje do první třídy, není schopné odpovídat na složité otázky.

1. *Montessori pedagogika – v jaké souvislosti jste měli možnost setkat se s touto metodou?*
2. *Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo?*
3. *Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessori pedagogika?*
4. *Kterým zařízením Vám byla Montessori pedagogika představena? První osoba, která na Vás udělala dojem, v rámci projektu zřídit Montessori třídu v Prachaticích?*

Následovaly otázky týkající se samotného přijetí Montessori pedagogiky v rámci jejich výběru Montessori třídy při Základní škole, Národní 1008 v Prachaticích pro jejich děti.

Zásadní otázky pro výzkumné šetření byly zvoleny dvě, a to jako první a poslední v části interview. Upozornila jsem rodiče, aby si svou odpověď dobře promysleli a poté až odpověděli.

1. *Jaké byly důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy?*
2. *Jak jste metodu Marie Montessori představili svým dětem?*
3. *Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v této třídě?*
4. *Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné?*

Mezi základní otázky pro děti byly zvoleny otázky, které zapadají do celkového obrazu výzkumu. V podstatě nešlo o nějaký výsledek, ale o zjištění, zda děti výuka ve třídě baví, jak spolupracují s paní třídní učitelkou, jak vzpomínají na svůj první den ve třídě apod.

- 1. Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvůj/Tvá nejlepší kamarád/ka?***
- 2. Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě?***
- 3. Chodíš rád/a do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví?***
- 4. Co bys řekl/la o paní třídní učitelce?***

Po průzkumu těchto otázek jsem chtěla zjistit, zda vůbec děti chápou nějaký rozdíl mezi tradiční výukou a výukou dle metody Marie Montessori. Děti v předškolním věku navštívily v rámci předškolní výchovy třídy prvního stupně s tradiční výukou. Někteří tento model znají od svých starších sourozenců. Montessori třídu navštěvuje i dívka, která absolvovala první třídu základní povinné školní docházky v tradiční třídě. Poté přestoupila do druhé třídy do uváděné Montessori třídy.

- 1. Znáš paní Marii Montessori?***
- 2. V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívil/la, když jsi byl/a v Mateřské škole?***
- 3. Máš kamarády/ky, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami?***
- 4. Je něco, co se Ti ve třídě, výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnil/a?***

Na závěr všech interview byla položena otázka, kterou považuji za důležitou ve vývoji této třídy a celého projektu zřídit ve městě Prachatice Montessori třídu.

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní?

Po zodpovězení těchto otázek jsem jednotlivým dotazovaným nechala prostor na vyjádření dalších názorů, které chtěli sdělit, a poté poděkovala.

Otázky pro pedagogický personál (paní třídní učitelku a paní ředitelku) vyplynuly ze samotného poznávání Montessori třídy a výuky dle metody Marie Montessori. U těchto interview jsme se soustředili i na samotnou myšlenku zřídit ve městě Prachaticích možnost alternativního vzdělávání. Na tyto rozhovory jsem kladla velký důraz, byly podstatné do výzkumu, protože se jednalo o jiný úhel pohledu na celou věc z pozice druhé strany – z pozice učitele žáka a tvůrce myšlenky a pozice nadřízeného a realizace celého projektu.

6.5 Výsledky výzkumného šetření

Celkem proběhlo 12 interview (2 pedagogičtí pracovníci a 5 maminek) a dále 5 rozhovorů s dětmi.

Interview s maminkou č. 1

Maminka č. 1 má v Montessori třídě syna. Bydlí v Prachaticích. Maminka na mě působila velmi přátelsky a dokonce i uvítala, že se může zúčastnit takového výzkumu, jelikož její sestra také dálkově studuje vysokou školu a měla pro to pochopení.

První setkání s Montessori pedagogikou, při jaké příležitosti, s kým, prostřednictvím koho? „*Již někdy před deseti lety, kdy nastupovali do školy děti mé kamarádky a vedli se diskuse o založení Montessori třídy na Zlaté Stezce.*“

Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo? Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessori pedagogika? „*Zaujalo mne učení zkušeností, první co se mi vybaví je volnost pohybu a **možnost svobodné volby**.*“ Maminka uvedla, že syn má silný atopický ekzém a jakmile se nemůže pohybovat, prostě zlobí, tudíž jí vyhovuje, že děti nemusí sedět 45 minut v lavici, volně se pohybují po třídě, mohou si sednout na koberec.

Kterým zařízením Vám byla Montessori pedagogika podrobně představena? První osoba, která na Vás udělala dojem? První zážitky s touto pedagogikou? (předškolní zařízení, zájmový klub atp.)? „*Osobní zkušenost jsem neměla, pouze z cyklu přednášek, které byli před otevřením pořádány na ZŠ Národní.*“ Maminka se rozpovídala

o přednáškách, na kterých byli se synem v Montessori školičce, a když dostali možnost, že bude otevřena třída a syn na ní reagoval spontánně, rozhodli se pro tuto alternativu. První dny ve třídě mu trochu dělalo problém být potichu.

První osoba, kterou máte spojenou s projektem zřídit Montessori třídu v Prachaticích? „*Jednoznačně paní třídní učitelka, která projektem žila několik let a začínala s Montessori pedagogikou v rámci vzdělávacího centra Bezinka, které navštěvovala moje známá se svou dcerou.*“

Jaké byly prvotní impulsy - důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy na ZŠ Národní v Prachaticích? Co u Vás nakonec rozhodlo? „**Impulsem bylo** to, že máme **živé dítě**, které je velice chytré, ale také hodně živé a představa 4 hodin sezení v lavici nebyla úplně optimální.“ Z výpovědi je zřejmé, že maminka považuje tradiční třídu s tradiční výukou pro svého syna jako nevhodnou. Syn by podle ní **neudržel** v „normální“ škole **pozornost** celých 45 minut. Možná by ho rušil i velký počet žáků v jedné třídě. Ve třídě Montessori byl v té době malý počet žáků. „*Nakonec u nás rozhodlo to, že syn se začal na novou třídu těšit, mluvil o ní a postupně se při nahodilých schůzkách seznamoval se svými vrstevníky ze třídy, všechny děti měly vstup jednodušší, protože se již znaly ze seznamovacího týdne (montovaly si židle a stoly), takže jsem měla pocit, že jsou tam jako doma.*“

“Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v Montessori třídě? „**Styl výuky** synovi maximálně vyhovuje, pomůcky a hry jsou výborné, horší je, když musí opravdu psát do písanky nebo do matematiky. **Styl hodnocení** je výborný.“ V Montessori třídě nejsou děti hodnoceny známkou, nýbrž hodnocením, které je rodičům zasláno vždy na konci týdne. Mají tak přehled o tom, jaké pokroky jejich dítě udělá ve výuce, co se mu za týden povedlo či co naopak ne. Hodnocení jsou velmi detailně vypracované. V pololetí a na konci školního roku děti obdrží, namísto vysvědčení, souhrnné hodnocení, které zmapuje jejich školní výsledky. Rodiče z hodnocení zjistí, v čem jejich dítě vyniká, co ho baví, co by mělo zlepšit a jsou zde i další podněty pro rodiče, jak se svým dítětem pracovat. Maminka č. 1 dále výborně hodnotí i **spolupráci s paní učitelkou**.

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné? „**Očekávání se určitě naplnilo**, obdivuji paní učitelku a její neuvěřitelnou vitalitu. Samozřejmě někdy pochybuje každý, zvláště když se mnou moje dítě diskutuje, že něco nebude dělat, protože ve škole si taky může vybrat, co dělat bude

a co ne.“ Děti si opravdu mohou vybrat, co v rámci týdenního plánu budou dělat první a co například jako poslední. Nejsou limitovány příkazy, mohou pracovat i o přestávkách, nemusí dodržovat jednotlivé 1,5 hodinové bloky výuky. Na konci týdne odevzdávají pracovní listy učitelce, která provede kontrolu, zda byly všechny úkoly splněny. Samozřejmostí jsou i domácí úkoly, které jsou však tvořeny spíše na úrovni referátů na téma, které určuje paní učitelka.

Z daných odpovědí vyplynula další otázka: „Co reakce okolí? „*Reakce okolí byly a jsou smíšené, někteří nedokážou pochopit, že nemají známky.*“

I za tu krátkou dobu, co zatím Montessori třída funguje, chtěli byste něco změnit – cokoliv, co by přispělo k chodu třídy, vybavení, nápady, hodnocení?

„Fungování třídy v této podobě je optimální, přiznám se, že si nedovedu představit, že nastoupí noví prvňáčci a než se naučí pravidla Montessori bude půl roku pryč a druhou záležitostí je obava o to, že bohužel Montessori začíná být i v očích prachatických speciálních pedagogů a psychologů jako nějaká vyrovnávací třída – máte dítě s nějakým problémem, tak ho dejte do Montesorky, oni se o něj postarají, bohužel jsem to slyšela od několika lidí.“ Na mamince bylo vidět, že jí není lhostejný názor okolí. Možná se tím i zkraje trápila. Postupem času se naučila negativní reakce okolí vytěsnit ze svých myšlenek a soustředí se pouze na to, jak synovi vyhovuje výuka dle metody Montessori.

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní?
„Nadšení paní učitelky a paní ředitelky.“

Maminka se při rozhovoru často usmívala a dost často o svých odpovědích dlouze přemýšlela. Z celého bloku otázek bylo zřejmé, že maminka je s nástupem syna do Montessori třídy spokojená a víceméně jí trápí jen reakce okolí.

Interview s maminkou č. 2

Maminka č. 2 má v Montessori třídě dceru. Bydlí ve Volarech (vzdálenost od Prachatic cca 15km), denně svou dceru do školy vozí autem. Od pololetí 2014 nastoupila do Montessori školičky při Základní škole Národní v Prachaticích (školička pro děti od 2 let věku) jako pedagogická asistentka. Maminka na mě působila příjemným dojmem, bylo zřejmé nadšení z její nové práce a to, že může být součástí celého projektu využití principů Montessori pedagogiky v rámci dané školy.

Montessori pedagogika – v jaké souvislosti jste měli možnost setkat se s touto metodou? „*Mé první setkání bylo na jógovém táboře pro rodiče s dětmi, kde jeden z programů vedla paní učitelka. Program byl právě zaměřen na principy Montessori pedagogiky.*“

Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo? Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessori pedagogika? „*Na metodě mne nejvíce zaujal přístup průvodce, motivace a podpora samostatnosti, rozvoj hrubé a jemné motoriky, pomůcky. Jako první se mi vždy vybaví motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* Motto, které provází většinu publikací ohledně Montessori pedagogiky. Dítě má dostatečný čas a prostor pro samostatnou práci. Učitel je dítěti průvodcem, partnerem a vzorem. Neradí, nehodnotí, pomáhá dítěti, až když si to dítě samo žádá.

Kterým zařízením Vám byla Montessori pedagogika podrobně představena? První osoba, která na Vás udělala dojem? První zážitky s touto pedagogikou? (předškolní zařízení, zájmový klub atp.)? „*Po táboře jsme navštívili Vzdělávací centrum Bezinka, kde jsme se formou zájmového kroužku podrobně seznamovali s Montessori pedagogikou. Postupně jsme došli až k návštěvě Předškoláčka, všechny uvedené kroužky vedla paní učitelka.*“ Z odpovědí bylo zřejmé, že maminka zvolila alternativní způsob výuky již od raného dětství své dcery. Tuto alternativní metodu dceři představila díky zájmovému kroužku, nejprve pro děti 1-3 roky, poté 3-5 a následně předškolní děti 5-6 let. „*Druhá dcerka navštěvuje Montessori školičku. Obě se těší a jsou spokojené a šťastné.*“

Jaké byly prvotní impulsy - důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy na ZŠ Národní v Prachaticích? Co u Vás nakonec rozhodlo? „*Po naší předchozí zkušenosti, jsme neváhaly. Rozhodlo přesvědčení a osobnost paní učitelky. Dcera hned nadšeně souhlasila. Většina z mého okolí nechápala mé rozhodnutí, viděli v něm jen samé komplikace (dojíždění, časová náročnost,...). Mé očekávání bylo spíše držení pěstí, aby to všichni (děti i paní učitelka) společně dobře zvládli. A to se podařilo.*“ Opětovně je v odpovědi zmiňována paní učitelka, kterou maminka hodnotí velmi kladně. S nadšením mluví o spolupráci s pedagogickým personálem. S novým školním rokem nastoupila do Montessori třídy asistentka, která má dětem pomáhat a být nápomocná paní učitelce v případě, že děti mají tzv. „den v přírodě“, kdy celý den probíhá výuka mimo třídu.

Na otázku: Jak jste svému dítěti představila metodu Montessori a jak Vaše dítě reagovalo? Maminka uvádí: „Synovi jsem lehce naznačila rozdíly mezi „klasickou“ třídou a třídou Montessori. Nijak zvlášť jsem to synovi nevysvětlovala. Syn to přijal bez problémů, dalo by se říci, že mu to bylo jedno.“

“Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v Montessori třídě? „Obrovský rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti! Moje rozhodnutí by bylo určitě stejné, doufám, že takové štěstí bude mít i moje druhá dcera a bude moci navštěvovat Montessori třídu na ZŠ Národní.“

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné? „To, co jsem od výuky v Montessori třídě očekávala, se **naplnilo**. Líbilo se mi přivítání díky příměstskému táboru na seznámení, už tady byla vidět společná práce dětí, jiskřičky v očích a skvěle připravené prostředí. Moje dcera chodí do školy moc ráda. To, že si může vybrat svou práci a časově si ji přizpůsobovat své potřebě, **respektující přístup**, pomůcky, čtvrtky trávené venku. Nevím o ničem zásadním. **Hodnocení** mi vyhovuje, v tomto směru se nám dostává naprostý luxus ve formě týdenních zpráv.“ Maminka se rozpovídala o výuce, kterou děti tráví každý čtvrtek venku v přírodě. Dcera se našla i v péči o zakrslého králíčka, který byl do třídy pořízen.

I za tu krátkou dobu, co zatím Montessori třída funguje, chtěli byste něco změnit – cokoliv, co by přispělo k chodu třídy, vybavení, nápady, hodnocení? „Jediné, co bych ráda změnila je pohled a názory některých lidí na Montessori pedagogiku.“ V odpovědi opětovně zazněla reakce na názor z okolí, který vypovídá o tom, že prachatická veřejnost nebude natolik informovaná o principech Montessori pedagogiky. Maminku tento problém však zásadně netrápí, je schopná svému okolí svůj názor obhájit.

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní?
„Paní třídní učitelka“

Maminka při rozhovoru uváděla zásadní informace, které byly podstatné pro výzkum. Bylo vidět, že je „zapálena pro danou věc“. Svůj názor na Montessori pedagogiku je schopná si obhájit a z odpovědí je zřejmé, že si ohledně této metody toho hodně prostudovala. Práce v Montessori školičce ji naplňuje, baví a věří, že časem se veřejnost naučí přijmout Montessori třídu jako naprosto normální součást školního systému v Prachaticích.

Interview s maminkou č. 3

Maminka č. 3 má v Montessori třídě syna. Bydlí v Prachaticích. Syn nemá sourozence, maminka se snaží věnovat synovi co nejvíce svého volného času. Ráda by ze syna vychovala slušného a vzdělaného člověka.

Montessori pedagogika – v jaké souvislosti jste měli možnost setkat se s touto metodou? *„S Montessori pedagogikou jsem se prvně seznámila při studiu pedagogického minima na vysoké škole. Podrobněji pak, když jsem uvažovala o zařazení syna do této třídy a zúčastnila jsem se debat, které byly pořádány základní školou.“*

Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo? Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessoripedagogika? *„Hlavní přínosem vidím v **podpoře individuality dítěte**. Líbí se mi, že děti nejsou nuceny do věcí, které je příliš nebaví a jsou vedeni k samostatnému uvažování a samostatnosti jako takové.“* Montessori pedagogika vychází z toho, že dítěti je poskytována svoboda tam, kde je samo schopné převzít zodpovědnost – čím se chce zabývat, na kterém místě, s kým a jak dlouho, je jeho vlastní rozhodnutí. Zde jde však svoboda ruku v ruce s respektováním svých možností a dovedností, druhých lidí, pravidel a řádu.

Kterým zařízením Vám byla Montessori pedagogika podrobně představena? První osoba, která na Vás udělala dojem? První zážitky s touto pedagogikou? (předškolní zařízení, zájmový klub atp.)? *„První dojem na mě jistě udělala paní ředitelka školy (nejsem si jistá které), kde mají s Montessori pedagogikou víceleté zkušenosti a bylo to při příležitosti seznamování se s touto pedagogikou na ZŠ Národní, PT.“* Z výpovědi je zřejmé, že již Vzdělávací centrum Bezinka pořádalo různé semináře, školení a besedy ohledně seznámení se s principy Montessori pedagogiky. S maminkou jsme se vzácně shodly, že tato činnost je velmi důležitá pro další zájemce z řad rodičů a tato činnost by měla mít vzrůstající charakter.

Jaké byly prvotní impulsy - důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy na ZŠ Národní v Prachaticích? Co u Vás nakonec rozhodlo? *„Můj syn je poměrně introvertní, takže má rád, pokud si svou práci může dělat v klidu a pokud se mu vše povede je spokojený. „Prvotním impulsem byla jistě **zvědavost**. Sama jsem chvíli za ZŠ učila, a nemyslím si, že systém **klasického školství** je u nás úplně v **pořádku**. Dále vím, že můj syn je velmi **zvědavé dítě**, které potřebuje neustálé impulsy*

ke svému rozvoji. Tohle vše mu Montessori pedagogika nabízela. Reakce v okolí byly poměrně rozdílné od těch pozitivních až po ty negativní. Vzhledem k velikosti města mi bylo jasné, že jakákoliv „novinka“ se na malém městě přijímá negativněji a s větším despektem, než ve větších městech, kde už zkušenosti mají. Neměla jsem nijak výrazná očekávání, s výjimkou toho, že jsem chtěla, aby byl můj syn ve škole spokojený a prospíval po všech stránkách.“ Rodina neřešila názor okolí, ve své podstatě jim jde hlavně o dobro synovo, a jestli jejich okolí nesouhlasí s Montessori pedagogikou je zbytečně netrápí. Spatřuji v tom velké plus, protože jak je z rozhovorů zřejmé, ne všichni jsou schopni se oprostit od názoru svého okolí. Malý problém maminka vidí ve způsobu hodnocení. Jejich syn je typ, který by rád viděl jedničku, když se mu něco povede. Má tendence se porovnávat s ostatními a ve slovním hodnocení tohle nenachází. Možná je to i tím, že má starší sestru, která chodí do klasické třídy, a tudíž známky nosí. „V prvním pololetí se musel syn naučit jistá pravidla, která jsou v této pedagogice daná, a chvíli mu to trvalo, nicméně v současné době problémy nezaznamenávám.“ Maminka v rozhovoru uvedla i malou obavu z budoucnosti, kdy neví, jak to bude do budoucna, neboť jejich syn má občas tendence zkoušet „kam až může zajít“ a je na pedagogovi, aby si toto ohlídal a důsledněji trval na dodržování pravidel. Nicméně v první třídě se se svým synem nepotýkají s nějakými většími problémy v chování.

Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v Montessori třídě? „První pololetí bylo pro nás všechny poměrně náročné a přiznám se, že jsem několikrát zapochybovala, jestli bylo naše rozhodnutí správné. Jsem ale člověk „otevřený“ jakékoliv nové myšlence, a jelikož je **syn spokojený** a školní výsledky má dobré, snažím se nepřipouštět si myšlenku, že by se mohly problémy objevit v budoucnu. V pedagogicko-psychologické poradně, kde jsme byli na vyšetření kvůli podezření na dysgrafii, mi bylo naznačeno, že pro mého syna není tento přístup úplně ideální, což mě přinutilo opět nad tímto tématem přemýšlet“.

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné? „Po zvážení všech argumentů se ale stále **přikláním na stranu Montessori pedagogiky**. Syn chodí do školy rád. Nesetkala jsem se prozatím s problémem, že by se mu do školy nějak výrazně nechtělo. S paní učitelkou si rozumí, jako rodiče s ní také vychází výborně.“ Někdy by si přála, aby paní učitelka byla trošku „ráznější“ neboť ví, že syn (myslí si, že nejen on) toto občas potřebuje, ale neshledává

žádné výrazné problémy, které by měla potřebu řešit. **Komunikace** a vše funguje naprosto v pořádku. Maminka si při této otázce vybavila i první školní den v Montessori třídě, který byl slavnostní, jako pro každého rodiče prvňáčka umocněný o to, že Montessori třída se otevírala poprvé. „*Celkový dojem byl velmi pěkný.*“

I za tu krátkou dobu, co zatím Montessori třída funguje, chtěli byste něco změnit – cokoliv, co by přispělo k chodu třídy, vybavení, nápady, hodnocení? „*Vybavení třídy je jistě skvělé, děti s pomůckami umí a baví je to.*“ Speciální pomůcky roztríděné do různých oblastí života vzbuzují zájem dítěte a podněcují ho k činnosti. Umožňují zapojení všech smyslů dítěte a usnadňují mu získávání nových zkušeností a dovedností. Obsahují princip „kontroly chyby“, který dítěti umožňuje cestou pokusu a omylu samostatně dosáhnout cíle a řešit problémy. Takto se děti učí přirozenému procesu poznávání, který obsahuje „aha efekt“ a počítá s chybou, která slouží jako poučení (Zelinková, 1997). „*Mám trošku obavy z nástupu nových prvňáčků. Pokud se nějak nebude řešit situace prostorová, nevím, jak bude možné zajistit kvalitní výuku. Dle mého názoru učebna není vhodná pro takový počet dětí.*“ Učebna prostorově opravdu není moc velká, vzhledem k tomu, že v novém školním roce nastoupili další žáci, vyřešení tohoto problému spatřuji jako zásadní otázku do dalších let.

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní? „*Pominu-li finanční stránku, která je základním kamenem prakticky každé činnosti, myslím, že je to zejména přístup vedení, které má chuť jít do toho i přes nespočet problémů, které se objevily a jejich otevřenost pro nové alternativní přístupy, které v našem školství velmi chybí.*“

Maminka při rozhovoru byla velmi spontánní, její nadšení pro alternativní školství se zvýšilo po nástupu syna do Montessori třídy. Velmi jsem ocenila její upřímnost, žádnou otázku nebrala jako zásah do soukromí. Tento rozhovor byl pro nás obě velkým přínosem.

Interview s maminkou č. 4

Maminka č. 4 má v Montessori třídě dceru. V současné době rodina bydlí v Prachaticích, kam se přestěhovali, aby dcera mohla navštěvovat školu, kde se vyučuje dle principů Montessori pedagogiky. Dcera má jednoho sourozence – sestru, kterou maminka vzdělávala doma. Maminka absolvovala několik seminářů aplikované

Montessori pedagogiky. V současné době působí jako asistentka a lektorka cizích jazyků v Montessori třídě.

Montessori pedagogika – v jaké souvislosti jste měli možnost setkat se s touto metodou? „*S Montessori jsem se setkala díky paní učitelce asi před 3,5 lety. Tehdy jsme přemýšleli o domácím vzdělávání naší starší dcery a paní učitelka hovořila o Montessori, které by mělo vzniknout při Základní škole Národní.*“

Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo? Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessori pedagogika? „*Jako první se mi vybaví pomůcky. Zaujala mě **samostatnost** dětí, jejich vlastní názor. Možnost dělat v danou chvíli to, co dítě potřebuje, možnost si vybrat, ale nutnost práci dodělat.*“ Při této otázce jsme si s maminkou vzájemně vyměnily zkušenosti a poznatky s Montessori pomůckami. Pro mě byly velkou neznámou a při návštěvě Montessori třídy jsem samozřejmě neobsáhla všechny, ale základní pomůcky pro čtení a počítání mě velmi zaujaly. „*Pomůcky používáme již v Montessori miniškoličce, kde se děti od 2 let věku seznamují s pomůckami vhodnými k jejich předškolní výuce. Následně při vstupu do první třídy nemají problém s používáním dalších pomůcek, proto je vhodné, pokud se rodiče rozhodnou pro výuku dle Montessori pedagogiky, aby absolvovali již miniškoličku.*“

Kterým zařízením Vám byla Montessori pedagogika podrobně představena? První osoba, která na Vás udělala dojem? První zážitky s touto pedagogikou? (předškolní zařízení, zájmový klub atp.)? „*Obě dcery – tehdy 7,5 a 4,5 roku chodily na Bezinku pro předškoláky, kde jsme čas trávili v příjemném prostředí s příjemnými lidmi. Nikdy jsem tento čas nepovažovala za zbytečně strávený ve společnosti někoho, kdo by mě nezaujal a kde by se dítě nudilo.*“ Moc se jim tam líbilo. Důležitá byla samozřejmě i **osobnost učitelky**. Nejvíce na ní udělala dojem paní učitelka, která nejenom jí, ale i dalším rodičům byla nápomocna při seznámení se s pedagogikou Marie Montessori. „*Paní učitelka společně s paní ředitelkou školy se zasloužily o to, aby vznikla Montessori třída, aby i děti v Prachaticích měli tu možnost alternativního vzdělávání a to se cení.*“ uvedla maminka na závěr této otázky.

Jaké byly prvotní impulsy - důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy na ZŠ Národní v Prachaticích? Co u Vás nakonec rozhodlo? „*Pro nás to byla **jasná volba**. Po zkušenosti se starší dcerou, kterou jsme po roce*

v běžné škole nakonec vzdělávali doma. Dokonce jsme se i kvůli tomu přestěhovali do Prachatic. Dcera měla také jasno. Názor okolí (především prarodičů) byl spíše odmítavý. V září jsme především doufali, že se opravdu všechno povede a že Montessori bude fungovat tak, jak má.“ Domácí výuka starší dcery probíhala alternativně. Maminka navštívila mnoho kurzů ohledně Montessori pedagogiky. Když začala dceru učit od druhé třídy doma, zpočátku narazila na její odpor každý den a pravidelně pracovat na úkolech, které si vždy dopředu stanovily. Po nějaké době jí to prostě přestalo bavit. Maminku zachránily semináře o kritickém myšlení a Montessori metodách, kde pochopila, jak může své dítě motivovat, aby jej výuka bavila. „Celá věda byla v tom, že jsme výuku pojali formou hry, prostě jsme si hrály.“

Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v Montessori třídě? „Dcera je naprosto spokojená, ve škole se jí líbí určitě styl výuky, to, že může pracovat na tom, co právě potřebuje, že si může vybrat, s kým bude pracovat, paní učitelku má také ráda. **Očekávání se naplnila.** Určitě bychom volili stejně.“ Rodiče byli plni očekávání, jak bude třída fungovat. „První den byla „velká sláva“, ale my věděli, že ta skutečná práce teprve přichází, že teprve „všední dny“ ukáží, jestli se vše podařilo.“ Podle výpovědi maminky se její dceři ve třídě daří velmi dobře, zvykla si na systém výuky, má ráda čtvrtěční dny strávené v přírodě. „Dcera je vždy velmi smutná, když je víkend a vůbec nechápe, proč musí být prázdniny.“ Je nutné ještě něco dodávat?

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné? Z podstatné části rozhovoru již vyplývá, že maminka je s volbou Montessori třídy naprosto spokojená. „Bylo to na nás, abychom pro dceru vybrali **nejvhodnější formu vzdělání** a pro nás jednoznačně padla volba na **výuku dle metody Montessori.**“

I za tu krátkou dobu, co zatím Montessori třída funguje, chtěli byste něco změnit – cokoliv, co by přispělo k chodu třídy, vybavení, nápady, hodnocení? „Jediné, co je občas těžké je chování dětí, nejsou zvyklé na tento systém a někdy s tím mají problém, ale to je z hlediska výchovy v rodině běh na dlouhou trať.“ Maminka z pozice asistentky ve třídě zaznamenává rozdílné chování u jednotlivých dětí. Některé měli zkraje školního roku problém se přizpůsobit výuce, vyrušovali druhé při práci, některým se dokonce nechťelo pracovat na svých úkolech. Vše bylo a stále je otázkou komunikace mezi dítětem, vyučujícím a rodičem. „**Spolupráce s paní učitelkou je výborná, jsme naprosto perfektně a dopodrobna informováni i tom, co děti dělají, co se učí, co zažili,**

neustále jsme vybízeni ke zpětné vazbě. Myslím, že paní učitelka dělá opravdu maximum.“

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní?
„Určitě třídní učitelka a podpora paní ředitelky.“

V úvodu rozhovoru se maminka držela striktně otázek, které jí byly položeny. Přišlo mi, jakoby měla problém se v odpovědích uvolnit, neklást takový důraz na to, co odpoví. Postupem času se atmosféra hodně uvolnila, maminku jsem opakovaně přesvědčila, že nejde o zasahování do soukromí, odpovědět může jen na ty otázky, které sama bude chtít. V závěru rozhovoru byla atmosféra velmi uvolněná, přátelská a maminka nevyloučila další naše setkání, pokud by bylo potřeba.

Interview s maminka č. 5

Maminka č. 5 má v Montessori třídě dceru. Do školy dceru denně vozí z vesnice vzdálené zhruba 10km od Prachatic. Dcera je jedináček, maminka se jí věnuje každou volnou chvíli. Dceři byla pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikována **dysleksie a dysgrafie**.

Montessori pedagogika – v jaké souvislosti jste měli možnost setkat se s touto metodou?“ *Od dcerky tří let jsme navštěvovaly **kroužky v rámci Vzdělávacího centra Bezinka**, kde jsme se potkaly s paní učitelkou, která nám model Montessori pedagogiky následně představila.“*

Co všechno Vás na této metodě výuky zaujalo? Co se Vám vybaví jako první, když se řekne Montessori pedagogika? Maminka odpověděla hned na druhou část otázky. Opět jsem se setkala s názorem, že první se jí vybaví třídní učitelka, která stojí za projektem. *„Na samotné výuce mě zaujalo to, že dítě může **svobodně** plnit to, co zrovna považuje za důležité. Není mu striktně zadán úkol, který plní dalších dvacet dětí. Naše **dcera je hodně roztěkaná**, každou chvíli jí myšlenky zaběhnou do jiné oblasti a myslím si, že **metoda Montessori** jí v tomto **vyhovuje**.“* Za velké plus maminka považuje i fakt, že ve třídě je malé množství dětí. *„Dcera potřebuje na splnění úkolů svůj čas, více jí vše trvá a **potřebuje vést**, myslím si, že v normální škole by na ní nikdo neměl čas.“*

Jaké byly prvotní impulsy - důvody pro rozhodnutí přihlásit Vaše dítě do Montessori třídy na ZŠ Národní v Prachaticích? Co u Vás nakonec rozhodlo? *„To, že jsme se s tímto systémem setkali již v Bezince a zkusili jsme si různé činnosti vedené*

dle metod Marie Montessori, nepřemýšleli jsme, že bychom dceru dali do tradiční školy. Další **velké plus** bylo to, že dcera již **znala paní učitelku**, která respektuje její handicap ve čtení, psaní a dalších činnostech.“ Opětovně je zmiňována osobnost paní učitelky. Jak píše Marie Montessori (2000) učitel by měl podporovat nezávislost dítěte, je to první krok v jeho svobodném vývoji. Má-li dítě nad sebou neustále dohled, nenaučí se samostatnosti, sebedisciplíně a odpovědnosti za svá rozhodnutí. Učitel dále připravuje vhodné prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, a vybírá podněty odpovídající jejich potřebám. Respektuje individuální vývoj každého dítěte. Dítěti nevnučuje nové činnosti či poznatky, neruší ho při práci, pomoc poskytuje pouze v případě, je-li o ni žádán. „Každý den se utvrzuji v tom, že **naše rozhodnutí bylo správné**, protože dcera se do školy těší, nemluví o prázdninách jako většina ostatních dětí s nějakým nadšením, ve škole je prostě ráda.“

Jak jste svému dítěti představila metodu Montessori a jak Vaše dítě reagovalo? „Když jsme s dcerou mluvili o možném nástupu do Montessori třídy, tak **byla nadšená**, znala ostatní spolužáky, věděla, že se nemusí ničeho obávat. Děti měly připravené seznamovací akce týden před nástupem do školy, aby pro ně první den nebyl zatěžkávací zkouškou. Dcera nemá moc ráda změny, vše nové si nejprve zpracovává v sobě a až poté ventiluje, proto **nástup do Montessori zvládla dobře**, byť se tam také objevilo pár dětí, které se musely s okolím sžít a přistoupit na pravidla Montessori třídy.“ Není to pedagogika jediná ani nejlepší ze všech. Je to jedna z možností k výběru.

Jak hodnotíte dobu, po kterou je Vaše dítě v Montessori třídě? „**Dcera je spokojená** dítě, nemá absolutně potřebu si na školu stěžovat. Zpočátku si nemohla zvyknout na některé spolužáky ve třídě, asi by uvítala ještě větší klid na práci, než který tam panoval, ale všechny děti si musely zvyknout na určitý režim, který v Montessori třídě panuje. Paní učitelka ví, že dcera potřebuje větší pozornost než ostatní děti – vzhledem k jejím problémům, ale i to se daří řešit. Občas si dcera postěžuje, že jí něco nejde jako ostatním dětem, ale myslím si, že i to je pro ni prospěšné v další motivaci a snaze uspět a splnit zadané úkoly.“ Maminka se mi svěřila, že jí v poradně nedoporučovali tuto třídu s výukou Montessori. Ona si ale nedovedla představit, že by dceru dali do tradiční třídy, kde jednak je velké množství dětí na jednu třídu a potom výuka, kde jsou nastaveny jasná pravidla a úkoly, které musí být ten den splněny. Dost jí to stresovalo v době, kdy ještě nebylo jasné, zda se Montessori třída otevře.

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí stejné? „**Rozhodnutí dát dceru do Montessori třídy považujeme za *správné*. Paní učitelka vede děti způsobem, který se nám líbí, dcera ji má velmi ráda a myslím si, že výsledky jsou tomu odpovídající.**“ Maminka dále uvádí, že dcera měla rok odklad od povinné školní docházky a rodina spoléhala na to, že se Montessori třída v Prachaticích otevře. Z rozhovoru vyplynulo, že jediné, čeho se trochu obávají, bude další ročník ve třídě, kdy přijdou noví prvňáčkové – dcera si hůře zvyká na nový kolektiv a samozřejmě prostředí bude upravené a uzpůsobené většímu množství dětí. „*Věřím, že v průběhu prázdnin budou zase probíhat seznamovací akce všech dětí a společné projekty, aby se děti mohly navzájem poznat a trochu se sžít s novým prostředím.*“

I za tu krátkou dobu, co zatím Montessori třída funguje, chtěli byste něco změnit – cokoliv, co by přispělo k chodu třídy, vybavení, nápady, hodnocení? **Mamince vyhovuje slovní hodnocení**, které rodiče dostávají každý týden. V polovině roku dostali rozsáhlé hodnocení za pololetí. Maminka oceňuje přístup paní učitelky, co se týká hodnocení, kladně hodnotí i to, že děti nedostávají známky a nemůže tak docházet k situacím, kdy se jedno dítě bude posmívat druhému, že dostalo špatnou známku. „*Dcera by zřejmě úplně nevynikala a myslím si, že by jí bylo líto, kdyby dostávala horší známky než ostatní.*“ Co se týká vybavení třídy, maminka neví, co je přesně potřeba k výuce a většinu pomůcek zaregistrovala až při samotné návštěvě třídy, kdy probíhají různé společné akce s dětmi a rodiči. Dle jejího názoru by bylo vhodné popřemýšlet o větších prostorách pro výuku. Třída ji přijde malá. „*Přála bych Montessori třídě větší prostory, ale vše je ve vývoji a otázkou financí.*“

Co si myslíte, že je základním kamenem pro Vaši Montessori třídu při ZŠ Národní? „*Nadšení paní učitelky pro celý projekt a neméně důležití jsou i sponzoři.*“

Maminka nebyla v úplné pohodě, bylo vidět, jak se na své odpovědi soustředí. Zkraje rozhovoru mi přišlo, že chce, aby odpovědi byly perfektní, měla potřebu vše pochválit. Myslím si, že si nepřipustí fakt, že by mohlo být něco ve třídě či výuce špatně. Do jiného výzkumu by se již nezapojila.

Interview s paní učitelkou

Co bylo hlavním cílem a myšlenkou při vzniku Montessori třídy? „*Cílem při zakládání Montessori třídy bylo vytvořit v Prachaticích třídu pro děti, jejichž rodiče si přejí Montessori výuku nebo prostě jinou výuku než je klasická. Dát jinou možnost dětem, které z jakéhokoli důvodu potřebují jiný systém vzdělávání (nadané děti, děti se speciálními potřebami učení nebo s potřebou jiného přístupu...). Mít možnost si vybrat. Jak můžu vědět, co je lepší, co bude mně nebo mému dítěti vyhovovat, když mám jenom jednu možnost?*“ Paní učitelka mluvila o **Montessori filozofii**, která jí vyhovuje, protože jí připadá **přirozená**. Přirozené je, že každý člověk je jiný, že každý potřebuje něco jiného a v jiný čas. Přesto, že žijeme ve společenství a jsou věci, které je prostě potřeba dělat, abychom spolu mohli žít, je třeba, aby si každý zachoval to své, aby se to učil vnímat a sladit to vše s potřebami ostatních. Montessori pedagogika se nemohla prosadit tam a tehdy, kdy vládnoucí skupina potřebovala vychovávat lidi, kteří slepě poslouchali. Nepřemýšleli a poslouchali. (Je zvláštní, že mnoho rodičů si to dneska takhle stále pro svoje děti přeje). Pak přišla revoluce a všechno bylo jinak. Hodně lidí využilo svobodu, ale ne všichni byli od dětství vedeni k zodpovědnosti. To je to, co je na Montessori pedagogice zajímavé, lákavé, potřebné. „*Máš svobodu se rozhodnout, ale když už ses rozhodl, dokončíš to, ukážeš ostatním své výsledky; možná cestou poznáš, že ses nerozhodl dobře, naučíš se tedy přiznat chybu a jít dál. Poslouchám ne proto, že by následoval trest, ale proto, že chápu, proč některé věci musím a některé naopak nesmím dělat. Kdo si myslí, že v Montessori pedagogice není řád, tak ji vůbec nezná. Myšlenka založit jakékoliv Montessori zařízení v Prachaticích vznikla před dvanácti lety, kdy tu byl první seminář o této pedagogice, následoval pokus založit školku na ZŠ Zlatá stezka, což se nepodařilo. Pokračovalo to Montessori klubíkem na Dřípatce, potom v DDM, založením Vzdělávacího centra Bezinka a v září 2013 vznikla třída.*“

Kdo na Vás v Montessori pedagogice udělal dojem, s kým spolupracujete a co bylo či je důležité v projektu Montessori třída při Základní škole Národní v Prachaticích? „*Osoby, které na mě udělaly dojem, jsou prof. Karel Rýdl z Univerzity Pardubice, který velmi kompetentně a zajímavě dokáže mluvit o potřebách alternativ ve školství a byl ochoten přijet i do Prachatic. Kamila Randáková – vedoucí Společnost Montessori Praha, která je vždy ochotně na telefonu, poradí, pomůže, přijede. Markéta Olbertová – ředitelka ZŠ Gajdošova – statečná žena, která spustila před deseti lety*

Montessori třídy na své škole a dokázala překonat mnoho překážek a mnoho „dobrých“ rad od lidí okolo. Pak k nim musím přidat rodiče, kteří byli ochotni se dojet podívat do fungující školy, kteří se nadchli a touží mít toto pro svoje děti.“ Paní učitelka spatřuje velké plus v komunikaci se Základní školou Národní. K důležitým lidem kolem Montessori v Prachaticích patří především ředitelka Základní školy Národní. *„Kdyby jí nebylo, byl by to celé jenom sen. Teprve s ní se tento sen dostal do reality a stal se projektem.“* Montessori třída v současné době spolupracuje s mnoha lidmi z různých oblastí (ať už jsou to pedagogičtí pracovníci, vedení města, sponzoři). *„Zpočátku jsme byly dvě, které to všechno táhly. Lidé přibývali, měnili se, dneska je to skupinka cca 10 lidí, kteří se přímo podílejí na chodu třídy nebo miniškoly. K ní patří další lidé, kteří pomáhají*

s výrobou pomůcek, financováním. K tomu připočtete cca 60 dětí a jejich rodičů, kteří k nám chodí do miniškoly, na kroužky Bezinky a do školy. A nakonec cca 400 lidí z celé republiky, kterým posílám zprávy o akcích Vzdělávacího centra Bezinka a zprávy o Montessori v Prachaticích.“

Pro jaké děti považujete tuto metodu jako nevhodnou? *„Pro děti, které mají diagnostikovanou hyperaktivitu – i tam bych ale byla opatrná a raději bych prvně s dítětem nějaký čas pracovala, než bych řekla, že není vhodné do Montessori třídy. Pomůže ale dětem, které nedokáží sedět pořád v lavici, protože tady to tak nefunguje. Dále není pro děti, které z rodiny nemají základní normy chování v kolektivu a např. řeší problémy pěstí, nerespektují nic a nikoho. Pro děti, které díky počítačovým hrám a jiným vymoženostem civilizace přestaly mít touhu se učit a nic pro ně není dostatečně akční a zábavné. Také některé děti s autismem, které potřebují někým daný přesný řád, by mohly být v naší třídě nešťastné. Montessori pedagogika není ale vhodná i pro některé rodiče. Ne všichni jsou totiž schopni ustát tlak okolí na to, že mají dítě jinde*

než všichni ostatní, je pro ně těžké přijmout jiný školní řád, než zažili oni, srovnávají, co umí jejich děti a děti z jiných tříd, aniž by viděli, co získávají v Montessori třídách navíc. (To jsou zkušenosti učitelů z jiných Montessori škol v našem státě). Těžké je to i pro ty rodiče, kteří nemají reálné mínění o svých dětech.“ Třídní učitelka mi vyprávěla i zkušenost z prvního zápisu, kdy u zápisu do Montessori třídy byla jedna rodina, která přesně věděla, proč dávají dítě do této třídy. Tatínek říkal, že už nemůže poslouchat názory ostatních, protože lidi nic nevědí, ani nechtějí vědět a jenom soudí a jeho to prý

akorát rozčílí. „Do naší třídy může přestoupit i dítě s **jiným programem**, záleží na dítěti (a rodičích), jestli přechod zvládne rychle, pomalu, nebo vůbec. Jsme otevřeni všem dětem a všem rodičům, kteří vědí, proč k nám dítě chtějí dát a jsou ochotni spolupracovat.“

Líbil se dětem první den školy? Jak proběhla adaptace dětí ve třídě? „První den ve škole nebyl důležitý. Alespoň pro mě. Hodně lidí, občerstvení, proslovy, květiny, přestřihávání pásky, média, cinkající skleničky. To zmizí hned. Důležité jsou ty všední dny.“ Z výpovědi vyplývá, že děti se adaptovaly na školu dobře. „Chvilku to trvalo, jako všude a vždycky.“

Jak v Montessori třídě probíhá hodnocení? Dostávají děti domácí úkoly? „Děti jsou hodnoceny slovně. Žákovské knížky mají, ale známky nedostávají. Také na vysvědčení mají napsáno, co zvládly dobře, co méně, co potřebují řešit. Pod známku se schová všechno.“ Paní učitelka zastává názor, že dostane-li dítě jakoukoliv známku, ať už z diktátu nebo na vysvědčení, nepostihuje to to, co dítě zvládlo výborně, kde má mezery. Výuka bez známek znamená, že děti nepotřebují mezi sebou soutěžit. Pokud soutěží, tak samy se sebou, tedy např. „moc chci, abych podruhé spočítal víc příkladů než napoprvé“. Soutěž do Montessori tříd nepatří. Patří tam spolupráce, také vědomí toho, že je tu sice někdo, kdo mi řekne, jestli jsem to napsal dobře nebo špatně, předtím si to ale mohu zkontrolovat sám a chyba je pro mě součástí výuky nikoliv důvod ke špatnému mínění o sobě apod. „Děti pravidelně hodnotí také samy sebe, i v pololetí se vyjadřovaly k tomu, co jim šlo lépe a co hůř. Sebehodnocení bylo součástí jejich pololetního vysvědčení. Pro některé rodiče je slovní hodnocení nepřekonatelnou překážkou, proto třeba nechtějí dát dítě do Montessori třídy. Líbila se mi věta jednoho mého žáka před rozdáváním pololetního vysvědčení. Povzdechl si, že mamka to vysvědčení nějak moc prožívá.“ K otázce domácích úkolů mi bylo sděleno, že děti domácí úkoly dostávají - klasické i ty výzkumné. „V jiných Montessori školách je to různé. Děti baví hlavně výzkumné úkoly, které si doma připraví a následně je odprezentují před ostatními spolužáky ve třídě.“

Jak těžké byly „první dny“ ve třídě na začátku školního roku? „Problémem byly různé temperamenty dětí: jsou pravidla, která musí dodržovat všichni. Domluvili jsme se na nich. Děti samy si mnohá pravidla vymyslely samy. Ať mám jakýkoliv temperament, jsou věci, které se dělat nemohou. Jinak tu žádné problémy v tomto ohledu necítím. Někdo je rychlejší, někdo pomalejší, děti samy se rozhodnou, s kým

budou pracovat – někdy potřebují klidnějšího „spoluhráče“, jindy rychlejšího. Jak kdy a jak na co.“ Být rychlejší nebo pomalejší v Montessori třídě není problém. Jak jsem se sama přesvědčila, každý pracuje svým tempem a volí takovou aktivitu, na kterou je schopno se soustředit. Ve třídě panuje klid na práci, děti jsou zvyklé si navzájem vypomoci, ale účelově se nevyrušují. „Problémy s dítětem řeším s ním, se třídou i s rodiči. Záleží na problému. S rodiči spolupracujeme velmi úzce. Ne všichni rodiče ale chtějí o dětech slyšet špatné zprávy.“

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí vstoupit do projektu stejné?

*„Šla bych znovu do všeho, co bych měla pocit, že má pro mě **smysl**. Václav Havel napsal v jedné své práci, že: „Naděje není jen to přesvědčení, že něco dobře dopadne, ale hlavně jistota, že má něco **smysl**, bez ohledu na to, jak to dopadne.“ Vůbec **nemáme vyhráno**, ale i tak to **má všechno smysl**.“*

Na závěr mě zajímalo, co paní učitelce, která má velkou zásluhu na tom, že se v Prachaticích Montessori třída otevřela, vadí. Jestli je něco negativního, co vnímá ze svého okolí. Odpovědi mi byly slova, která hovoří za vše: *„Vadí mi hloupost, závist, pomluvy, nízkost.“*

Interview s paní učitelkou bylo velmi příjemné. Již po první schůzce s ní jsem měla pocit, že se setkávám se vzdělaným a vstřícným člověkem, který má rád lidi, svou rodinu, děti a snaží se vytvářet něco, co leckdy veřejnost kritizuje, aniž by věděla souvislosti a tušila, kolik usilovné práce bylo vykonáno a kolik překážek muselo být zdoláno, než byla Montessori třída v Prachaticích zřízena a byla slavnostně otevřena.

Interview s paní ředitelkou

Co bylo hlavním cílem a myšlenkou při vzniku Montessori třídy? *„Naším cílem bylo vytvořit **státní zařízení bez nutnosti platit školné**, což se zcela nepovedlo, protože rodiče přispívají zčásti na mzdu pedagoga.“* Paní ředitelka uvedla, že prostorově to problém nebyl, ale na pedagoga navíc musí mít škola peníze. *„A ty dostaneme jen v případě **plné kapacity**, která se však nenaplnila. Rodiče, kteří měli zájem děti do této třídy umístit, přišli s nápadem, že by mohli **peníze** na roční plat pedagoga sehnat od sponzorů. Nakonec nám největší část zaplatila prachatická firma.“* K hlavní myšlence paní ředitelka uvedla: *„Říká se, že tato pedagogika je vhodná pro každé dítě,*

ale ne pro každého rodiče. Jsme si vědomi toho, že každý rodič má zcela jiný přístup k výchově a očekává od svého dítěte něco jiného.“

Kdo na Vás v Montessori pedagogice udělal dojem, s kým spolupracujete a co bylo či je důležité v projektu Montessori třída při Základní škole Národní v Prachaticích? *„Spolupráce probíhá hlavně s paní třídní učitelkou, s vedením Města Prachatic, sponzory a rodiči. Za důležité v projektu považuji fakt, že jsme schopni nabídnout v našem městě **možnost alternativního vzdělávání pro děti se speciálními potřebami, děti nadané** a třeba i děti z vyšších ročníků, které navštěvují tradiční třídu.“* Jako zásadní paní třídní učitelka považuje i **finanční zajištění třídy**. Velký dojem měla z návštěvy jedné Montessori třídy v Brně, kde měla možnost blíže se setkat v praxi s touto metodou. *„Ve velkých městech má metoda Montessori větší úspěch. Třeba v Brně se přihlásilo padesát dětí a třicet jich museli odmítnout.“*

Pro jaké děti považujete tuto metodu jako nevhodnou? *„Měla jsem tu jednu maminku, která o Montessori uvažovala, ale bylo znát, že mezi rodiči panují stále velké předsudky. Maminka mi řekla, že jí bylo sděleno, že pokud je její dítě neklidné, potřebuje klasickou výuku, kdy děti většinou sedí 45 minut v lavici a podle oné maminky mají děti v klasické třídě také větší disciplínu. O Montessori systému panuje mezi lidmi názor, že děti se pohybují po třídě podle toho, jak chtějí a nemůžou se tedy nic naučit,“* uvedla ředitelka školy. Současně dodává, že opak je v tomto případě pravdou. *„Děti dodržují pravidla, mají svůj individuální plán, podle kterého ve výuce postupují, mají lepší příležitost naučit se větší samostatnosti a odpovědnosti za svoji práci. Osobně si myslím, že jsme pro propagaci Montessori udělali maximum, ale pořád je vidět, že předsudky a neznalost rodičů převládají,“* konstatuje ředitelka ZŠ v Národní ulici a neskývá, že ji taková situace mrzí.

Máte zpětnou vazbu, líbí se dětem ve škole? Jak si myslíte, že proběhla adaptace dětí ve třídě? *„Každý týden dostávám od paní třídní učitelky zprávy v písemné podobě. Samozřejmě se občas chodím podívat do hodin a podle toho co jsem měla možnost vidět, tak děti jsou vždy zabrané do práce, živě diskutují s ostatními spolužáky a i **podle komentářů rodičů je výuka baví.**“* O adaptaci dětí ve třídě jsme vedli delší rozhovor, ze kterého vyplynulo, že zpočátku si děti na sebe zvykaly, musely se přizpůsobit pravidlům, které jsou ve třídě nastaveny a jako všechny děti v první třídě musely přijmout dost změn.

Jak těžké byly „první dny“ ve škole na začátku školního roku? „*Jako každý rok na začátku září musíme všichni zmobilizovat síly. Vše je o komunikaci, ochotě spolupracovat a energii, které máme všichni dost.*“ Jak paní ředitelka uvedla v rámci projektu Montessori je ještě mnoho práce a hlavně se řeší nové prostory pro třídu, které by byly zcela dostačující. Do konce roku by měli proběhnout některé stavební úpravy jedné části Základní školy. Dále se řeší prostory šaten pro Montessori třídu, které jsou v současné době nevyhovující.

Naplnila se Vaše očekávání? Pokud byste se rozhodovali znova, bylo by Vaše rozhodnutí vstoupit do projektu stejné? „**Očekávání se naplnila.** *Máme třídu s dostatečným počtem dětí, máme kvalifikovanou a vyškolenou učitelku, budujeme nové prostory. Projekt měl smysl*“. Obecný trend přitom rozšiřování Montessori tříd nahrává. „*Věřím, že se k tomu přece jen dospěje. A to, co po dětech požaduje dnešní školství, tomu Montessori přesně odpovídá. Ale chápu, že se rodiče takové změny obávají, nicméně se budeme snažit je nadále přesvědčovat. Trochu by nám v tom mohlo pomoci, že máme ve škole přestěhované centrum Bezinka, kde se pracuje i s předškoláky v duchu Montessori a rádi bychom tu udělali i kroužek pro děti, které by chtěly do Montessori a během roku bychom je na to připravovali,*“ zvažuje další možnosti paní ředitelka.

Interview s paní ředitelkou považuji za podnětné z hlediska toho, že jsem dostala možnost získat informace ze strany vedení školy. Paní ředitelka věří, že se podařilo vytvořit třídu, kde se děti cítí dobře, kam se ve druhé, páté, deváté třídě těší.

Poté následovali interview s dětmi dané Montessori třídy, které se uskutečnili za velké vstřícnosti nejen dětí, ale i jejich rodičů. Jména dětí jsou smyšlené.

Interview s Honzíkem

Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvůj nejlepší kamarád/ka? „*Můj kamarád je Mirek, známe se ze školky.*“ Honzík je velmi živý chlapec. Ještě než jsem mu položila první otázku, jeho spontánní reakce byla: „*Máme pěknou třídu, vid’?*“ S dětmi jsme se domluvili na tom, že mi budou tykat, říkat jménem. „*Nejraději mám svůj koutek ve třídě a fajn je, že můžeme při bloku, kdy se učíme používat pomůcky. Rád pečuji o králíčka a těším se na čtvrtek, protože to budeme den trávit venku v přírodě.*“

Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě? „*Líbilo se mi, že za námi přišel pan starosta a podal mi ruku.*“

Chodíš rád do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví? Honzíka nejvíce baví dny, které tráví venku v přírodě, nebo když jedou na výlet, exkurzy či výstavu. „**Nevadí mi chodit do školy, akorát bychom mohli později vstávat – třeba v devět hodin.**“

Co bys řekl o paní třídní učitelce? „**Paní učitelka je hodná a líbí se mi, je hezká.**“

Znáš paní Marii Montessori? „*To je ta paní na obrázku, co máme ve třídě a která to všechno vymyslela, povídala mi to maminka a paní učitelka nám o ní vyprávěla.*“

V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívil, když jsi byl v mateřské škole? Honzík nejdříve nepochopil, na co se ptám, protože si tolik nepamatoval návštěvu v tradiční třídě. Chápala jsem, že dítě v tomto věku nebude jednou návštěvou v tradiční třídě chápat, co se po něm chce. Honzík má kamarády, kteří chodí do tradiční třídy s klasickou výukou, ale zatím to nebere jako něco odlišného. „*Kamarádi říkají, že sedí pořád v lavici a nemůžou chodit po třídě, kdy chtějí, jen o přestávce. Občas mi závidí moje výzkumné úkoly.*“

Máš kamarády, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami? „*Kamarády mám dva Petra a Zdeňka, bydlí s námi v baráku. Dostávají hodně známek, občas i trojku. To jim moc nezavidím.*“ Honzík mi řekl, že mu občas kamarádi závidí, že nedostává známky a říkají, že jsou divná třída, ale z toho on si nic nedělá, protože mu to maminka vysvětlila.

Je něco, co se Ti ve třídě, výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnil? „*Zrušil bych písanky, je tam moc psaní a občas mě to unavuje. **Mám rád tělocvik, jsem sportovec.** Holky se občas hádají, tak to bych jim nejraději zakázal.*“

Honzík je spontánní chlapec. Interview probíhalo v přátelské atmosféře. Vzhledem k tomu, že jsme byli ve třídě, tak při rozhovoru odbíhal pro různé pomůcky, pracovní sešit a obrázek, který ten den namalovat při výtvarné výchově. Chtěl mi všechno ukázat a bylo vidět, že je zvyklý na návštěvy ve třídě. **Z rozhovoru vyplynulo, že se mu ve škole líbí, má tu své kamarády a paní učitelka je pro něho autorita.**

Interview s Danem

Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvůj nejlepší kamarád/ka? „*Líbí se mi ve třídě naše nástěnky, taky máme sklenici, kam dáváme papírky s dobrými a špatnými věcmi, které se nám stali nebo když nás někdo z druhých dětí naštve nebo když zlobíme.*“ Dan mluvil o sklenici, kterou jsem měla také možnost vidět. Myslím si, že je to dobrý nápad a

motivace pro děti. Dobré a špatné věci, které se ve třídě stanou, jsou rozlišeny růžovou a modrou barvou. V době rozhovoru převyšovala růžová barva, tudíž děti zaznamenaly více lepších událostí a dobré chování vůči sobě. Dan nemá ve třídě nejlepšího kamaráda, baví se s každým.

Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě? „*Třidu jsme si na první den připravili s paní učitelkou, byla to oslava s mamkou, tatškou a ostatními dětmi. Přišla nás pozdravit i paní ředitelka.*“ Příprava třídy probíhala již v průběhu posledních dní školních prázdnin, kdy se děti mohly zúčastnit přípravných akcí. První den bylo dovoleno všechno, jak mi řekl Dan. Na svůj první školní den se moc těšil. Dokonce s ním kromě rodičů přišli i děda s babičkou a jeho sestra.

Chodíš rád do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví? Honzík vidí svůj největší problém v ranním vstávání, ale když už se dostane do třídy, tak je tu rád. Má tu své oblíbené místo, v zadní části třídy u knihovny, kde rád odpočívá a přemýšlí. V lavici sedí sám, chce mít klid na práci a soused by ho rušil. „*Nejvíce mě baví počítání, máme tu zajímavé pomůcky. S kamarády ve třídě připravujeme různé výzkumy, my bádáme.*“

Co bys řekl o paní třídní učitelce? „*Občas se na mě zlobí, ale to nechci třeba něco dělat, nějaký úkol, nebo když se vztekám při písance, tak si vše vysvětlujeme. Je hodná, nekřičí jako občas maminka doma.*“

Znáš paní Marii Montessori? „*Ta vymyslela naše pomůcky, které máme ve škole, a paní učitelka o ní mluví dost často.*“

V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívil, když jsi byl v Mateřské škole? „*Nevím, my máme naši třídu a oni mají svojí. Naše třída je hezká, ale líbila se mi i třída, kde jsme byli se školkou. My nemusíme pořád sedět v lavicích a nedostáváme známky.*“

Máš kamarády, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami? Dan má sestru, která navštěvuje stejnou školu, ale tradiční třídu. Ví, že sestra se doma učí trochu jinak než on s maminkou. Má kamarádku v místě bydliště, která navštěvuje tradiční školu u nich ve vesnici, kde jsou také ročníky první až třetí spojené, ale výrazné rozdíly nevidí. Myslím si, že rozdíly bude třeba vidět v budoucnu, kdy na to bude mít jiný pohled. „*Moje kamarádka mi říkala, že by jí bavily dny, kdy chodíme do přírody. Já jí o tom vyprávím a ona mi říká, že oni jezdí jen na výlet a to jednou za rok.*“

Je něco, co se Ti ve třídě, výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnil? „*Ted, co nastoupili noví spolužáci, tak máme míň místa a musíme se více*

střídat na pomůckách. Chtělo by to větší třídu, jsme tady dost namačkaní.“ Danovi jinak nic ve výuce nevadí. „Když je problém, tak nám paní učitelka pomůže a můžu se poradit se spolužákem.“

Dan je velmi chytrý chlapec, učení zvládá bez problémů. Řekla bych, že je introvert. Své odpovědi si promýšlel a chvíli trvalo, než na otázku odpověděl. Z rozhovoru vyplynulo, že jediný problém vidí v povinnosti chodit do školy každý den, jsou dny, kdy vůbec nechce jít, vadí mu ranní vstávání. To považuji za jeho osobní problém, jinak je ve škole rád, se spolužáky si rozumí a paní učitelku uznává jako autoritu.

Interview s Ivankou

Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvá nejlepší kamarádka? *„Moje nejlepší kamarádka je Anička, sedíme spolu v lavici a je to moje kamarádka z letního tábora s Bezinkou.“* Ivanka absolvovala po dva roky tábory organizované sdružením Bezinka, kde měla možnost se seznámit s budoucími spolužáky. Tyto tábory se pořádají pro rodiče s dětmi, kde i rodiče mají tu možnost zjistit něco o Montessori pedagogice, seznámit se s ostatními rodiči a udělat si názor na učení dle metody Marie Montessori. Ivanka se snažila mi ve třídě vše ukázat, bylo vidět, **jak se jí ve třídě líbí**. Když to jde, tak si třídu zdobí kytičkami a různými obrázky. *„Třída není moc velká, ale je to tady skoro jako doma. Mohla jsem si přinést i oblíbenou věc z domova, aby se mi třeba nestýskalo, ale to bylo v první třídě.“*

Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě? *„Pozvala jsem mamku, tatku a babičku. Přinesla jsem paní učitelce kytičku. Měli jsme jednohubky, dobrou limonádu a taky jsme si zazpívali. Maminka mi na ten den koupila nové šaty.“* Z odpovědí dětí vyplývá, že první den ve škole pro ně byl zážitek, rádi na něj vzpomínají a byl to pro ně dobrý start do nové etapy života.

Chodíš ráda do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví? Ivanka mi svěčila, že jsou dny, kdy nemůže ráno dospat, jak se do školy těší. Většinou je ve třídě první, protože maminka ve škole pracuje a jezdí tedy již do ranní družiny. *„Já tu ráno vždy všechno urovnám, aby měla paní učitelka radost, když přijde. Baví mě skoro všechno, paní učitelka mě chválí za písanku. **Líbí se mi naše výzkumné projekty, které prezentujeme před spolužáky.**“*

Co bys řekla o paní třídní učitelce? „*Paní učitelka je **moc hodná a hezká**. Já si s ní ráda povídám a někdy mě mrzí, že jsou na ni kluci hubatí.*“

Znáš paní Marii Montessori? „*Paní učitelka nám o ní vyprávěla. Ukazovala nám ji v knížce na obrázku. Máme ve třídě pomůcky, co vymyslela.*“

V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívila, když jsi byla v Mateřské škole? Ivanka chvíli přemýšlela a ptala se mě na význam slova tradiční. Ve své podstatě děti Montessori třídy neberou svoji výuku nebo vybavení jako něco jiného – odlišného. Tradiční model vyučování zažili pouze při dobrovolné návštěvě, kdy Mateřská škola pořádá tyto setkání s jednotlivými školami. Ivanka ani doma nemůže srovnávat výuku třeba od svého sourozence, její sestra zatím navštěvuje Montessori školičku při Základní škole Národní. „*Občas se mě kamarádka zeptá, jakou jsem dostala známku, ale my známky nemáme. Oni jich mají moc, ukazovala mi žákovskou knížku.*“ Podle mého názoru by Ivanku nezatížila žádná forma výuky, **úkoly si plní svědomitě**, většinou má vše hotové jako první a jestli se jedná o tradiční výuku či alternativní v tomto případě nehraje roli.

Máš kamarády, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami? „*Kamarády mám u nás ve vesnici. My se ale o škole moc nebavíme. Jednou jsem jim vyprávěla o počítací tabulce a moc je to nezajímalo.*“

Je něco, co se Ti ve třídě, výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnila? „*Někdy bych si přála, abychom tady byly jen my holky, kdyby jeden den byli kluci doma.*“ Děvčata jsou ve třídě v přesile. Paní učitelka mi také zmínila, že zkraje měli hlavně chlapci problém s přizpůsobením se určitým pravidlům, které se v Montessori třídě musí dodržovat. Někdy dochází k hádkám mezi děvčaty a chlapci, ale velké plus je ve třídě sklenice, kam můžou děti dávat papírky s tím, pokud jim něco ve třídě vadí, mají s druhým spolužákem problém či naopak co se jim líbilo a z čeho měli radost. „*Zrovna minulý týden ve sklenici převažovaly ty dobré věci, tak nás paní učitelka chválila.*“ V současné době ji nevyhovuje to, že mají méně prostoru, než mívali v první třídě.

Rozhovor s Ivankou mě velmi obohatil v tom, jak nebere chození do školy jako nějakou povinnost, ale radost. Řekla bych, že ve škole jí nic nedělá problém, patří mezi nejlepší žáky dané třídy a je zvyklá komunikovat s dospělými. Ivance vyhovuje plánovat si učivo, a být zodpovědná za svoji práci.

Interview s Helenkou

Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvá nejlepší kamarádka? „*Moje nejlepší kamarádka je naše paní učitelka.*“ Při otázce z jakého důvodu, mi Helenka odpověděla, že nechce před ostatními dětmi ventilovat svoje problémy, ať už s učením nebo s chováním spolužáků vůči její osobě. Třída se jí líbí taková, jaká je, nic by na ní neměnila. Vybavení jí vyhovuje, možná by uvítala více soukromí. „*S novými dětmi je tu větší hluk a méně místa, než jsme byli zvyklí, ale paní učitelka říká, že se na tom pracuje.*“

Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě? Helenka se mi pochlubila, že její tatínek pomáhal s montováním nábytku. Třída se rýsovala za pomoci všech rodičů, každý přiložil ruce k dílu, aby ten první den byl pro děti nezapomenutelný. „*Pozvala jsem babičku a dědu. Dostávali jsme pamětní list a paní učitelka se ten den pořád usmívala.*“ Helenka **není ráda středem pozornosti**, nedělá jí dobře velké množství lidí, přesto první den vnímala dost intenzivně a z jejích odpovědí je zřejmé, že si jej užila. „*Také jsme dostali kufřík, kde jsme měli různé věci do školy, samolepky a pastelky. Tatínek si chválil naše dobré jednohubky.*“

Chodíš ráda do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví? „***Do školy chodím ráda, ale nesmí mě tu rozčilovat kluci, kteří občas neposlouchají paní učitelku.***“ Helence vyhovuje **poklidná výuka**, kterou nic nenarušuje. Pokud se tak stane je nesoustředěná a většinou si potom dost úkolů plní doma. Je tak domluvená s paní učitelkou. „*Nejvíce mě baví projekty, to je zábavné a potom přírodovědné vycházky.*“ Práce v tematických projektech se vyznačuje tím, že děti začínají pracovat společně na vybraném tématu, podílejí se na připravovaném projektu s učitelem, pracují individuálně nebo společně interaktivními metodami. Z práce v projektu děti pořizují své záznamy a výstupy

Co bys řekla o paní třídní učitelce? Již v úvodu Helenka uvádí, že paní učitelku považuje za svou nejlepší kamarádku. Samozřejmě chápe vztah učitel a žák. „*Maminka mi vysvětlila, že paní učitelka je tu pro všechny děti. Mám ji moc ráda.*“

Znáš paní Marii Montessori? „*Znám ji z obrázků. Paní učitelka nám v první třídě pouštěla nějaké video. Říkala, že to byla moudrá paní.*“

V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívila, když jsi byla v Mateřské škole? Helenka navštívila tradiční třídu při návštěvě dětí v tradiční třídě na stejné Základní škole Národní v rámci seznamování se se školou. Ve třídě zaznamenala velké množství dětí, věcí a jiný systém výuky. Svěřila se mi, že byla ráda,

že to mají za sebou. „*V té třídě se mi moc nelíbilo, když chtěl někdo něco říct, tak se musel přihlásit. Potom pro nás měli připravené hry v tělocvičně, ale já na sport moc nejsem, tak jsem byla ráda, že je to za námi.*“

Máš kamarády, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami? „*Mám pár kamarádek, ale moc se nevidáme. Oni jsou starší a mají více učení, tak nemají čas. Nejdrive mi říkali, že chodím do divné školy, kde se neznámkuje, asi mi závidí.*“ Helenka tyhle názory jejích vrstevníků neřeší. Má jasno v tom, že oni nejsou ničím výjimeční, pouze se v jejich třídě učí podle jiných metod a **důležitá je pro všechny komunikace**. Součástí běžného života třídy je **komunitní kruh**, kde mají děti možnost sdělovat své zážitky, diskutovat, vyjadřovat se k problémům, pravidlům, prezentovat informace a hodnotit svou práci.

Je něco, co se Ti ve třídě, výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnila? „*Občas je náročný týdenní plán, který musíme každý splnit. Nelíbí se mi počítat, pletou se mi znaménka. Jediné co bych změnila, by bylo to, že bych kluky posadila do prvních lavic, aby je měla paní učitelka pod kontrolou, když začnou vykřikovat na celou třídu.*“

Helenka je velmi tiché děvče, které se výrazně neprojevuje. Vyhovuje jí systém a pravidla, která jsou ve třídě nastaveny. Maminka mě upozornila, že se může stát i to, že se rozhovor neuskuteční. Její dcera není ráda středem pozornosti a já jsem pro ni byla cizí člověk. Nakonec se rozhovor uskutečnil za přítomnosti maminky, což rozhovoru velmi prospělo, protože Helenka měla pocit určitého bezpečí ze strany matky. I přes počáteční nejistotu z její strany vůči mé osobě si myslím, že co bylo potřeba zjistit, bylo řečeno.

Interview se Zuzankou

Jak se Ti líbí ve třídě? Kdo je Tvá nejlepší kamarádka? „*Třída se mi celkem líbí. Doma mám větší stůl na práci a tady se musím dělit se spolužákem.*“ Na druhou otázku se mi odpovědi nedostalo, protože Zuzanka se kamarádí se všemi dětmi ve třídě. Nedělá rozdíly, protože doma má sourozence bratra a sestru, je zvyklá na to, že občas dojde k výměně názorů jak doma, tak s dětmi ve škole. „*Ráda se svěřuji i paní učitelce nebo mamince.*“

Co se Ti líbilo první den ve škole – třídě? „*Řekla bych, že toho na mě bylo moc, velká sláva, jako když mám narozeniny.*“ Zuzanka mi řekla, že se asi moc dopředu těšila a potom byla tolik unavená. Druhý den školy už probíhal stejně jako každý jiný, měla velkou radost z knížek a sešitů, které dostala.

Chodíš ráda do své třídy? Co Tě tu nejvíce baví? „*Chodím ráda do naší třídy. Nejvíce mě baví, když si sdělujeme informace v kruhu nebo když pracujeme jako skupina na nějakém projektu.*“ Pravidelným rituálem setkávání celého kolektivu dětí je tzv. setkání „na elipse“, kde je prostor např. pro vyprávování zážitků, sdílení myšlenek, názorů a společné diskuze. Slouží k organizaci a plánování práce ve třídě, podání informací k tématům a okruhům učiva, prezentaci práce. Patří sem i zklidnění a cvičení ticha. „*Když pracujeme jako skupina na společném projektu, tak má každý svůj úkol a zároveň se zapojuje do společné práce.*“ Skupina dětí pracuje samostatně podle zadání a předem domluvených pravidel.

Co bys řekla o paní třídní učitelce? „*Naše paní učitelka je ta nejlepší. Za každou dobře provedenou práci nás chválí a líbí se mi její týdenní hodnocení.*“ Děti jsou vedeny ke každodennímu hodnocení své vlastní práce.

Znáš paní Marii Montessori? „*Tuhle paní znám z knížek. Paní učitelka nám říkala, že to byla výjimečná žena.*“ Zuzanka mi ukázala knížky, ze kterých čerpá paní učitelka, když si vyprávějí o Montessori pedagogice.

V čem si myslíš, že je Tvá třída jiná oproti tradiční třídě, kterou jsi navštívila, když jsi byla v Mateřské škole? „*Nedostáváme známky, ale hodnocení. Naše hodiny nejsou přesně na čas a neuslyšíte zvonění, prostě není.*“ Zuzance také vyhovuje počet spolužáků ve třídě. „*Já jsem do první třídy chodila do normální třídy a tam nás bylo moc. Občas to bylo o nervy.*“ Zuzanka je ten případ, kdy **absolvovala rok výuky v tradiční škole**, tudíž může srovnávat. Řekla mi, že v první třídě se toho sice hodně naučila, ale množství dětí ve třídě jí nevyhovovalo a potom všichni museli pracovat na stejném úkolu. Neexistovala možnost výběru. „*Byl to náročný rok a byla jsem i hodně nemocná.*“ Po zvážení všech okolností se její rodiče rozhodli pro vstup Zuzanky do alternativní třídy. Vyhovuje jí, že pokud děti něčemu nerozumí, tak mohou požádat

o vysvětlení nejen paní učitelku, ale mohou se učit společně se spolužáky. „*Jsem ráda, že tu se spolužáky nesoupeříme, nejsme potom ve stresu a více nás to baví.*“

Máš kamarády, kteří navštěvují třídu, kde se neučí s Montessori pomůckami? „*Mám bratra a sestru, kteří také chodili už dříve do základní školy. Maminka mi vysvětlila, že v mé škole se budeme učit jinak.*“ Zuzance styl výuky vyhovuje, s pomůckami se seznámila už o prázdninách při společných setkáních s ostatními dětmi a ráda je používá. Pomáhají jí hlavně v matematice.

Je něco, co se Ti ve třídě, ve výuce nelíbí nebo Ti nevyhovuje? Co bys u Vás ve třídě změnila? „*Občas bych si přála dostat zase velkou jedničku přes celou stránku. Nás paní učitelka **hodnotí slovně.***“ Zuzanka známkování zažila v prvním ročníku tradiční školy. V Montessori třídě funguje slovní hodnocení a i vysvědčení je slovní, rodiče a žáci dostávají popisným jazykem přehled učiva, které dítě zvládlo, se kterým se seznámilo, či ve kterém by se mělo ještě zdokonalit. „*Od dalšího ročníku bych si přála větší třídu. Ještě jsem si na nové spolužáky moc nezvykla, ale pomáháme si.*“ Děti pracují ve třídách ve věkově smíšených skupinách (dva až tři ročníky), aby byla zajištěna spolupráce a pomoc mezi dětmi. **Práce ve věkově smíšených skupinách** je jednou ze základních podmínek pro organizaci učení dětí ve třídách Montessori.

Zuzanka odpověděla na všechny otázky, ale zřejmě by potřebovala více času, abychom se seznámily a rozhovor by poté byl otevřenější. Myslím si, že školu bere jako jistou povinnost, kterou si každý den plní. Určitě zaznamenala podstatně jiný přístup ve vyučování, než na který byla zvyklá v tradiční výuce. Situace ve třídě výrazně neprožívá, pokud třída pořádá společenské akce, tak se ráda zapojí, ale není vůdčí osobností. Se spolužáky vychází dobře a paní učitelka je její vzor. Jednou by se chtěla takové činnosti sama věnovat.

7 Diskuze

Výsledky výzkumného šetření jsou pro přehlednost utříděny a shrnuty v Tabulce 3 a Tabulce 4.

Tabulka 1: Důvody rodičů pro výběr alternativního vzdělávání a jejich zhodnocení očekávání v Montessori třídě

INFORMANT	DŮVODY RODIČŮ	NAPLNĚNÁ OČEKÁVÁNÍ
Maminka č. 1	Možnost svobodné volby Přístup paní učitelky Impulem bylo její živé dítě, které by neudrželo pozornost v tradiční třídě	Očekávání se naplnila Vyhovující styl výuky Hodnocení žáka Spolupráce s paní učitelkou
Maminka č. 2	Přesvědčení a motivace Osobnost paní učitelky Podpora samostatnosti	Očekávání se naplnila Respektující přístup Vyhovující styl výuky Hodnocení žáka
Maminka č. 3	Otevřenost pro altern.přístupy Zvědavost Podpora individuality dítěte Záporný názor na klasické školství Impulem bylo její zvědavé dítě, které potřebuje neustále „činnost“	Očekávání se naplnila Výborná komunikace Spokojenost žáka s výukou
Maminka č. 4	Jasná volba alternativního vzdělávání Důraz na samostatnost Osobnost třídní učitelky Předchozí znalost Montessori Pedagogiky	Očekávání se naplnilo Vyhovující styl výuky Zpětná vazba rodič – třídní učitel
Maminka č. 5	Respektování individuální vývoje dítěte Osobnost paní učitelky Možnost svobodné volby Předchozí znalost Montessori pedagogiky	Očekávání se naplnila Spokojenost dítěte ve třídě Vyhovující styl výuky Spolupráce s paní učitelkou

Zdroj: vlastní výzkum

Komentář: Již při jednotlivých rozhovorech jsou zaznamenány komentáře k jednotlivým odpovědím, tudíž souhrnný komentář neuvádíme již tak rozsáhle. Jak je patrné z Tabulky 3 nejčastějším důvodem rodičů pro výběr metody Montessori v prvním ročníku Základní školy v Prachaticích je možnost umístit své dítě do třídy s možností alternativního vzdělávání. Dále převažuje podpora individuality dítěte, možnost svobodné volby práce při výuce dle metod Marie Montessori a v neposlední řadě je to přístup samotné paní učitelky, což zmiňují všechny maminky. Všechny maminky se shodují v tom, že volba alternativního vzdělávání pro ně nebyla neznámou, nýbrž se s metodou Montessori setkaly při předchozích návštěvách Montessori zařízení, při různých kurzech, školení a získávali informace především prostřednictvím paní třídní učitelky. V případech dvou maminek jsou to právě jejich zvědavé a živé děti, kterým chtěly dopřát výuku, která nabízí neustále nové impulsy a možnost volby pracovní činnosti vedoucí k individuálnímu rozvoji dítěte. S tím souvisí i charakterové vlastnosti dětí uvnitř třídy. Emocionální pohoda či nepohoda dětí také velmi ovlivňuje jejich aktuální přístup ve výuce a úspěšné zvládnutí celého programu. Jak vyplývá z teorie výuky dle Marie Montessori i jak potvrdilo kvalitativní šetření prováděné v rámci této bakalářské práce, rodiče preferují otevřenost pro alternativní přístupy a respektování individuálního vývoje dítěte. Všechny dotazované maminky shledávají výhody v písemném hodnocení výsledků jejich dětí. Mají za to, že ve třídě se tím pádem neřeší soutěživost, rivalita a posměch.

Shrňme – li výsledky odpovědí maminek v rámci naplněných očekávání, tak můžeme jednoznačně potvrdit to, že očekávání rodičů se naplnila beze zbytku. Jejich děti chodí do školy rády, styl výuky přijaly, ve třídě mají dobré vztahy a kladně je hodnocen i vztah třídní učitelka – žák. Nutno podotknout, že do budoucna by si maminky přály větší prostory pro své děti, protože s přibývajícím počtem žáků jsou nynější prostory třídy nevyhovující.

Tabulka 2: Myšlenky, cíle a zhodnocení projektu Montessori třídy ze strany paní učitelky a paní ředitelky

INFORMANT	MYŠLENKA PROJEKTU	CÍL	ZHODNOCENÍ
Paní ředitelka	Nabídnout jinou možnost vzdělávání	Vytvořit státní zařízení bez nutnosti platit školné	Očekávání se naplnila
	Třída pro děti se specifickými potřebami a děti nadané	Naplnit třídu dostatečným počtem žáků	Zpětné reakce rodičů na chod třídy
		Finanční zajištěnost	Projekt má smysl
Paní učitelka	Možnost alternativy -volba mezi tradicí a alternativou	Výuka dle metody Marie Montessori	Nemáme vyhráno, ale má to smysl
		Přirozenost	Projekt má smysl
		Svobodná volba	Spokojenost dětí

Zdroj: Vlastní výzkum

Komentář: Pokud bychom hodnotili důvody paní ředitelky a paní učitelky pro vstup do projektu zřídit v Prachaticích třídu s alternativním vzděláváním, pak je na místě uvést jejich nadšení pro Montessori pedagogiku. I přes počáteční odmítavé reakce okolí a malého zájmu ze strany rodičů o alternativní třídu, projekt realizovaly a zvýšenou propagací Montessori pedagogiky se nakonec třída naplnila žáky a v září 2013 se slavnostně otevřela první Montessori třída v Jihočeském kraji. Hlavní myšlenkou projektu byla možnost nabídnout plnohodnotnou alternativu tradiční školní výuky. Pokud si položíme otázku, čím se liší Montessori třída od klasické třídy, je těžké popsat. Lépe se vidí přímo v zařízení tohoto typu. Nejjednodušeji řečeno je to filozofií, která se založena na respektu individuality dítěte, organizací výuky, ve které se děti učí plánovat si učivo, být zodpovědný za svoji práci a prezentovat svoje myšlenky. Podstatná informace do výzkumu byla i ta, že paní třídní učitelka by do projektu šla opakovaně, byť ještě zdaleka není vyhráno, ale projekt má smysl. Paní ředitelka, zastupující celou Základní školu Národní v Prachaticích poukazuje hlavně na větší informovanost rodičů o možnosti alternativního vzdělávání a v neposlední řadě finanční zastoupení celého

projektu. Obě dvě se plně ztotožňují s názorem, že informovanost o metodě Montessori zamezí předsudkům, které lidé mají o pedagogice Marie Montessori.

Komentář k jednotlivým odpovědím dětí byl již uveden v průběhu jednotlivých interview. U této kategorie respondentů nešlo o získání podstatných informací do výzkumu, protože děti jsou ve věku, kdy nejsou schopné uvést důvod, proč je rodiče dali do Montessori třídy, není to pro ně podstatné a nemůžou určit, zda výuka dle metody Montessori je pro ně lepší než tradiční výuka, kterou nezažily. Z výzkumu vyplynulo, že děti jsou ve třídě spokojené, chodí do školy rádi a paní učitelka je pro ně autorita. V Montessori třídě rozvíjí to, co děti umí přirozeně. Na rychlosti dětí přitom vůbec nezáleží. Důležitější je to, aby děti pochopily, co a proč dělají. Každý postupuje podle svého tempa, může se vrátet, pokud něco nepochopil. Dítě nezná pocit neúspěchu, což je důležité. Liší se také vybavením třídy speciálními pomůckami a slovním hodnocením výsledků dětí. Co se týká spokojenosti dětí s výukou, prostředím a průvodcem – očekávání se u této části respondentů také naplnila.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá pedagogikou Marie Montessori, jejími základními pojmy, principy a metodami.

Z důvodu vzrůstajícího zájmu o moderní pedagogické přístupy přibývá literatura věnující se tomuto tématu, proto si výrazně nemohu stěžovat na nedostatek zdrojů a pramenů. Menší nedostatek spatřuji pouze v nabídce knih samotné Marie Montessori, které byly podstatné pro teoretickou část mé bakalářské práce. Největší inspirací ke zpracování teoretické části mi byla kniha *Pomoz mi, abych to dokázal* od Zelinkové a přínosem pro získání uceleného přehledu a představením pedagogiky Marie Montessori kniha *Od dětství k dospívání*. Nalezla jsem poměrně mnoho knih, které se věnují alternativnímu vzdělávání, jejich pojetí je popisné a velmi poučné. Představují dané směry, jejich zakladatele, historii, vývoj a hlavní zaměření. Jelikož jsou knihy Marie Montessori všeobecně málo přístupné, bylo nutností hledat rozšiřující informace v mnoha dalších publikacích a na různých místech. Čerpala jsem také z oficiálních webových stránek Společnosti Montessorio.s. Soupis veškeré literatury je přiložen níže.

Cílem mé bakalářské práce bylo jednak teoreticky popsat Montessori pedagogiku jako směr alternativního vzdělávání, zmapovat různorodost důvodů a okolností rodičů pro výběr metody Montessori v prvním ročníku Základní školy v Prachaticích a zjistit, zda jejich rozhodnutí umístit jejich dítě do této třídy naplnilo jejich očekávání.

Domnívám se, že cíle bakalářské práce se mi podařilo splnit. Díky návštěvám v Montessori třídě, jsem mohla na vlastní oči spatřit, jak funguje metoda Montessori v praxi. Znovu musím ocenit ochotu a vstřícnost paní třídní učitelky a rodičů, kteří si našli čas na zodpovězení mých dotazů. Během rozhovorů s pedagogickým personálem a rodiči, vyšlo najevo, že veřejnost navzdory dnešní době plné internetu, rozhlasových, televizních a ostatních médií, nemají o alternativním vzdělávání mnoho informací. Stejně je to i s předsudky. Třídní učitelka a rodiče se již setkali s rodiči, kteří Montessori výuku odmítají už jen z principu, nemají proto pádný důvod. Tyto školy jsou pro ně až ty poslední a mají představu, že tyto školy navštěvují jen děti fyzicky, psychicky či jinak handicapované.

Během rozhovorů s dětmi také vyplynulo, že děti jsou v praktickém životě mnohem samostatnější. Veškeré jejich znalosti vyplývají z ochoty učit se, jsou vychovávány k samostatnosti, k důvěře ve své znalosti a zkušenosti. Jako zásadní postřeh pro mě byl fakt, že děti v Montessori třídě mezi sebou nesoutěží. Jako největší rozdíl mezi tradiční a alternativní školou si uvědomuji to, že děti v Montessori třídě se *chtějí* učit a učení je *baví*.

Jako tradiční školství, tak i alternativní má svá pro a proti, nic není jen černé nebo bílé. I v této metodě lze nalézt zápory. Problém může nastat, pokud je některé dítě nadanější a plní si své úkoly dříve než jeho spolužáci a nemá tedy už co na práci. Učitelka tuto situaci řeší tím, že nadanějším žákům dá těžší úkoly či děti začnou s učivem pro další ročník. Podobně je to i u dětí, které učivo zvládají pomalejším tempem. Aby u těchto dětí nenastal pocit, že je třeba oproti ostatním spolužákům pozadu, je zapotřebí, aby v těchto situacích zasáhl třídní učitel.

Doufám tedy, že i tato má práce bude nápomocna v rozhodování, zda pro své dítě zvolit metodu Montessori a pomůže informovat širší veřejnost o Montessori pedagogice.

Jedním ze známých citátů Marie Montessori je: *“Mír na světě začíná v našich dětech”*. Tato krásná a zároveň velmi pravdivá myšlenka, má hluboký společenský

význam. Při každém kontaktu dítěte s metodou výuky Montessori, se učitel snaží, aby dítě vnímalo ticho, klid, lásku, harmonii a především svobodu.

„Děti ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak se často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“

(Nováčková, 2001, s. 6)

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

BĚLINOVÁ, Ludmila a MIŠURCOVÁ, Věra. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 122 s. Učebnice pro střední školy. ISBN neuvádí

CACH, Josef. *Reformní (alternativní) pedagogika: výzva k nápravě společnosti*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2002, 52 s. ISBN 80-7194-486-6.

CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984, 579 s. ISBN neuvádí

GARDOŠOVÁ, Juliana a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step. ISBN 80-7178-815-5.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Překlad Růžena Pokorná. Praha: Pragma, ©1999, 166 s. ISBN 80-7205-662-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

CHLUP, Otokar, ed., UHER, Jan, ed. a KUBÁLEK, Josef, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, 1938-1940. 3 sv. ISBN neuvádí

JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. 76 s. ISBN 80-85931-00-1.

KLAFEN, Theodor F., ed., SKIERA, Ehrenhard, ed. a WÄCHTER, Bernd, ed. *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990, IX, 195 s. ISBN 3-87116-658-8.

KVALE, Steinar. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1996, xvii, 326 s. ISBN 0-8039-5819-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Překlad Jan Volín. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. české vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, 207 s. ISBN 80-86189-01-5.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Překlad Pavel Dufek. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vyd. Překlad Jan Volín. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, 131 s., [4] s. barev. obr. příl. ISBN 80-86189-00-7.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově: soubor článků, které vycházely v Lidových novinách od září 1998 do února 1999*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2003, 44 s. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-5-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999, 88 s. ISBN neuvádí

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5., rozš., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2007, 196 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1174-4.

SCHAUB, Horst a ZENKE, Karl G. *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundlegend überarbeitete und erw. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000, 690 s. dtv; 32521. ISBN 3-423-32521-6.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Ježek. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 76 s. Edice pedagogické literatury. ISBN neuvádí

ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori-aktuálně. 1. díl.* Praha: Vyšší ped. škola a stř. ped. škola a gymn., 1996. 55 s. ISBN neuvádí.

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

Internetové zdroje:

Montessori pedagogika a české země [online]. Praha: Společnost Montessori o. s., ©1999 [Cit. 22. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

Fáze rozvoje dítěte [online]. Tábor: Montessori pomůcky, ©2011 [Cit. 22. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

Montessori Prachatice [online]. Prachatice: Montessori třída v Prachaticích, ©2013 [Cit. 22. 1. 2015]. Dostupné z: <http://montessori-pt.cz/>

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A PŘÍLOH

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Důvody rodičů pro výběr alternativního vzdělávání a jejich zhodnocení očekávání v Montessori třídě	87
Tabulka 2: Myšlenky, cíle a zhodnocení projektu Montessori třídy ze strany paní učitelky a paní ředitelky	89
Tabulka 3: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzdělávání	100
Tabulka 4: Stručná charakteristika jednotlivých fází	102

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Maria Montessori – hlavní představitelka Montessori pedagogiky	98
Obrázek 2: Pohled do Montessori třídy	98
Obrázek 3: Druhy škol rozlišené podle kritéria „alternativnost“	99
Obrázek 4: Typologie alternativních škol	101

Seznam příloh:

Příloha 1: Fotodokumentace	98
Příloha 2: Obrázky a tabulky	99

Příloha 1: Fotodokumentace

Obrázek 1: Maria Montessori – hlavní představitelka Montessori pedagogiky



Zdroj: www.montessori-pt.cz

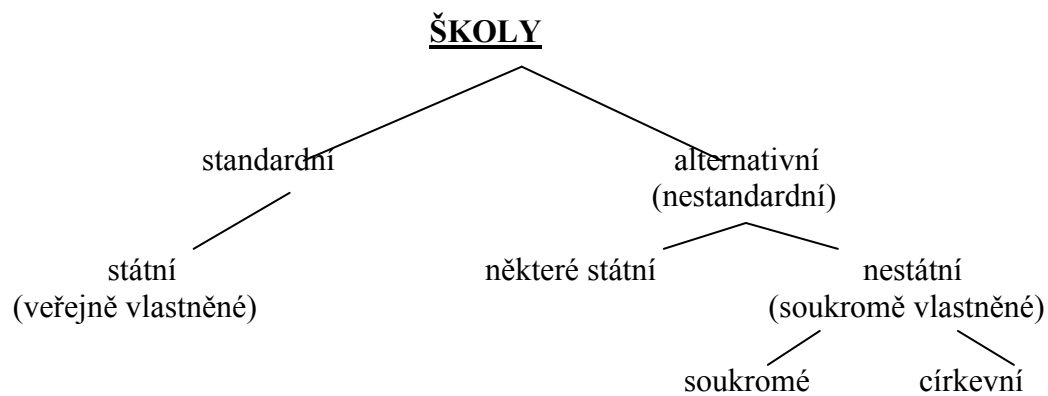
Obrázek 2: Pohled do Montessori třídy



Zdroj: www.narodka.cz

Příloha 2: Obrázky a tabulky

Obrázek 3: Druhy škol rozlišené podle kritéria „alternativnost“



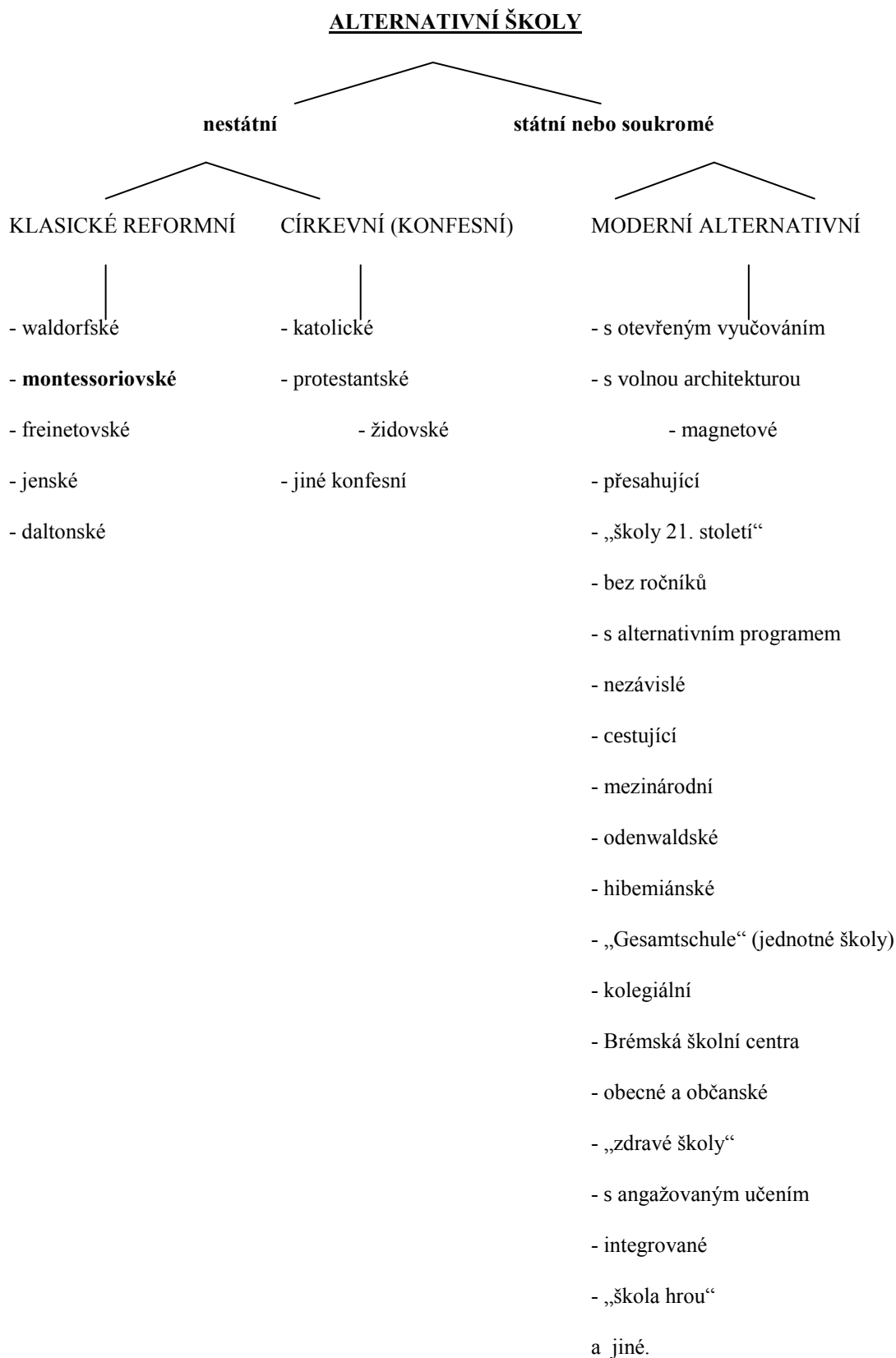
Zdroj: Průcha, 1996, s. 14

Tabulka 3: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Zdroj: K. Rýdl (1999)

Obrázek 4: Typologie alternativních škol



Zdroj: Průcha, 1996, s. 37-38

Tabulka 4: Stručná charakteristika jednotlivých fází

Fáze rozvoje	Orientač ní věk dítěte	Charakteristika fáze
Fáze 1	2,5 – 3,5 roku	V rámci první fáze jsou pomůcky a aktivity určeny především dětem, u kterých začínáme s principy Montessori pedagogiky. Pomůcky jsou zaměřeny na zcela úvodní seznámení s jednotlivými oblastmi rozvoje (kromě matematiky, na kterou se v této fázi aktivity přímo ještě nezaměřují).
Fáze 2	3,5 – 4 roky	V rámci druhé fáze aktivity a pomůcky pomáhají budovat základní dovednosti ve všech oblastech (kromě matematiky) s důrazem na zrak a hmat v kategorii smyslů.
Fáze 3	4 – 4,5 roku	V rámci třetí fáze rozvoje dítěte se začíná s prvními kroky v oblasti matematiky, pokračuje se v dalším rozvoji smyslů a provádění náročnějších praktických aktivit pro rozvoj dovedností v této oblasti. Současně dochází k plnému nakročení do oblasti přírodních a společenských věd a kompletnímu dokončení přípravných aktivit v oblasti jazykové.
Fáze 4	4,5 – 5 let	V rámci čtvrté fáze se pracuje s pokročilými smyslovými aktivitami, rozvíjí se oblast matematiky a začíná se s aktivitami týkajícími se psaní a čtení.

Zdroj: *Fáze rozvoje* dítěte [online]. Tábor: Montessori pomůcky, ©2011 [Cit. 22.1.2015]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>