

**Název opory: PRINCIPY PEDAGOGICKÉ KONCEPCE M. Montessori**

**Autor/ka: doc. PhDr.Dana Kasperová, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027

**PRINCIPY PEDAGOGICKÉ KONCEPCE M. Montessori**

OBSAH

1. Princip svobody
2. Princip připraveného prostředí
3. Senzitivní fáze vývoje dítěte, izolace vlastností při vnímání senzomotorického materiálu, třífázový model učení
4. Polarizace pozornosti, princip ticha, normalizace osobnosti – „rovnoramenný trojúhelník“ Montessori koncepce
5. Role „nového“ učitele

PRINCIP SVOBODY

**Anotace:**

Kapitola tematizuje problematiku řádu, disciplíny a svobody v pedagogické koncepci Marie Montessori. Uvádí pozitivní i negativní námitky na tento koncept svobodné výchovy.

**Klíčová slova:**

Svoboda, disciplína, autorita, řád, vnější motivace, vnitřní motivace

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Svoboda je jedním z centrálních témat koncepce M.Montessori. V tomto ohledu se Montessori neliší od ostatních reformních pedagogů první poloviny 20. století. Svoboda dítěte se stala hlavním heslem reformní pedagogiky. Pod pojmem svobody se ovšem u reformních pedagogů skrývají navíc často velmi odlišné až rozdílné koncepty. Stejný pojem pak označuje velmi často odlišné pedagogické přístupy a postupy. Ostatně pojem svobody ve výchově je klíčovým tématem v celé novověké pedagogické diskusi – ať již se jedná o Locka, Rousseaua, Pestalozziho, Herbarta či Fröbla.

U Montessori je chápána svoboda dítěte vždy ve vztahu, nestojí osamoceně, nemá absolutní platnost, která by nikým či ničím nebyla relativizována.[[1]](#footnote-1) Jak bude ještě ukázáno, klade Montessori důraz na tzv. připravené prostředí a význam vlastního didaktického materiálu. Právě tyto veličiny sehrávají klíčovou roli ve vztahu ke svobodě. Montessori nabádá, aby vychovatel – učitel – vedoucí se nevměšoval do rozvoje dítěte, aby do něj nezasahoval, zatímco připravené prostředí a didaktický má sehrát roli omezující prostor svobody. Dítě ponořené do práce s materiálem, pracující v připraveném prostředí je dítě, které je v tu chvíli, dle Montessori, svobodné.

Svoboda tedy znamená neomezování učitelem, dospělým, vychovatelem – v tom je Montessori pedocentricky orientovaná a de facto navazuje na Rousseaua. Dítě je nezávislé na dospělém v tom smyslu, že dospělý nemá zasahovat do procesu poznávání, získávání zkušeností, do práce. Dítě je ovšem „omezeno“ a závislé na prostředí a materiálu, který mu je k dispozici při získávání jeho zkušeností, při „stávání se člověkem“, jak píše Montessori. Materiál není jednoduše objektem, který by formoval, ale je zásadní pro utváření dítěte, neboť v interakci s ním dochází k rozvoji dětské osobnosti v závislosti na jeho věku, na tzv. senzitivních fázích dítěte, ale i s ohledem na jeho motivaci či tzv. polarizaci pozornosti, jak zní jeden z dalších principů pedagogiky M. Montessori.

Při práci s materiálem musela být dítětem dodržována jasně stanovená pravidla, která umožňovala práci, případně spolupráci ve skupině. Je nutné si připomenout, že pomůcky se vyskytují ve třídě vždy pouze jednou. Pokud chce dítě s pomůckou pracovat, musí být volná, nebo se musí domluvit s dítětem, které s ní pracuje, aby mu ji půjčilo, či kdy mu ji může půjčit. Pomůcka má přesně stanovené místo v pracovní skříni či polici a na toto místo se musí vrátit. Toto místo je totiž pomůcce určeno s ohledem na její obtížnost. Pomůcka tak stojí v pomyslné řadě náročnosti a další – těžší – pomůcku či materiál si dítě zpravidla bere, když zvládá práci s předcházející. S pomůckou dítě pracuje vždy na pracovním koberečku, které jsou řádně smotány v příruční bedýnce v učebně. Dítě potichu koberec rozloží a na něm pracuje. Je mu tak vymezeno jeho pracovní místo, do kterého mu nikdo nezasahuje a na druhou stranu ani ono neruší svojí prací ostatní děti. Po práci dítě uklidí pomůcku, smotá koberec a uklidí jej. Je tedy zřejmé, že namísto přímé osobní autority učitele sehrávají značnou roli prvky neosobní – pravidla, řád, vnitřní pravidla práce s materiálem, časové rozložení dne, pracovní plán, který dítě akceptuje a zavazuje se v určité době ke splnění plánovaných úkolů apod.

U Montessori je tak svoboda doplněna disciplínou. Dle Montessori je disciplinovaným člověkem ten, kdo ovládá sám sebe, kdo se řídí vnitřním řádem. Taková disciplína bude dle Montessori dítěti sloužit v jeho samostatnosti v sociálních kontaktech, ve společnosti. Takový druh svobody se musí ovšem dítě naučit využívat. Dle Montessori dítě musí být vedeno k nezávislosti. Disciplína je prostředkem – šancí či možností – jak dospět ke svobodě. Do jisté míry se jedná o protimluv – pokud je dítě svobodné, pak nemá být vedeno či jinak omezováno. V koncepci Montessori ovšem ano, cesta ke svobodě je cestou vedení.

Do činnosti dítěte nemá dospělý přímo zasahovat, ale má dítěti umožnit být, či se stávat samostatným. Proto nemá dospělý zbytečně dítě opečovávat a vykonávat za něj činnosti, které by mělo samo zvládnout či se o to pokoušet. Dítě je pak dle Monetssori naopak na dospělém závislé, neobejde se bez jeho pomoci, což hodnotí negativně a nesvobodně.

V tomto ohledu je zajímavé si připomenout některé body kritiky antropologické pedagogiky M.Montessori. Ty již v době rozkvětu Montessori metody upozorňovaly na jistý diktát tzv. senzomotorického materiálu. Právě jeho výběr – pevně daný Montessori – byl terčem kritiky, která hlasitě upozorňovala, že se jedná o zúžený výběr, který nemůže dítě rozvíjet celostně. Kritici namítali, že to, jak je v jiných systémech dítě omezeno rolí a funkcí vychovatele, plní de facto u Montessori její materiál. Ten navíc nesmí být, dle Montesori, volně doplňován a kreativně rozvíjen učitelem, nýbrž striktně dodržován. Kritici tak vinili Montessori z jistého zkostnatění jak odborných názorů, tak i její metody, která měla jen minimálně reflektovat vývoj pedagogické vědy.

Z našeho pohledu je nutné se zamyslet nad situací, že výše analyzovaný koncept svobody, jako cesty vedení a uplatnění disciplíny ke svobodě, navrhuje Montessori uplatňovat již u dětí od dvou let. I u nich varuje, aby se nestaly vězni vlastních rozmarů a nekontrolovaných žádostí. Montessori upozorňuje, pokud dítě nebude činné a řízené, potom bude svobody zneužívat, respektive k ní nedospěje a nebude její výdobytky moci využívat. V tomto ohledu Montessori nepočítá s vývojovým hlediskem osobnosti, se zráním osobnosti, s vývojem jeho volních a sociálních vlastností. Výše popsaný koncept svobody a disciplíny platí v její koncepci univerzálně. Navíc Montessori poznamenává, že ve věku dvou až tří let dochází k hlavnímu zformování osobnosti, potom se již jedná o její další rozvoj.

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0292982.wmf

1. Zformulujte definici svobody výchovy v koncepci M.Montessori pro pedagogický slovník. Definice by měla obsahovat max. 1000 znaků i s mezerami. Zaměřte svoji pozornost tak, aby čtenář, který nezná detaily Montessori koncepce, pochopil podstatu svobody dle Montessori.
2. V textu o svobodě výchovy jsou uvedeny některé kritické hlasy na adresu M.Montessori a jejího konceptu svobodné výchovy. Vypište do tabulky tyto negativní ohlasy, doplňte je případně o další kritické námitky, které by dle Vás mohly být k tomuto pojetí konceptu svobody vyřčeny. Zapište kritické námitky do tabulky a doplňte i pozitivní, podporující argumenty pro svobodu ve výchově dle Montessori.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| KONCEPT SVOBODY DLE MONTESSORI | | |
|  |  |  |
| Kritické argumenty - připomínky |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| KONCEPT SVOBODY DLE MONTESSORI | | |
|  |  |  |
| Pozitivní argumenty - připomínky |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. Vámi definované kritické a pozitivní argumenty k otázce svobody (viz úkol výše) rozdělte dle závažnosti s ohledem na zdravý vývoj osobnosti a zaznamenejte je (nejvýše stojí nejzávažnější připomínky z hlediska kritiky či pozitivního hodnocení).
2. Připravte otázky, které byste chtěli položit učitelce-učiteli, který dlouhodobě vede děti de koncepce M. Montessori.

|  |
| --- |
|  |

1. Na základě shlédnutých videosekvencí definujte pojetí svobody a zodpovědnosti v Montessori škole v Jablonci nad Nisou. Kde jsou hranice svobody a jaké shledáváte její předpoklady? Jaké jsou výhody, popřípadě nevýhody svobodné volby činností a práce se senzomotorickým materiálem.

|  |
| --- |
| **SVOBODA A ZODPOVĚDNOST V KONCEPCI M.MONTESSORI - analýza videosekvencí** |

PRINCIP PŘIPRAVENÉHO PROSTŘEDÍ

**Anotace:**

Kapitola charakterizuje tzv. připravené prostředí v pedagogické koncepci Marie Montessori a osvětluje jej jako jeden z důležitých principů této pedagogické koncepce. Pozornost je věnována tzv. senzomotorickému materiálu jako prostředku výchovy, socializace a zejména učení v koncepci Marie Montessori.

**Klíčová slova:**

Připravené prostředí, senzomotorický materiál, elipsa

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Připravené prostředí a vhodný senzomotorický materiál považuje Montessori za základní prostředky socializace, výchovy a vyučování. K připravenému prostředí Montessori podotýká, že je nutné věnovat širšímu učebnímu prostředí značnou pozornost, aby se v něm cítilo dítě bezpečně, na druhé straně aby jej oslovovalo a vybízelo k práci.

Když v roce 1907 založila Montessori svůj první Dům dětí v chudinské římské čtvrti San Lorenzo, byla konfrontována s velmi ubohými materiálními podmínkami pro svoji práci. Prostory, v nichž měly být děti vyučovány a vychovávány, byly nejen velmi skromně, ale nedostačující. Přesto se Montessori situace nezalekla a ze všech sil se pokoušela tuto skutečnost změnit a vytvořit pro děti prostředí, které bude motivující a důstojné jejich trávení celého dne.

I proto Montessori nazývá své instituce nikoli školou ale Domem dětí. Chce tím mimo jiné naznačit splývání učení, výchovy a širší socializaci dítěte. Ukazuje, že tak jako v rodinném domácím prostředí, tak i ve školním prostředí se má jednat o prostor, který je dítěti známý a podporuje v něm pocit bezpečí a jistoty. Domy dětí tak velmi často byly zakládány v centru bydlení, v nižších patrech obytných domů, kde měly děti pocit důvěrně známého prostředí.

Montessori se maximálně snažila, aby prostředí bylo čisté, z hygienického pohledu v pořádku a na druhou stranu útulné a vstřícné vůči dítěti. Známa je Montessori kritika tehdejší školy, kterou přirovnává k výsledkům pozitivistického pedagogického bádání se všemi nedostatky – neosobní prostředí, které se mělo snažit dítě znehybnit a znemožnit mu jakoukoli činnost a aktivitu. Oproti tomu navrhuje Montessori takové učební prostředí, které bude vybízet dítě ke zdravému pohybu a aktivitám, jež jsou základem získávání zkušeností jako stěžejního prostředku učení.

Montessori volí pro své děti jednu centrální místnost, v níž se odehrávala značná část dne. Tato místnost měla být velká s vysokými stropy a prosvětlená. Zároveň Montessori dbala, aby nebyla přeplněna nábytkem, často neúčelným. Montessori se kriticky vyjadřovala k tehdejšímu členění učebního prostoru a přichází s vlastním konceptem, kdy uprostřed třídy je dostatek prostoru ke společným činnostem, jakési náměstí či fórum ke společné práci a diskusi a okolo místnosti jsou rozestavěny skříňky s pomůckami a pracovním materiálem. Zároveň jednotlivé kouty učebny sloužily k různým činnostem. Dnes jsou tak Montessori třídy rovněž děleny. Uprostřed je centrální prostor pro elipsu. V rozích jsou jakési stanice či místa určená k výuce řeči a jazyka, matematiky, kosmické výchovy, cvičení praktického života a smyslovému materiálu.

Dříve než se bude věnovat pozornost centrálnímu prostoru – elipse, je nutno zmínit, že to byla právě Montessori, která vystoupila s kritikou tehdejšího školního nábytku, který označila jako nevyhovující a „děti mučící“. Montessori ukazuje, jak se dítě v místnosti zařízené takovým nábytkem (i když navrženém a vyrobeném dle posledních výsledků pozitivistické antropologie, medicíny a hygieny) nemůže cítit dobře. Nábytek byl určen výškou a dalšími vlastnostmi zejména dospělým. Děti se v jeho blízkosti cítily ztraceny a navíc jej nemohly využívat, neboť na většinu polic a přihrádek vůbec nedosáhly. Většina pomůcek tak před nimi zůstala nedobytně uzamčena. Oproti tomu navrhuje Montessori dětský nábytek, který respektuje potřeby a vývojové zvláštnosti dětí daného věku. Skříňky jsou otevřené, materiál v nich je volně k dispozici dítěti, které nemá problém na vše dosáhnout a vše si tedy vzít a opět samostatně na své místo uložit. Už i to byl jednoduchý, ale zásadní materiální krok k tomu, aby dítě mohlo být samostatné a nezávislé na dospělém, aby si chod učení – kdy a co a s čím se bude učit, si mohlo regulovat a určovat de facto samo.

Připravené prostředí tak je takové prostředí, které respektuje věkové zvláštnosti dítěte a umožňuje mu být aktivní a cítit se bezpečně a důstojně. Jednalo se tedy i o prostředí čisté, vkusné. Zejména to však byl prostor, který byl plný pracovního tzv. senzomotorického materiálu, který sloužil v jednotlivých výše jmenovaných oborech k rozvoji dítěte. Jedná se tedy o prostředí podnětné.

Uprostřed třídy pracuje Montessori tzv. na elipse. Elipsa jako geometrický útvar byl v dané místnosti barevně vyznačen a zaujímal centrální postavení. Elipsa plnila a plní v Montessori koncepci hned několik úkolů. Předně se jednalo o prostor, který sloužil tzv. ke zklidnění dítěte, k uplatňování principu ticha. Na elipse nesměly děti na počátku dne či na počátku vyučovacího bloku hovořit. Musely se ztišit a pohroužit se samy do sebe. K tomu sloužilo hned několik jednoduchých cvičení. Zejména tzv. chůze na elipse typickým krokem, kdy se pata pokládá těsně před špičku druhé nohy. Při takové chůzi, která si skutečně vyžaduje značné soustředění, koordinaci, dochází k výrazné stimulaci nervových buněk a tím i k rozvoji motoriky, potažmo centrální nervové soustavy. Navíc tato chůze bývá u starších dětí ještě doplněna - ztížena - dalším cvikem, kdy dítě nese např. sklenici vody, dřívko s kuličkou apod. Voda se pak nesmí vylít a kulička spadnout. Takové cviky si vyžadují vysokou koncentrovanost dítěte na danou činnost. Dítě se „odpojuje“ od vnějšího prostředí, koncentruje se pouze na svoji činnost a na elipsu. Elipsa je tak místem rozvoje jeho vnitřního světa, introspekce, vnímání vnitřního osobního života, kontemplace. Elipsa napomáhá rozvoji koncentrace a celkového zklidnění, které je k učení v Montessori koncepci požadováno.

Když si uvědomíme, že dalšími principy jsou princip ticha a dále princip tzv. polarizace pozornosti, vidíme, že se jednotlivé principy v Montessori koncepci navzájem doplňují a společně vytváří systém. Jestliže elipsa zklidňuje, potom další části vyučování využívají ticho a vnitřní klid k učení. Práce s pomůckou je chápána tak, že dítě s ní pracuje tak dlouho, dokud není nasycena jeho potřeba procvičování daného jevu. Dítě se tak soustředí často na jednu činnost, od níž se odklání, až když je jeho potřeba nasycena tzv. polarizace pozornosti – směrování pozornost dítěte na jednu činnost, na jeden jev či problém či na práci s jednou danou pomůckou – je typickým znakem Montessori koncepce. Aby dítě vydrželo pracovat s danou pomůckou či materiálem, nesmělo být roztěkané, nesmělo utíkat od jedné pomůcky ke druhé, muselo být zklidněno, tedy koncentrováno. Jeho pozornost musí být polarizována na jednu činnost, na jeden problém, který jej oslovuje či fascinuje a který řeší. Principy ticha, cviky ticha, princip polarizace pozornosti a elipsa jako prostor vnitřního zklidnění tak spolu úzce souvisí.

Vrátíme-li se zpět k funkcím elipsy, musíme zmínit i její socializační význam. Na elipse se otevírá školní den a také se zde ukončuje. Na elipse se děti ráno schází a odpoledne rozchází. Na elipse se řeší společné problémy skupiny, zde se může artikulovat nespokojenost s chováním skupiny či některého jejího člena, zde se diskutuje o společných cílech a otázkách každodenního soužití. Elipsa je rovněž prostorem rozvoje kooperace a podpory jednotnosti skupiny.

Elipsa je v neposlední řadě prostorem, kde může probíhat vysvětlení úkolu, který má třída řešit či je prostorem, kde se třída schází, aby byla instruována v další práci.

Připravené prostředí ovšem znamená rovněž prostředí, které je bohaté na podněty, tedy které nabízí dostatek materiálu k rozvoji dítěte – k získávání zkušeností. K tomuto účelu slouží u Montessori senzomotorický materiál, který plní často hned několik funkcí. Kromě toho, že je dostatečným materiálem zajišťujícím značný přísun smyslových podnětů nervové soustavě, je i materiálem, který podporuje abstrakci a rozvoj myšlení u dítěte. Senzomotorický materiál rozvíjí smysly, ale i řeč, jazyk, matematické myšlení, či podporuje u dítěte vytváření vědeckého obrazu světa.[[2]](#footnote-2)

Například tzv. písmenkové kartičky. Jedná se o kartičky, na kterých jsou ze smirkového papíru vytištěna písmena. Když dítě přistupuje k těmto kartičkám, má již za sebou práci s obrazci, které prstem obtahuje, potom je obtahuje tužkou na papír. Tak uvolňuje ruku ke psaní a současně se seznamuje s grafickými částmi písma, které mu nebude v další fázi neznámé. Hmat, zrak to jsou smysly, na nichž se staví. Pak dítě dostává kartičky s písmeny, která hladí a díky hrubému povrchu smirkového papíru cítí jejich podobu. Tu si tedy neosvojuje pouze zrakem, ale i hmatem. Potom do talíře s krupicí dítě píše písmeno. Tak postupně přichází k vizuální podobě písmene, které je spojováno s jeho hlasovou podobou. Později začne dítě skládat písmena ve slabiky a slova.

Připravené prostředí tak podporuje rozvoj dítěte v několika oblastech – jednak v připravenosti dítěte na běžné prostředí a sebeobslužnost (např. mytí rukou, používání příboru, čištění bot, oblékání se, zapínání, zavazování tkaniček apod.). Dále prostředí rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, pohyb dítěte, koordinaci pohybů. Připravené prostředí napomáhá rozvoji abstrakce, myšlení, ale i sociálního života dětí - (rozvoj zodpovědnosti dítěte, jeho zdravého sebevědomí, sebedůvěry, samostatnosti, ale i naslouchání druhému, podporovaní druhé osoby, pomoc druhému, úcta k druhému, cvičení ticha). V neposlední řadě prostředí podporuje rozvoj dovedností dítěte podporujících jeho začlenění do širšího okolí (starost o své okolí jako jeho úklid, utírání prachu, mytí nádobí, leštění předmětů, udržování pořádku, péče o prostor, v němž dítě žije, péče o venkovní prostředí, v němž žije).

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0292982.wmf

1. Analyzujte fotomateriál, který je součástí přílohy k této kapitole. Popište vyučovací prostor a analyzujte jeho členění s ohledem na didaktická a pedagogická východiska Montessori koncepce.
2. Na základě informací o členění vyučovacího prostoru v Montessori koncepci analyzujte prostor vlastní třídy, v níž jako třídní učitel-ka vyučujete. Navrhněte případné změny Vašeho vyučovacího prostoru s ohledem na Vaše pedagogicko-didaktická východiska. Pokud žádné návrhy změn neshledáte nutnými, proveďte analýzu, v níž ukážete, jak ideálně korespondují Vaše pedagogická a didaktická východiska s členěním každodenního vyučovacího prostoru.

|  |
| --- |
| Návrhy změny vyučovacího prostoru |
| Odůvodnění změn: ………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………. |

1. Na základě shlédnutých videosekvencí vymezte, jak bylo při výuce postupováno z pohledu jednoho z hlavních pedagogických principů: připravené prostředí.

Určete, jak je prostředí připraveno s ohledem na stanovené cíle výuky.

|  |
| --- |
| **PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ - analýza videosekvencí** |

Senzitivní fáze vývoje dítěte, izolace vlastností při vnímání senzomotorického materiálu, třífázový model učení

**Anotace:**

Kapitola poukazuje na význam tzv. senzitivních fází dítěte v jeho vývoji. Osvětluje, proč je nutné, aby učitel/ka věnoval/a dostatek pozornosti senzitivním fázím, které jsou částečně individuální, aby senzomotorický materiál a pomůcky rozvíjely schopnosti a dovednosti dítěte právě daného senzitivního období. V druhé části kapitola tematizuje charakteristiku senzomotorického materiálu, jeho správného používání. Zavádí tzv. třífázový model učení jako dle Montessori nejvhodnější systém osvojování si pojmů – jak v jazyce, tak i ve světě matematiky či v kosmické výchově.

**Klíčová slova:**

Senzitivní fáze dítě, absorbující duch, senzomotorický materiál, izolace vlastností u senzomotorického materiálu, izolované vnímání, komplexní vnímání, třífázový model učení, samostatnost dítěte, nezasahování dospělého do vývoje osobnosti člověka, podpora dospělého při vývoji osobnosti dítěte

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Montessori poukazuje na specifika vývoje dítěte – na jeho fyzický, ale zejména psychický vývoj. Montessori zdůrazňuje, že vývojové období dítěte do šesti let jeho věku je klíčové pro celý budoucí život dítěte – jak pro rozvoj jeho senzomotoriky, tak i inteligence, ale i charakteru.

Montessori tvrdí, že dítě je vždy v jistém období tzv. citlivé na jistý druh činnosti, cítí k ní nejen náklonnost, ale inklinuje k ní, opakuje ji, chce ji zvládnout. Dle Montessori to souvisí s tzv. senzitivními fázemi ve vývoji dítěte.

Montessori poukazuje, že dítě se vyznačuje tzv. absorbujícím duchem. Dítě je velmi otevřené realitě, okolnímu světu. Z něj neustále sbírá, „vysává“ podněty, které jej rozvíjí a z jeho bytosti postupně utváří člověka. Bez těchto podnětů by dítě nerozvinulo své potenciality. Jestliže senzitivní období není adekvátně využito pro zdravý vývoj, daná senzitivita či „předpřipravenost“ mizí.[[3]](#footnote-3)

Zároveň bez otevřenosti a citlivosti k těmto podnětům by zůstalo dítě uzavřené a nebylo by rozvíjeno. Pokud by se tak stalo, dítě by ve svém vývoji ustrnulo a nemohlo by se dál rozvíjet. Začalo by stagnovat případně projevovat další poruchy vývoje. I z tohoto důvodu musí učitel věnovat značnou pozornost obecnému rozlišení senzitivních fází vývoje dítěte, ale i jednotlivým konkrétním potřebám dítěte. Učitel/ka tak musí být mnohem více aktivním pozorovatelem a analyzátorem dětského vývoje. Na základě analýzy pak má upravovat připravené prostředí či své chování a jednání vůči dítěti.

Montessori opakuje, že cílem nemá být děti vzdělávat, sdělovat jim informace. Tak by došlo k tomu, že bychom samostatnou cestu dítěte k poznání okolního světa nejenom zkrátili, ale i uzavřeli, neboť dítě chce poznávat samo a ne reprodukovat sdělení dospělého či poznání dospělého. Dítě chce dosáhnout maximálního rozvoje vývoje, kterého je schopno, stát se člověkem. Dítě chce tento plán, který v sobě má, rozvíjet. Jak Montessori stále zdůrazňuje, úkolem učitelky musí být podpora a pomoc dítěti, příprava prostředí a zajištění přísunu podnětů. V takovém podnětném prostředí již dítě dle vlastních zákonů bude chtít dosáhnout svého rozvoje, aniž by do této cesty musel zasahovat dospělý.[[4]](#footnote-4)

V jednom z principů pedagogiky Marie Montessori tak zaznívá vedle vyslyšení senzitivních fází dítěte a i důraz na jeho samostatnost, na důvěru v jeho samostatný autonomní vývoj, pokud k tomu připravíme prostředí.

Jak má ovšem takové prostředí vypadat?

Montessori hovoří o tom, že připravené prostředí je mimo jiné bohaté na pracovní a senzomotorický materiál a nabízí mnoho podnětů. Tomu ovšem nesmí být rozuměno tak, že na dítě se má „navalovat“ řada podnětů, které jsou chaoticky neuspořádané a nekontrolované. Takové prostředí dle Montessori dítě nerozvíjí, ale ubíjí. Tak, jak je Montessori skeptická k hračkám, které ostatně nebyly v jejich Domech dětí vůbec k dispozici, neboť ukazuje, že to jsou předměty které absolutně dítě nerozvíjí, tak byla skeptická k velkému množství pracovního a senzomotorického materiálu, který by případně měl atakovat dětské smysly a jeho mysl.

Montessori ukazuje, že je nutné, aby senzomotorický materiál ctil zásadu izolace jednoho jevu a současně, aby učitel/ka kontroloval množství pomůcek, s nimiž dítě pracuje, neboť dítě by mělo být pracovně činné vždy pouze s jednou pomůckou, aby nedocházelo v rámci jeho vnímání k chaotickému „sběru“ podnětů, které ovšem nemají pro dítě větší význam, neboť nemohou být izolovaně poznávány a zpracovány.

Montessori materiál tedy byl navržen tak, aby vždy oslovoval jeden smysl dítěte. Pokud se dítě mělo učit barvám, potom například na kartičkách, které byly stejné velikosti, ze stejného materiálu, stejné hrubosti, stejné váhy apod. Jediným odlišným prvkem, který kartičky odlišoval, měla být barva a při práci s touto pomůckou tedy měl být oslovován pouze jeden smysl dítěte – zrak a mělo docházet k získávání jen zrakových vjemů. Zrakem dítě vnímalo odlišnost.

Odlišnost a vnímání rozdílů považuje Montessori za základní předpoklad rozvoje inteligence. V tomto ohledem je Montessori věrná senzualistickým koncepcím a podepisuje tvrzení, že co nebylo ve smyslech, nemůže být v rozumu. Montessori ukazuje, že dítěte se musí naučit vnímat odděleně jednotlivé vlastnosti materiálu, jevu, musí vnímat jen jedním smyslem. Když se naučí být vnímavé – vnímat na jedné pomůcce tíhu, na druhé hrubost povrchu, na další její barvu, či chuť a vůni, potom je připraveno vnímat následně předměty komplexně a skládat si z jednotlivých vjemů celistvý obraz předmětu.

Montessori se proto zasazuje prostředí školek a škol, které bylo chudé na materiál. Ukazuje, že cílem je naučit dítě být vnímavé vůči jedné vlastnosti materiálu, být schopno zpracovávat jeden druh vjemu, ale dokonale. Teprve, až se to naučí, či je uspokojena jeho potřeba vnímat daný jev, může začít pracovat s dalším materiálem. Z tohoto důvodu vidíme, když navštívíme Montessori školy či školky, že se ve třídě nenachází nepřeberné množství materiálu. Naopak. Když si uvědomíme, že děti tráví v Montessori školce minimálně tři roky, potom bychom mohli mít dojem, že se jedná o prostředí chudé na materiál Velkou chybou bývá, dle Montessori, že učitel poskytuje dítěti materiál, který nepůsobí izolovaně na smysly dítěte a je komplexní. S myšlenkou, že se dítě bude učit rychleji, že materiál bude pro dítě zajímavější či zábavnější, mu poskytuje pomůcky či dokonce hračky, které dle Montessori pouze způsobují při vnímání chaos a tím také neuspořádanost v jeho mysli. Taková cesta poznání je nakonec mnohem zdlouhavější, než cesta klidu a disciplíny při izolovaném vnímání.

Zdravý rozvoj osobnosti nastává dle Montessori tehdy, kdy v senzitivní fázi dítě pracuje s materiálem a pomůckou, vůči jejímuž obsahu je v dané fázi senzibilní a otevřené. Pomůcky musí izolovat vlastnosti, které má dítě poznávat. Chaos vjemů musí být nahrazen jednoduchostí, postupností, řádem. Jen tak dokáže dítě z jednotlivých vjemů skládat komplexní obraz, izolované vlastnosti porovnávat a vyhodnocovat a z jednotlivých vjemů docházet ke komplexnímu obrazu věci či ke vhledu do podstaty problému.

Montessori v této souvislosti vždy dbala, aby jak vnímání, tak osvojování si pojmů bylo postupné. Jestliže materiál vedl k získávání určitého vjemu a izolaci jedné vlastnosti na pracovním materiálu, potom tzv. třístupňový model učení měl zaručit dokonalé, ale postupné a na čas dostatečně bohaté osvojování si pojmů.

Montessori zavádí dle Séguina, že učení musí mít 3. fáze.

1. Fáze: Dochází k zavedení pojmu, názvu. Např. před dítě se postaví dvě stejné věci odlišné barvy. Barvy se pojmenují. Dochází tak k propojení asociace vjemu barvy a pojmu (jména).
2. Fáze: Dochází k osvojení si pojmu, názvu dané vlastnosti na základě spojení s předmětem. Např. ptáme se, podej mi červené dřívko. Nebo podej mi modré dřívko.
3. Fáze: Osvojení si názvu, slova, pojmu. Např. Vezme se dřívko a zeptáme se, jaká je to barva.

Toto učení ve třech fázích zavádí Montessori i u všech dalších pojmů a vlastností, nejen v jazyce, ale i v matematice, případně v kosmické výchově.

|  |
| --- |
| *Senzitivní fáze vývoje posobnosti dle Marie Montessori[[5]](#footnote-5)*  0-3 roky: senzitivní oblasti jsou *pohyb, řeč a řád*. Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládání chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.  3-6 let: dochází k *sebeuvědomění dítěte* na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a zejména řečových dovedností.  7-12 let: je charakterizováno rozvíjející se *morální senzitivitou*. Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé či omezované, může to být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto období mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravém rozvoji jeho sebevědomí.  12-18 let: fáze je specifická vývojem v *samostatnosti v sociálních vztazích* dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama. |

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0292982.wmf

1. Porovnej senzitivní fáze dítěte s koncepcí vývoje dítěte dle Piageta. Formuluj shodné a odlišné znaky v jednotlivých vývojových koncepcích.

|  |  |
| --- | --- |
| SHODNÉ ZNAKY | |
| Vývoj dítěte dle Montesori | Vývoj dítěte dle Piageta |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

|  |  |
| --- | --- |
| ODLIŠNÉ ZNAKY | |
| Vývoj dítěte dle Montesori | Vývoj dítěte dle Piageta |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

1. Prostuduj fotomateriál k otázce senzomotorický materiál a pracovní pomůcky v Montessori koncepci. Foto roztřiď podle toho, jaký druh smyslu rozvíjí.

|  |  |
| --- | --- |
| SENZOMOTORICKÝ MATERIÁL V MONTESSORI KONCEPCI – IZOLOVANOST ROZVOJE SMYSLŮ, IZOLOVANOST SBĚRU VJEMŮ | |
| Senzomotorický materiál k rozvoji smyslu | Foto č. |
| * Sluch |  |
| * hmat |  |
| * čich |  |
| * zrak |  |

1. Aplikuj třífázový model učení na vyučovací situace a učení pojmům. Připrav vyučovací situaci, kdy

A) nejdříve urči, jakému pojmu se dítě má naučit

B) vyber materiál, na kterém se pojmu bude dítě učit

C) vytvoř třífázový model učení s danou pomůckou.

Polarizace pozornosti, princip ticha, normalizace osobnosti – „rovnoramenný trojúhelník“ Montessori koncepce

**Anotace:**

Kapitola osvětluje jeden z principů koncepce Marie Montessori – polarizaci pozornosti. Ukazuje, že dítě při zdravém vývoji osobnosti věnuje pozornost jednomu objektu, jevu či problému, dokud nedojde k úplnému nasycení při práci s daným materiálem. Pokud je dítě tzv. normalizováno – tedy vyvíjí se dle svého vnitřního plánu a v klidu -, potom dítě polarizuje v závislosti na senzitivních fázích svoji pozornost vždy na daný jev.

**Klíčová slova:**

Polarizace pozornosti, motivace, vnější motivace, vnitřní motivace, normalizace dítěte, senzitivní fáze dítěte

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Marie Montessori byla mimo jiné výbornou pozorovatelkou dětí. V rámci své práce v Domech dětí mohla definovat jeden ze svých významných pedagogických principů – tzv. polarizaci pozornosti. Montessori ukazuje, jak dvou až šestileté dítě, „pohlcené“ pracovním materiálem či pomůckou pracuje s daným materiálem tak dlouho, dokud nedojde k vnitřnímu nasycení. Přitom si téměř nevšímá okolí a ukazuje se, jako kdyby od něj bylo dítě „odpojeno“. V tu chvíli – a jedná se o poměrně dlouhé časové úseky i u malých dětí – dítě nenavazuje žádný vztah se svým okolím a nenechá se vyrušovat. Pozornost dítěte je směrována – polarizována – na daný jev a práci. Navíc tato situace se u dětí často opakuje. Není to tak dle Monetssori, že dítě zvládne práci s jednou pomůckou a pak se k ní již nevrací. Naopak dítě se k pomůcce vrací, prohlubuje vhled, upevňuje své učení a získává radost z toho, že daný jev zvládá rychleji. Teprve při úplném nasycení, když daný materiál dítě již více nerozvíjí a nijak jinak jej neoslovuje, přestává dítě s materiálem pracovat.

V tomto kontextu Montessori upozorňuje na častou chybu, které se učitelé/ky dopouští. Jednak nenechají pracovat dítě s pomůckou v klidu a odvádí jeho pozornost k jiné činnosti. Nebo neshledávají jako dobré, když dítě opakovaně pracuje s jednou pomůckou. Zaznívají hlasy jako“ „Už zase si jdeš pro tuto pomůckou., Vždyť jsi s tímto materiálem pracoval včera.“ apod. Montessori ukazuje nepochopení vývoje osobnosti dítěte ze strany učitele. Ukazuje, že učitel de facto ohrožuje zdravý postup učení u dítěte a nutí jej k povrchnosti, ztrátě pozornosti a motivace.

Můžeme konstatovat, že princip polarizace pozornosti je dle Montessori jistým typem vnitřní motivace dítěte. Montessori ukazuje, že potřeba polarizovat pozornost u dítěte prostě je, že je mu vlastní. Nejedná se tedy o výsledek situativního učení. Přesto je nutné dodržovat několik zásad, aby byl podporován v učení princip polarizace pozornosti.

Jednak musí být prostředí dostatečně připravené a bohaté na různorodý senzomotorický materiál a na další materiál podporující činnost dítěte potažmo jeho učení. V neposlední řadě musí být učitel dostatečně citlivým pozorovatelem, aby podporoval koncentraci dítěte na jednu činnost. Nesmí do jeho práce zasahovat, musí respektovat i její časté opakování. Není podstatné se vždy tázat, proč dítě stále ještě s pomůckou pracuje, či naopak, proč ji právě v tomto momentu opouští a ukládá. Často nelze tyto stavy vysvětlit. Montessori říká, že dítě se jednoduše nasytilo, že jeho absorbující duch je uspokojen, co se týče daného jevu, a proto může dítě přestat a postoupit k další pomůcce.

V této souvislosti upozorňuje Montessori i na tzv. senzitivní fáze dítěte. Je zřejmé, že ty s problémem polarizace pozornosti souvisí. Pokud dítě bude směrovat svoji pozornost výhradně na jednu pomůcku či činnost, předpokládá se, že se jedná o činnost, na níž je v daném období obzvláště citlivé, respektive pro ni otevřené. Polarizace pozornosti tak vytváří se senzitivními fázemi dítěte a s připraveným prostředím věrný trojúhelník. Tento trojúhelník je navíc podporován principem ticha, respektive jednou z jeho částí – vnitřním zklidněním. Dítě může koncentrovaně pracovat jen tehdy, pokud jeho stav je vnitřně klidný a soustředěný pokud není jeho pozornost odváděna někým, či něčím jiným. Dítě se tedy musí nacházet tzv. v normalizovaném stavu a v klidu.

Normalizovaná osobnost je taková, která se vyvíjí dle vnitřního plánu, daností dítěte. Osobnost, která v interakci s prostředím rozvíjí své možnosti, aniž by přicházela do konfliktu se sociálním okolím, se nachází v normalizovaném stavu. Je vnitřně jistá a připravená se učit a získávat zkušenosti. Je lačná po zkušenosti, je otevřená vůči světu. Dítě je otevřené, samostatné, vytrvalé, klidné, vyrovnané, koncentrované. Dítě se vyznačuje úctou k sobě sama i k okolí, sebekontrolou, sebeovládáním. Dítě potřebuje pro normalizovaný stav vnější podmínky – v rámci připraveného prostředí dostatek podnětů, milujícího učitele/ku, pozorného učitel/ku vůči jeho vývoji.[[6]](#footnote-6)

Ticho je jedním z dalších významných principů Montessori pedagogiky. Montessori často upozorňuje, že zklidnění dítěte souvisí s jeho schopností pracovat v tichu a žít v klidu a tichu. Montessori ukazuje, jak tehdejší moderní společnost byla zaplavena nezdravým hlukem, jak se „bála“ ticha. Poukazuje na paradox, kdy si učitel musí ticho vynucovat křikem a „boucháním do stolu“. Montessori shledává ticho nikoli jako absenci ruchů, které zapříčiňují nepořádek, nýbrž jako vnitřní zklidnění osobnosti, které se manifestuje navenek celkovým zklidněním, minimálními pohyby člověka, klidným dechem. Monterssori ukazuje, že není nutné hovořit s dětmi neustále nahlas a překřikovat je. Na základě svých zkušeností popisuje, jak se děti přizpůsobí tónině hlasu učitele, jak dokážou akceptovat jeho klidnější a tišší hlas. Montessori navíc tvrdí, že tiché čtení, tišší mluva vede děti k intenzivnějšímu a pozornějšímu naslouchání učiteli.

Montessori nabádá, aby děti byly cvičeny v lekcích klidu. Připouští, že to u někoho může podnítit úsměv a pochybnosti, za svým tvrzením si ale stojí. Montessori ukazuje, jak dítěti vůbec zprostředkovat zkušenost klidu - vnějšího i vnitřního. Ukazuje, že prožitek klidu a ticha nabízí dítěti zcela novou a pro jeho vývoj podstatnou a důležitou zkušenost. Dítě, které se uklidní, slyší svět jinak, vidí svět jinak. Najednou je tichým pozorovatelem, účastníkem ticha, do něhož doléhají zvuky vnějšího světa, jež může vnímat a prožívat zcela jinak než v ruchu a chodu všedního hlasitého dne.

Z tohoto důvodu preferovala Montessori klidné a tišší vyučovací prostředí. Žáci měli mít klid na práci s materiálem a pomůckami, měli mít možnost v klidu prožít sebe sama i společnou blízkost skupiny.

U Montessori vede klid ke zvýšení senzibility vůči prostředí, druhým i sebe sama. Klid umožňuje poodstoupit od běžného chodu dne, vnímat jej intenzivněji. Dítě si v klidu může rozmyslet, co chce dělat, čemu se chce dále věnovat, jak co bude řešit. Klid tak dítě podporuje v jeho rozvaze a sebekontrole. Ticho mu umožňuje více vyslyšet vnitřní hlas a vnímavě pozorovat i okolí. Tichem člověk prožívá svět intenzivněji.

Cvičení ticha mělo v Montessori koncepci i praktický charakter. Často početné třídy dětí mohly díky tichu lépe pracovat. Děti jednající tišeji ponechávaly druhému klid na práci. Proto například zavádí Montessori pracovní koberečky, na nichž má dítě vyhrazený prostor pro práci a zároveň tlumí hluk, který by jinak manipulace s pomůckami na zemi způsobovala. Pokud děti mají společně komunikovat a řešit některé úkoly, potom to rovněž vyžaduje ztišenou komunikaci, jinak by se v jedné třídě – v jednom prostoru – nedalo pracovat.   
Z tohoto důvodu Montessori děti cvičí v tichu. Učí je omezit jejich pohyby, zklidnit své tělo, zklidnit své dýchání tak, aby dítě téměř nikdo neslyšel. Pokud se toto podaří, potom je dítě připraveno vnímat v klidu sebe sama i druhé a okolí.[[7]](#footnote-7)

Sama Montessori „byla příkladem“ – hovořila potichu, když chtěla dosáhnout klidu, zklidnila sebe, své pohyby, své dýchání a tím upozornila i ostatní děti, že od nich očekává více klidu. Společná cvičení klidu na elipse byla rovněž velmi důležitá. Na elipse si děti sesedly, zklidnily své pohyby, uklidnily své dýchání, procítily vnitřní klid, aby se připravily na další práci ve třídě. Ticho je principem, který doprovází práci dítěte. Tiché a klidné prostředí podporuje ticho a klid v dítěti a na druhou stranu bez aktivního úsilí o zklidnění u dítěte, nemůže být dosaženo společného ticha a klidu. Ticho a klid je tak prostředkem práce a rozvoje v Montessori koncepci, společně s principem polarizace pozornosti, s ohledem na senzitivní fáze dítěte a v kontextu tzv. normalizace osobnosti.

1. Na základě shlédnutých videosekvencí definujte význam elipsy v koncepci M.Montessori. Analyzujte možnosti samostatné práce v koncepci M.Montessori. Stanovte nutné pedagogické zásady při využívání a začleňování samostatné práce žáků v koncepci M.Montessori.

|  |
| --- |
| **SAMOSTATNÁ PRÁCE – VYUŽITÍ V KONCEPCI M.MONTESSORI - analýza videosekvencí** |

Role „nového“ učitele/ky

**Anotace:**

Kapitola tematizuje roli, postavení a úkoly učitele/ky a vychovatele v Montessori koncepci. Upozorňuje na roli učitele jako průvodce, podporovatele, pozorovatele a připravovatele prostředí.

**Klíčová slova:**

Učitel, vychovatel, vedení, autorita, láska k dítěti, výchova k samostatnosti, výchova k nezávislosti

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf

Postavení učitele a jeho vztah k dítěti je v koncepci M.Montessori promýšlen rousseauovsky. Učitel/ka – vychovatel – rodič jsou zejména pomocníkem na cestě zrání a učení každého dítěte, jsou podporovateli jeho vývoje. Montessori často ukazuje, jak je nezdravé, aby učitel přejímal za dítě zodpovědnost či se nepřiměřeně vměšoval do procesu jeho učení. Podstatné je, aby učitel připravil prostředí a motivoval dítě k práci s materiálem či pomůckou. Když je dítě vtaženo do práce, potom se má učitel zdržet zásahů, zbytečně nevstupovat do učební situace dítěte.

Příliš mnoho chvály, komentářů, pomoci může dítěti naopak uškodit, vytrhává jej z jeho koncentrace a zejména si dítě může vysvětlit takové jednání nikoli jako pomoc či věnování pozornosti, ale jako nedůvěru v jeho schopnosti. Krédem M.Montessori tedy bylo „Pomoz mi, abych to dokázal.“. Toto heslo mělo nejlépe vystihnout postavení rodiče či učitele. Dítě nemělo být nezdravě vnějšně motivováno, za všechno chváleno. Odměnou dítěti za jeho práci neměla být pochvala dospělého, ale zdařená práce, vyřešení úkolu. Aby zpětnou vazbu nemusel dítěti dávat neustále učitel či rodič, byl senzomotorický materiál opatřen mechanismy kontroly chyb. Dítě si tak samo mohlo zkontrolovat, zdali postupovalo správně. Jak?

Zpětnou vazbu o výsledku dával samotný materiál. Pokud dítě řešilo úspěšně, potom dosáhlo například kýženého tvaru apod. Další materiály byly z druhé strany opatřeny správným řešením, jakým si klíčem. Další možností byla kontrolní karta. Dítě vypracovalo úkol a potom vlastní řešení porovnalo se správným řešením na kartě. Zpětnou vazbu mohl poskytnout i spolužák, celek skupiny, který o výsledku diskutoval, analyzoval jej a stanovil jeho silné a slabé stránky. Samozřejmě mohl poskytnout hodnocení i učitel, ale jeho hodnocení nemělo být nikdy jediným typem hodnocení, nemělo převažovat. Mělo být vždy vyváženo již jinými, výše jmenovanými způsoby a zejména sebehodnocením dítěte. K hodnocení sloužily jak krátké rozhovory dítěte s učitelem, tak i společná hodnocení úkolů na závěr dne či vyučovací části na elipse.

Proč se v Montessori koncepci šetří pochvalami, hodnocením ze strany učitele? Dítě nemá být závislé na vnějším hodnocení. Nemá se učit kvůli známkám či dobrému hodnocení, ale proto, že chce nějakou situaci vyřešit či získat jisté zkušenosti. Dítě se stává nezávislým na okolí, na autoritě učitele. Učitel má dítěti spíše ukázat, co se naučilo, jaká cesta k tomu vedla, co bylo na této cestě těžké, obtížné, co dítěti dělalo problémy, co naopak zvládlo dobře a rychle. Jedná se o pomoc s diagnostikou, nikoli o diagnostiku samotnou. Dítě se nemá tzv. „číst“ skrze hodnocení učitele, nýbrž se má naučit hodnotit a analyzovat sebe sama a svoji práci, své silné a slabé stránky, své postupy učení a práce. To jsou procesy, které mu napomohou být samostatné a nezávislé na pochvale, na druhé straně úspěšné a spokojené se svým výkonem.

Dítě, které se stane závislé na hodnocení, pochvale dospělého, je dítětem nesvobodným. Snahou učitele má být podpora zdravého sebevědomí, podpora sebepoznání, sebedůvěry, sebehodnocení.

Aby dítě se dokázalo takto pozorovat a následně reflektovat, musí toho být nejdříve svědkem. Proto Montessori hovoří o tom, že i učitel by měl být trpělivý a na místo zásahů do procesů učení dítěte, by měl dítě pozorovat, aby pro něj dokázal na základě diagnózy připravit adekvátní prostředí a vyučovací situace včetně patřičného senzomotorického materiálu.

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0292982.wmf

1. Stanovte desatero jednání učitele ve vztahu k dítěti z pohledu koncepce M.Montessori.

|  |
| --- |
| Desatero jednání učitele ve vztahu k dítěti z pohledu koncepce M.Montessori  Navrhl: |
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |
| 7. |
| 8. |
| 9. |
| 10 |

1. Definujte autoritu učitele v koncepci M.Montessori.

|  |
| --- |
| Autorita učitele v koncepci Marie Montessori (znaky, utváření, uplatnění s ohledem na chod procesu vyučování a s ohledem na zdravý vývoj osobnosti dítěte): |

1. Jmenujte faktory, které vedou v koncepci M.Montessori k rozvoji zdravého sebeuvědomění a utváření nezávislosti dítěte na vnější autoritě.
2. Na základě shlédnutých videosekvencí definujte postavení učitele a žáka v Montessori vyučování. Na základě shlédnutých videosekvencí analyzujte význam rodičovské přítomnosti pro klima výuky. Stanovte další body, které mohou být shledávány pozitivně s ohledem na přítomnost rodičů ve výuce.

|  |
| --- |
| **POSTAVENÍ UČITELE V KONCEPCI M.MONTESSORI - analýza videosekvencí** |

|  |
| --- |
| **PŘÍTOMNOST RODIČŮ VE VÝUCE DLE ZÁSAD M.MONTESSORI - analýza videosekvencí** |

1. K tomu srv. MONTESSORI, M. *Zehn Grundsätze des Erzihens*. Frieburg: Herder, 2010, s. 31-46. [↑](#footnote-ref-1)
2. K tomu srv. MONTESSORI, M. *Zehn Grundsätze des Erzihens*. Frieburg: Herder, 2010, s. 47-61. [↑](#footnote-ref-2)
3. RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori. Praha : Nakladatelství Public History, 1999, s. 48. [↑](#footnote-ref-3)
4. K tomu srv. MONTESSORI, M. *Zehn Grundsätze des Erziehens*. Frieburg: Herder, 2010, s. 71-79. [↑](#footnote-ref-4)
5. Zpracováno dle ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha : Portál, 1997. Také in KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008, s. 132. [↑](#footnote-ref-5)
6. K tomu srv. KASPEROVÁ, D. Marie Montessori a její pedagogická koncepce. In KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008, s. 137. [↑](#footnote-ref-6)
7. K tomu srv. MONTESSORI, M. *Zehn Grundsätze des Erzihens*. Frieburg: Herder, 2010, s. 95-105. [↑](#footnote-ref-7)