

Výchovný systém Montessori v mateřské škole

Radoslava Peterková

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Radoslava PETERKOVÁ

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Téma práce: Uplatnění reformní pedagogiky Marie Montessori
v Mateřské škole Nad Ovčírnou Zlín**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a principů pedagogiky M. Montessori.

Stanovení cílů práce.

Příprava a realizace kvalitativního výzkumu (metoda pozorování, rozhovor).

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MONTESORI, M. Objevování dítěte. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-01-5.

MONTESORI, M. Tajuplné dětství- původní práce. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-247-1705-0.

LUDWIK, H.a kol. Vychováváme a vzděláváme s M. Montessori. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

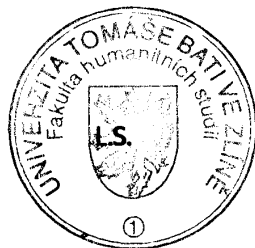
Vedoucí bakalářské práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. května 2010**

Ve Zlíně dne 15. února 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30. dubna 2010

Dadoslav Peterlov

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V bakalářské práci se věnuji pedagogickému systému Montessori v předškolním zařízení. V úvodu se zaměřuji na historii reformního hnutí, historii alternativních škol a důležitá data ze života dr. M. Montessori. Poté objasňuji základní principy a pojmy Montessori koncepce jako je koncentrace pozornosti, senzitivní fáze, vstřebávající mysl, normalizace a svoboda. V metodické části práce monitoruji tyto základní obory: praktickou činnost, smyslovou výchovu, jazykovou výchovu, matematiku a kosmickou výchovu u dětí v mateřské škole. V praktické části popisuji didaktický materiál související s předškolním vzděláváním a uvádím praktické příklady jeho využití v Montessori školce ve Zlíně.

Klíčová slova: pedagogický systém Montessori, mateřská škola, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, didaktické pomůcky.

ABSTRACT

In the theoretical part of my thesis I describe history of the reformativ movement, alternative schools and important facts about life of M. Montessori. I clarify basic principles of the Montessori pedagogy. In the practical part I focus on the didactic material associated with preschool education and I introduce some practical examples and their utilization at the Montessori preschool in Zlin.

Keywords: pedagogic system of Montessori, preschool education, preprimary school child, didactic tools.

Děkuji Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za pomoc a připomínky při psaní mé bakalářské práce.

Také děkuji svému manželovi Karlu Peterkovi za morální podporu a všestrannou pomoc během celého studia.

„Pokrok ve vědě a ve znalostech posunuje lidstvo kupředu jen v nepodstatných věcech, podstatné je, abychom se stali lepšími a hlubšími lidmi.“

A. Schweitzer

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA	12
1.1 O AUTORCE Hnutí.....	13
1.2 SPOLEČNOST MONTESSORI.....	14
1.3 VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	15
2 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY	17
2.1 ABSORBUJÍCÍ (VSTŘEBÁVAJÍCÍ) MYSL.....	17
2.2 POLARIZACE (KONCENTRACE) POZORNOSTI.....	18
2.3 SENZITIVNÍ FÁZE	18
2.3.1 Rozdělení senzitivních fází	19
2.4 NORMALIZACE	21
2.5 VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDY	23
2.6 VOLNÁ PRÁCE	24
2.7 SVOBODA	25
2.7.1 Sociální svoboda	25
2.7.2 Mravní svoboda.....	26
2.7.3 Svoboda a kreativita.....	26
2.8 ÚLOHA PROSTŘEDÍ A MATERIÁLU	27
2.8.1 Připravené prostředí	27
2.8.2 Připravení učitelé.....	28
2.9 ODMĚNY A TRESTY.....	28
3 METODIKA PRÁCE.....	30
3.1 CVIČENÍ PRAKTICKÉHO ŽIVOTA	31
3.2 SMYSLOVÁ VÝCHOVA	32
3.3 ČTENÍ A PSANÍ, ŘEČ	32
3.4 MATEMATIKA.....	33
3.5 KOSMICKÁ VÝCHOVA	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 UPLATNĚNÍ METODY MONTESSORI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	37
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	37
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
4.3 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	38
Charakteristické činnosti	38

4.4	ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	39
4.4.1	Popis zařízení na základě vlastního pozorování.....	39
4.4.2	Režim dne ve školce.....	42
4.4.3	Odpolední program pro předškoláky.....	44
4.4.4	Elipsa.....	46
4.4.5	Ukázka práce na elipse	46
4.5	DIDAKTICKÉ POMŮCKY	47
4.6	POSTUP PRÁCE DĚTÍ.....	52
4.6.1	Ukázka průběhu činnosti 1	53
4.6.2	Ukázka průběhu činnosti 2.....	53
4.6.3	Ukázka průběhu činnosti 3.....	54
4.6.4	Ukázka průběhu činnosti 4.....	56
4.6.5	Ukázka průběhu činnosti 5.....	56
4.6.6	Ukázka průběhu činnosti 6.....	58
5	ZÁVĚR.....	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
	SEZNAM ZKRATEK	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Kniha o Marii Montessori se mi dostala do ruky již před rokem a velmi mě zaujala její metoda přirozeného působení nebo spíše nepůsobení dospělých na vývoj dítěte. Přestože uvažování o tom, jak se budou vzdělávat moje děti, již není pro mě aktuální, cítila jsem potřebu se o tomto tématu dozvědět více. Přitahovalo mě to jako všechno co se dnes označuje pojmem alternativní – ať už je to výživa, medicína, zdravý životní styl. To, co má však nálepkou alternativy, se mi jeví přirozené, jež fungovalo po tisíciletí a realita, kterou žijeme nyní je uměle vytvořená, pro člověka nepřirozená, zatěžující a vede k mnoha vážným problémům, na které v současnosti nemáme řešení. Navštívila jsem Montessori centrum ve Zlíně, kde jsem se přesvědčila, že tento netradiční přístup k dětem a školní práci vůbec přináší výsledky i po mnoha desítkách let, a rozhodla jsem se toto téma více prozkoumat.

Do češtiny byly přeloženy pouze tři původní práce Tajuplné dětství, Příručka vědecké pedagogiky a Objevování dítěte. Marie Montessori popisuje svou pedagogickou teorii a její aplikaci v praxi mnoha symbolickými výklady a přirovnáními, hojně využívá synonyma. Celé dílo je spíše filosofie, kde se prolíná autorčina hluboká víra v Boha s láskou a vírou v člověka. Myšlenky odráží stav tehdejšího poznání ve všech oblastech života a četba je náročná pro současného čtenáře. U nás se výkladem základních myšlenek zabývá především Rýdl, Šebestová, Švarcová, Zelinková, z německých autorů je do češtiny přeloženo dílo Ludwika a Holstiegové, která je pokládána za největší znalkyni Montessori díla. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů. Překlady současných autorů odráží jejich osobní zkušenosti a znalosti z pedagogické praxe a poznatky současné vědy. Pozitivně hodnotí přínos Montessori Průcha (1994), objasňuje některé pojmy a informuje o současném využití této teorie v České republice. Tito autoři vidí přínos v prosazování myšlenky svobodné a spontánní aktivity dítěte a zároveň varují před zjednodušením při aplikaci metody.

Cílem teoretické části mé práce je na základě studia odborně orientované literatury podat ucelené informace o pedagogickém systému Montessori, její filosofii a základních předpokladech. Ukázat možnosti jejího využití v současné předškolní výchově, která si klade za cíl vypěstovat u dětí základy prosociálního chování, toleranci, spolupráci, zodpovědnost za své jednání, zdravé sebevědomí plynoucí z vědomí vlastní důstojnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

Marie Montessori patřila mezi nejvýznamnější představitele pedagogického hnutí, které bylo nazýváno hnutí nové výchovy nebo také reformní pedagogika. Hnutí vznikalo na konci 19. století a období jeho největšího rozmachu spadá do dvacátých a třicátých let 20. století. Společným východiskem byl naturalismus, rozvíjený 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. Tento proud spojovala kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, pasivity žáků a uniformních vyučovacích metod. Dalším podstatným projevem byl nový pohled na dítě, nový postoj k němu (Zelinková, 1997).

Zdůrazněno bylo individuální pojetí výchovy a postavení učitele a vychovatele. Dítě je tvůrcem sebe sama, říká Montessori (1998), ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým naprogramováním a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Je v kontaktu s prostředím, čerpá podněty, ovlivňují ho lidé, přesto ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

K tomu, aby se dítě mohlo individuálně vypracovávat, potřebuje nejen svobodu, ale hlavně ukázat správnou cestu k rozvoji vlastní osobnosti. Škola by měla dávat každému dítěti to, co odpovídá jeho schopnostem, zájmům a potřebám (Rýdl, 1999). Jedním ze základních cílů tohoto typu škol je naučit děti plnit pouze jeden úkol, zato se mu však musí věnovat s plným prožitkem a soustředěním a nevnímat rušivé momenty. Proces osvojování vědomostí je stejně důležitý jako vědomosti samy. Postupy při vyhledávání nových poznatků, dovednost hovořit na určité téma, objevování nových souvislostí, to vše dítě uplatní v životě mnohokrát v jiných souvislostech. Je-li však vyučování založeno na paměťovém osvojování učiva, je užitná hodnota poznatků s ohledem na přirozený proces zapomínání a další faktory podstatně nižší (Svobodová, Jůva, 1995).

Cíle zde nejsou pevné obsahové cíle, nýbrž tzv. klíčové dovednosti, jako komunikování, spolupracování a jiné, vždy ve spojení s dostatečnou mírou odborných znalostí a dovedností (Svobodová, Jůva, 1995).

1.1 O autorce hnutí

„Vzdělávání a výchova i malého dítěte nemá směřovat k jeho přípravě na školu, ale na život.“ (Montessori, 1998, s 46)

Marie Montessori žila v letech 1870-1952. V roce 1896 byla promována jako první žena v Itálii doktorkou medicíny. Poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se mimo jiné zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí a studium nervových nemocí. V letech 1898-1900 pracovala jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů a zároveň prováděla praxi dětské lékařky v Římě. V roce 1899 přednesla sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí ve společnosti. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský (Zelinková, 1997). V témže roce se začala zabývat souvislostí mezi sociálním původem a školní úspěšností. Zároveň studovala v Římě na univerzitě psychologii a filosofii, zabývala se pedagogikou, biologií a antropologií. Ve své habilitační práci v roce 1904 kritizovala stávající školský systém a výchovné postupy z hlediska školní hygieny a názorů lékařů. V letech 1904-1908 vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě (Zelinková, 1997). V roce 1899 zahájila výzkum problému vzdělávání duševně postižených dětí. Svou prací navázala na E. Seguina a dosáhla vynikajících výsledků. Děti v její péči složily státní zkoušku pro normální děti ze čtení a psaní. Na základě dlouholetých zkušeností došla k závěru, že by bylo možné aplikovat metody ve výuce zdravých dětí předškolního věku, a začala s nimi pracovat v soukromých i státních školách v Římě (Ludwik, 2000). Významným datem pro její život byl 6. leden 1907, kdy otevřela v Římě Dům dětí určený pro opuštěné děti předškolního věku (foto Casa dei Bambini je součástí přílohy P IV). Aplikovala zde své zkušenosti týkající se podnětného prostředí. Poprvé začala používat 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, prostírání stolu, mytí nádobí a jiné (Zelinková, 1997).

V roce 1908 opustila všechna prestižní místa (psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě), ukončila práci aktivní lékařky a začala její více než čtyřicetiletá přednášková a spisovatelská činnost. Podílela se na založení první asociace pro šíření svých metod v Římě pod názvem Opera Montessori. Publikovala výsledky svých pozorování života dětí, provedených experimentů a z nich formulovala základní principy výchovy. Práce vyšla pod názvem *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově*

děti v dětských domech s podtitulem *Objevení dítěte*. Byla přeložena do více než dvaceti jazyků (Šebestová, Švarcová, 1996).

V roce 1913 založila Dům dětí v Barceloně a od té doby často pobývala ve Španělsku. Opustila ho až na počátku občanské války v roce 1936. V roce 1926 byla do češtiny přeložena jediná kniha – *Příručka vědecké pedagogiky*. Její práci ocenil i S. Freud v době, kdy byl ve Vídni založen Montessori-Institut. V období fašismu byly školy Marie Montessori v Itálii zavřeny, v Německu a Rakousku byly páleny její knihy (Zelinková, 1997).

Od roku 1939 pobývala v Indii, šířila své myšlenky, zakládala školy. 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 M. Montessori po celý život. V roce 1949 se definitivně vrátila do Evropy. Žila v Holandsku, odkud pořádala přednášková turné spojená s poctami na mezinárodní úrovni. Na cestách po světě se v přednáškách zabývala mnohem širšími souvislostmi výchovy a vzdělání, například mír a přátelství, mír a výchova, ekologické problémy. Hluboké teoretické znalosti, intenzivní studium po celou dobu pedagogické práce a cestování po celém světě jí umožnily dívat se na problémy z nadhledu s vědomím mnoha souvislostí (Zelinková, 1997).

Vzdělávací a osvětové aktivity, stejně jako její kontakty k vlivným osobnostem politického, vědeckého a kulturního života tehdejší doby, přispěly k rozšíření její pedagogické koncepce téměř ve všech světadílech. Žádná jiná pedagogická koncepce vytvořená jedním člověkem nedosáhla takového rozšíření. Třikrát byla navržena na Nobelovu cenu míru (Ludwik, 2000), Rýdl (2006) uvádí, že v roce 1950 získala Nobelovu cenu míru.

V současné době rozvíjí tyto teorie její nejmladší vnučka Renaldine. V roce 1968 získala Montessori diplom, který ji opravňoval k tomu, že mohla pracovat jako asistentka svého otce v montessoriovských zařízeních, a později se stala docentkou ve Cvičném centru v Torontu (Šebestová, Švarcová, 1996).

1.2 Společnost Montessori

M. Montessori založila se svým synem Máriem mezinárodní společnost *Asociacion Montessori Internationale (AMI)* se sídlem v Amsterdamu, která spolupracuje od roku 1929 s Montessori společnostmi po celém světě (Šebestová, Švarcová, 1996). V České republice vznikla Společnost Montessori v roce 1999 jako nezisková organizace, její sídlo je v Zá-

kladní škole Meteorologická 181, Praha 4. V současnosti má za úkol podporovat činnost škol, vydávat metodické pomůcky, poskytovat odborné pedagogické poradenství, organizovat exkurze a vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje mezi odbornou i laickou veřejností (Společnost Montessori. [online]. <http://www.montessoricr.cz> [cit.2010-03-30]). Pedagogové musí pro práci v Montessori zařízeních absolvovat speciální vzdělávací kurz v rozsahu cca 300 hodin, akreditovaný ministerstvem školství. Kurz probíhá jeden rok a je finančně náročný z důvodu účasti zahraničních lektorů. Po jeho absolvování a závěrečných zkouškách obdrží účastník mezinárodně uznávaný diplom. Asociace uděluje akreditaci pro výchovný systém Montessori i školám na základě velmi přísných kritérií. V oblasti předškolního vzdělávání je nejbližší akreditované Montessori zařízení v Bratislavě, Vídni, Lodži, v rámci Evropy pak ve Švýcarsku, Itálii a Holandsku (Společnost Montessori. [online]. <http://www.montessoricr.cz> [cit. 2010-03-30]).

1.3 Vývoj alternativních škol

V Československu se začalo alternativní školství i jeho výzkum rozvíjet velmi progresivně v období první republiky a to především zásluhou S. Vrány, J. Uhra, O. Chlupa. Na VOŠP v Praze Dejvicích jsou uloženy didaktické pomůcky z první Montessori mateřské školy U studánky v Praze 6, založené v roce 1926 (Společnost Montessori. [online]. <http://www.montessoricr.cz> [cit. 2010-03-30]). Nástup fašismu a následně komunistického režimu tento vývoj úplně utlumil. Na pedagogických fakultách se o Marii Montessori neučilo, přestože v té době byl předsedou švýcarské Montessori společnosti u nás uznávaný dr. J. Piaget, který se považoval za jejího přímého žáka. Až po roce 1990 se za pomoci zahraničního vlivu, podpory lidí z akademické sféry a tlaku rodičů i nadšených učitelů začal pomalu prosazovat tento pedagogický systém i z nás. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovalo a doporučilo k ověřování Návrh vzdělávacího programu Mateřská škola a Základní škola Montessori (Společnost Montessori. [online]. [cit. 2010-03-30]). První mateřské a základní školy čerpaly zkušenosti většinou z německých a holandských škol, kde má výuka tímto systémem nepřetržitou tradici. Učitelky absolvovaly počátkem devadesátých let několikátýdenní kurzy v Rakousku nebo v Německu (Zelinková, 1997). V posledních letech se projevuje nárůst zájmu o tento typ vzdělávání. Pravděpodobně z důvodu lepší

informovanosti a také díky zájmu mladých rodičů se zahraničními zkušenostmi s těmito školami.

Montessori zařízení existují v oblasti předškolního a primárního školství, ale ve většině měst chybí odpovídající školy, které by navazovaly. Většina dětí po ukončení Montessori školy nižšího stupně navštěvuje tedy běžnou školu vyššího stupně. V naší veřejnosti převládá neinformovanost o možnostech alternativní výuky a taky obava rodičů, zda děti získají tolik vědomostí jako z tradiční školy a budou moci bez problémů pokračovat na vyšším typu škol. Šetřením u učitelů ani v dlouhodobých zahraničních studiích (Průcha, 1994) nejsou známy speciální či pravidelně se opakující těžkosti, které by se objevovaly v důsledku docházky do montessoriovské základní školy. Mnohem častěji se ukazuje, že děti získaly nejen učebním plánem požadované, ale ještě mnohé další doplňující schopnosti a dovednosti. Především je rozvinutý jejich samostatný učební a pracovní postoj. Vědí, jak se učit a kde co najít, a rovněž znají vyučovací formy běžné na jiných školách. Podle Grecmanové (2008) tyto závěry odpovídají zkušenostem i z našich alternativních škol, kde největší pozornost je věnována mezilidským vztahům, vzájemné úctě, toleranci, pomoci. Výzkumy vyvrátily mínění veřejnosti o špatné organizaci alternativních škol a ukázaly naopak vysoké hodnocení v kategorii pořádek, organizace a jasnost pravidel.

Dr. Montessori vypracovala teoretický základ i pro fungování sekundárního školství, ale její návrh nebyl nikdy vyzkoušen v praxi. Program vzdělávání dětí od 12 do 18 let se nazýval Plán dětí Země a měl probíhat na farmě, kde žily děti i jejich učitelé pohromadě. Výuka byla založena na praktických činnostech jako péče o chod statku, prodej výpěstků, účetnictví, plánování, ale i společenský život komunity a další (Ludwik, 2000; Rýdl, 1999).

2 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY

„*Dětství je samostatná závažná část lidského života, která se zásadně liší od života dospělých. Není jen pouhým přechodem mezi narozením a dospělostí.*“ (Montessori, 1998, s. 59)

Pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, který je bezprostředně orientován na dítě a následně zohledňuje jeho potřeby a požadavky. Podle něj je důležité vidět dítě v celku jako plnohodnotného člověka, pomáhat rozvíjet jeho vůli a podporovat jeho samostatné a tvůrčí myšlení. Měli bychom také dítěti nabídnout příležitosti, které mu umožní naplňovat jeho vlastní životní potřeby. Naším úkolem je pomoci mu v tom, aby se naučilo překonávat překážky a ne aby se jim vyhýbalo (Ludwig, 2000).

Marie Montessori si byla vědoma, že děti mají rozdílné učební schopnosti a nadání. Z toho vyplynulo, že každý nemusí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem a stejnými kroky. Proto uspořádala svůj pedagogický systém tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně a mělo k tomu stejné možnosti (Šebestová, Švarcová, 1996). Věřila, že našla způsoby, kterými je možné zbavit lidskou populaci různých psychických úchylek a tím zajistit, aby lidé žili šťastněji a přestali ztrpčovat či ohrožovat životy ostatních.

Marie Montessori považovala za důležité nejprve důkladně poznat dítě a jeho potřeby. V několika svých spisech se zabývala významem pozorování dětí při práci a tuto činnost považovala za jednu ze základních povinností učitelky. Jako výsledek mnohaleté každodenní práce s dětmi a jejich soustavném pozorování popsala své objevy, absorbující mysl, polarizace pozornosti, senzitivní fáze a normalizace. Někteří překladatelé (Rýdl, 1999) je označují jako principy Montessori pedagogiky.

2.1 Absorbující (vstřebávající) mysl

Prvních šest let života stráví dítě přípravou mentálních schopností podporované **přirozenou** výchovou, které Montessori (1998) nazvala absorbující mysl. Ta umožňuje dětem předškolního věku učit se ze vzájemných kontaktů s okolím. Cokoli zachytitelného smysly, včetně slov a činů, poskytuje informace pro absorbující mysl. „*Dítě, podobně jako suchá houba ve vodě, nasává pohledy, vůně, chutě, doteky apod. z prostředí, ve kterém se pohybuje.*“ (Rýdl, 2006, s. 27). Do tří let věku (nevědomá mysl) se děti celkem jednoduše učí na základě kontaktu s předměty, které tvoří jejich hmatatelné prostředí. Nevědomě přijímají veškeré podněty bez jakýchkoliv předsudků.

Vědomá forma se začíná probouzet kolem třetího roku. Děti začínají myslet a rozebírat své dojmy. Postupně jsou schopny si roztřídit a dát tvar a smysl svým zážitkům. Začínají rozšiřovat pole svého objevování a zapojují uvědomělou formu absorbující mysli pro širší pochopení okolního světa. Po překročení šestého roku se tato hbitost ztrácí a už nikdy nedochází k tak pohotovému pohlcování. V pozdějším věku vstřebáváme informace pomocí toho, co již známe. Náš smysl pro posuzování a třídění nás vede k překopávání našich zkušeností a brání nám učit se v takovém tempu přijímání informací, jak tomu bývalo v raném dětství (Rýdl, 2006).

2.2 Polarizace (koncentrace) pozornosti

M. Montessori (2001, s. 46) ji popisuje takto: *„Zpočátku dítě není schopno fixovat pozornost na určité věci. Potom dochází k nahromadění jeho duševní síly a koncentrace pozornosti na jediný předmět, k jediné činnosti a současně odpoutání od okolí. Dítě věnuje veškerou pozornost nové činnosti, pohrouží se do ní a nenechá se okolím vyrušit. Samo opakovaně provádí činnost až k nasycení, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Dochází k dialogu mezi věcmi a dítětem.“*

V průběhu soustředěné práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Samostatně získané poznatky jsou trvaleji uloženy v paměti a lépe se aplikují. Každodenním soustavným opakováním se utvářejí a posilují žádoucí psychické kvality dítěte, které přispívají k formování osobnosti (Rýdl, 1999).

Podle M. Montessori je možnost soustředění hlavním předpokladem zdravého vývoje dítěte. Děti, které mohou sbírat zkušenosti v činném vztahu s věcmi, dosáhnou dříve vnitřního uspokojení, které označuje jako psychickou rovnováhu. Objev byl ve své době převratný, protože schopnost soustředění se u předškolních dětí téměř nepředpokládala (Ludwig, 2000).

2.3 Senzitivní fáze

Myšlenku senzitivních fází převzala M. Montessori od holandského biologa de Vriese jako východisko vlastních pozorování (Zelinková, 1997). Došla k poznání, že každé dítě má svůj vnitřní čas uspořádan tak, že v určitou chvíli je otevřeno k přijímání určitých informací. V tuto chvíli je to ten nejefektivnější čas v jeho životě. Při výchově je třeba respektovat

tato období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru. Spontánně se uvolňující energie umožňuje zvládnout velmi rychle určité dovednosti. Po zvládnutí dovednosti citlivost odezní. Zkušenosti nabyté v pravou chvíli používá dítě jako zažité. Člověk se naučí mnohé dovednosti i po odeznění senzitivní fáze pro tuto konkrétní činnost, ale s mnohem větší námahou a nedokonale. Je třeba si uvědomit (Rýdl, 2006), že tento čas má každé dítě v jiném období a nemůžeme proto určovat podle věku dítěte, jakou činnost má právě vykonávat. Tradiční výchova se senzitivními fázemi nepracuje, plány neuznávají individuální přístup k dítěti.

Vágnerová (2005) užívá pojem období citlivosti spíše v souvislosti s citlivostí na emoční prožitek. Na jiném místě uvádí, že každé dítě potřebuje pro svůj rozvoj přiměřený přísun podnětů. Pokud může tuto potřebu uspokojovat samostatně, vybírá si podněty v takové kvalitě i množství, které mu nejvíce vyhovují, a zabývá se jimi v době, kdy je k tomu nejlépe disponované. Tato disponovaná období dále nerozděluje, na rozdíl od Montessori, která vymezila doby těchto fází.

2.3.1 Rozdělení senzitivních fází

Šebestová, Švarcová uvádí (1996), že učitelka i rodiče by měly citlivým fázím vývoje dítěte rozumět. Ví, že žádnou fázi nelze prodloužit ani přeskočit. Některé fáze probíhají současně, ale mají vrcholy v různém okamžiku. Rozděluje je, podobně jako Rýdl (1999), Ludwik (2000) na tyto oblasti.

Senzitivní fáze pro řeč je nejdelší, probíhá od narození do šesti let. Od čtvrtého měsíce se dítě dívá mluvicímu na ústa a učí se hlásky. Okolo jednoho roku vědomě vyslovuje první slova a od poloviny druhého roku začíná vyjadřovat svoje pocity, rychle roste slovní zásoba, je schopno vyslovovat věty, ale gramaticky nejsou správné. Kolem třetího roku často mluví samo se sebou. Ve čtyřech letech začíná vědomě používat jazyk a pomocí řeči řeší problémy. M. Montessori dokládá (1998), že mezi čtvrtým až šestým rokem jsou některé děti schopny naučit se samovolně základům čtení a psaní. Jsou-li však vystaveny tlaku dospělých, výsledek se dostavuje později.

Senzitivní fáze vytříbení smyslů vychází z toho, že dítě rozumí věcem, které může poznat svými smysly, zkoumá, třídí různé předměty, porovnává a prostřednictvím smyslového vnímání získává poznatky. Zde se setkáváme s termínem stereognostický smysl. Šebestová, Švarcová (1996) jej vysvětluje jako svalovou činnost, při níž si dítě vytváří představu o

předmětech a jejich vlastnostech tím, že ohmatává bez užití zraku jak didaktický smyslový materiál, tak předměty denní potřeby.

Senzitivní fáze řádu je závažné období, kdy je dítě velmi citlivé na pořádek. Probíhá od narození do tří let, vrchol je asi kolem dvou a půl roku. U některých dětí byla pozorována již v prvním měsíci života (Montessori, 1998). Projevuje se v radosti a nadšení, které děti projevují, když spatří věci na svých místech. A naopak vnímaný nepořádek může být příčinou dětských návalů zlosti a může se stát překážkou jejich duševního vývoje.

Dospělému poskytuje pořádek určitou míru povrchního uspokojení, ale pro dítě znamená životní potřebu, jejíž uspokojení mu přináší pocit štěstí. Na základě vnějšího řádu si dítě vytváří svůj řád vnitřní. Montessori (1998) dále uvádí, že dítě má již kolem druhého roku života svůj charakteristický smysl pro pořádek. Věci kolem něj by měly být uspořádány tak, aby měly své stálé místo. Je to pro dítě uklidňující, nalézt vždy věc na stejném místě. Vedle prostorového pořádku a zjištění, že věci v místnosti mají k sobě určitý vztah, potřebuje malé dítě také spolehlivý pořádek v denním režimu a ve spojení s blízkými lidmi. Jasnost ve spojení s místností, časem a osobami poskytuje dítěti oporu, jistotu a orientaci, které potřebuje pro vlastní vývoj (Šebestová, Švarcová, 1996).

Naopak Schiederová (In Vágnerová, 2005, s. 187) hovoří o uspokojení potřeby jistoty a bezpečí pomocí pohádek. Pohádkový děj má jednoznačná pravidla, skutečnost je prezentována jasně a srozumitelně, role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny, dobré nebo zlé. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se jeví dítěti jako bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat. Vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný. Pohádkový řád nahrazuje dítěti to, co by mělo být samozřejmostí v realitě.

Senzitivní fáze fascinace malými věcmi trvá přibližně od osmnáctého měsíce až do dvou a půl roku. Dítě začíná vnímat i malé předměty, se kterými manipuluje. Je ohromeno z toho, že svět je tvořen také nepatrnými částmi, chce si na všechno sáhnout a vkládat do úst (Šebestová, Švarcová, 1996).

Senzitivní fáze učení sociálnímu chování začíná ve dvou a půl letech, kdy dítě začne napodobovat společenské způsoby dospělých, zajímá se o zdvořilostní projevy, učí se společenskému chování. Do věku šesti let by se mělo naučit, jak se lidé oslovují, jak se má chovat, když nechce být rušeno nebo jak se ve společnosti představit (Šebestová, Švarcová, 1996).

Senzitivní fáze pohybu se projevuje v období prvního až čtvrtého roku. Střídají se časová období, kdy se dítě soustředí na různé druhy pohybu jako chůze po čáře, skákání po jedné noze, běh, dokazování si své tělesné síly otvíráním dveří, nošením těžkých předmětů a podobně. Vytvírají se manuální zručnost, zlepšuje se rovnováha (Šebestová, Švarcová, 1996).

2.4 Normalizace

M. Montessori (1998) došla k závěru, že dítě se naučí chodit, mluvit, pracovat s předměty díky své vlastní tvořivosti, nikoli proto, že ho to někdo učí. Dospělí svými zásahy dítěti brání ve svobodném rozvoji, neustále ho vyrušují při jeho činnosti, dělají za něj to, co by zvládlo samo (zapínat knoflíky, zavazovat boty) a tím negativně ovlivňují jeho vývoj. Byla přesvědčena, že pokud dominující dospělý potlačuje spontánní aktivitu dítěte, vede to k pocitu jeho vlastní druhořadosti a psychickým útrapám. Není tedy potřeba s ním manipulovat, stačí, když se odstraní překážky jeho přirozeného vývoje a dojde ke spontánní proměně. Dítě se vrací do normálního stavu pomocí pracovní činnosti, uspokojením tohoto instinktu rozvíjí svou osobnost. Na základě svých vnitřních stimulů a ve vhodném prostředí procvičuje a zdokonaluje své senzomotorické dovednosti, přichází na své vlastní řešení problému a tím dosahuje úspěchů. Postupně nachází opravdovou harmonii a rovnováhu se svým okolím (Montessori, 1998). Tato náprava může být uskutečněna do věku šesti let. Normalizované dítě se umí ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před nesmyslnou zahálkou. Má vlastní pozitivní vztah k uspořádanému okolí, kde může soustředěně pracovat bez vyrušování a v tichosti. Je samostatné, schopné se rozhodovat a řídit si své činnosti, poslušné, veselé, se smyslem pro realitu a ochotné spolupracovat. Naopak děti, které ještě nenašly své opravdové přirozené já, vykazují abnormální chování, jež se může lišit podle jejich charakteru (Rýdl, 2006). Aby proces normalizace správně probíhal je nutné:

- **Poskytnutí volnosti a výchova k zodpovědnosti** – děti mají volnost pohybovat se, spolupracovat, nemají ale volnost marnit čas, poškozovat věci nebo rušit ostatní, zákaz negativního chování. Mají tedy volnost, jsou-li tvořivé a zodpovědné. To je pěstováno jejich motivací a upoutáním materiály a činnostmi, které je zajímají a jež jsou součástí připraveného prostředí. Výsledkem není hluk a chaos, ale ticho a pořádek, jak se děti zaberou do svých individuálních činností. Když dítě vykoná

určitou činnost, zažije pocit úspěchu, a tím se vytváří přirozená láska ke zkoumání a učení (Rýdl, 2006).

- **Povzbuzování pozitivnosti** – učitelé pěstují pozitivnost jednak předváděním správného chování, které zahrnuje i vztah člověka s přírodou a neživými předměty a také tím, že jim poskytují konstruktivní odezvu při jejich pokusech učit se (Rýdl, 2006).
- **Pěstování sebekázně** – děti mají vnitřní energii k ovládnutí a trénování sebe sama, která ruší potřebu vynucené kázně z vnějšku pomocí příkazů a instrukcí autorit. Připravený učitel je vystaví zodpovědnosti a výzvám a děti si postupně vytváří systém vnitřní kontroly. Sebekázeň jim zabraňuje rušit ostatní, protože postupně chápou, že se mohou naučit víc, pokud budou pracovat ukázně a v klidu (Rýdl, 2006).
- **Prostředí založené na realitě** – M. Montessori zjistila (1998), že děti upřednostňují zabývat se věcmi a předměty každodenního života. Z toho usoudila, že včlenění fantazie v raném věku pomocí pohádky a komiksů může zmást děti ještě se učící přirozený řád světa. Doporučuje, aby byl dětem raději poskytnut silný pocit reality, než zabavování fikcemi. Tyto skutečné zážitky se zabudují do jejich paměti. Utvoření přesného obrazu reality je hlavní prioritou vzdělávání v zařízeních tohoto typu. Cvičení představivosti přichází později, až je utvořen základ skutečných vzpomínek. Montessori navrhuje (1998), že do věku pěti let by děti měly žít v co možná nejreálnějším prostředí, strávit více času tím, že si budou procvičovat jednoduché práce v domácnosti, jíst přiborem, vzájemně působit s lidmi a zvířaty a méně si hrát s hračkami a sledovat televizi. Až po pátém roce, kdy mají děti dostatek zkušeností, aby byly schopné rozlišit skutečnosti od fikce, se může oblast fantazie objevit ve studijním plánu (Rýdl, 2006). Předškolní zařízení typu Montessori proto obklopují děti přírodou a reálnými předměty a činnostmi. Hračky, televizi ani jinou audiovizuální techniku zde nenajdeme.

Vágnerová (2005) naopak zdůrazňuje význam role her a pohádek v tomto věku. Objasňuje, že hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnoh-

dy ještě plně nechápe. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce. Znovu si přehraje situaci, které nerozumělo, nebo se jej citově dotkla. A najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení.

Normalizace tedy znamená uzdravení se ve smyslu psychické nápravy od špatného vývoje, který je utvářen chybnou výchovou. Jedná se o proces obnovení pravých pozitivních možností, které mají děti dané přírodou (Rýdl, 2006).

Základním předpokladem normalizace v pojetí Montessori je podpora dvoustranné interakce mezi dítětem a učitelem a **skupinové práce** mezi dětmi **různého** věku.

2.5 Věkově smíšené třídy

V současných školách převládá názor, že stejnost jedné skupiny je didakticky a pedagogicky žádaná, protože se potom učební a výchovné procesy snadněji utvářejí. Podle některých autorů (Ludwik, 2000, Svobodová, 1998) jsou však ve skutečnosti výchova a vzdělávání podstatou individuálního procesu, kterému se všichni ve stejných podmínkách nemohou přiměřeně přizpůsobit.

Reformní pedagogové vycházeli z předpokladu heterogenity, tedy různosti v jedné skupině, která je pedagogicky a výchovně cennější než stejnost. V denní praxi montessoriovských škol se potvrzuje (Rýdl, 2006), že skupina dětí rozdílného nadání, různých ročníků a obojího pohlaví je produktivnější než homogenní dětská skupina. U věkově smíšených skupin dochází k přirozenému systému vzájemné pomoci a podpory mezi dětmi. Montessori (1998) uvádí, že optimální je spojení tří ročníků, což v mateřské škole zahrnuje všechny přítomné děti. Ve smíšené skupině je velice důležité, aby byly zastoupeny všechny věkové kategorie dětí dostatečným počtem, aby se mohly vytvářet věkově i pohlavně stejné pracovní skupinky. Děti si nejčastěji vybírají své kamarády shodného věku, s nimiž si vyměňují své zážitky. Dívky si rády hrají s dívkami a chlapci zase s chlapci. Děti mají vyvinutý cit, kterým poznají, kam se zařadit. Je pro ně důležité, aby byly přijaty do správné skupiny (Holstiege, In Rýdl, 2006).

Měnicí se sociální formy práce jako práce jednotlivce, dvojic či skupin umožňují nacvičení rozdílných **sociálních dovedností**. Zavedená pravidla skupinového soužití přijímají děti lépe, když je po nich nevyžaduje jen vychovatel či učitel, ale i starší děti ze třídy. Starší

poznávají v zrcadle mladších svoji zralost, čímž se zvýší vědomí odpovědnosti a jejich chování je trpělivější a ohleduplnější. Malé děti uspokojuje, když mohou starší nazývat svými přáteli a chovají se tak, aby je nezklamaly (Montessori 1998).

Holstiege (In Rýdl, 2006) upozorňuje na žárlivost. Udělá-li vychovatel chybu a znevýhodní staršího v domnění, že to již nepotřebuje (často se to stává v rodinách), reagují starší žárlivostí a obranou. Tato chyba se těžce napravuje. Doporučuje, aby dospělý starší dítě trochu podpořil, tím mu nahradí skupinu ještě starších, od kterých se učí a nechává se podněcovat k novým poznatkům.

Kognitivní cíle se ve smíšené skupině dosahují snadněji, neboť děti se učí mezi sebou způsobem, jaký nemohou nahradit učitelé ani rodiče. *„Protože si jsou děti ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky znatelně jednodušeji. Když mladší děti pozorují starší při práci, vzbudí se tím zájem o budoucí úkoly a často se podstatně dříve zajímají o cvičení, která by vzhledem k jejich věku od nich nikdo neočekával. Jestliže jsou starší děti vyzvány mladšími, aby pomohly při práci nebo jim podaly vysvětlení, jsou tyto starší děti nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly srozumitelně podat dál mladším dětem. Protože jen to, čemu člověk sám porozumí, může vysvětlovat jinému. Starší žáci tak rozšiřují své schopnosti a kromě toho posilují i své sebevědomí, protože to, co jim dříve přišlo složité, je teď pro ně jednoduché. Nikdy jindy se nenaučíte víc než při vyučování druhých.“* (Holstiege, In Rýdl, 2006, s. 122). V Montessori školách často pozorujeme uznávání určitého pravidla, které dodržují mladší i starší. Starší bývají na základě svého věku respektováni, mladší opět na základě svého věku šetřeni.

2.6 Volná práce

Ve věkově smíšených třídách, kde frontální způsob výuky nevyhovuje, se ukazuje jako nutnost forma volné práce. Žák si může vybrat z jedné diferencované učební nabídky předmět své činnosti, cíle, sociální formu, stejně tak čas, který chce použít na zvolený okruh úkolů. Průběh samostatně zvolené práce má svá pravidla. Žák se smí volně pohybovat v prostoru, kontaktovat spolužáky, pomoci jim nebo si nechat pomoci od nich za předpokladu, že práce jiných žáků nebude rušena. S volbou práce je spojena povinnost práci dokončit. Dítě se učí ve volné práci sebeorganizaci (Ludwik, 2000). Může ve svém individuálním pracovním tempu a učebním rytmu postupovat vpřed. Není přetěžováno nebo brzděno slabšími žáky. Jak dlouho se dítě zabývá učebním předmětem, rozhoduje samo. Má

možnost v klidu setrvat při určité činnosti. Učitel má prostor se intenzivněji věnovat žákům, kteří to potřebují, aniž by tím bránil výkonnějším žákům postupovat rychleji vpřed (Ludwig, 2000). V Montessori pedagogice platí zásada, že dítě se nejlépe učí to, co se chce právě nyní učit. Příležitosti k tomu poskytuje svobodně zvolená činnost. Dítě se učí samostatně rozhodovat a svobodně volit z možností, které jsou mu dány k dispozici. Výsledkem je krok za krokem se rozšiřující osamostatňování se od dospělých, ale i jiných dětí (Ludwig, 2000).

2.7 Svoboda

V celém hnutí nové výchovy bylo největší změnou právo respektování svobody dítěte a podněcování jeho aktivity. Hovoří se zde o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou (Zelinková, 1997). Výchovný cíl je v tomto pojetí zaměřen na dětskou osobnost, která se sama rozvíjí. Z tohoto přesvědčení vyplývá pedocentrický požadavek svobodné výchovy. Ta odmítá jakékoliv zasahování okolí a zejména vychovatele do procesu zrání dítěte. Aktivita vychovatele má být podřízena rozhodování dítěte (Průcha, 1994). Tato vědecká pedagogika, jak ji nazývá Montessori, je založena na úplném svobodném výběru konkrétní činnosti a prostředí, na volných a přirozených projevech dětí. Neznamená to ale (Montesori, 1998), že si jedinec může dělat, co chce. Svoboda bez organizace práce by byla zbytečná. Dítě nechané svobodně bez činnosti by bylo ztracené. Má však mít možnost volit takovou činnost, kterou chce provádět. V montessoriovské pedagogice se uplatňuje heslo: Svoboda s pevně danými mantinely (Zelinková, 1997).

2.7.1 Sociální svoboda

Předpokládá osvobodování se ze závislosti na společenském prostředí. Spolu s osvojováním nových dovedností je dítě stále méně odkázáno na dospělé, stává se soběstačným. „*Pokud mu poskytují dospělí příliš mnoho podpory, vykonávají za něj veškerou práci, brání mu tak v jeho cestě ke svobodě, nepřímě tlumí jeho vývoj a dítě se pak stává závislým na dospělých. Pro dospělého je těžší sledovat neumělé pohyby dítěte, čekat na splnění úkolu, který by sami udělali mnohokrát rychleji. Tento přístup vyžaduje velkou trpělivost, která však přináší ovoce. I pomáhat dítěti je třeba umět.*“ (Sajdová, In Zelinková, 1997, s. 20).

Současně se získáváním samostatnosti se vyvíjí poslušnost a **spontánní disciplína**. Poslušnost se tu chápe jako určitá zralost, vyrovnanost, zvnitřněná kázeň, přijetí společenských norem, aniž by se jedinec stal loutkou v rukou dospělých (Montessori 2001). Svobodná aktivní činnost může vést v určitém věku k potřebě sociálních kontaktů, kdy dítě chce pracovat s druhými. Ve spolupráci se utváří **sociální disciplína**. Dítě se učí brát ohled na přání i názory druhého. Někteří učitelé potlačují spolupráci mezi dětmi ve třídě s odůvodněním, že každý musí pracovat sám, sám přemýšlet, sám ukazovat co umí a že při skupinových formách organizace práce je ve třídě neklid. V životě však málokdo pracuje zcela sám, většinou je součástí sociální skupiny, jejíž členové musejí společně hledat nejvhodnější řešení. Jedinec se učí nejen **prosazovat svůj názor**, ale také **respektovat názory druhých** i ustupovat. Při společné práci se vytváří **úcta k druhým, umění žít s druhými** (Lukavská, 2003).

2.7.2 Mravní svoboda

V oblasti morální výchovy se předpokládá, že dítě je třeba vychovávat především jeho vlastní činností. Verbální působení je neúčinné stejně jako rozumové chápání mravních principů. Naproti tomu tradiční pedagogika staví na souvislostech mezi intelektem a morálkou, kterou si dítě může osvojit bez ohledu na zájmy, zkušenosti a dosavadní vývoj (Nováčková, 2006).

Podle Montessori (1998) mravní svoboda znamená formování osobnosti dítěte tak, aby ho vnitřní svoboda vedla k dobrovolnému mravnímu jednání. Cílem výchovného působení je **zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami**.

2.7.3 Svoboda a kreativita

Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Pracuje se zájmem, soustředění je dlouhodobé. Dosahuje dobrých výsledků, raduje se z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, protože mělo úspěch, volí další a další činnost. Svoboda volby ho vede k **úspěchu, sebezdokonalení**, ale také k **sebevědomí**. Vědomí, že je třeba něco zvolit a něco opustit, vede k **vnitřní vyrovnanosti** a k **důstojnosti** člověka (Montessori, 1998). Jedinec se již od dětství učí nést následky svých rozhodnutí, učí se nést svobodu se vším, co k ní patří, tedy i s možnou ztrátou.

Má-li dítě dostatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Jakmile je jeho činnost omezována, přestává se tvořivost projevovat. Převládá poslušnost, nebo se dokonce začíná projevovat negace nabízených činností a pasivita. Výsledky činností dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se **nemají hodnotit**. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé (Nováčková, 2006).

2.8 Úloha prostředí a materiálu

Základním výchovným prostředkem je svobodně zvolená činnost, která vychází z potřeb dítěte. Prostedí školy podněcuje volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě optimálně připravené (Svobodová, Jůva, 1995). M. Montessori považuje za dva základní prvky výchovného působení **připravené prostředí a připravené učitele**.

2.8.1 Připravené prostředí

Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Je-li získání dovednosti rozloženo na malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli. Je důležité, aby předměty, které dítě obklopují, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, aby vedly dítě kupředu, podporovaly proces učení. V podnětném prostředí se dítě **samo a dobrovolně** učí to, co se ostatní děti **učit musejí** (Montessori, 1998).

Estetická kvalita - v atraktivitě věcí je velká síla, přitahuje pozornost. Smí-li dítě brát věc do ruky a v klidu si s ní hrát, utváří se vztah k ní. Tento stav tvoří základ odpovědnosti za věci, z něhož se postupně vyvíjí **odpovědné jednání**. Kvalitní materiál však musí nejen zájem vzbudit, ale podnítit dítě natolik, že v práci vytrvá (věci, jimiž může manipulovat, ne drahé hračky určené spíše k obdivu). V domech dětí, které Montessori zřídila, prováděly děti skutečné práce (Zelinková, 1997).

Kontrola chyb - jednoduchý materiál a pomůcky umožňují mechanickou kontrolu (kostky vkládané do sebe se nevejdou). V náročnějších úkolech je potřeba vyšší úrovně vývoje smyslového vnímání, v dalším vývoji napomáhají poznání chyb již získané poznatky a zkušenosti. Nalezení a opravení vlastní chyby tak napomáhá v dalším učení. Chyby mají být ukazatelem toho, co je ještě třeba procvičit či zopakovat. Jsou chápány jako běžný, při-

rozený projev v procesu učení, jako užitečná součást řešení problémů a jako bohatý zdroj nových poznatků (Rýdl, 1999).

Dítě se učí: samo chybu vyhledávat a opravit, pocituje větší uspokojení. Sebekontrola vede dítě k **nezávislosti a samostatnosti**.

Z hlediska pedagoga: kontrola chyb brzy informuje o poruše orgánů, napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí (Lukavská, 2003).

2.8.2 Přípravení učitelé

Montessori vidí úlohu učitelky v nenápadném vedení a taktní pomoci a odmítá přímé zasahování do dětské činnosti. Učitel má mnoho funkcí, které vyžadují hlubokou znalost dítěte, vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodicko-didaktické znalosti a další. Musí přesně vědět, jakou funkci mají všechny pomůcky, jak se s nimi pracuje. Na základě zúčastněného pozorování předloží dítěti materiál, odpovídající jeho věku a schopnostem. Ukáže mu, jak se s ním pracuje. Dítě si pak samo vybere, co ho zaujalo a co chce zrovna v tu chvíli dělat. Má však právo říci „já nechci“, učitelka musí jeho přání respektovat (Černohousová, In Rýdl, 2006). Pokud je dítě v činnosti, učitelka jej neomezuje, pouze nenápadně pozoruje, podněcuje a sleduje, zda není dítě v něčem nejisté a nepotřebuje-li pomoc. Musí mít schopnost vycítit, kdy a jak má do činnosti zasáhnout. I při práci, která se dítěti nedaří, jej nekárá, neboť ono i tak pocituje radost z vykonávané činnosti. Aktivita učitelky by měla být podřízena rozhodování dítěte, sama se musí držet v pozadí a projevovat značnou trpělivost. Neměla by odebírat dítěti činnost, kterou je schopno vykonat vlastními silami, to se týká i sebeobslužných činností (Černohousová, In Rýdl, 2006). Naopak by mu měla dodat odvalu i k vlastnímu konání. Musí mít důvěru ve schopnosti a dovednosti dítěte. Samo dítě si potom začne také více důvěřovat. Podle Montessori (1998) musí každý učitel začít studiem svých vlastních nedostatků, a ne se zaměstnávat pátráním po nedostacích dětí a způsobem napravování.

2.9 Odměny a tresty

M. Montessori ve svém systému nedoporučuje děti odměňovat, ani trestat s odůvodněním, že je chválou nebo výtkou narušován vnitřní aktivizační proces. Říká, že odměny jsou prostředkem podněcujícím děti k nepřírozeným a vynuceným výkonům. Dítě pracuje, protože

je to pro něj přirozené. Je-li jeho výkon hodnocen, třeba i výborně, může se stát, že se příznivé hodnocení stane vedoucím motivem jeho aktivity a pak se tlumí potřeba objevovat a tvořit (Lukavská, 2003).

Šebestová, Švarcová (1996) říká, že s tímto názorem nesouhlasí úplně. Dítě pokud po ukončení prvního kroku činnosti není informováno o vhodnosti svého počínání, znejistí, protože neví, zda má v práci pokračovat. Z hlediska vývojové psychologie se domnívá, že častý neutrální postoj učitelky by mohl vyvolat i částečné citové strádání. Dítě má přirozenou potřebu po kladném hodnocení a touhu po sebeuplatnění. Je však třeba přihlížet k individuálním vlastnostem dítěte a citlivě vystihnout vhodnost udělení pochvaly či pokárání.

Také Langmeier a Matějček (In Vágnerová, 2005) jsou toho názoru, že dítě potřebuje slyšet názory dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit ocenění a úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, přesahujícím rámec předškolního věku. Stává se základem strategie spojené s uznáváním určitých hodnot. Jestliže v této oblasti neplatí žádná pravidla nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, dítě je ve svém vývoji ochuzeno. Nemá možnost potvrdit svoji hodnotu prostřednictvím žádoucího chování. Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu, která je součástí potřeby seberealizace a dětská identita je tudíž o něco chudší. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné.

3 METODIKA PRÁCE

Ve věku do tří let dítěte je možné pouze nepřímé výchovné ovlivňování, utváření vhodného prostředí, v němž je nutná přítomnost vychovatele. Od tří do šesti let se podpora dospělých rozšiřuje na přípravu a používání materiálu. Výchova probíhá v mateřské škole, kde se utváří kolektivní citění (Ludwik, 2000). Mezi sedmým až dvanáctým rokem je převládajícím principem poznávání předmětů manipulace, vnímání detailů a chápání celku. V průběhu činnosti se vytváří **morální vědomí a sociální citění**. Od dvanácti let převládá studium a poznávání světa už nejen prostřednictvím praktické činnosti, ale i přemýšlením, studiem, meditací.

Metodiku práce rozděluje Rýdl (2006) a Ludwik (2000) do těchto pěti základních oborů:

1. **cvičení praktického života**
2. **smyslová výchova**
3. **čtení a psaní**
4. **matematika**
5. **kosmická výchova**

Všechny tyto obory dohromady obsahují přibližně jedno sto základních demonstračních cvičení a rozvíjejících programů. Každé cvičení má svůj logický průběh. Vykonává se předem určeným způsobem, při kterém je potřeba dodržovat dané postupy. Dítě nezískává náhodně poznatky při plnění libovolně vybraných úkolů. Učivo si osvojuje v rámci velmi promyšleného systému přesně strukturovaných malých kroků a umožňuje dojít k cíli samostatně, bez pomoci dospělých (Šebestová, Švarcová, 1996). Každé z demonstračních cvičení obsahuje:

- **Materiál** – dítě se s ním seznamuje vždy v určitém pořadí, musí být ve volně přístupných policích a vždy na stejném místě. Je svými vlastnostmi lákavý, harmonický, promyšlený.
- **Cíl** – přímý cíl obsahuje splnění konkrétně daného úkolu, nepřímý napomáhá rozvoji jednotlivých psychických procesů a funkcí, a tím připravuje dítě na další náročnější činnost.

- **Předvedení** – na základě důkladného poznání stupně vývoje dítěte, jeho schopností a zájmů nabídne učitelka konkrétní činnost a ukáže, jak postupovat.
- **Slovní zásoba** – v průběhu činností se přirozeným a nenásilným způsobem rozvíjí slovní zásoba dítěte, seznámí se s názvy jednotlivých předmětů, vlastností a možností použití. Pro každý věk jsou vytvořena specifická cvičení, aby každá činnost byla dítěti přiměřená.

3.1 Cvičení praktického života

Důležitou součástí pedagogiky Montessori, praktikované v mateřské škole, je zadávání úkolů praktického života. Vychází ze zkušenosti, že děti ve věku tři až šest let se snaží vykonávat činnosti, které vidí u dospělých. Umožňují dítěti rozvíjet pohybové dovednosti, získat pracovní návyky, vědomě vnímat okolí a vstřebávat dojmy z něj, chopit se iniciativy, převzít zodpovědnost a rozvíjet mnohé další vlastnosti, které mohou být dosaženy jen spontánními a cílově zaměřenými činnostmi (Ludwig, 2000).

Děti pracují s přírodními nebo křehkými materiály. Rozbije-li dítě nějaký předmět, nesmí být káráno, protože být šikovný se lze naučit pouze cvičením. Tyto činnosti je většina dětí schopna zvládnout již ve třech letech (Zelinková, 1997). Úkoly praktického života umožňují dítěti stát se nezávislým na dospělých. Rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, vzájemné propojování obou mozkových hemisfér, a tím podporují zdravý vývoj. Naučí ho zacházet velmi jemně a tiše s různými předměty, postarat se o květinu, zvířátka a sám o sebe. V těchto aktivitách se objevují prvky pro nácvik psaní, čtení a matematiku. Je to úchop třemi prsty, postup práce zleva doprava nebo shora dolů (Šebestová, Švarcová, 1996).

Dítě se učí nápodobou. Proto by mělo nejdříve vidět průběh činnosti, kterou si má osvojit. První ukázkou provádí vždy učitelka a teprve po ní opakuje činnost dítě. Následuje analýza činnosti. Průběh nácviku má tři stupně (Šebestová, Švarcová, 1996).

- soustavné opakování činnosti na pomůcce až k určité dokonalosti (např. nácvik zavazování tkaniček na speciálním rámu)
- provádění činnosti prakticky (zavazování tkaniček na svém oblečení)
- dítě si osvojí dovednost a může pomáhat ostatním

3.2 Smyslová výchova

M. Montessori poznala (Rýdl, 2006), že vývoj psychiky dítěte předškolního věku závisí především na získávání zkušeností prostřednictvím smyslového vnímání, manipulací s předměty a vlastní lokomocí v prostředí. Přitom platí, že čím je dítě mladší, tím důkladněji musí poznávat předměty z materiálního světa a mezilidské vztahy ze sociální oblasti prostřednictvím vlastního, aktivního kontaktu a působením na okolní svět. Může věci brát do rukou, otáčet jimi, ohýbat je, prohmatávat, prohlížet si je, poslouchat, ale i vnímat ochutnáváním či očíháváním. Prochází tak cestou od „uchopení k pochopení“ (Šebestová, Švarcová, 1996). Nové smyslové vjemy jsou pak přiřazovány k těm, které jsou již v psychice uloženy. Tyto poznatky Marie Montessori byly potvrzeny i výzkumy, které experimentálně s dětmi prováděl psycholog Jean Piaget. Z hlediska vývojové psychologie uvádí, že na počátku vývoje myšlení je praktická činnost. Senzomotorika je prvním stupněm inteligence, kdy dochází k identifikaci předmětu (Šebestová, Švarcová, 1996). O významu smyslové zkušenosti při osvojování nových poznatků (zásada názornosti) psal už J. A. Komenský, dále J. J. Rousseau či J. J. Pestalozzi. Smyslovou zkušenost jako základ poznávání okolního světa popisovali i filosofové jako J. Lock, I. Kant (Zelinková, 1997).

Smyslový materiál byl vyvinut na základě pečlivých psychologických pokusů. Jeho původní podobu vytvořil E. Séguin, který založil ve Francii systém výchovy postižených dětí a mnoho let sám učil na školách pro mentálně retardované děti. Marie Montessori na základě svých zkušeností tento didaktický materiál dále zdokonalila (Zelinková, 1997).

3.3 Čtení a psaní, řeč

Řeč je prostředkem ke vzájemnému sdělování informací mezi lidmi. Není člověku vrozená, ale musíme se ji učit od svého mluvícího okolí. Lidský jedinec má vrozenou schopnost naučit se mluvit. Není-li tato schopnost aktivována životem v sociálním prostředí v určitém časově omezeném období, řeč se nevyvine. Před druhým rokem není mozek dítěte ještě dostatečně zralý a po dosažení puberty ztrácí organizace mozku potřebnou pružnost. I později se člověk při intenzivní a dlouhodobé odborné péči může naučit mluvit, avšak jeho řeč již nikdy nedosáhne obvyklé úrovně (Ludwik, 2000). Jazyková výchova probíhá od prvního dne vstupu dítěte do školy, kde je připravené podnětné prostředí. Následně se realizuje při každodenním kontaktu učitelky s dítětem. Při práci s pomůckami i při plnění úkolů

praktického života se dítě učí pojmenovat jednotlivé předměty a systematicky řadit slovní významy. V Montessori zařízeních začínají ve čtyřech letech používat materiály pro čtení, psaní a počítání. Zatímco se dítě učí číst jednoduchá slova, seznamuje se také se zvukovým základem řeči. Čtení a psaní se prolíná, většinou psaní předchází čtení. Dítě také postupně získává schopnost vycítit vhodnou gramatickou stavbu věty a uspořádání pojmů podle významu. Pravidla gramatiky se však začínají učit až ve věku šest a půl let (Hainstock, 1999).

„Právě spontánní psaní čtyřletých dětí v Casa dei Bambini poprvé upoutalo pozornost světa k dr. Montessori a její práci. Tato exploze psaní byla považována za fenomén v době, kdy většina dětí nebyla obeznámena s abecedou do věku sedmi let. To samozřejmě nebylo nic výjimečného. Postupnou prací se smyslovými materiály v raném věku byly připraveny ruce, oči i mysl dítěte. Společně s bystřením smyslů došlo k rozvoji a zdokonalování řízení malých svalů a koordinace očí a rukou. Tím, že dítě uchopilo palcem, ukazováčkem a prostředníčkem příslušné materiály a pracovalo s geometrickými vsuvkami, získala jeho ruka dostatečnou zručnost pro držení tužky. Písmena z jemného smirkového papíru umožnila osahat si tvary písmen a vést směr, kterým by měla být napsána. Procvičování psaní nebylo pracné a v žádných lekcích nebylo probíráno pouze psaní.“ (Hainstock, 1999, s. 101)

Dítě se učí novým pojmům jak při řízených praktických jazykových cvičeních, tak v průběhu celého dne. Tvoření pojmů se uskutečňuje nejprve na konkrétním materiálu a probíhá v několika krocích. Nejprve učitelka sama pojmenovává danou věc a ukazuje ji dítěti. V následující fázi ověřuje, zdali dítě předvedenou věc pochopilo. Pokud ano, odpoví správně i na konečnou otázku. Nejdříve se používají reálné předměty, které pojmenováváme, později postačí obrázky (Šebestová, Švarcová, 1996).

3.4 Matematika

Potíže v matematice nezpůsobují dítěti podle Montessori (1998) abstrakce ani čísla, ale způsob, jakým je dítěti matematika vysvětlována. Ten mu může znemožnit radost z matematických operací. Dítě by mělo mít příležitost pracovat s takovým materiálem, který mu umožní proniknout do oblasti matematiky, aniž by si to uvědomilo. Matematický materiál, zvláště smyslový, vede děti k „materializované abstrakci“. Zprostředkovává vlastnosti odděleně, to znamená vždy jen jednu vlastnost izolovaně, a tím umožňuje klasifikaci a analýzu vlastností. Zkušenost, kterou dítě při práci s ním získá, mu umožní jasnou abstrakci. Dítě **prožívá** základní matematické pojmy, prožívání předpokládá, že postupuje

od konkrétního k abstraktnímu. Pomocí početních úkonů je dítěti umožněno rozvinutí jasného myšlení, logické a přesné práce a úsudku (Šebestová, Švarcová, 1996).

Naopak při postupech typických pro běžné školy se děti učí dané postupy nazpaměť, aniž by věděly, proč se je vlastně učí. Znalosti pak nejsou trvalé a zároveň zde hrozí vznik a následně rozvoj formalismu a verbalismu. V matematice se dá učivo naskládat a zamaskovat do pouček a vzorců. Podle Rýdla (2006) je pak žákovo poznání formální a nemá pro něj žádný význam.

Asi ve čtyřech a půl letech se dítě poprvé seznamuje s počítáním. Předpokládá se, že je připraveno učit se prakticky používat slova a čísla. Je to nepřímá příprava na matematickou činnost. Před tím se na počítání připravovalo řadou činností v jiných oblastech s různými materiály (cvičení praktického života, smyslový materiál, řečové materiály). Naučilo se rozpoznat základní formy, pravidelně odstupňované vztahy a poměry velikostí, pojem množství, získalo smysl pro rozdíly, dodržení posloupnosti a logického průběhu činnosti. Děti předškolního věku provádí s Montessori materiálem početní operace sčítání, odčítání, násobení, dělení až do tisíce. Důležité je jako při všech činnostech rozpoznat senzitivní fázi a využít tvůrčího charakteru absorbujícího ducha při práci s konkrétními didaktickými pomůckami (Šebestová, Švarcová, 1996).

Vývojová psychologie (Vágnerová 2005) uvádí, že předškolní děti začínají chápat, že počítat znamená přiřazovat prvky číselné řady k jednotlivým objektům. Takto dovedou spočítat několik věcí, ale činí tak spíše mechanicky, způsobem, který odpovídá jejich znalostem i způsobu uvažování. Pravidla počítání nepovažují za závazná. Znalost číslovek (respektive názvů čísel) není spojena s pochopením podstaty číselného pojmu. Děti umí většinou zpa-měti číselnou řadu, ale jen přeříkat čísla, jak jdou za sebou. Ještě plně nechápou význam jednotlivých čísel ani logiku jejich řazení. To se projeví přeskokováním, vynecháváním apod. Matematické dovednosti se začínají diferencovat jako samostatná kompetence mezi pátým až sedmým rokem. V této době si děti osvojují základní operace jako je sčítání a odčítání. Tuto složku inteligence definuje Vágnerová (2005) jako schopnost zacházet s čísly, jejíž podmínkou je porozumění pojmu čísla, vztahům mezi čísly a principu základních aritmetických operací. Jde o schopnost pochopit a aplikovat pravidla, která pro vztah mezi čísly platí.

3.5 Kosmická výchova

Filosoficky pod pojmem kosmos chápe Montessori (1998) svět jako uspořádaný celek a člověk je jeho přirozenou součástí. Všechny věci v kosmu, tedy v přírodě i v našem okolním světě, jsou vzájemně propojeny a tvoří velkou jednotu. Vše podléhá určitým zákonům, kde má každý svůj specifický úkol. Ani člověk nemá právo tyto zákony porušovat, ale má se chovat jako součást celku. Tomuto pojetí člověka odpovídá morálka, jejíž hlavní předpoklady vrcholí v „kosmické zodpovědnosti“ (Ludwik, 2000). Zahrnuje rozvíjení zodpovědnosti člověka za vytvořenou kulturu, dosažený pokrok, za dosažení společenské harmonie. Jedná se o rozvoj sociální osobnosti. Konkrétně se pak projevuje ve vzájemné pomoci, oboustranné úctě, solidaritě, spravedlnosti a společenském uznání. Úkolem člověka je vytvářet a zdokonalovat své okolí, svůj vlastní životní prostor ve společenství mezi živými tvory. Svůj koncept kosmické výchovy vypracovala Montessori ve třicátých a čtyřicátých letech jako řešení pozorované nerovnováhy, kdy vnitřní vývoj člověka zaostával za jeho vnějším pokrokem (Ludwig, 2000; Steenberg, In Rýdl, 2006).

Součástí kosmické výchovy je výchova k míru. V užším smyslu jde o to, zabránit konfliktům mezi dospělým a dítětem. K těmto konfliktům dochází proto (Ludwik, 2000), že dospělý využívá své silnější pozice. V širším smyslu je to přání, aby lidé na celém světě žili v míru a přátelství, lásce a porozumění.

Kosmická výchova je součástí celého výchovného systému. Poskytuje dítěti představu o souhře jednotlivých částí celku, tj. přírody živé, neživé a člověka. Montessori nesouhlasí (1998), stejně jako J. A. Komenský, s poznáváním světa prostřednictvím detailů. Dítěti se má přiblížit svět jako celek a pak se rozebírají jednotlivosti, čímž dětem neunikají souvislosti v různých oblastech života. Náš obvyklý školní systém nabízí kousek fyziky, trochu chemie, dějepisu, biologie, zeměpisu, ale málokdy učitel nabídne ve svém výkladu pohled, jak to spolu souvisí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 UPLATNĚNÍ METODY MONTESSORI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V loňském školním roce jsem navštívila Montessori centrum ve Zlíně, abych si ujasnila možnosti a udělala předvýzkum. V té době školka fungovala pouze dopoledne a děti odcházely po obědě domů. V úterý probíhal v odpoledních hodinách program pro předškoláky. Mým cílem bylo porovnat skupinu dětí pracujících systémem Montessori a skupinu předškoláků, kteří chodili dopoledne do běžné školky a pouze jednou týdně docházeli do Montessori centra na odpolední program. Od letošního školního roku byla otevřena Montessori třída na základní škole ve Zlíně, kde se uskutečňuje i příprava předškoláků. Nemožu proto na předvýzkum navázat, jak jsem původně zamýšlela. Dále jsem zjistila, že není možné současně pozorovat činnost všech přítomných dětí. Každé z dětí pracovalo různě dlouhý čas, děti tvořily skupinky, postupně se přemísťovaly, někdy pracovaly jen pár minut, uklidily pomůcky a zvolily další činnost. Jindy se vystřídalily ve skupinách, aniž bych si toho povšimla. Po dvou hodinách byly mé záznamy nepřehledné.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla zaměřit svou současnou výzkumnou část na didaktické pomůcky, které jsou v tomto systému jedinečné. Popsala jsem funkci pomůcek, se kterými se ve školce pravidelně pracuje a podrobně jsem rozepsala postupy práce s konkrétním smyslovým a matematickým materiálem v návaznosti na pozorovanou činnost vybraných dětí. Všechny ukázky práce jsou doprovázeny barevnými fotografiemi pomůcek.

4.1 Výzkumný cíl

Cílem praktické části je ověřit principy Montessori pedagogiky (svobodně volená činnost, volná práce, didakticky připravené prostředí) v praxi mateřské školy. Dále získat od učitelky pomocí rozhovoru více informací o činnosti školy a přímým pozorováním zjistit, jak děti pracují se speciálními pomůckami, jak se mění jejich chování v průběhu činnosti, tvořivost, samostatná práce, zda se uplatňuje svobodná volba.

Touto výzkumnou sondou bych chtěla zodpovědět otázku, zda je možné touto metodou rozvíjet pozitivní kvality u dětí jako je kooperace namísto soutěživosti, vědomí vlastní hodnoty, samostatnost, zodpovědnost.

4.2 Výzkumný vzorek

Předvýzkum jsem provedla v Montessori centru ve školním roce 2008/2009. Sledovala jsem dvě skupiny dětí.

1. skupina - 19 dětí ve věku 2,5 - 6 let

Děti chodily do zařízení přibližně od jednoho roku, nejprve jednou týdně s rodiči, kdy probíhal program pro „jesle“. Individuálně, asi od věku 2,5 roku, chodily do školky denně, kde trávily dopoledne bez rodičů. Po obědě odcházely domů.

2. skupina – 10 dětí ve věku 5-7 let

Druhou skupinu tvořily děti, které docházely denně do běžné školky, některé již do první třídy, a sem přicházely pouze jednou týdně na 2 hodiny „pohrát si“ s neobvyklými pomůckami. Byly tedy v průměru starší než první skupina. U těchto dětí byly již některé senzitivní fáze ukončeny (viz kapitola 2.3), ale jelikož si je nemohly plně přirozeně prožít (tím, že chodily do klasické školky s jiným režimem, frontální výukou), navrací se k nim v pozdějším věku a snaží se je maximálně využít. Závěr z pozorování uvádím v kapitole 4.4.3.

Současný výzkum jsem realizovala v březnu 2010 ve stejném zařízení. Předmětem výzkumu byla smíšená skupina dětí předškolního věku v režimu celodenní docházky do mateřské školy Montessori.

4.3 Charakteristika předškolního věku

Předškolní věk charakterizuje vývojová psychologie (Čížková a kol., 2005) jako období od dovršení třetího roku po vstup do školy, tj. u nás obvykle do šestého roku, kdy se z hravého dítěte stává dítě připravené do školy. Na počátku tohoto období jsou pohyby rukou a nohou málo koordinované. Postupně se zdokonaluje krouživý pohyb, zlepšuje se udržení dynamické rovnováhy, chůze se automatizuje, dítě dokáže zvládnout základy některých sportovních činností. Vzrůstá samostatnost, obratnost, rozvíjí se pohybová funkce ruky, koordinace drobného prstového svalstva (zacházení s tužkou, nůžkami, příborem).

Charakteristické činnosti

Nejpřirozenější a dominantní forma aktivity je spontánní hra. Charakterizuje ji symboličnost – dítě dává předmětům a hračkám určitý význam, obsah této činnosti vyvozuje

z reálného života. Hra je významným socializačním činitelem, uplatňuje se v ní práce i učení. Z individuální hry začíná přecházet do hry paralelní a kolem šestého roku získává kolektivní ráz (dítě spolupracuje, podřizuje se, plní povinnosti), nastává období skupinových her. Koncem období se dítě dostává i k prvním pracovním činnostem. Začíná rozlišovat hru od práce. Je třeba využít toto období ke vštěpování a formování prvních pracovních návyků (Čížková a kol., 2005).

4.4 Zpracování získaných dat

Použila jsem kvalitativní výzkumnou strategii: zaměřené pozorování, řízený rozhovor s učitelkou, rozhovor s matkou. Jako základ pro svá pozorování jsem si vytvořila pozorovací archy. Z obsažených jevů jsem si stanovila podle metody obsahové analýzy následující kategorie: samostatně volená činnost, spolupráce, kreativita, manipulace s pomůckami, soustředění při práci.

Při hospitaci ve školce není dovoleno kontaktovat děti ani dospělé, otázky jsem učitelce zaslala e-mailem. Odpovědi na většinu z nich mi poslala zpět e-mailem.

Pozorovací arch a otázky pro učitelku jsou uvedeny v příloze P I a P II.

Použité obrázky (kromě Obr. 1 - foto z archivu autorky práce) jsou z katalogu firmy Benjamin s.r.o., Buchlovice, které tímto děkuji za spolupráci.

Všechna jména dětí jsou změněna.

4.4.1 Popis zařízení na základě vlastního pozorování

Základní členění prostoru a vybavení všech mateřských škol Montessori je shodné, pouze s ohledem na konkrétní prostorové možnosti. Ve Zlíně je školka umístěna v pronajatých prostorách jedné z budov bývalých Baťových škol. Velká okna, vyhlížející jako výkladní skříně, jsou situována k severu a jsou zatřena bílou barvou. Dovnitř není vidět, ale ani děti nemohou sledovat život za okny. Na skle jsou dva nenápadné nápisy Montessori a dětské motivy ve světlých barvách. Podél zdi je chodník a slepá komunikace, tím odpadá problém rušnosti silničního provozu. Škola nemá vlastní zahradu ani jinou zelenou plochu. Má oplocenou pronajatou betonovou plochu původního volejbalového hřiště, vybavenou velmi skromně. Skluzavka a prolézačka. Vchod je ukryt z boční strany budovy a na první pohled není patrné, kudy se dá vejít.



Obr. 1: Foto budovy, ve které se nachází Montessori školka (z archivu autorky)

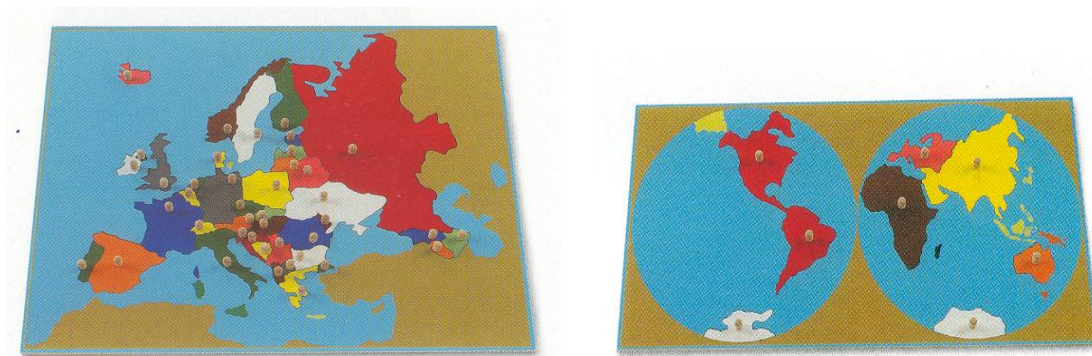
Ve vstupní části je šatna, kde se děti přezouvají, převlékají, zanechávají zde všechny věci přinesené z domu. U dveří je prostor určený pro uložení bot. Podél stěn jsou umístěny nízké lavičky na sednutí a věšáky opatřené značkami. Z šatny je vstup do místnosti, která je určena pro nejmenší děti, plní funkci jeslí. V několika skříňkách podél stěn jsou uloženy pomůcky pro praktický život. Uprostřed stojí dva stolky. Na části podlahy je položen koberec, který je využíván na hraní. Po stěnách jsou rozvěšeny malé obrázky s dětskými motivy. Napravo se vchází do hygienické části se záchody a umývadly a do místnosti pro personál, kde nejsou okna. Nalevo je kuchyňka na rozdělávání jídla. Rovně se jde do největší místnosti. V Montessori školkách se neuzívá slova herna, neboť děti si zde nehrají, ale provádí skutečné práce. Také v rozhovoru s dítětem užívá učitelka slova „s čím budeš pracovat“, „jak se ti dnes pracovalo“. Na bílých stěnách visí obrázky, které znázorňují části lidského těla, planety, stromy, zvířata, přírodu a další. Přestože jsou okna velká (pravděpodobně se nacházel v těchto prostorách obchod), je nutné celodenní umělé osvětlení. Větrat se dá pouze pomocí ventilace u stropu. Některé děti měly oblečeny trička a krátké kalhoty i přes nízkou teplotu.

Celá místnost je opticky rozdělena na dvě části. V první části jsou stolečky se židličkami a na podlaze je linoleum. Tato část se nazývá pracovní a kromě jídla zde děti provádí praktické činnosti, při kterých může dojít k zašpinění okolí, ukápnutí barvy, proto musí být snadno umyvatelná. Nejsou zde žádné hračky. Kočárky, panenky, autíčka, stavebnice sem nepatří. V nízkých skříňkách podél stěn je uloženo velké množství pracovního materiálu na plastových tácech. Jsou zde pomůcky, které se běžně nachází v každé domácnosti, na práci v kuchyni, např. na úklid (kbelík na vodu, hadr, prachovka, saponát, drátěnka), tácek

s pomůckami na vaření (struhadlo, mísa s moukou, vál, vařečka), na jiném tácku jsou porcelánové šálky s podšálky a prostírkami, vázy s květinami na prostření stolu, konvice s tekutinou na nalévání do hrníčků. Mnoho pomůcek je připraveno na malování, kreslení, tácy s barvičkami, pastelkami, lepidlem, nůžkami apod. Dále jsou zde desky se šroubky a šroubovákem, podložka na zatloukání hřebíků, hřebíky a kladívko, vyšívací potřeby, jehla, nůžky, bavlnky, rámy na nácvik zavazování tkaniček, rámy s knoflíky, zipy, druky a mnoho dalších. U kratší stěny stojí dřez s tekoucí vodou ve výši dětských rukou, kde děti mohou umývat nádobí (které je skutečné, ne plastové), vedle je prádelní kout, kde si mohou napustit vodu, nastroihat mýdlo do lázně a perou na valše drobné prádlo. Praní jsem při své návštěvě neviděla, ale podle sdělení učitelky to byla hodně frekventovaná činnost starších dětí, které vloni docházely jen na jedno odpoledne v týdnu. Na okenních parapetech jsou rozmístěny květiny, o které se děti pravidelně starají. Podle zásad Montessori pedagogiky by mělo dítě těmito „lekci praktického života“ projít dříve, než se přistoupí k „vědecké činnosti“, to je příprava ke čtení, počítání, učení o jevech a dějích (přírodopis, zeměpis, biologie).

Druhá část místnosti se nazývá vědecká a je pomocí nízkých skříněk rozdělena na další centra. Zleva začíná kout se smyslovým materiálem. Následují skřínky s pomůckami na jazykovou výchovu, kosmickou výchovu a nejvíce prostoru je věnováno matematice. V kapitole 4.5 pojednávám podrobněji o těchto pomůčkách. Pod okny jsou umístěny čtyři dětské stolečky, kde se kreslí, pracuje s drobným matematickým či jazykovým materiálem. Na podlaze je koberec s vyznačenou elipsou. V přihrádkách po celé ploše je umístěno po několika malých koberečcích, které si děti rozkládají pro svou samostatnou práci.

Jedná se o soukromou školku, kde rodiče platí plné školné. V ceně je zohledněna velká finanční náročnost speciálních pomůcek. Mnohé jsou nakupovány z ciziny jako originál Montessori pomůcka (mapy s barevně i plasticky zvýrazněnými kontinenty a státy – Obr. 2).



Obr. 2: Puzzle státy, kontinenty

Montessori pomůcky je možné objednat přes internetový obchod. V současnosti se v naší republice dají koupit originální pomůcky holandské firmy Nienhius International, která funguje od roku 1929 a vyváží své výrobky do 70 zemí světa. Na trhu jsou i produkty některých českých výrobců, které jsou levnější. Jsou prodávány pod obchodním názvem své firmy (Montessori společnost. [online]. <http://www.montessoricr.cz>. [cit. 2010-03-30]). V České republice prodává Montessori pomůcky i několik přímých prodejců, ale sortiment je omezený, je to pro ně tzv. dodatkový prodej k jejich vlastním výrobkům. Jedním z nich je firma Benjamín Buchlovice, která mně laskavě zapůjčila prodejní katalog italského výrobce.

Každoročně se pořádá v Düsseldorfu mezinárodní veletrh didaktických pomůcek Didacta, kde vystavují výrobci z celého světa. Tímto způsobem se Montessori pomůcky dostávají i do škol, které se za Montessori školy přímo nepovažují (Společnost Montessori. [online]. <http://www.montessoricr.cz>. [cit. 2010-03-30]).

4.4.2 Režim dne ve školce

V 7.30 přichází asistentka, která připravuje pomůcky na plánovanou činnost. V době od 7.50 do 8.10 přiváží rodiče své děti. Rozloučí se a odchází. Asistentka při příchodu přivítá každé dítě podáním ruky a dohlédne, aby se převléklo a přezulo. Poté si jde dítě umýt ruce a odchází do třídy. Ve školce probíhají souběžně dva programy. Jesle od 8-11 hodin, kde si dítě vyzkouší jaké to je být bez maminky, pracuje s pomůckami, které jsou určeny pro nejmenší, tedy s pomůckami pro praktický život. Někdy jej učitelka vezme a jdou se podívat na „velké“ do sousední třídy. Pomalu ho seznamuje se spolužáky i s prostředím, kam půjde po prázdninách a usnadní mu tak přechod. Děti před obědem odchází domů a místnost slouží na spaní pro starší.

Přibližně od dvou a půl let chodí dítě do školky. I zde se přivítá s paní učitelkou podáním ruky, rozhlédne se po třídě, vybere si tácek s pomůckami a začne pracovat. Někdy dítě nemá chuť zabývat se nějakou činností. Prochází se po třídě, nahlédne na práci spolužáka, poradí. Podle sdělení učitelky i to je nutné. Dítě se má nechat, ať také vyzkouší, co to je nuda, nemusí mu stále někdo organizovat čas. Učitelka však musí umět v pravý čas zasáhnout a nabídnout dítěti činnost. U starších dětí (na základní Montessori škole) se dítě nenechává v nečinnosti. Učitel mu jemně, ale důrazně nabídne na výběr, bez možnosti odmítnout.

Ve školce probíhá tříhodinový blok volné práce s možností svobodné volby činnosti, spolupracovníka, délky práce. Každé cvičení má přesně stanovený postup, všechny kroky se dodržují v určeném pořadí. Dítě si vezme tácek s pomůckami a položí jej na stůl. Pomalu a jemně pomůcky rozloží po stole a prázdný tácek vrátí zase na své místo. Zabývá se vybranou činností podle své chuti. Pokud chce od stolku odejít, například na toaletu, vezme si kartičku se svým jménem, která visí na magnetické tabuli a vzdálí se. Učitelka má tak přehled, které dítě ve třídě není. Pomůcky nechá rozloženy na stole. To je signál pro jiné dítě, které by mělo zájem s nimi pracovat, že jsou obsazené a je nutné čekat. Tak se děti učí trpělivosti. Každá sada materiálů je pouze v jednom provedení, takže určitou činností se může zabývat pouze jeden, pokud nechce přizvat spolupracovníky. Učitelka po celou dobu pozoruje činnost dětí. Pokud někdo pracuje, nechá jej v klidu a nezasahuje dotazy či připomínkami. Zakročí pouze v případě, že dítě běhá, hlasitě mluví nebo pokud je dlouho v nečinnosti. Snaží se ho zaujat nabízenou činností. Pokud dítě chce učitelku kontaktovat, přijde tiše k ní, položí jí jemně ruku na rameno a trpělivě čeká, až se k němu obrátí. Teprve potom začne hovořit. Děti oslovují učitelky křestním jménem. Atmosféra je mnohem klidnější než v běžných školách. Hovor dětí je tichý, děti se pohybují pomalu, s určitou důstojností. Často také proto, že přenáší v rukou rozbitné pomůcky a cítí za ně zodpovědnost.

V Montessori školách neuzívají odměny ani tresty. Učitelka mně vysvětlila, že když je dítě odměňováno, stává se závislým na okolí a snaží se vykonávat pro další odměnu to, co si okolí přeje. A tím ztrácí svobodu, která je zde nejdůležitější. Ztráta svobody se udílí dítěti jako určitá forma trestu. Učitelka se snaží předcházet tomu, aby musela udělit trest, ale někdy nepomůže ani několikeré napomenutí a dítě je potrestáno. Potrestání spočívá v tom, že dítě musí usednout na židličku k tomu určenou a přihlížet ostatním. Trest byl udělen pouze jednou a za mnohem menší přestupek než v běžné školce (pouhý hlasitý hovor). Dítě

si sedlo na židličku a bez řečí vydrželo sedět, pokud nebyl trest zrušen. Disciplína je velká i přes svobodu, která je dětem ve škole poskytována.

Při mé návštěvě v březnu, po osmi měsících docházky, byly již děti normalizované. Znamená to, že přijaly vnější normy, naučily se určitým specifickým pravidlům. Umí si sami vybrat práci a soustředit se na ni, aniž by je cokoliv vyrušovalo. Dokud normalizace neproběhne, tj. během září, nepouští do školky návštěvy, které by působily rušivě. Děti si zvykají na školku tak, že začínají docházet s rodiči na dopoledne týden před zahájením školního roku. Postupně si s učitelkou domlouvají pravidla jak dodržovat režim, seznámí se s uložením pomůcek, nádobí, které si budou sami prostírat i umývat po jídle. Učí se styl života. Pokud přijde do kolektivu dítě během školního roku, je jeho normalizace rychlejší, asi 1-2 týdny.

V 11.00 hodin zazvoní zvoneček, který oznamuje konec pracovních činností a čas na společnou práci. Děti pečlivě poskládají pomůcky na tácek a uklidí do poliček. Pokud něco zašpinily, namočí houbu a utírají po sobě stoly, aniž by je musela učitelka upozorňovat. Pomalu se posadí na elipsu. Pojem elipsa a její funkci uvádím v samostatné kapitole.

V 11.30 odchází děti na hřiště a po půlhodině se vrací k obědu. Obědy dováží specializovaná firma, každá porce je zabalena v plastovém obalu. Po obědě si každý po sobě uklidí a menší děti jdou odpočívat. Starší děti se věnují klidové činnosti, např. poslouchají četbu.

Pokud dítě začne chodit do Montessori zařízení, předpokládá to změnu životního stylu celé rodiny. I v domácím prostředí je důležité, aby se dítě účastnilo domácích prací a byl mu poskytnut dostatek času k dokončení práce. Když tříleté dítě ve školce používá rozbitné nádobí a nalévá si samo horký čaj, musí mu totéž dovolit i doma. Školka proto pořádá jednou za měsíc kurzy pro rodiče, kde přednáší akreditované lektorky s bohatými zkušenostmi.

4.4.3 Odpolední program pro předškoláky

Děti mají za sebou běžný všední den se všemi povinnostmi v klasické školce. Přichází rozjařené, plné energie pracovat, z jejich tváří vidím, že se těší na zajímavé prostředí. Pobíhají kolem skříněk, neví co si vybrat. Přesto, že mají za sebou již osm měsíců docházky do této školky, je patrný rozdíl oproti dopolední skupině. Jsou živější, více povídají, tři děti začaly činnost, ale po pěti minutách odbíhají od stolků a nahlíží k sousedům, co dělá druhý, další

tři bloudí a neví, co si vybrat. Pouze dvě děti se pouští do kreslení, u kterého vytrvají třicet minut. Trvá asi patnáct minut, než se děti přizpůsobí klidné atmosféře, ztiší hlasy, ale ne úplně a ne na dlouho. Všímám si jednoho chlapce, který s plným soustředěním, bez ohledu na okolí, celou půl hodinu žvýká perník. Poté, co dojedl, tak s velkým úsilím a soustředěním další půlhodinu drhne drátěnkou stůl. Ostatní děti, převážně chlapci, se rychle rozhodují pro nějakou činnost, po pár minutách uklízí a vybírají další činnost, nebo se připojí k jiným dětem. Několikrát jim musí učitelka připomenout, že mají po sobě uklidit. V této skupině je nejčastější činností, u které setrvaly delší čas, malování s pastelkami a cvičení praktického života. Doba plného soustředění na práci však není u nikoho delší než patnáct minut. Děti se snaží za krátký čas, který je jim vymezen, užít co nejvíc. Na první pohled působí, že jsou aktivnější, ale při bližším zkoumání zjišťuji, že jejich činnost je více povrchní. Každé z dětí pracuje samo za sebe, nevytváří se skupinky. Děti spolu téměř nemluví, spíše se obrací na učitelku – autoritu. Při společné činnosti celé skupiny porušují pravidla mlčení, nečekají, až na ně přijde řada, překřikují se a snaží se prosadit, je patrná rivalita.

Všímám si, že děti nejsou zvyklé manipulovat opatrně s rozbitnými věcmi. Mají doma k dispozici pouze hračky, dnes převážně z plastů. Tak jako většina současných dětí, jsou zahlcené hračkami a necítí k nim zodpovědnost. Pokud se rozbije jejich vinou, nepocítí újmu, dostanou snadno další. Pozoruji dívku, jak manipuluje s glóblem. Sedí na židli, glóbus přidržuje pouze jednou rukou a druhou stále gestikuluje. Po napomenutí učitelkou jej uchopí oběma rukama, ale po chvíli už zase gestikuluje, až jí nakonec vypadne na zem. Tyto starší děti zničí podle sdělení učitelky daleko více pomůcek než děti z dopolední skupiny.

Přestože tato skupinka je v průměru věkově starší, děti nevydrží klidně pracovat, soustředit se na činnost. Problémy jim dělá výběr materiálu, svobodně volená činnost, kterou v Montessori zařízeních normalizované děti běžně zvládají. Děti ze skupiny předškoláků si neví rady se svou svobodou, protože jsou zvyklí v klasické školce pracovat převážně společně podle instrukcí paní učitelky. Jejich potřeba nasytit své smysly se projevuje tím, že rychle za sebou střídají pomůcky, odbíhají od činnosti, pozorují neklid a roztěkanost. Při práci je mnohem větší ruch než v dopolední skupině, děti jsou naučené z běžného školního režimu se mezi spolužáky prosazovat, překřikovat, upoutávat pozornost učitelky. Jsou hlučné, nesoustředěné, málo spolupracují.

4.4.4 Elipsa

Elipsa je naznačena na koberci, délka kolem dvou metrů, šířka čáry odpovídá dětskému chodidlu. Je určena ke cvičení ticha. Děti chodí po čáře v úplné tichosti, velmi pomalu a jemně kladou jednu nohu těsně za druhou. Musí se při tom silně koncentrovat na prováděnou činnost. Po zvládnutí samotné chůze po elipse se přidávají náročnější úkoly, kdy děti nosí v obou rukou různé předměty. Může se k tomu pustit jemná hudba, která umocňuje emocionální prožitky. Děti procvičují svalovou koordinaci, koncentraci pozornosti, držení těla, rovnováhu. Tuto dovednost uplatní při pohybování se v místnosti. Nevráží do stolů, umí tiše zasunovat židličky, jemně a tiše otvírat a zavírat dveře či skříňky. Některé děti jdou po elipse jednou, jiné ji obejdou i několikrát. Ostatní musí trpělivě čekat, až na ně přijde řada, a tím se učí respektu. Už v době, kdy M. Montessori své cvičení vytvořila, považovala za velmi důležité, aby děti procítily okamžiky klidu. Pro současné děti, obklopené hlukem moderní civilizace, je toto cvičení velmi obtížné. Učitelka zjišťuje, že dětem trvá několik týdnů, než se naučí udržet rovnováhu a klidně pokládat nohy jednu za druhou.

Další funkci plní elipsa jako místo pro společně strávený čas všech dětí s učitelkou, povídání a skupinový program. Po ukončení zaměstnání v 11.00 hodin začíná půlhodinová společná činnost, kdy se hovoří o aktuálních tématech, právě se blížících svátcích, událostech a činnostech běžného života. Přípravuje se téma velikonoce v široké souvislosti, proč je slavíme, jaké se k nim váží zvyky, přichází jaro, rozkvétají květiny, děti pojmenovávají stromy, ptáky.

4.4.5 Ukázka práce na elipse

Poté, co si děti uklidí pomůcky, usedají na elipsu, připraveny na společnou činnost. Dítě, které se nechce účastnit, nemusí, nebo může v průběhu programu odejít. Děti ví, že nesmí rušit, proto sedí v klidu. Učitelka hovoří na téma třídění odpadu. Navazuje na informace z předchozího dne o ochraně životního prostředí. Dnes vysvětluje, co je to plast, sklo, kov, papír, jak se vyrábí, na co se používá, jakým způsobem se zpracovává odpad. Děti se již setkaly s těmito materiály při smyslových cvičeních. Učitelka klade důraz na pojmenování věcí pravým jménem, např. vysvětluje pojem recyklace, ekologie. Popisuje, co je to kontejner, podle jakých barev se třídí odpad. Vezme košík a podá jej prvnímu dítěti. Každé dítě vytáhne předmět z košíku a určí, z jakého je materiálu a která barva kontejneru mu přísluší. Až jsou vyčerpány všechny předměty z košíku, položí učitelka otázku.

„*Jak doma třídíte odpad doma*“? Děti si předávají zelenou kostku a ten, kdo ji drží v ruce, může hovořit. Ostatní poslouchají, neskáčou do řeči.

Eva: „*A pořádně se dívám, abych to tam mohla dát.*“

Pavel: „*My pořád třídíme, všechno to tam máme naházené, my jsme jeli odvážet věci do kontejneru, které už k ničemu nebyly.*“

Karin: „*My dáváme všechno dohromady.*“

Dan: „*Podívám se, jestli to nepotřebuju a pak to dávám do té naší popelnice, pak tam zastaví ti naši popeláři a pak ty odpadky vyhodí do toho, do toho...*“

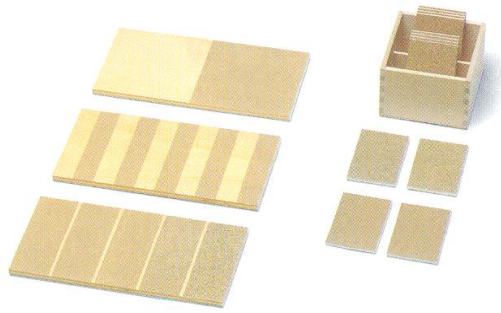
Iva: „*Slupku od banánu vyhodím do odpadkového koše.*“

Jan: „*My máme doma jenom jeden koš.*“

4.5 Didaktické pomůcky

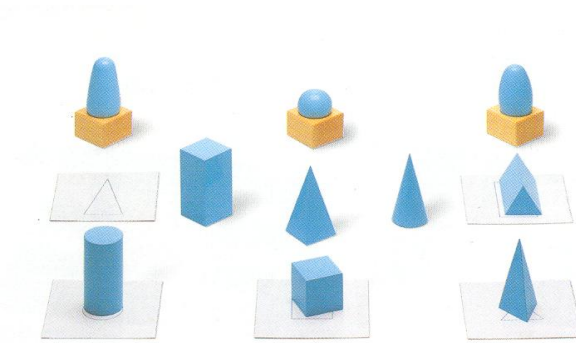
Pomůcky jsou uspořádány do systémů cvičení. Pomůcky i jim odpovídající cvičení splývají často pod pojmem materiál. Většina materiálu je vyrobena ve velkých kontrastech, aby dítě poznalo rozdíly na první pohled. Materiál je barevně odlišen, aby byl co nejvíc pro děti lákavý. Je uspořádán podle určitých fyzikálních vlastností – barva, tvar, rozměry, zvuk, hrubost, váha, teplota apod. Pomůcky jsou uloženy v krabicích nebo na tácech v otevřených skříňkách. Na všechny poličky musí dítě bez problémů dosáhnout. Po cvičeních praktického života dítě procvičuje smysly. Smyslová výchova je považována za základ, připravuje pro další činnost jazykovou i matematickou. Pro rozvoj každého smyslu je připraveno několik různých cvičení. Sady cvičení jsou uloženy vedle sebe, aby dítě poznalo, jaké cvičení následuje.

Pro **rozpoznání barev** jsou určeny tři krabičky s barevnými kartičkami. První obsahuje pouze tři barvy: červenou, zelenou a modrou. Ve druhé je rozšířené spektrum barev a třetí krabice obsahuje i sady různých odstínů.



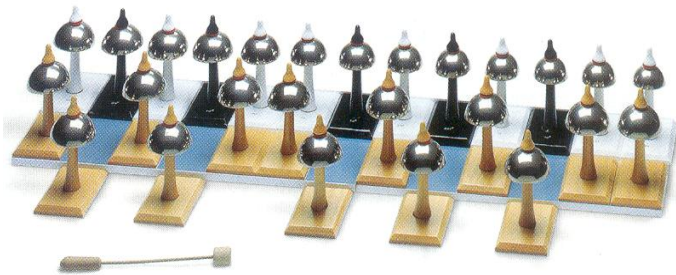
Obr. 3: Smirkové hmatové destičky

Na **cvičení hmatu** slouží hmatové destičky (Obr. 3) s proužky různě hrubého smirkového papíru a geometrická skříňka. Ta obsahuje demonstrační rám a jednotlivé šuplíky, v nichž se nacházejí základní geometrické tvary (Obr. 4) a jejich varianty (krychle, kvádr, válec, koule, jehlan, kužel). Všechna tělesa mají jasnou modrou barvu a lesklý povrch. Děti je berou do rukou a poznávají, která z nich jsou kulatá, hranatá, špičatá, která se koulí, překlápí, stojí. Cvičení hmatu se považuje v tomto věku za velmi důležité. Pokud se proměškají, citlivost se ztrácí a v pozdějším věku už se nerozvine.



Obr. 4: Geometrické tvary

Zvonečky s paličkami (Obr. 5) a dózy naplněné sypkým materiálem vedou děti k **rozlišování jemných tónů**.



Obr. 5: Zvonečky s paličkami

Čichové skleničky (Obr. 6) jsou naplněny kořením, chuťové skleničky obsahují roztoky slaného, sladkého, kyselého a hořkého a je nutné nalézt vždy dvě stejné. Podobně se hledá dvojník i u kovových lahviček naplněných různě teplou vodou tzv. termoláhve.



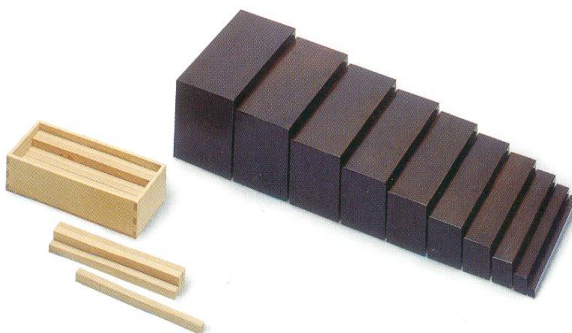
Obr. 6: Čichové skleničky

Název **stereognostický smysl** znamená prosté cvičení, kterým se dříve běžně děti bavily. Jedná se o „tajemné sáčky“ naplněné peckami, luštěninami, semínky, mohou to být i geometrická tělesa. Jedno dítě vytahuje, aniž by se dívalo, různé tvary a spoluhráč podle hmatu hledá ve svém sáčku stejný tvar. Význam spočívá v poznávání tvaru pohybem svalů na ruce, která sleduje obrysy těles. Vnímání formy vzniká spojením dvou pocitů a to hmatového a svalového (pocit pohybu) a vede k vytváření prostorových představ.

V jiných krabičkách jsou roztríděny destičky z různých materiálů, dřeva, železa, látek, mramoru. Potěžkáváním na bříškách prstů se cvičí **mysl pro váhu** a je vnímána různá teplota.

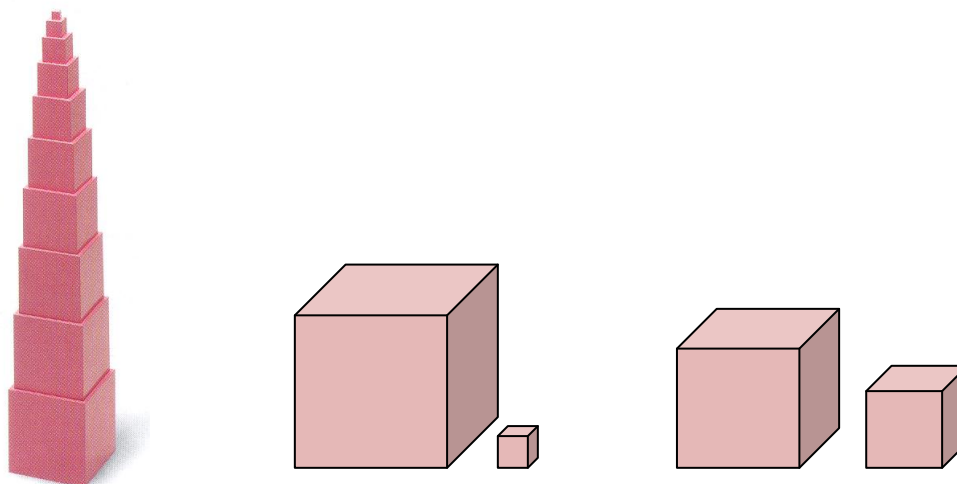
Některé série pomůcek se vyznačují zdůrazněním jedné vlastnosti. Vysvětlím to na příkladu červené tyče. Všechny jsou stejně dlouhé, stejně barevné, ale různě silné. A právě tloušťka, tedy průměr, je to, co má dítě pochopit. Jiná sada tyčí se vyznačuje stejným průměrem, ale různou délkou od 1 dm do 1 m. Dítě poznává dlouhý x krátký, delší x kratší.

Další série pomůcek s izolovanou vlastností jsou **hnědé schody** (Obr. 7). Sestava obsahuje deset dřevěných kvádrů, které mají stejnou délku 20 cm, ale odlišný průměr. Ten se zvětšuje od 1 cm do 10 cm. Děti se učí pojmy silný x slabý, nejsilnější x nejslabší.



Obr. 7: Hnědé schody

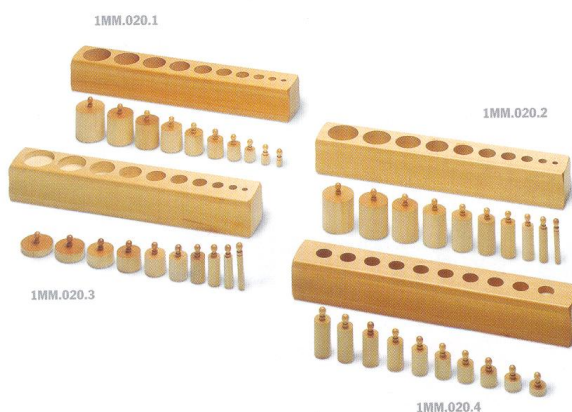
Růžová věž (Obr. 8) se skládá z krychlí o hraně od 1 cm do 10 cm. Znárodnuje pojem větší x menší, největší x nejmenší. Největší je decimetr krychlový, tedy jeden litr. Dítě si pak později ve škole vzpomene, že litr je růžová krychle, se kterou si hrálo ve školce a snadněji si pod tímto pojmem představí skutečný objem.



Obr. 8: Růžová věž, největší a nejmenší kostka, větší a menší kostka

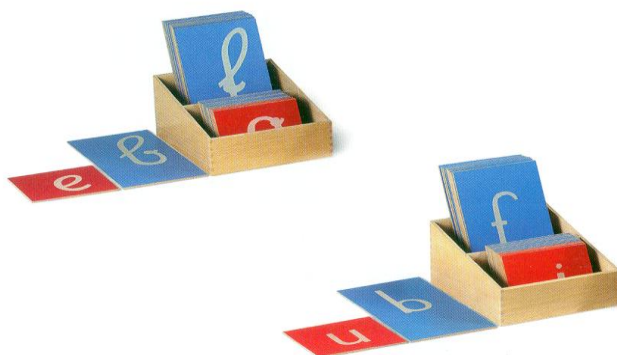
Dřevěná závažíčka (Obr. 9) jsou různého průměru a stejné výšky nebo stejného průměru a různé výšky. V další sadě je seřazení od největšího s největším průměrem po nejmenší

s nejmenším průměrem, další blok od nejmenšího s největším průměrem k největšímu s nejmenším průměrem. Dítě poznává vysoký x nízký, malý x velký, silný x slabý, hluboký x mělký.



Obr. 9: Dřevěná závažička

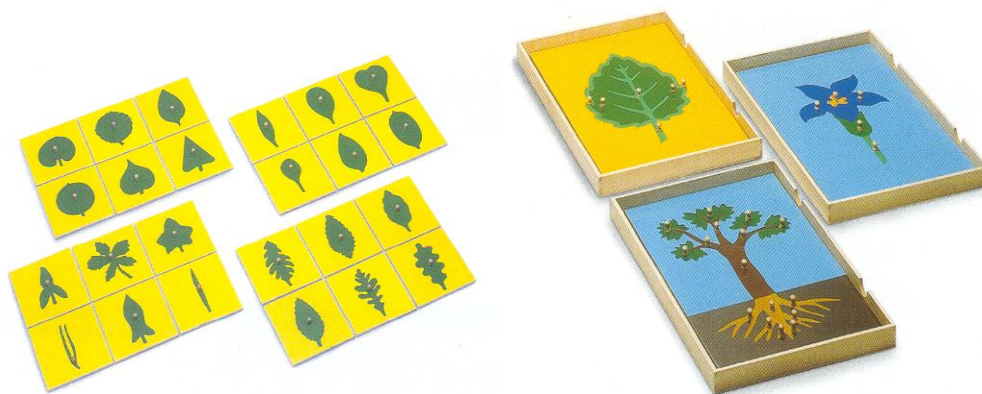
Navazuje **jazykový materiál** na rozvíjení psaní a řeči. Kartičky s písmeny (Obr. 10), smírková písmena na ohmatání, obrázky ke kterým se přiřazují písmena. Pomůcky na čtení, různé výukové listy s předtištěnými obrázky na vymalování, vystřihávání, písmenka, encyklopedie, knihy. Je zde k dispozici papír, tužky, pastelky, nůžky, lepidlo.



Obr. 10: Smírková písmena

Velký prostor je věnován pomůckám na rozvoj **matematických** dovedností. Protože je jich opravdu velké množství, uvedu jen některé v konkrétní ukázce. Matematický a jazykový materiál by mohl být námětem na samostatnou práci.

Následují pomůcky na **kosmickou výchovu**, plakát s kostrou lidského těla, kartičky s obrázky zvířat, stromů, ročních období, miniatury skutečných zvířat, planety, glóbus a velké množství přírodnin jako plody, listy a další. Dále obrázky lidských ras, znázornění jejich zvyklostí, styl života, skutečné peníze národů, vlajky. Mapy jako puzzle, kde se dají vytažovat jednotlivé státy i kontinenty. Pomůcky tvoří základ poznávání okolního světa-přírodopis. S čím se dříve většina dětí běžně setkávala, vidí dnešní děti už jen na obrázku. Například jak klíčí semínko a vyrůstá z něj mladý stromek, jak se rodí telátko a podobně.



Obr. 11: Puzzle, listy stromů, části květu, části stromu

4.6 Postup práce dětí

Každé cvičení má nejprve úvod. Učitelka vždy pomalu provádí přesnou jednoduchou ukázkou téměř beze slov. Dítě se pouze dívá, není nikdy nuceno opakovat předvedenou ukázkou. Jakmile dítě začne provádět činnost samo, učitelka odstoupí a pouze pozoruje. Když si všimne, že dítě nepracuje správně, v žádném případě ho nekritizuje, ale znovu mu činnost předvede. Pro žádná cvičení neexistuje pevně stanovený věk, dítě tedy procvičuje podle vlastní potřeby. Při práci s dítětem postupuje učitelka trojstupňovým systémem.

Stupeň jedna - učitelka bere do ruky předměty a říká: „**To je**“ červené, modré, malé, tenké. Tvoří pojmy.

Stupeň dvě - učitelka říká: „**Ukaž mně, co je**“ červené, modré, malé, tenké. Ujišťuje se, zda dítě pochopilo. Dítě si v této nejdelší fázi procvičuje získané informace.

Stupeň tři – učitelka zvedá předměty a ptá se: „**Jaké to je**“. Dítě odpovídá. „*Červené, modré, malé, tenké.*“

4.6.1 Ukázka průběhu činnosti 1

Ivanka, tříletá holčička, právě přináší tácek s pomůckami a opatrně jej staví na stůl. Přesune kelímek s vodou a pipetku na stůl a vrací tácek na své místo. Pokouší se nabrat vodu do pipety, ale nejde jí to. Jde požádat učitelku, aby jí to ukázala. Je tady nová, minulý týden stále chodila za učitelkou a poplakávala, říkala, že nechce pracovat. Dnes si již sama vybírá z nabídky. Ivanka sleduje pozorně učitelku při předvádění činnosti a pak to zkouší sama. Deset minut nabírá vodu do pipety a přelévá do druhého kelímku. Pak pomůcky poskládá na tácek a uklidí. Stůl po sobě utře papírovým ubrouskem.

4.6.2 Ukázka průběhu činnosti 2

Evička má také tři roky. Už několik minut chodí kolem přihrádek, povytáhne tácek a zase jej vrátí zpět. Učitelka si její nerozhodnosti povšimne a nabídne jí práci s barevnými kartičkami. Je to cvičení na rozpoznávání barev. Tak jako každé cvičení i toto sestává z několika kroků, jejichž pořadí je nutno dodržet.

První krok. Učitelka rozloží tři základní barvy červenou, modrou a zelenou na koberec. Od každé barvy jsou dvě karty. Vezme červenou kartičku a říká: „*Vyber mi stejnou*“. Pokud dítě ukáže správnou barvu, učitelka totéž požaduje se zelenou a modrou. Tím se ujistí, zda vůbec dítě barvu vidí.



Obr. 12: Sada barevných kartiček

Druhý krok. Učitelka říká: „*Zahrajeme si hru*“. Zvedne červenou kartičku a říká: „*Toto je červená*.“ Postupně pojmenuje všechny tři barvy. Evička po ní opakuje. „*Toto je červená*“.

Třetí krok. Učitelka říká: „*Podej mi červenou (zelenou, modrou)*“. Dítě podle pokynů zvedá kartičky. Až si zafixuje základní barvy, vezme si krabičku obsahující další odstíny. Celkem se může naučit rozeznat 64 různých barev.

4.6.3 Ukázka průběhu činnosti 3

Je 8.00, Jirka, Petr a Jana, tři předškoláci, se spolu domlouvají o budoucí činnosti. Stojí vedle mě, ale jsou tak zabraní do diskuse, že vůbec nevnímají mou přítomnost. Petr navrhuje vybrat činnost, kde by mohl použít pastelky. Je několik možností a děti je společně probírají. Mohou vymalovávat předtištěné obrázky, obkreslovat geometrické tvary, písnička. Rozhodují se pro práci se smyslovým materiálem. Pracovaly s ním již mnohokrát a ví, jak přesně postupovat, nepotřebují poradit. Jana s Petrem vytáhne z přihrádky kobereček a rozloží ho na podlahu. Jana ho obejde kolem dokola a pečlivě urovná rohy. Petr vytahuje krabici se zvířátky a pokládá ji na koberec. Všichni je společně rozkládají vedle sebe. K tomuto cvičení patří i kartičky, kde jsou zvířata vyobrazena. Děti ví, že musí nejprve kartičku přiložit ke stejnému zvířátku. Při tom si vypráví, čím se které živí, kde žije atd.

Je 8.20 a děti si vymyslely jinou činnost. Berou zvířata do rukou a nalétávají na sebe, sráží se ve vzduchu. Tímto projevují svoji kreativitu, takové cvičení není součástí předepsaného postupu. Učitelka si všimne, že děti nepracují podle pravidel, ale nekárá je. Po pěti minutách se vracejí ke své práci. Petr donese jinou krabici, která je součástí tohoto cvičení, a pomalu vytahuje papíry s předtištěnými tvary zvířat. Každé z dětí si vybere obrázek a odpovídající kartičku a odchází ke stolku. Jejich dalším úkolem je vybarvit zvířátko podle vzoru na kartičce. Hovoří spolu o barvách, Jana žádá kamarády o radu, která barva se lépe hodí. Petr vstává, nechá práci na stolku a obchází okolní děti. Sleduje, co kdo dělá. Zaujala ho činnost Honzy, který vystřihuje z papíru tvary jednotlivých států a nalepuje je na papír tak, aby vytvořily celou Evropu. Každý stát má jinou barvu. Petr se přidává a deset minut vystřihuje a nalepuje. Pak se zvedá a se svým výkresem obchází znovu stolky. Ukazuje dětem, co vytvořil, zájemcům pojmenovává nalepené státy.

V 8.50 se Petr vrací k Janě a Jirkovi, kteří již zatím vybarvili všechny předtištěné tvary. Přistupuje k nim učitelka a ptá se na jména zvířat. Děti správně odpovídají a přidávají další znalosti. Pak vytahují nůžky a vybarvené tvary vystřihují. Při tom stále mezi sebou hovoří,

ukazují si své dílo. Jana sděluje připomínky, jak by to udělala lépe. Jirka přikývne a poopraví nalepený tvar. Každý z nich má své obrázky, které si vybarvil, vystříhl a nalepil na arch čistého papíru. Po šedesáti minutách společné práce Petr vstává a jde ukázat (již podruhé) svůj nový výkres ostatním dětem. Každé z nich se něčím zabývá, ale po vyrušení se zapojí do hovoru, podívá se na obrázek a řekne svůj komentář, některé jenom přikývne. Přesto, že se děti pohybovaly dva či tři metry ode mne, jejich hovor byl tichý a klidný a většinou jsem neslyšela, co říkají. Jen s jejich gestikulace a výrazu obličeje jsem mohla vyčíst projevený zájem o práci spolužáka. Jana s Jirkou dokončují své výkresy a začínají uklízet. Společně skládají zvířátka do krabice, rovnají kartičky a odnáší do poličky. Společně smotají koberec, na kterém zpočátku pracovaly a uklidí do stojanu. Přidává se Petr a snaží se ještě pomoci dokončit úklid, ale Jana mu vyčítá, že jim nepomohl dříve.

Učitelka téměř neslyšně zašeptá, že je připravena svačina. Petr to zaslechl, položil na stůl svůj výkres a jde prostřít stůl i pro své dva kamarády. Rozloží prostírky a z okenního parapetu přinese vázu s tulipány. Postaví vázu na stůl a pečlivě porovnává květiny. Stále není spokojen. Nakonec vezme vázu, zanese ji zpět a přinese jinou. Na prostírky rozloží tři hrníčky, pomocí trychtýře nalije čaj do konvičky a jde zavolat své dva kamarády. Jana s Jirkou vytahují z poličky misku a nabírají si ovoce a piškoty. Postupně i ostatní děti přerušují svou činnost, prostřou si prostírku, berou si misky a nabírají si jídlo, každý si nalévá čaj z konvičky. Pokoušejí se o to i ti nejmenší. Ve třídě to začíná hlučet. Když učitelka usoudí, že hluk překročil přípustný limit, vezme zvoneček a zazvoní. Všichni rázem zmlknou. Učitelka tiše připomíná pravidlo ticha, kterému všichni dobře rozumí. Petr během jídla drží svůj výkres a vypráví o své práci. Tak jak děti klidně a soustředěně pracují, tak se také věnují jídlu. Některé svačí déle než půl hodiny. Každý si po sobě umyje misku, utře a schová do poličky. U dřezu se tvoří fronta, děti čekají s miskou, až na ně přijde řada. Znovu se objevuje „narušitel“, je to Jenda, něco dětem vypráví a ty se smějí. Učitelka znovu zasahuje. Přistoupí k Jendovi a tiše mu říká, aby si našel sám nějakou práci, protože dnes hodně vyrušuje. Jirka se dostal na řadu u dřezu. Důkladně kartáčem drhne misku, pak ji vytrže do sucha a uloží. Všimne si, že není čistý stůl. Vezme znovu kartáček a několik minut pořádně čistí stůl. A pak jej utěrkou vysuší. Každý se po svačině vrací ke své práci.

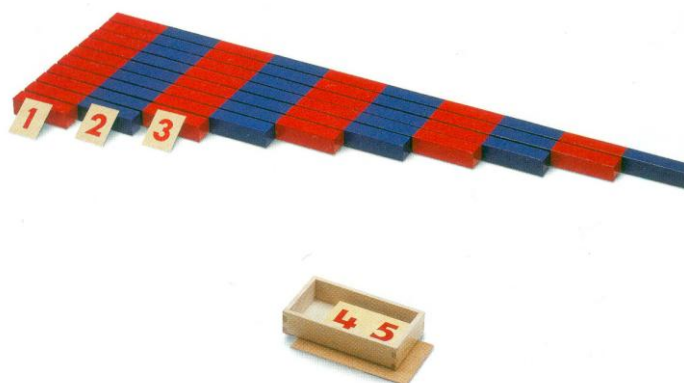
4.6.4 Ukázka průběhu činnosti 4

Jenda si rozkládá na zem igelit a začne umývat kartáčkem nádobí. Pak se pustí do drhnutí stolků. Pracuje plně soustředěn půl hodiny. Náhle se otočí a srazí se s druhým dítětem. To se lekne a začne plakat. Jenda ho pohladí a říká: „Promiň, já jsem tě neviděl“. Paní učitelka říká, že děti se umí omluvit, jsou ochotné si nepříjemné události vysvětlit. A občas se stane, že se při hře s dětmi, které nejsou z Montessori školky (nejsou vedeny k dialogu), nepohodnou a velmi se diví, že se druhé dítě nechce domluvit, nestojí o vysvětlení a zbytečně se na něj zlobí.

4.6.5 Ukázka průběhu činnosti 5

Pavel začíná pracovat s matematickým materiálem. Tuto činnost dělal již několikrát dříve a nepotřebuje ukázkou od učitelky.

První krok. Rozloží si kobereček a přináší červenomodré tyče. Nejmenší díl má jeden decimetr a je červený. Může si tak představit, co znamená „jedna“. Druhá tyč se skládá z červeného a modrého dílu. Má dva decimetry, Pavel vidí rozdíl mezi „jedna“ a „dvě“. Každá tyč je o jeden dílek delší a střídají se barvy červená a modrá až do délky jednoho metru. Pavel skládá tyče nad sebe. Pokud jsou poskládány správně, schůdky jsou pravidelně odstupňované, jak se zvětšuje délka. Tím si může Pavel sám zkontrolovat správnost svého počínání. Po sestavení tyčí do správného pořadí si přinese další krabičku.



Obr. 13: Červenomodré tyče

Druhý krok. Pavel vytahuje z krabičky kartičky, na kterých jsou nalepená čísla ze smirkového papíru od jedné do deseti. Nejprve přejíždí bříškou prstů po číslech. Pak přiřadí kartičku s číslem k příslušné tyči. Takto vidí a může si spojit informaci, že číslo jedna znamená jeden dílek, číslo dvě jsou dva dílky atd.



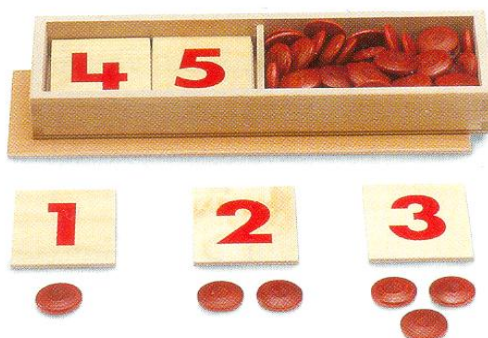
Obr. 14: Čísla ze smirkového papíru

Třetí krok. Následující cvičení sestává z krabice z deseti políčky a dřevěných vřetének. V každém políčku je napsáno číslo od nuly do devíti. Pavel má nyní za úkol uložit do každého políčka příslušný počet vřeten. Do prvního políčka nedá nic, pochopí zde význam pojmu „nula.“



Obr. 15: Sada dřevěných vřetének

Čtvrtý krok. Pavel přináší krabici s barevnými skleněnými pecičkami a smirkovými čísly. Nyní je jeho úkolem přiřadit ke každému číslu správný počet peciček.



Obr. 16: Krabička s pecičkami a smirkovými čísly

Pátý krok. Je nutné si pozvat spoluhráče. Chlapec přináší krabičku s kostkami. Kostky jsou naplněné kuličkami od jedné do deseti. Pavel zatřese kostkou a jeho spoluhráč podle síly zvuku musí uhádnout, kolik je v kostce kuliček. Než začne Pavel nový krok, vždy pečlivě poskládá pomůcky a odnese zpět do poličky. Všechny úkoly splnil samostatně za 30 minut.

4.6.6 Ukázka průběhu činnosti 6

Perličkový materiál sestává z jednotlivých zlatých kuliček, z tyčinek po deseti kuličkách, ze čtverců po stu kuličkách a kostek po tisíci. S perličkovým materiálem se začíná pracovat asi od čtyř a půl let. Kamil má pět a projevil zájem, učitelka mu tedy práci předvede.

První krok. Účelem je seznámit dítě s pojmy jednotka, desítka, stovka, tisíc. Na podložku položí učitelka jednu kuličku a řekne: „*To je jednotka*“. Pak ukáže dítěti tyčinku a řekne: „*To je desítka*“. Poté vezme čtverec se stem kuliček a řekne: „*To je stovka*“. Pak položí na podložku kostku s tisícem kuliček a řekne: „*To je tisíc*“. Nejprve tvoří pojmy. Učitelka dále upozorní dítě na to, že tyčinka je složena z deseti kuliček, čtverec z deseti tyčinek po deseti kuličkách a kostka s tisíci kuličkami je tvořena deseti čtverci po jednom stu kuliček. Kamil by měl pochopit, že každá následující hodnota se skládá z deseti předchozích.

Druhý krok. Učitelka skládá vedle sebe jednotlivé zlaté kuličky a při tom počítá až do počtu devět. Do vedlejší řady položí devět tyčinek po deseti kuličkách, vedle devět čtverců

po stu kuličkách a nakonec kostku s tisíci. Učitelka začne dávat Kamilovi tyto pokyny. „*Podej mi pět jednotek*“. „*Podej mi pět desítek*“. Kamil podá pět kuliček a následně pět desítkových tyčinek. „*Podej mi dvě stovky*“. Kamil podá dvě stovkové kostky. Až si procvičí tyto jednodušší pokyny, učitelka zadává obtížnější kombinace. „*Podej mi množství 351*“. Kamil poskládá nad sebe tři kostky po stu kuličkách, pět desítkových tyčinek a jednu zlatou kuličku. Náročnost se může stupňovat až na tisíce. Pokud učitelka vidí, že dítě pochopilo a je schopné pracovat samo, může přizvat spolužáka a děti pracují spolu. Jeden dává úkoly a druhý plní a pak se mohou vystřídat. Další variantou je, že chlapci mohou k množství kuliček přidávat číselné symboly. Například sestaví číslo 351, pod tři kostky položí trojku, pod pět desítkových tyčinek položí pětku a pod jednu kuličku položí symbol jedničky.



Obr. 17: Stojan se sadou perličkového materiálu

5 ZÁVĚR

Na základě výzkumu jsem dospěla k tomuto závěru. Atmosféra v mateřské škole je klidná a vyrovnaná. Děti si vybírají činnost podle svého zájmu, pomalu rozloží pomůcky a pracují soustředěně, častým jevem je vzájemná pomoc, rada a spolupráce. Uvědomují si, že provádí skutečnou práci a to se projevuje v jejich odpovědném chování vůči věcem (opatrně manipulují s pomůckami, jemně pokládají židličky, tiše zavírají skřínky), vyrovnanosti a důstojnosti. Ostatní děti nepovažují za své soky, ale možné spolupracovníky, rádce. Umí se domluvit, rozdělit si úkoly a společně pracovat i dokončit činnost. Jsou zručné a zvládnou ve třech letech činnosti, ke kterým běžně doma nejsou děti připuštěny (mytí nádobí, utírání prachu, přenášení skleněného nádobí, čištění bot, zametání).

Rozmanité didaktické pomůcky samy vybízí k činnostem. Děti postupují podle promyšlených kroků, logicky na sebe navazujících. Jednotlivá cvičení nejprve zdokonalují jejich smysly a až je dítě připravené, přistupuje se k rozvoji matematických a jazykových dovedností. Jedinečná v tomto systému je kosmická výchova, při níž děti vnímají svět jako celek. Je to do praxe uvedená globální výchova, o které se v klasických školách jen mluví.

Tvořila jsem svou práci s cílem přispět k větší informovanosti pedagogických pracovníků i široké veřejnosti o možnostech využití výchovného systému Montessori ve školách i doma. Objasnila jsem principy a pojmy této koncepce, popsala, jak děti pracují s pomůckami, jak se uplatňuje svobodná volba a jak se mění jejich chování v průběhu činnosti. Na základě zjištěných skutečností mohu konstatovat, že byl splněn cíl mé práce.

V současnosti přibývá mladých rodičů, kteří cítí zodpovědnost za další rozvoj svého dítěte a hledají alternativy ke klasické škole. Věřím, že tento příspěvek bude pro ně inspirací.

M. Montessori nedává ve skutečnosti návody, jak pracovat. Je to filosofie přístupu dospělých k dětem, která spočívá v jednoduchém pravidlu. Dát dětem možnost přirozeně se vyvíjet, neklást jim překážky, nemanipulovat s nimi podle svévole dospělých. Dát jim čas a důvěru, že práci zvládnou samy, bez naší pomoci. Poskytnutá svoboda je zavazuje, rozvíjí se jejich důvěra v sebe sama a ve své schopnosti, a tím se stávají zodpovědní za své chování. Předpokládám, že tyto vlastnosti získané v raném dětství ovlivní jejich pozdější hodnotovou orientaci a chování. Tento přístup však vyžaduje od vychovatele velkou pokoru a úctu k dětem. A učitelky v této školce ji mají. Podle mého názoru k tomu člověk vnitřně dospěje, jen pokud zažije fenomén normalizovaného dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
- [2] GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [3] ČERNOHOUSOVÁ, H. *Role učitelky v pedagogice Marie Montessori*. In RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 72-77. ISBN 80-7194-841-1.
- [4] HAINSTOCK, G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha: PRAGMA, 1997. ISBN 80-7205-662-X.
- [5] HOLSTIEGE, H. *Spojení různých věkových skupin*. In Rýdl, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 122-124. ISBN 80-7194-841-1.
- [6] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] LUKAVSKÁ, E. *Pozor děti: didaktické otázky vyučování orientované na dítě*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- [8] LUDWIK, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- [9] MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-01-5.
- [10] MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství – původní práce*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- [11] NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole, výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-2.
- [12] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [13] RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

- [14] RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-3.
- [15] SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
- [16] SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
- [17] ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996.
- [18] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- [19] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [20] ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] Společnost Montessori. *Činnost* [online]. [cit. 2010-03-30]. Dostupné z WWW: http://www.montessoricr.cz/clanky_detail.php?ID=52.
- [2] Společnost Montessori. *Cíle společnosti* [online]. [cit. 2010-03-30]. Dostupné z WWW: http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cil.php

SEZNAM ZKRATEK

AMI – Association Montessori Internationale

cm – centimetr

č. – číslo

dm – decimetr

m – metr

např. – například

obr. – obrázek

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: foto budovy

Obrázek 2: puzzle státy, kontinenty

Obrázek 3: smirkové hmatové destičky

Obrázek 4: geometrické tvary

Obrázek 5: zvonečky s paličkami

Obrázek 6: čichové skleničky

Obrázek 7: hnědé schody

Obrázek 8: růžová věž

Obrázek 9: dřevěná závažíčka

Obrázek 10: smirková písmena

Obrázek 11: puzzle, listy stromů, části stromů

Obrázek 12: sada barevných kartiček

Obrázek 13: červenomodré tyče

Obrázek 14: čísla ze smirkového papíru

Obrázek 15: sada barevných vřetének

Obrázek 16: krabička s pecičkami a smirkovými čísly

Obrázek 17: stojan s perličkovým materiálem

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Pozorovací arch

Příloha P II – Dotazník pro učitelku

Příloha P III – Memorandum dítěte

Příloha P IV – Obrázek Casa dei Bambini

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

Protokol č.		
Jméno pozorovatele:		
Jméno dítěte, věk:		
Předmět pozorování: volná práce		
Datum: Trvání:		
	Četnost	Délka (min)
Samostatně volí činnost		
Samostatně pracuje		
Spolupracuje se spolužákem		
Pracuje pod vedením učitelky		
Plně se soustředí na práci		
Projevuje neklid, roztěkaný		
Nečinnost, odpočinek		
Neschopnost volit činnost, nutná motivace		
Dokončení podle pravidel		
Nedokončení činnosti		
Kontakty dítěte		
Dává radu		
Žádá o radu		
Diskutuje o problému		
Nabízí pomoc		
Vyvolává konflikt		
Vyjadřuje nespokojenost		
Vyjadřuje soucit		
Vyjadřuje radost		
Učitelka		
Pracuje s dítětem		
Sedí tiše a sleduje		
Motivuje		
Frontální práce s dětmi		

PŘÍLOHA P II

Dotazník pro učitelku Montessori školky

Platí pro soukromé školky závazné vyhlášky ministerstva školství, řídíte se podle nějakého oficiálního dokumentu?

Vytváříte si plány denní, týdenní, jiné?

Jak se vzdělávají pracovníci, kdo pořádá kurzy, jaké.

Jak jste se k této práci dostala vy?

Zajímáte se nebo vyznáváte alternativy i v jiných oblastech života jako výživa, medicína životní styl?

Myslíte, že rodiče, kteří volí tento systém výuky, se také přiklání k alternativnímu stylu života?

Zklamalo vás něco? (metoda, dítě, rodiče, výsledky, reakce okolí....)

Jak se děti zařazují do běžné školy?

Máte nějaké negativní ohlasy?

Do školky chodí i váš syn. Jaké jsou vaše zkušenosti matky s touto metodou.

Pozorujete u svého syna změny po nástupu do Montessori školky? (chování, kontakt s jinými dětmi)

Učí se děti básničky, písničky, připravují programy pro rodiče?

Děti jsou vedeny pracovat tiše, myslíte, že se dostatečně rozvíjí řeč?

O co děti (myslím materiál) nemají vůbec zájem a co zase „frčí“?

Jaké používáte odměny a tresty.

PŘÍLOHA P III

Memorandum dítěte vychovateli

Nerozmazluj mě. Vím moc dobře, že ne všechno, co žádám, musím mít. Já tě přece jenom zkouším.

Neboj se zacházet se mnou na rovinu. Dávám tomu přednost, pak totiž vím, na čem jsem.

Nenuť mě. To mě naučí, že jen moc platí. Lépe reaguji na vedení.

Nebud' pořád jiný. To mě mate, a já se pak o to více snažím dosáhnout všeho, co chci.

Nic neslibuj. Mohlo by se stát, že to nemůžeš dodržet. To otrásá mou důvěrou k tobě.

Nenech se nalákat na mé výzvy, když dělám nebo říkám něco, abych tě vyvedl z míry. Potom totiž budu zkoušet dosáhnout více takových vítězství.

Nedělej si příliš mnoho starostí, když řeknu „nenávidím tě.“ Já to přece tak nemyslím. Jen bych chtěl, aby ti to bylo líto, když jsi mi něco provedl.

Nejednej tak, abych se cítil menší, než jsem. Pak se totiž budu chovat jako „chlapík“.

Nedělej za mne nic, co mohu udělat sám. Cítím se pak jako mimino a budu tě stále vyžadovat do svých služeb.

Nezabývej se příliš mými špatnými návyky, to mě utvrzuje, abych u nich setrval.

Nepokoušej se promluvit si o mém chování během hádky. Z jistých důvodů ti nemohu v tuto chvíli dobře naslouchat a s mou spoluprací je to ještě horší. Můžeš jednat, ale měli bychom si o tom popovídat později.

Nenamáhej se mi kázat. Divil by ses, jak dobře vím, co je dobré nebo špatné.

Neříkej mi, že mé chyby jsou hřích. Musím se naučit, že si chyby mohu dovolit bez toho, abych si myslel, že jsem špatný.

Nehudruj, abych se ochránil, musím dělat, jako bych byl hluchý.

Nevyžaduj ode mne žádné vysvětlení mého špatného chování. Opravdu nevím, proč jsem to udělal.

Nezpochybňuj moji čestnost. Snadno dostanu strach a budu lhát.

Nezapomínej, že rád něco zkouším. Učím se tím. Proto mě přece nechej.

Neochraňuj mne před následky mého chování. Musím se učit ze zkušenosti.

Nevěnuj mým malým neduhům tolik pozornosti. Mohlo by se stát, že se naučím vážit si neduhů a špatného zdraví, když mi přinášejí tolik pozornosti.

Neodpovídej na otázku kvůli tomu, že je to otázka. Chci tě zaměstnat jen sebou.

Neodvracej se, když chci skutečně něco vědět. Jinak zjistíš, že se přestanu ptát a své odpovědi budu hledat jinde.

Nemysli, že je pod tvou důstojnost, jestliže se mi omluvíš. Upřímná omluva u mne vyvolá vřelé pocity vůči tvé osobě.

Nikdy nenaznačuj, že jsi perfektní a neomylný. Byl bys pro mne příliš ohromujícím vzorem.

Nedělej si starosti, že máš na mě příliš málo času. Co se počítá, je, jak ten čas spolu strávíme.

Nedostávej strach, když se já bojím. Raději mi ukaž odvahu.

Nezapomeň, že se bez častého povzbuzení a pochval nemohu rozvíjet. Jednej se mnou tak, jak jednáš se svými přáteli, pak i já budu tvým přítelem. Mysli na to, že se naučím víc od vzoru než od kritika.

H. Ludwik

PŘÍLOHA P IV

Římský Dům dětí, první útulek pro opuštěné děti předškolního věku. Montessori zde zaměstnávala děti praktickými činnostmi a poprvé začala používat smyslový materiál určený původně pro mentálně retardované děti.

