



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

HRA A HRAČKA V MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Bohanková
Vedoucí práce: doc. PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně, pouze na základě konzultací a uvedených zdrojů.

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Gabriela Šarníkové, Ph.D., za odborné a důsledné vedení mé diplomové práce, za spoustu rad, trpělivosti a času, který pro moji práci vynaložila.

Tato diplomová práce byla podpořena z grantu IGA_CMTF_2023_007 Edukace dětí i dospělých jako cesta rozvoje hodnot a osobnosti člověka.

Obsah

Úvod.....	6
1 Alternativní vzdělávání v ČR.....	7
1.1 Waldorfské vzdělávání	8
1.2 Reggio Emilia.....	11
1.3 Program začít spolu.....	13
1.4 Projekt škola podporující zdraví	14
1.5 Cesta k úspěchu	15
1.6 Smiling crocodile	16
1.7 Lesní mateřské školy	17
2 Montessori pedagogika	19
2.1 Život Marie Montessoriové.....	20
2.2 Principy montessori pedagogiky	21
2.2.1 Absorbující mysl	22
2.2.2 Senzitivní období.....	23
2.2.3 Připravené prostředí	24
2.3 Pomůcky pro děti	29
2.4 Uzpůsobení třídy	30
2.5 Věková skupina dětí	31
2.6 Kázeň dětí.....	31
3 Hra.....	33
3.1 Klasifikace her podle Rogera Cailloise	33
3.1.1 Agón.....	33
3.1.2 Alea	34
3.1.3 Mimikry.....	34
3.2 Hra v předškolní edukaci.....	35

3.2.1	Hry námětové	36
3.2.2	Hry didaktické	36
3.2.3	Pohybové hry	37
3.2.4	Hry s pravidly	38
3.2.5	Hry bez pravidel	38
4	Empirická část	39
4.1	Cíle výzkumu	39
4.2	Výzkumný problém	39
4.3	Výzkumné otázky	39
4.4	Výzkumná strategie a design výzkumu	40
4.5	Výzkumný soubor	40
4.6	Etické pravidla výzkumu	42
4.7	Proces sběru a zpracování dat	42
4.7.1	Analýza výzkumných dat	43
4.8	Výsledky výzkumu	58
4.8.1	Specifická otázka č. 1	59
4.8.2	Specifická otázka č. 2	60
4.8.3	Specifická otázka č. 3	61
4.9	Diskuze	62
	Závěr	64
	Bibliografie	66

Úvod

Hra a hračka jsou zásadními prvky v životě dítěte. Podporují rozvoj dítěte ve všech oblastech – emocionální, psychomotorické, kognitivní, sociální i morální. Hra má místo v předškolní edukaci i v alternativních systémech, ale její formy se v jistých aspektech odlišují.

Montessori pedagogika, která vznikla na počátku 20. století, se zaměřuje na podporu přirozeného a komplexního vývoje dítěte prostřednictvím speciálně vyvinutých pomůcek a aktivit a materiálů. Tento typ vzdělávacího přístupu rozvíjí v dětech samostatnost, praktické dovednosti, smyslové vnímání i všeobecný přehled. Motivuje děti k objevování, experimentování a k touze po vědění. Pomůcky a aktivity nejsou pro děti jen prvek zábavy, ale také podstatný pomocník při učení a při komplexním vývoji dítěte. Pomocí těchto materiálů rozvíjíme konkrétní oblast kognitivní, motorickou, sociální a emocionální.

V této diplomové práci se zaměříme na hru a hračku v montessori vzdělávání v porovnání s běžnou mateřskou školou. Zabýváme se subjektivními názory pedagogů z montessori mateřských škol, a také názory pedagogů z běžných mateřských škol.

Cílem této diplomové práce je analyzovat a pochopit problematiku hry a hračky v montessori pedagogice a jejich vlivu na rozvoj dětí v předškolním vzdělávání.

V rámci teoretické části je práce rozdělena do třech kapitol. První kapitola je zaměřena na popis a charakteristiku alternativních vzdělávacích přístupů a nejvyhledávanějších alternativních škol v České republice.

Ve druhé kapitole se práce zaměřuje na montessori pedagogiku od života Marie Montessoriové až po popis montessori vzdělávacího systému se zaměřením na hlavní pilíře podstatné pro výchovu a vzdělávání.

Ve třetí kapitole se práce zabývá hrou, jejím místem v životě člověka a dítěte, a základním dělením her.

Čtvrtá kapitola je empirická. Popisujeme kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají místo hry a hračky v předškolním vzdělávání pedagogové v běžných a v montessori mateřských školách. V rámci analýzy se soustředíme na místo hry a hračky v předškolním vzdělávání montessori třídy, ale také porovnáváme tyto názory s názory pedagogů běžných mateřských škol.

1 Alternativní vzdělávání v ČR

Počátky alternativního vzdělávání v České republice se začaly šířit po roce 1989, kdy se začaly rozšiřovat především mateřské a základní školy v alternativní pedagogice. Od té doby se počet mateřských a základních škol tohoto typu hojně rozrůstal. Alternativní školy začaly vznikat na základě nesouhlasu a nespokojenosti občanů s klasickými státními školami a jejich postupy a přístupy (Průcha, 2001).

Alternativní vzdělávání v České republice se výrazně liší od klasického vzdělávání, ať už učebním plánem, učebnami nebo celkovým přístupem učitelů vůči žákům. Snaží se působit efektivně a komplexně. V alternativním vzdělávání se klade důraz převážně na individualitu každého dítěte, jedná v rámci odlišností každé osobnosti individuálně, a snaží se také o jiný přístup ve vzdělávacích plánech. Jedná se například o zavádění netradičních učebních cílů, programů, aktivity, které se často dotýkají osobnosti žáka. (Zelina, 2000)

„Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj.“ (Průcha, Walterová 2003, s. 16)

Podle Průchy (1994) má alternativní vzdělávání následující funkce:

1. Kompenzační funkce. V rámci této funkce se v alternativním školství snaží o kompenzaci nedostatků, které má klasická státní škola. Řada rodičů může spíše tíhnout k alternativnímu vzdělávání právě z toho důvodu, že jim v přístupu k dětem v klasické škole něco chybí.
2. Diverzifikační funkce. *„Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoli diferencován, přece jen vždy projevuje jistou uniformitu v obsahu a organizaci vzdělávání, i v jeho kvalitě“* (Průcha 1994, s. 15)
3. Inovační funkce. Zejména tato funkce může být v rámci vzdělávání velmi důležitá. V alternativních školách se často objevují inovace například v oblastech vzdělávacích procesů nebo také v rámci obsahu vzdělávání. V praxi jde o to, že v rámci alternativních škol je možné se věnovat nestandardním metodám.

V České republice jsou v rámci alternativních škol nejvíce rozšířené waldorfské školy, montessori školy, lesní školky, Reggio Emilia, a také školky fungující podle alternativních programů. Například program Začít spolu nebo Zdravá škola, ale také jiné základní školy, které vykazují znaky alternativních škol.

1.1 Waldorfské vzdělávání

Principy waldorfského vzdělávání prosazoval rakouský filozof Rudolf Steiner, který vychází z antroposofie, což je filozofický směr, který sám Rudolf Steiner založil, a který se zabývá vývojem člověka jak z hlediska psychického, fyzického, tak i duchovního a sociálního. V rámci výuky by se měly poznatky, nával vědomostí a nových informací pro děti komponovat přiměřeně a postupně vůči věku dětí/žáků (Grecmanová, 1997).

Müller a kol. (1997) uvádí, že Rudolf Steiner se zabýval celý život mimo jiné i pedagogikou. Od mládí doučoval žáky, aby mohl za vydělané finance sám dostudovat vysokoškolské vzdělání. Toto doučování pro něj bylo velkou zkušeností, jelikož začal zjišťovat, že při učení stačí změnit metodu a žáci tomu mohou více porozumět. Po dokončení vysoké školy technického zaměření se Steiner stal soukromým učitelem v rodině, kde měl na starosti učit dva chlapce. V rodině byl také třetí chlapec, který měl diagnostikovanou encefalitidu. Z důvodu této diagnostiky chlapce označili za dítě, které není možné vzdělávat vzhledem ke svému postižení. Steiner díky svým metodám, které se týkaly například i jeho známého rozčlenění dne do určitých biorytmů dokázal chlapce stimulovat a vzdělat natolik, že byl schopen složit zkoušky, které skládali také jeho vrstevníci. Otta, chlapec, kterého v této rodině vzdělával se díky němu dostal na základní školu, střední školu, a nakonec dokončil studium medicíny v oboru dermatologie. Dítě, které bylo označené za někoho, koho není schopné vzdělat se úspěšně stalo díky jeho speciálnímu působení dermatologem. (

Steiner se začal věnovat také celoživotnímu vzdělávání učitelů, pro které připravoval semináře a přednášky. Dostal také příležitost od majitele fabriky na výrobu tabákových výrobků Waldorf Astoria ve Stuttgartu Emilia Molta, který ho požádal, zda by se jeho zaměstnanci mohli zúčastňovat jeho přednášek. Po této zkušenosti s ním chtěli fabrikanti navázat další spolupráci v podobě výuky dětí zaměstnanců. Zde jsou počátky vzniku první waldorfské školy, pro kterou firma vytvořila speciální prostor.

Škola byla založena v roce 1919. Společnými silami otevřeli pro děti zaměstnanců továrny Waldorf Astoria první třídy. Steiner také vyškolil učitele podle svých principů a přístupů, aby mohli v této základní škole pracovat. Po postupném nadměrném zájmu o

navštěvování této základní školy zažádaly, aby jejich prostory spadaly pod ministerstvo školství, jelikož se to na osobní úrovni již nedalo zvládat vzhledem k počtu dětí, které školu navštěvovaly. Během prvního roku otevření školy ji navštěvovalo 175 žáků a 8 učitelů. Po dobu sedmi let se tato čísla rapidně navýšila, a to na více než 1000 žáků a 60 pedagogů (Pol, 1995). Byly tyto školy nazývané také jako „svobodné školy“, kterým se tak říkalo zejména kvůli poválečné společnosti, pro které byla svoboda klíčová. Celkově poznatky Rudolfa Steinera vznikly na základě toho, že lidé velmi nesouhlasili s tehdejším průběhem v klasickém školství. V období druhé světové války se všechny tyto školy zavřely, jakožto všechny alternativní systémy, které se v tu dobu jakkoliv vyhýbaly státním normám včetně duchovního přístupu, který Steiner měl. Po druhé světové válce následoval opět vzrůst těchto škol. V České republice se začaly tyto školy rozšiřovat až po roce 1989. Kromě základních škol se postupně začaly rozšiřovat i na waldorfské mateřské školy. (Valenta, 1993).

Pro waldorfskou pedagogiku, a také to, co zakladatel Rudolf Steiner prosazoval je zásadní, že v tomto typu vzdělávání se nejvíce soustředí na celistvost člověka. Ve školkách se také snaží rozvíjet vůli, která je do budoucího života pro dítě velmi důležitá i v každodenních činnostech. Díky tomu, jakým směrem waldorfské vzdělávání působí na dítě, je velmi důležité, aby pedagog, který děti vychovává a vzdělává měl stejně nastavené životní priority a šel dětem příkladem. Je to z toho důvodu, že děti v těchto mateřských školách fungují převážně na principu nápodoby. Veškeré aktivity, které během dne dělají provádí pedagog s nimi, což je dobré pro to, aby si děti uvědomovaly, že se spoluúčastní na chodu školky.

V rámci těchto principů je důležité, aby děti byly v bezpečném prostředí, které jim umožní zprostředkovat a zvnitřnit si návyky a režim, který se střídá s námahou a odpočinkem. Prostředí by mělo být podnětné a uzpůsobené k rozvíjení fantazie a osobnosti.

Pro waldorfské vzdělávání je typické, že celkový obsah vzdělávacího systému je řazen do epoch, které jsou časově rozdělené. Samotná výuka se v těchto školách volí podle domluvy s žáky, učitel nemá jasně dané osnovy, podle kterých by musel žáky vzdělávat, kromě zmíněných epoch, které musí být dodrženy. V rámci vedení waldorfské školy je podstatné, že ředitel, který stojí v čele celé školy, není za vedení školy zodpovědný. Za tuto funkci je zodpovědný celý tým pedagogů, kteří na škole vyučují. (Průcha, 2001)

Ve waldorfské pedagogice se snaží klást největší důraz na vnitřní svobodu jednotlivce. Principy a způsob výuky má jasný řád, mají jasně daný režim, díky kterému jsou děti schopny rozvíjet v sobě již zmiňovanou vnitřní svobodu a pomáhá jim to také nastavovat v životě

hranice, které mohou být pro děti velmi důležité. Ve Waldorfských školských institucích se žáci hodnotí slovně, což může v dětech/žácích rozvíjet větší sebedůvěru a získávat sebevědomí. Taktéž jim tato technika může pomoci v tom, co zlepšit a na jaké nedostatky se zaměřit v učebním smyslu. Klade se důraz také na to, aby se na školách vyučovaly cizí jazyky.

Smolková (2007) uvádí metody, které se ve waldorfské pedagogice využívají

- Malba. U malby se často ve třídách využívají techniky s hudbou, či říkanky, básně, a to z toho důvodu, že to může dětem pomoci s fantazií a více se tak ponořit do sebe samých. Používají se techniky mokrého malování, aby došlo k většímu propojení barev.
- Modelování. Kvůli příjemné vůni a příjemnému materiálu se ve školkách využívá převážně včelí vosk
- Pečení. Při těchto aktivitách se mohou děti zapojit ve všech krocích pečení. Při této metodě jsou děti motivovány k propojení všech smyslů.
- Eurytmie. Tato metoda se často využívá jako pohybová aktivita, díky které děti rozpohybují celé tělo, a pozitivně to pomáhá na rozvoj celého organismu.

Eurytmie je jeden ze zásadních pojmů waldorfského vzdělávání. Jedná se o uměleckou disciplínu, která propojuje pohyb s řečí a hudbou. Podporuje komplexní rozvoj dítěte v oblasti fyzického, emocionálního i duchovního. Děti se učí vnímat rytmy a zvuky, které propojují s pohybem svého těla. Tato technika může dětem pomáhat s koordinací, spolupráci s ostatními. Oblast spolupráce podporuje díky tomu, že v rámci skupinového eurytmického cvičení žáci respektují prostor svůj i prostor potřebný ke cvičení ostatních. Rozvíjí se díky tomu schopnost pracovat v týmu. Může také formovat osobnost v oblasti sebedůvěry a vyjadřování se.

V eurytmii vyjadřujeme písmena, slova a zpěv pohybem vlastního těla. Při tvoření písmen jsou stanovená pravidla, kterými se děti řídí a dokáží tak vytvořit řeč pohybem. „*Eurytmie jako viditelná řeč nebo viditelný zpěv znázorňuje význam hlásek, slov a vět. Podle anthroposofie se v tom projevují tvůrčí duchovní síly*“ (Štampach 2000, s. 51).

U waldorfských škol, které nefungují na základě klasických osnov vzdělávání, co ve kterém ročníku se mají děti naučit, je náročné, nebo i nemožné v průběhu vzdělávání přestoupit například do jiné školy (státní, nebo i jiné alternativní školy) protože by žák nebyl schopen napojit se na ostatní žáky a jejich učební plán. (Průcha, 2001)

Waldorfská pedagogika je stavěná na antroposofii – nauce o člověku. Dívá se na člověka ve třech rovinách – tělo, duše, duch. Na základě těchto třech složek se člověk vyvíjí a v každé životní fázi se soustředí na jeden z cyklů.

První cyklus se odehrává do 7 let jedince. V této fázi se dítě rozvíjí převážně fyzicky-tělesně. Dítě se učí nápodobou od dospělého, nejčastěji od svých nejbližších, ale velkou roli v tomto vývojovém stádiu může hrát i osobnost pedagoga, který mu předává hodnoty, způsoby a morálku. V blízkosti dítěte by se měly objevovat pozitivní vjemy a podnětné kvalitní prostředí, které mu pomůže s kvalitním rozvojem.

Druhý cyklus se odehrává od 7 do 10 let. V této fázi se dítě rozvíjí jak sociálně, tak intelektuálně. Rozvíjíme u dětí kreativní myšlení, ucelují se charakterové rysy, které souvisí i s osvojováním společenských mravů, podporujeme rozvoj etické stránky dítěte a rozvíjíme také kritické myšlení.

Třetí cyklus se odehrává do 14 let, ve kterém se dítěti rozvíjí „astrální tělo“, učí se pracovat samo se sebou, uplatňuje abstraktní myšlení, je schopno se rozhodovat na základě vlastního názoru a měl by být schopný efektivně a kvalitně fungovat ve společnosti. (Pecháčková, Václavík, 2014).

1.2 Reggio Emilia

Počátky alternativního vzdělávání Reggio Emilia se datují na rok 1860, kdy vznikla v Itálii první mateřská škola, která se jmenuje podle města, ve kterém byla založena – Reggio Emilia (Hart, 2022). Založena byla pomocí žen, které v tomto městě žily a převážně byla zřízena pro děti z chudších rodin. Kvůli režimu té doby byly všechny školy, které nebyly zřízeny státem zavřené. Po roce 1945 vznikla další mateřská škola, kterou zřídili sami obyvatelé města pro tamní rodiny s dětmi. Krátce na to se v této organizaci objevil učitel jménem Loris Malaguzzi, který tuto myšlenku a postupy více rozvíjel a vznikla z toho alternativní pedagogická činnost – Reggio Emilia. Loris Malaguzzi začal vytvářet mateřské školy, které odpovídaly na nově vzniklé potřeby obyvatelstva, které přicházely po druhé světové válce. Chtěl, aby třídy a prostředí, ve kterém se děti vychovávají a vzdělávají, byly demokraticky postavené, podnětné a rozvíjeli u dětí kreativitu, samostatnost a kritické myšlení. Chtěl působit na děti tak, aby mohly aktivně přispívat k obnově a rozvoji společnosti (Edwards, 2012).

Více těchto škol, které byly zřizovány po Itálii a byly inspirované myšlenkami Jeana Piageta, který prosazoval důležitost kreativity. Reggio Emilia pedagogika je inspirovaná i jinými alternativními principy a spojují je v jednu pedagogiku, kterou využívali.

Dítě v Reggio Emilia školce je bráno jako osoba, která má právo rozhodovat se sama za sebe. V případě, že dítě se zajímá o nějaké téma nebo věc, učitel je mu plně nápomocen k hledání informací a v rozvinutí všech dovedností a vědomostí o daném tématu až do chvíle, kdy ho to samotného přestane bavit. V tu chvíli, kdy se dítě samo rozhodne, pro ně toto téma končí a hledá téma nové. (Cohnová, 2019)

V této alternativní pedagogice se klade velký důraz na spolupráci rodičů. Rodiče jsou aktivní součástí vzdělávání i vedení škol. Školy poskytují také možnost pro setkávání rodičů a pro sdílení poznatků. Stejná účast vůči vzdělávání a vedení škol se očekává i od ostatních obyvatel. Je to z toho důvodu, že si lidé uvědomují potřebnost vzdělávání a učení dětí vůči jejich budoucnosti a budoucích generací. Tento fakt prosazovali převážně z toho důvodu, že bylo potřebné se zajímat a aktivně podílet na výchově a vzdělávání dětí, protože to brali jako zodpovědnost každého občana. (Hart, 2022)

Co se týče prostředí, ve kterém se děti učí, jsou tu rozdíly od ostatních alternativních škol, které bývají především zaměřené na přírodu a vztah k ní. Mezi rozdíly patří, že tato pedagogika se učí zejména v prostředí vytvořeném člověkem. Snaží se učit děti prostřednictvím života ve městě tak, aby dokázaly využít možností novodobých technologií, a uměly v tomto světě žít a řádně se adaptovat. Pro děti je připravené podnětné prostředí, které nabádá děti k touze poznávat, experimentovat. V rámci vzdělávacího programu nemají pevně daná témata, kterým se během roku věnují, ale fungují flexibilně podle zájmů a požadavků dětí. Je kladen také velký důraz na spolupráci. Děti často pracují ve skupinách, předávají si své zkušenosti a poznatky. Společně řeší vzniklé problémy a konflikty. Stěžejním prvkem je také komunikace a spolupráce s rodiči. Rodiče jsou zapojeni do procesu výchovy a vzdělávání. Pro zjednodušení předávání informací i dítěti, o jeho procesu učení učitelé často průběh dne dokumentují, pořizují fotografie, videa, zápisky, díky kterým potom probíhá zpětná vazba pro děti, ale také vznikají důležité informace pro rodiče (Edwards, 2011).

„Děti několikrát po sobě navštívily supermarket, jednou i mimo otevírací dobu. Měly možnost přímo pozorovat jeho chod, ptát se na to, co je zajímalo, a nakonec si samy mohly, vyzkoušely udělat nákup od sestavení nákupního seznamu až po placení u pokladny. Projekt pokračoval úkolem nakreslit na základě svého pozorování plánek obchodu a byl zakončen hrou na supermarket.“ (Hart, 2022 online)

Děti díky těmto zkušenostem přenášely toto nadšení a zájem do osobního života i mimo vzdělávací systém, protože v tom shledávaly zábavu a touhu po poznání nových poznatků.

Důležitá část Reggio vzdělávání je umění a kreativita. Často díky těmto aktivitám dokázaly vyjádřit své myšlenky, své potřeby a dokázaly tak komunikovat s ostatními. Díky kreativním činnostem může dítě také lépe pochopit učební probíranou látku, a také díky tomu může často více pochopit i samo sebe a své myšlenky.

Další typický prvek v Reggio vzdělávání je uschování všech grafických a kreativních výtvorů. Každé dítě má vytvořenou svoji složku, do které si po celou dobu ukládá své výtvary. Tento princip je velmi důležitý převážně z toho důvodu, že je možno se zpětně podívat na pokroky dítěte, je možno se vrátit k jeho myšlenkám a k jeho postupným změnám jazyku pomocí kreativity. Mezi další pozitiva tohoto principu patří také to, že tato úschovna výtvaru může být prospěšná i pro rodiče, jak ve smyslu toho, že vidí, co ve škole dělá, tak ve smyslu toho, že může lépe pochopit samotné dítě a jeho myšlení. Poslední důvod, proč je toto uschování prací důležité je to, že velkou součástí Reggio škol jsou výstavy, na kterých se prezentují výtvary dětí.

1.3 Program začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu není alternativním vzdělávacím systémem. Jedná se o podporu zkvalitňování vzdělávání dětí v mateřských, základních i středních školách. Záměrem tohoto programu je převážně to, že se snaží více orientovat na samotnou osobnost dítěte, nezaměřují se pouze na kognitivní aspekty výuky. Snaží se v dětech podporovat spolupráci, zapojují je do procesu učení kreativně a tvořivě. Do vzdělávacího systému jsou zapojováni rodiče, i samotné děti/žáci, kteří mohou ovlivňovat témata vzdělávání nebo styl učení. Všichni mezi sebou podporují respektující přístup. Učitel, který je v tomto případě spíše jako průvodce, který příliš nezasahuje do procesu učení, ale usiluje o to, aby děti pouze naváděl správným směrem.

Pro děti je v tomto centru podstatné, že na základě pevně dané struktury, podle které probíhá výchovně vzdělávací systém, se cítí v bezpečí ve spolupráci s učitelem/průvodcem, který je pro ně opěrným a motivujícím bodem. Učitel v této organizaci musí projít čtyřiceti hodinovým kurzem, který ho seznámí s přesnými principy programu.

V projektu začít spolu se také věnují práci s chybou, kterou se snaží využívat efektivně k pozitivnímu rozvoji osobnosti a k tomu, aby děti byly vedeny k umění s nastalou chybou pracovat a napravit ji. Aby ji braly jako výzvu a krok dopředu.

Základem jsou centra aktivit, která v rámci mateřských škol poskytují podnětné prostředí pro efektivní výchovu a vzdělávání dětí děti se v těchto centrech mají možnost seznámit

s pomůckami, které budou využívat následně i v životě. Pomůcky jsou reálně a uzpůsobené pro děti. Děti se v těchto centrech učí pomocí nápodoby od ostatních vrstevníků, učí se a posilují práci ve skupinách, podporují jejich sebeorganizaci, sebe porozumění, sebereflexi. Vedou děti zároveň i k samostatnosti. Tyto třídy zahrnují jednotlivá centra aktivit, která se dělí na knihy a písma, domácnost, manipulační a stolní hry, pokusy a objevy, vodu a písek, ateliér, dílnu, kostky, hudbu, pohyb a dramaturgii.

1.4 Projekt škola podporující zdraví

Projekt škola podporující zdraví je určen pro všechny školy od mateřské po střední v České republice. Zabývá se především podporováním a pozitivnímu ovlivňování fyzických, psychických i sociálních dovedností a zdraví.

Tento projekt je sestaven jako pomoc s primární prevencí na školách, která je potřeba provádět ve správný čas, a to zhruba dva roky před rizikem vzniku nějakého rizikového chování, deviačního chování, závislosti nebo různých nemocí, které se mohou objevit například v rámci nechráněného sexuálního chování.

Škola, která se rozhodne využít projektu podporujícího zdraví, bude mít přístup k přesně sepsanému projektu, podle kterého následně upraví a spustí první kroky pro zdravější rozvoj osobností žáků. Pro efektivní splnění cílů je důležité, aby jednotlivé fáze a kroky projektu dodržovali všichni, kteří se na škole vyskytují od žáků, přes pedagogy po nepedagogické zaměstnance. Je podstatné, aby škola byla jednotná a všichni podporovali cestu k cíli – kterým je zkvalitnění fyzického, psychického i sociálního zdraví. Snaží se také o rozvíjení základních životních činností a také k tomu, aby každý jedinec byl schopný pozitivně ovlivňovat své zdraví i zdraví ostatních (NIZP, 2024).

Zásady, díky kterým dosahuje program efektivních výsledků při plnění cílů projektu podporujícího zdraví v mateřských školách, patří (Státní zdravotnický ústav, 2024)

1. Učitelka podporující zdraví
2. Věkově smíšené třídy
3. Rytmičtý řád života a dne
4. Tělesná pohoda a volný pohyb
5. Správná výživa
6. Spontánní hra

7. Podnětné věcné prostředí
8. Bezpečné sociální prostředí
9. Participativní a týmové řízení
10. Partnerské vztahy s rodiči
11. Spolupráce mateřské školy se základní školou
12. Začleněním mateřské školy do života obce

1.5 Cesta k úspěchu

Školu založil Dr. Ing. Stanislav Svoboda, který díky svému synovi, u kterého viděl veškeré nedostatky státních škol, ať už se jedná o individuální přístup nebo o přehlížení nadanosti dětí. V roce 2007 tak oficiálně zahájil plný provoz školy pro nadané v Praze. V roce 2006 byl otevřen níže zmíněný nultý ročník a v roce 2020 2. stupeň základní školy.

Cesta k úspěchu je škola zřízená pro nadané děti. Škola se zaměřuje především na individuální přístup a učební plán pro každé dítě. V každodenní výuce se pedagogové snaží převádět probírané učivo do praktické roviny. Věří, že díky praktickým zkušenostem se děti učí nejlépe a získávají tak nejvíce poznatků a dovedností.

Ve škole cesta k úspěchu také kladou důraz na komunikační vlastnosti, které se snaží u dětí rozvíjet, nebo také na rozvoj kritického myšlení a přístupu k lidem. V této škole jsou také obeznámeni s tím, co nadané děti potřebují a vyžadují a snaží se jim vyjít maximálně vstříc, na což ve státních školách většinou nebývá prostor, a proto se tam děti často nudí.

Ve škole pro nadané se snaží zaměřit u dětí na to, co jim jde nejvíce, a v tom je co nejlépe rozvíjet tak, aby to pro ně bylo co nejlepší a nejzajímavější. Nadané děti mají často spoustu otázek, na které musí odpovědi dohledávat, což se ve státních školách také nedá zvládat převážně z časových důvodů. Kladou důraz také na tvořivost, a tím způsobem se i snaží vést hodiny. Je důležité, aby dítě vědělo, že se může kdykoli zeptat, vyzkoušet si co potřebuje, a také i udělat chybu a je to v pořádku.

Pro děti předškolního věku založili tzv. nultý ročník, který dětem umožňuje se rozvíjet podle svých potřeb a je jim zde dodáváno kvalitního přístupu tak, aby se nenudili, jak to často mohou pociťovat ve státních mateřských školách.

Děti v klasických mateřských školách často musí podléhat klasickému řádu školky, pro nadané děti mohou být tyto aktivity velmi jednoduché, a proto se mohou nudit a nerozvíjejí svůj potenciál v tom, že jsou intelektuálně jinde než děti ostatní ve stejném věku.

Proto se v této mateřské škole přistupuje k dětem velmi individuálně, učitelé mají prostor na spoustu otázek, které si pro ně děti přichystají, mohou se rozvíjet tempem, které vyžadují vzhledem k jejich současnému intelektuálnímu stavu a rozvíjejí tak své znalosti podle svého tempa. Díky tomuto přístupu se mohou děti nadané více soustředit na to, co jim jde nejlépe a mají prostor se těmto vlastnostem věnovat (Cesta k úspěchu, 2024).

1.6 Smiling crocodile

Smiling crocodile je mateřská i základní škola pro děti převážně s těžkým kombinovaným postižením. Škola se zabývá prací s dětmi v rámci všech oblastí, které mohou pomoci s rozvíjením osobnosti u postiženého dítěte. Hlavním cílem pro tuto organizaci je integrace dětí s kombinovaným postižením do společnosti.

Tato soukromá škola nabízí pro rodiče jak celodenní péči, tak třeba jen dopolední nebo odpolední. V rámci tohoto času se proškolení a vzdělaní speciální pedagogové věnují dětem ve více oblastech. Snaží se dítě nejen vzdělávat a vychovávat, ale také cílí na zlepšování komfortu a kvalitu jejich života i života rodičů.

Na dítě působí jednotlivými bloky, které obsahují například hudební programy, sportovní aktivity se sportovními vozíčky, výtvarné aktivity nebo také vyučují angličtinu a multikulturní přehled.

Ve třídě je vždy omezený počet dětí odpovídající tomu, aby bylo možné se všem dětem věnovat plně a efektivně. V rámci komunikace s dětmi jsou pedagogové proškolení na znakový jazyk, kterým se mimo jiné mohou dorozumívat s dětmi, komunikují s dětmi také mluveným jazykem. Škola je určena i pro cizince.

Škola se snaží působit na všechny důležité oblasti života, jako je například zdravý životní styl, relaxace, vzdělávání, komunikace a kvalita života ve společnosti. Snaží se tímto způsobem také pomoci rodinám postižených dětí a neustále se vzdělávají pro co nejlepší odbornou péči o děti. V prostorách školy mají k dispozici veškeré vybavení pro práci s těžce postiženými dětmi, kterým tak mohou poskytnout co nejefektivnější péči (Smiling crocodile, 2017).

1.7 Lesní mateřské školy

První lesní mateřská škola vznikla v roce 1954 v Dánsku (Zormanová, 2017) a za jejím vznikem stojí Ella Flatau, která pochází z města Sollerod, a je to matka čtyř dětí. Na základě toho, že se svými dětmi chtěla trávit co nejvíce času venku v přírodě pozorováním a učením, začalo se to líbit i lidem, hlavně ostatním matkám v jejím okolí, kteří postupně začali se svými dětmi chodit s ní. Díky tomu, že se k Elle přidalo tolik rodičů se svými dětmi, daly tomu určitý koncept, ze kterého vznikla struktura a název lesní školky. Vznikla ve zmiňovaném roce 1954. Tyto školky se začaly rozšiřovat v Dánsku a později se začali rozšiřovat i v Evropské unii.

Mezi hlavní myšlenky lesní školky patří, že děti jsou po celou dobu pobytu v mateřské škole převážně venku v přírodě. Mají možnost využít veškeré okolní, přírodní materiály, které jim nabízí sama příroda, které v přírodě naleznou. Pomocí těchto materiálů a věcí, které najdou, se později mohou vzdělávat, a tak se z těchto pomůcek stává pomůcka didaktická, díky které mohou rozvíjet svoji samostatnost a prohloubit pochopení a vztah k přírodě.

Lesní mateřské školy se velmi poutají na vztah dítěte s přírodou, je zásadní, aby dítě pochopilo, jakým způsobem příroda funguje a učilo se ji chránit a žít v ní spořádaně a zodpovědně. Proto se všechny aktivity, v případě, že není extrémně špatné počasí, tak i stravování dětí je uskutečňováno v přírodě.

V rámci doby v mateřské škole se snaží být venku po celou dobu, a to za jakéhokoliv počasí. Rodiče jsou s tímto faktem ztotožnění a děti každý den do školky chystají s ohledem na počasí, aby byly vždy správně oblečené. Děti mohou mít při sobě i batoh s náhradním oblečením, pláštěnkou nebo s různými dodatečnými kusy oblečení v případě proměnlivého počasí.

Některé lesní školky mohou také fungovat bez jakéhokoliv pevného zázemí a veškerý svůj čas tráví venku, nejčastěji v lese nebo jiných přírodních místech. V případě, že tuto formu školky postihne velice špatné počasí, které jim neumožní být venku, mají domluvené příležitostné zázemí v okolí (škola, skauti). Nicméně většina lesních školek má vlastní zázemí, kterým může být například malá chatka, maringotka, či nějaký typ stanu. V rámci zázemí můžeme v České republice zřídka vidět i jurtu, či teepee. či jiné menší stavení v areálu, kde je lesní školka organizována. Většinou jsou tato zázemí nějakým způsobem vytápěna (přímotop, podlahové topení) V těchto místnostech probíhá určitý časový úsek pobytu, který není nijak dlouhý. Děti se v této místnosti mohou pozdravit, zahájit den, najíst se při nepříznivém počasí jíst venku nebo také část výtvarných a herních činností.

Vošahlíková (2012) uvádí, že je velmi důležité, aby každé dítě mělo vždy u sebe svůj batoh, ve kterém může mít oblečení, které si může převléci v případě ušpinění nebo zamokření, mělo by mít u sebe také láhev s oblíbeným nápojem, mělo by mít také nějaký druh pláštěnky, která ho ochrání při deštivém počasí. Děti by měly mít na sobě několik vrstev oblečení, se kterými se manipuluje na základě reálného počasí a neměla by chybět kvalitní pevná obuv.

„Co se týče pedagoga, měl by mít u sebe taktéž batoh s podobným obsahem, ale musí mít u sebe také lékárničku s povinnými pomůckami a léky, a také vypsané všechny kontakty na rodiče v případě potřeby. Samozřejmostí je mobilní telefon pro případ potřeby. Nároky na pedagoga můžeme vnímat následovně: „Ačkoli jsou na pedagoga zvýšené nároky, v naší zemi zatím neexistuje vzdělávání, které by pedagogy pro LMŠ kvalifikovalo. Za nezbytnost považují kompetence k přežití v náročných přírodních podmínkách a dětem srozumitelný a příjemný pedagogický přístup“. (Uzel, 2010)

Lesní školky jsou v dnešní době populární především z toho důvodu, že rodiče, kteří nechtějí, aby se jejich dítě rozvíjelo v klasické státní školce, kde mají jasně dané programy a přístupy, není tam příliš individuální přístup a výuka probíhá převážně ve vnitřních prostorech, tak raději upřednostňují školku, ve které bude dítě v přírodě, na čerstvém vzduchu, učit se samovolně a tvořit pozitivní vztah k přírodě.

Na základě výzkumu Vaňkové (2016) je prokazatelné, že lidé, kteří mají přímou zkušenost s lesní školkou, tak její principy podporují a vnímají její provoz pozitivně a prospěšně pro své děti. Na základě výzkumu bylo také zjištěno, že velká většina lidí s lesními školkami nemá přímou zkušenost, a právě tato většina lidí má nedostatečné množství informací o provozu a principech těchto školek, a proto jejich fungování často vnímají negativně. Mezi hlavní negativní názory patří celoroční trávení času venku v případě i nepříznivého počasí, což si rodiče neumí příliš představit. Tyto názory mohou být také způsobeny nedostatečným množstvím zjištěných informací o chodu lesních školek, a tak to může vyvolávat pochyby. Pochyby jsou vyvolané převážně zmíněným nepříznivých podmínek pro děti, a tím větší riziko prochladnutí dětí nebo jiných nemocí. Často je také jako negativum vnímána otázka hygieny a stravovacích návyků dětí v přírodě.

2 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika vznikla díky zakladatelce Marii Montessoriové, která prosazovala názor, že pro dítě je důležitá převážně svoboda rozhodování, podnětné prostředí a respekt vůči vývojovým fázím dítěte. Tato myšlenka spočívá i v tom, že děti by měly být zodpovědné a měly by mít možnost svobodné volby v tom, co chtějí v rámci vzdělávání zrovna dělat, čemu se chtějí v danou chvíli věnovat a v čem se chtějí rozvíjet (Ziková, 2020).

Základní principy montessori pedagogiky jsou (Ziková, 2020)

- Svobodná volba. Svobodná volba ve smyslu volba aktivity, čemu se zrovna chtějí věnovat, v čem se chtějí rozvíjet a co jim vyhovuje. Sami si určují, které aktivitě se budou věnovat. Díky tomu je vyšší motivace k rozvíjení.
- Důstojnost a respekt. Je velmi důležité si uvědomit, že dítě je bytost jako i každý dospělý člověk a podle toho by se k němu mělo přistupovat. Mělo by se k nim přistupovat se ctí a s porozuměním, neboť jsou děti v předškolním věku velmi citlivé na pocity studu nebo nejistoty.
- Disciplína a pořádek. Na základě svobodné volby je důležité si uvědomit i odpovědnost, kterou děti musí nést jak za aktivitu, tak za to, jak se k aktivitě chovají. Každá aktivita a pomůcka má své vyčleněné místo, na které ho každé dítě musí vždy po dokončení vrátit a až poté se může věnovat jiné aktivitě. *„Tím je zajištěn potřebný balanc mezi svobodou a zdravými hranicemi, bez nichž se žádné vyrovnané dítě neobejde. Je také velmi důležité, že každá pomůcka, kterou třída nabízí má vlastní postup, dítě si s ní nemůže hrát tak, jak chce samo.“* (Ziková 2020, online).
- Vědecké pozorování. Marie Montessoriová nebyla vystudovaný učitel, a tak se v její třídě snažila pracovat jako psychiatricka, kterou do té doby byla. Děti převážnou většinu času pouze pozorovala a pomocí poznámek, které si psala, poté vyhodnocovala výsledky svých principů. Snažila se zachytit každý detail v průběhu dne, pocity dětí, práce s pomůckami, jejich motivaci k práci.

- Koncentrace a ticho – V rámci práce dětí bylo velmi důležité, aby pracovaly v naprostém klidu a tichu. Marie vysledovala, že děti, které pracují v takovém prostředí, se dokážou skvěle soustředit a provádět tak práci s pomůckami lépe a efektivněji. I u dětí s různými poruchami pozornosti nebo učení dokázala navodit stav úplného soustředění na aktivitu.

2.1 Život Marie Montessoriové

Marie Montessoriová, která se narodila v roce 1870 v Itálii, v malém městě Chiarvelle měla odlišný pohled na ženu jako na osobnost. Nechtěla podlehnout tehdejší normě v tom, že žena byla brána pouze jako manželka a matka a neměla příliš možností věnovat se studiu a vlastnímu životu. Chtěla prolomit stereotypy tehdejší doby a pomocí toho, že jednala velmi odvážně a zásadově, se jí podařilo dosáhnout velkých zlomů tehdejší doby.

Marie studovala v Itálii v Římě, kde se věnovala oboru matematiky, biologie a medicíny a díky tomu se stala po dokončení vysokoškolského vzdělání první ženou, která vystudovala medicínu.

Po škole se věnovala duševně postiženým dětem na psychiatrii a díky této zkušenosti začala vnímat chování postižených dětí a začala analyzovat souvislosti s výchovou a pedagogikou. Marie zde na základě důkladného pozorování postižených dětí, jejich chování a reakce, začala pracovat s myšlenkou, že pedagogika a učení dětí může být klíčové pro výchovu dětí s některými druhy postižení. Díky tomu, že tyto informace šířila dále, konkrétně v Turíně, kde přednášela o roli mentálně postiženého dítěte ve společnosti, dostala možnost odcestovat do Evropy, kde díky jejím poznatkům dopomohla ke zřízení třídy pro postižené děti založenou na jejích principech (Rýdl, 1994). Marie zastávala názor, že „*mentální postižení je problém pedagogický, nikoli lékařský.*“ (Zelinková 1997, s. 13).

Rýdl (1994) uvádí, že poté, co Marie vyhodnotila, že její metody a principy by mohly být efektivní i ve výchově zdravých dětí, souhlasila s nabídkou otevřít dům dětí, který stál ve velmi chudé čtvrti pro chudé děti Casa dei bambini byl otevřen v roce 1906. Dům dětí v té době velmi pomáhal matkám, které své děti mohly svěřit do odborné péče mezitím, co samy mohly docházet do zaměstnání. Marie zde prováděla dlouhodobé pozorování dětí a na základě všech poznatků vyhodnocovala práci s nimi. Poté všechny tyto poznatky sepsala dohromady, vyvodila závěry a vydala několik publikací, které měly úspěchy a byly i přeložené do několika jazyků.

V roce 1913 odcestovala do Spojených států, kde přednášela na několika školách a prezentovala své poznatky, principy a metody ve výchově dítěte. Marie poté žila 20 let

v Barceloně, kde její práci podporovali a bylo v Barceloně zřízeno několik organizací s principy montessori pedagogiky. Již v roce 1939 absolvovala cestu do Indie, kde se o jejich vzdělávacích principech vědělo. „*Zejména Thákur a Gándi byly nadšeni jejími myšlenkami a doufali, že by mohli prostřednictvím nově pojaté výchovy pomoci vlastnímu národu.*“ (Rýdl 1994, s. 85). Tato cesta do Indie byla pro Montessoriovou velmi výjimečná. S radostí vzpomínala na to, jak během svého působení v Indii vzdělala přes tisíc učitelů.

Válečné období bylo pro Marii náročné. Spousta jejich institucí byla zavřena a její knihy veřejně pálili. Marie dále přednášela a šířila své poznatky v Holandsku, kde od roku 1946 nějakou dobu opět působila. V případě, kdy chtěla zřídit další organizace, tentokrát mezinárodní montessori společnost, tak i v tomto případě vznikly nepříjemnosti. „*Nesrovnalosti vyplývaly hlavně z neústupnosti Montessoriové z požadavku, aby jen ona sama mohla vzdělávat učitele v její metodě. K přívržencům, kteří se pokoušeli samostatně rozvíjet a šířit její myšlenky. Se chovala odmítavě.*“ (Rýdl 1994, s. 85). Zásadní pro ni byla v meziválečné době návštěva Indie, její metody vnímali velmi pozitivně. V Indii byly jejími myšlenkami natolik nadchnutí, že věřily, že dokážou změnit celý národ díky jejím pedagogickým metodám a principům. Z Indie se Marie vrátila do Evropy, ale nikoliv zpět do Itálie.

Maria Montessoriová zemřela v roce 1952 v Holandsku, kde je také pochována. Zemřela ve věku 81 let a její odkaz dále šířil její syn Mario, který ji byl po boku již během jejího života při prosazování montessori pedagogiky (Rýdl, 1994).

Marie Montessoriová byla za svůj významný přínos v pedagogice několikrát nominována na Nobelovu cenu za mír.

2.2 Principy montessori pedagogiky

Marie Montessoriová prosazovala, že každé dítě je jedinečné, individuální a je potřeba, aby lidé, rodiče i pedagogové toto heslo respektovali. V rámci vývoje a výchovy popisovala, že je velmi důležité, aby každé dítě vyrůstalo svobodné, aby se mohlo samo rozvíjet a my, jakožto dospělí jedinci, kteří s dítětem pracují, pouze stimulovali jejich život, abychom dítě provázeli. Také pokládá za velmi důležité to, aby se kladl vždy největší důraz na dítě. Maria Montessoriová zařadila do výchovy a vzdělávání několik zásadních principů, bez kterých by se její mateřská škola neobešla. Mezi tyto principy patří například práce s chybou a práce s odměnou. V rámci výchovy a vzdělávání v montessori škole se s chybou pracuje jako s nástrojem pro zlepšení a posunutí se pozitivním směrem. Pomůcky, se kterými se pracuje, jsou vytvořeny tak, aby dítě samo přišlo na chybu, kterou udělá. Dítě by mělo být schopno si

svoji chybu uvědomit a napravit, ale učitel by neměl do tohoto procesu příliš zasahovat. Je důležité, aby děti za chybu nebyly ani trestány. Učí se, že udělat chybu je normální součástí života, ale je důležité ji odhalit a jednat v zájmu pozitivní změny.

Rýdl (2006, s. 19) uvádí: „*Montessori došla na základě řady pozorování k závěru, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že můžeme dělat chyby a také si je kontrolovat a opravovat. Naproti tomu vedou známky a další oceňování jinými lidmi ke snížení energie a zájmu, podobně tomu je u prosazování konkurenčních vztahů a soutěživosti. Časně naučená rivalita již nikdy nezmizí, navíc po ní zůstává jen možnost nespokojenosti a zloby. Ve společnostech, které navzdory mnoha empirickým poznatkům nezvratně prosazují ve školách mezi dětmi selektivnost, propadání a tím i konkurenční rivalitu, se nemohou Montessori školy pod takovým tlakem dobře prosazovat a buď nevznikají vůbec, nebo mají velké obtíže a často jsou nuceny ke kompromisům.*“

V základních školách je důležitou součástí hodnocení žáků, které probíhá vždy a pouze slovní formou. Hodnocení by v dětech nemělo vyvolávat negativní pocity nebo strach, mělo by být hodnoceno tak, aby se mezi dětmi nevyskytovala soutěživost, a aby děti činnosti a aktivity nedělaly jen kvůli vidině dobré známky nebo kvůli strachu ze špatné známky, ale hlavně proto, že tu činnost chtějí vykonávat a mají svobodnou volbu v tom, čemu se chtějí věnovat. Což vyplývá i z dalších principů montessori vzdělávání. Je tedy důležité, aby ve slovním hodnocení bylo zahrnuto vše potřebné, a aby bylo jasné, kam se dítě posunulo, jak se rozvíjí jeho osobnost. Marie Montessoriová uvádí několik důležitých aspektů, které jsou v rámci jejího způsobu výchovy a vzdělávání zásadní. Mezi ně patří například absorbující mysl, senzitivní období nebo připravené prostředí.

2.2.1 Absorbující mysl

Mezi velmi důležitý pojem v montessori pedagogice patří absorbující mysl. Absorbující mysl u dětí znamená, že fungují v podstatě jako „houby“ děti mají skvělou vlastnost nasávat vše kolem nich a pomocí toho získávat zkušenosti a učit se novým věcem, rozvíjet se, svoji osobnost. Je to proces, který od narození do tří let probíhá tak, že o něm děti vůbec nevědí, nijak to v podstatě neovládají, jen stírají nové informace a vjemy z okolního světa. Od 3 do 6 let už tuto činnost dokážou do určité míry ovládat a vybírat si, čemu se chtějí věnovat více a které informace a zkušenosti budou sbírat. Pro dítě je toto období odrazovým můstkem do dalších let života, kdy se otevírá spousta možností, jak tuto jejich vlastnost využít ve prospěch samotného dítěte a jeho budoucí osobnosti.

2.2.2 Senzitivní období

Jako další velmi důležitou část, kterou Marie Montessoriová popisuje a zároveň navazuje na absorbující mysl u dětí je senzitivní období, které je pro montessori pedagogiku a hlavně pochopení dětí zásadní. Ohledně senzitivního období je důležité si uvědomit, že dítě, které je v určité vývojové fázi, se může zajímat o určité typy aktivit nebo pomůcek. Dítě samo pozná a je zaujato určitou činností, která ho zrovna zajímá a cítí vnitřní potřebu si tuto činnost osvojit, naučit. Poté, co se ji dítě naučí a začne ji zvládat, považuje tuto činnost za úspěšně ukončenou a začíná se věnovat další. Tuto činnost si dítě vybírá většinou na základě toho, co je pro něj zrovna v určité vývojové fázi podstatné.

Montessoriová uvádí šest senzitivních období, které jsou pro děti zásadní:

- „Senzitivní období pro řád (od 0 do 6 let) – toto období je pro dítě velmi důležité zejména pro jejich vnitřní pocit bezpečí. Je potřebné, aby dítě mělo rutinní přístup (režim jídla, režim spánku, mluva,..) v dítěti tato rutina vyvolává pocit bezpečí a vnitřní uspokojení, díky kterému si dokáží na základě vnějšího řádu uzpůsobovat ten vnitřní.
- Senzitivní období pro pohyb (od 0 do 5-6 let). Pohyb je pro děti velmi důležitý zejména kvůli rozvoji jejich osobnosti a získávání nových zkušeností a podnětů.
- Senzitivní období pro jazyk (od 0 do 7 let). Období pro jazyk je pro dítě zásadní v komunikaci i pozdější socializaci. Je důležité, aby si dítě postupně osvojovalo svůj mateřský jazyk a od prvních slov se dostal až ke čtení či psaní.
- Senzitivní období pro smyslový vývoj (od 0 do 6 let). Osvojování a pochopení vlastních pocitů a emocí je také klíčové pro pochopení celého okolního světa.
- Senzitivní období pro malé předměty (od 1 roku do 6-7 let). Malé děti si často všimají nejmenších věcí, které se kolem nich nacházejí. Je dobré děti nechat, aby tyto věci zkoumaly a rozvíjely tak své smysly, ale zároveň je nutné, aby při těchto činnostech byly neustále pod dohledem kvůli možnému požití malých předmětů.
- Senzitivní období pro sociální vývoj (od nitroděložního života vrcholící ve věku kolem 6 let). „Pro každého člověka je velice důležitý sociální kontakt a převážně pro malé děti je to vstup do života, kde se dokáže osamostatnit a tvořit sociální vazby.“ (Poussin, 2018 s. 36)

2.2.3 Připravené prostředí

Prostředí, ve kterém jsou děti vzdělávány a vychovávány je taktéž velmi důležitým principem, který je klíčový pro smysl montessori vzdělávání.

Zásadní pro přípravu prostředí v montessori škole je organizace pomůcek. Třída je členěná do několika částí:

- Pomůcky pro praktický život. V této části se objevují pomůcky, které dítěti pomáhají naučit se základní a nejčastější činnosti potřebné pro každodenní život, jako je například vázání tkaniček, mytí rukou, žehlení, praní prádla a spoustu dalších. Učí se také ovládat své pohyby pomocí chůze, nošení věcí, stříhání,.. Pomocí těchto aktivit si dítě osvojuje běžné činnosti, které poté může využívat v rámci samostatného života nebo pomoci druhým. Pomůcky umožňují dětem nacvičovat si každodenní činnosti, které je čekají v rámci společnosti a mohou si je tak zkusit v bezpečném prostředí a učit se na základě chyb bez trestů.



Obrázek č. 1: Aktivita pro praktický život (Seldin, 2017)

- Pomůcky pro smyslovou výchovu. Tyto pomůcky jsou navrženy tak, aby umožňovaly rozvoj smyslových dovedností u dětí. Pomáhají procvičovat jemnou motoriku, koordinaci pohybů, smyslové vnímání. Děti mohou s těmito pomůckami manipulovat, pracovat s nimi, přenášet je, porovnávat. Pomáhá jim to s vnímáním samotné pomůcky ve vztahu k okolí, jak do sebe zapadá, co k čemu patří. Pomůcky by měly odpovídat velikosti a síle dítěte, aby s ní dokázalo manipulovat. Pomůcky mohou být například – kyblík s otvory a kostičky ve tvaru, kostky od největší po nejmenší, pohyblivý písek, zapínání knoflíků nebo zipů,..



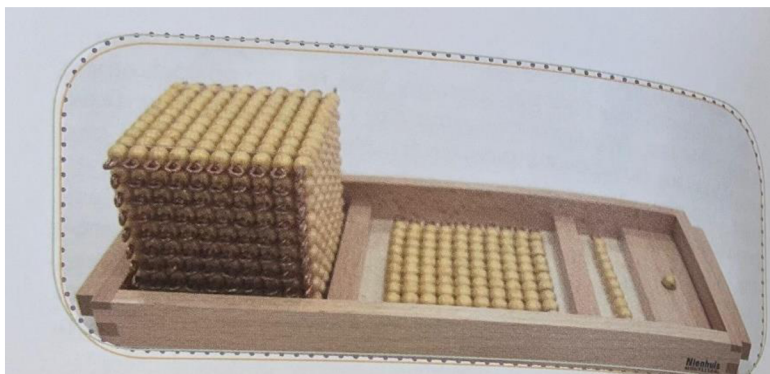
Obrázek č. 2: Aktivita pro smyslovou výchovu (Seldin, 2017)

- Pomůcky pro jazykovou výchovu. Je důležité, aby rodiče/učitelé s dětmi komunikovali přirozeně. Není vhodné podporovat vymyšlená dětská slova a utvrzovat ve správnosti. Dospělý by se nad dítětem neměl povyšovat ve smyslu, že se mu bude za nesprávné slovo smát nebo dokazovat, že udělalo dítě chybu. Měl by dítě opravit a dále na situaci nereagovat. Tento přístup může pomoci k tomu, aby dítě nevyžadovalo dorozumívání se pomocí agresivního chování. Mezi pomůcky může patřit písek, do kterého prstem kreslíme podle vzoru písmena. Další pomůcka může být hmatatelná písmena, která pomáhají dítěti lépe písmenko poznat.



Obrázek č. 3: Aktivita pro jazykovou výchovu (Seldin, 2017)

- Pomůcky pro matematiku. Matematické pomůcky pomáhají dětem s čísly, počítáním, pomáhají rozvíjet logické myšlení, schopnost analýzy, syntézy a abstrakce. Pomůcky jsou navrženy tak, aby dětem poskytovaly konkrétní a hmatatelné zkušenosti s matematickými koncepty a umožňovaly jim učit se a provádět matematické operace prostřednictvím manipulace s materiály. Pomůcky pro matematiku jsou například korálky, které mají určitou hodnotu, děti s nimi mohou trénovat sčítání, odčítání, násobení, dělení. Tabulka násobilky, která podporuje učení a pochopení násobilky, geometrické tvary.



Obrázek č. 4: Matematická pomůcka (Seldin, 2017)

- Kosmická výchova. Kosmická výchova rozvíjí v dětech touhu po poznávání okolního světa, pomáhá s rozvíjením kritického myšlení, komunikace, spolupráce. Povzbuzuje touhu po věděni všeobecného přehledu. O našem místě na zemi, o vesmíru, geologii, společenství, vědě. Díky prohlubování těchto všeobecných vědomostí v dětech rozvíjíme kreativitu, která napomáhá k rozvoji osobnosti do budoucího života. Mezi pomůcky patří například modely planet, mapy, knihy, vědecké experimenty (Seldin, 2017)



Obrázek č. 5: Vědecký pokus se svíčkou (Seldin, 2017)



Obrázek č. 6: Pomůcka ke kosmické výchově globus (Seldin, 2017)

Prostředí by pro děti v mateřské škole mělo být podnětné, mělo by umožňovat svobodný výběr pomůcek a svobodnou volbu v tom, jakým způsobem budou pracovat – zda se jim pracuje lépe samotným nebo v přítomnosti někoho jiného. S tím souvisí uzpůsobení třídy v rámci lavic. Lavice by měly být nové, měly by být uzpůsobené jak pro více dětí u jednoho stolu, nebo samostatně stojící stoly, kde dítě má možnost pracovat samostatně, měly by být také v několika výškových rovinách, aby každé dítě mělo možnost vybrat si takové místo, kde se cítí nejlépe a nejvíce komfortně. V rámci prostoru na práci s pomůckou by měly mít děti možnost vzít si kobereček, který si mohou umístit na podlahu a pracovat na zemi, pokud jim to vyhovuje více nebo to vyžaduje sama pomůcka, se kterou pracuje. V tomto případě dítě vždy musí mít pomůcku na koberečku, nesmí se pomůcka vyskytovat mimo určené místo, protože by se zvýšilo riziko ztráty nebo zničení pomůcky. Taky to v dětech posiluje zodpovědnost a nastavená pravidla, která v tomto případě pomáhají dítěti uvědomovat si, že pokud si pomůcku vybere,

tak po dokončení aktivity ji musí vrátit na své místo, a to celou, bez ztracených dílků a nepoškozenou (Montessori, 1912).

Police a všechen nábytek, který je součástí třídy je uzpůsobený velikosti a výšce dětí. Vše ve třídě je uzpůsobené dítěti, aby mělo možnost pracovat samostatně. Pomůcky, se musí nacházet každý den i vždy po ukončení práce s danou pomůckou vždy na stejném místě, odkud byly vzaté.

V rámci třídy by také mělo být vyhrazené místo, které bude umožňovat dítěti využít chvíli klidu a ticha. Takové místo by mělo být připraveno tak, aby bylo pouze pro jedno dítě, může mít možnost se zavřít a být tak samo se sebou a se svými myšlenkami a emocemi. Právě při velkých emocích dítěte, kdy není schopné je momentálně efektivně zpracovat za pomoci pedagožky. Má vždy možnost využít tohoto místa, kde bude samo a zpracuje své pocity. Například se může jednat o klasický dětský teepee stan (Seldin, 2017).

Marie Montessoriová se drží principů, které navazují na smysl jejího postoje k výchově a vzdělávání dětí v mateřské i základní škole.

Ludwig a kol. (2000) uvádí 12 pokynů podle Marie Montessoriové, které mají vypomoci nejen vychovatelům dětí v mateřských školách, ale také rodičům (Montessori, 1993).

1. Vychovatelé musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
3. Vychovatel je „aktivním“, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.
4. Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.
5. Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o pomoc požádán.
6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje a nevyrušovat ho.
8. Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
9. Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá přihlíží práci jiných, aniž by ho nutil do práce.

10. Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.

11. Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.

12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

2.3 Pomůcky pro děti

Marie Montessoriová zastává názor, že je pro děti velmi důležité, aby pomůcky, které používají, vypadaly atraktivně a byly pro děti nějakým způsobem zajímavé. V této oblasti vzdělávání jsou využívány takové pomůcky, které jsou převážně pro rozvíjení a stimulování smyslového vnímání. Díky tomu, že jsou pomůcky zajímavé a lákavé jsou děti na pomůcky více soustředěné a chtějí si s takovými věcmi hrát přirozeně více než s pomůckami, které jsou pro ně ne příliš zajímavé i vzhledově. Všechny tyto pomůcky jsou tvořeny převážně pro děti, ne pro učitele nebo vychovatele.

V rámci pomůcek se objevují převážně takové, které pomáhají dítěti se rozvíjet a osamostatňovat se v běžných činnostech jedinců, jako jsou například věšení prádla, zatloukání hřebíků nebo jiných kolíků a tak podobně. Dále se tam také objevují aktivity jako počítání, učení abecedy, srovnávání tvarů a materiálů, rozvíjení sluchových a zrakových smyslů, a tak podobně. Všechny pomůcky, které se využívají souvisí s jednotlivými oblastmi a jejich používání má přesný metodický postup, který Montessoriová vytvořila, a který musí zvládnout nejprve pedagogové, aby ho mohli následně naučit děti.

Naopak u montessori vzdělávacích pomůcek nenajdeme hračky, jako jsou například panenky, auta, lego, plyšáci a další hračky, jelikož podle Montessori (2018) klasické hračky v dítěti nepodněcují dětskou představivost, aktivní učení a zvědavost tak, jako speciálně navržené montessori pomůcky. Tyto pomůcky jsou navrženy tak, aby děti byly schopny samostatně objevovat a učit se prostřednictvím vlastní zkušenosti. Pomůcky jsou navrženy tak, aby každá rozvíjela určitou část lidské osobnosti, dovednosti nebo vědomosti. Klasické hračky podle ní neumožňují dítěti takovou úroveň praktického učení a touhu po experimentování, objevování.

2.4 Uzpůsobení třídy

Třída v montessori mateřské škole je uzpůsobena k tomu, aby děti mohly být co nejvíce samostatné a dokázaly v rámci možností obsloužit a uspokojit své potřeby podle svého. Děti mají všechny pomůcky a aktivity uložené v poličkách, které jsou všechny sestaveny do výšky, kam si děti dosáhnou. Poličky jsou označeny obrázky s aktivitami, které do určité poličky patří, aby byly také schopné si po sobě aktivitu nebo pomůcky uklidit na své místo. Taktéž mohou být ve třídě označeny například židličky u dětského stolu, aby děti věděly, které místo a židle je jejich v případě, že neumí číst.

Nádobí a příbory jsou taktéž uloženy do výšky dětí, aby si mohly tyto věci nachystat a obsloužit se. S nádobím i příbory, naběračkou i dětským nožem manipulují sami a vše, co jde, si taktéž chystají individuálně. Například se jedná o natření chlebu, nachystání svačiny, nalití polévky pomocí naběračky a spoustu dalších věcí.

Pro děti je také uzpůsobeno místo k umytí nádobí po svačině nebo po obědě, aby si mohly nádobí umýt a utřít. Ve všem, co se nachází ve třídě, se klade velký důraz na samostatnost dětí a rozvoj jejich osobnosti a zkušeností, schopností.

V rámci uzpůsobení třídy je také důležité, že veškeré aktivity a pomůcky, které se ve třídě nacházejí, mají své místo a jsou uspořádané do pomyslných stanovišť nebo oblastí. Je to oblast praktického života, smyslového života, matematika, jazyková výchova, kosmický výchova.

Mezi tyto oblasti by vždy měla patřit i oblast na samostatnou práci pro děti, při které se ony samy rozhodují, jak dlouho si v rámci delšího časového intervalu s danou aktivitou budou hrát, jak danou aktivitu nebo pomůcku využívají. Pro děti je to velmi důležitý z toho pohledu, že se nad věcmi mohou rozhodovat samy, mají svobodnou volbu, s čím a jak dlouho budou pracovat. Postup práce s většinou pomůcek však musí dodržovat. Třída musí být uzpůsobena tak, aby bylo dítě schopné se samostatně rozhodovat, samotné objevovat a rozvíjet se.

Pedagog by měl být v rámci vzdělávání a výchovy ve třídě pouze jako „průvodce“ pro dítě. Dítě může provádět a navádět na správnou techniku nebo zpracování pomůcky, neměl by do toho ale zasahovat proti vůli dítěte.

2.5 Věková skupina dětí

V montessori mateřských školách je specifické, že na rozdíl od klasických mateřských škol jsou v jednotlivých třídách v podstatě všechny věkové kategorie. Rýdl (1999) uvádí, že v montessori školách se spojují děti ve stejném vývojovém stupni, a to s rozdílem tří let.

Ve třídách jsou tímto způsobem namíchané věkové rozdíly z toho důvodu, že děti se od sebe navzájem mohou lépe a efektivněji učit. Mladší jedinci se dokáží lépe adaptovat s těmi staršími a dokáží se od nich naučit více věcí.

Naopak u starších dětí se může často objevovat ochranářství vůči mladším jedincům a snaží se jim pomoci a provázet je životem, který se odehrává v mateřské škole. Často se stává, že starší děti se o ty mladší chtějí starat a chtějí jim být nápomocní v situacích, které ještě nezvládají tak, jako ti starší. Starším dětem může toto sloučení s mladšími pomoci například i v tom, že musí komunikovat s těmi mladšími, musí si lépe osvojit techniku vysvětlování a trpělivosti, kterou vyvíjejí vůči mladším jedincům.

Pedagog by měl být v tomto případě schopen pracovat se všemi věkovými skupinami, které se mu ve třídě slučují. Měl by plánovat aktivity a učební plán tak, aby ani jednu skupinu neznevýhodnil či naopak. Měl by být schopen společně s třídou vytvořit bezpečné prostředí pro všechny děti a neopomenout ani jednu z věkových skupin.

Navíc učitel nikdy nezačíná odznova, nikdy nemá úplně novou třídu, protože do školního vzdělávání odejdou jen někteří – nejstarší – a do už fungující třídy přijdou nové děti, které mohou už „udomácněné děti“ zaučovat.

V montessori třídách je také dle Montessori důležité mít vždy dětí spíše více než méně. Je to z toho důvodu, že vyšším počtem dětí u nich můžeme zvyšovat poznávání vícero charakterů dětí. Největší pozitivum početnější třídy Montessori (1972) spatřuje v tom, že se lépe odhaluje osobnost dětí a tím to může být pro pedagoga jednodušší v dítěti číst a individuálně s ním pracovat.

2.6 Kázeň dětí

Montessori (2001) uvádí, že pro dítě ve školském zařízení není vhodné nahlížet na kázeň jako na chování, které funguje jen tak, že dítě nehybně sedí a nesmí mluvit, jakožto bývá v klasickém školství. Montessori je toho názoru, že je pro dítě důležitá svoboda a objevování svého chování a reakcí. Je důležité, aby pedagog, který je s dětmi, fungoval i v tomto případě jako pozorovatel, a ne jako klasický pedagog. Pro dítě je důležité nahlížet na kázeň jako na

uvědomělou kázeň, protože jen tak dokáže dítě vědomě dodržovat určitá pravidla a chovat se slušně, protože si to své chování uvědomuje a jedná podle toho, jak by to mělo být správné.

Učitel je jako pozorovatel ve třídě z toho důvodu, že dítě si na spoustu věcí a situací přijde samo a pomocí těchto situací si formuje vlastní osobnost a morální zásady. Učitel by měl zasáhnout v době, kdy vidí, že chování dítěte se vyhýbá zmíněným morálním zásadám a může zajít do nebezpečné situace. V tomto případě je pedagog nucen zasáhnout hned v zárodku této situace. Z těchto důvodů by měl být pedagog důkladně a profesionálně proškolen, jak se v tomto odvětví pedagogiky chovat a přistupovat k žákům, aby tyto situace dokázal rozpoznat zavčas.

3 Hra

Podle Hallowella (2002) je hra něco, co nemáme v žádném směru přikázáno, měla by to být svobodná aktivita, která pro život dítěte velice důležitá. Je důležitá především kvůli svojí tvořivosti, kreativitě, kterou nám poskytuje a díky tomu se může populace posouvat dál. Popisuje také hru jako jednu z nejdůležitějších součástí v životě, kdy nám může v dětství pomoci nalézt smysl a pomocí kreativity si najít svůj, určitý druh hry, kterou bude jeho zaměstnání. Vnímá jako podstatné, aby dospělý jedinec vnímal svojí práci jako hru.

Hry jsou celkově velmi důležité pro otužování a spojování kolektivu. Děti i dospělí se díky hrám mohou lépe poznat, spolupracovat a komunikovat mezi sebou. Děti se prostřednictvím různých typů her mohou učit od sebe navzájem a rozvíjet tak své dovednosti a vědomosti.

Calloise (1998) uvádí, že u každé hry patří mezi hlavní definice to, že hra musí být dobrovolná, dítě musí samo chtít hru hrát a brát ji jako zábavu. V případě, že jedinec bude do hry tlačen, už se nejedná o spontánní aktivitu, kterou by hra měla být. Roger také uvádí, že zmiňovaná spontánnost je jedním z hlavních rysů hry.

3.1 Klasifikace her podle Rogera Cailloise

Caillois (1998) uvádí 4 klasifikační principy, díky kterým můžeme hru rozdělit do několika kategorií.

3.1.1 Agón

První typ hry je nazýván agón. Jedná se o soutěžní typ hry, kdy se vždy jeden ze soutěžících stane nepopíratelným vítězem. Stane se tak díky tomu, že v těchto hrách jsou uměle vytvořené a všechny okolnosti prostředí k tomu, aby to pro oba celky bylo naprosto fér a jeden tak vyhrál.

V agónu jde většinou o sportovní hry, kdy se jedná například o jednotlivce v rámci šermu, tenisu, boxu, apod. nebo v kolektivních týmových sportech, jako je například hokej, fotbal, vodní polo, apod. Patří sem i sporty, kde není přesně daný počet soutěžících, jako je například běh nebo dostihy.

Řešíme zde především silové, vytrvalostní vlastnosti soutěžícího, na což jsou tyto hry převážně orientovány.

V agónu je velmi důležité, aby si byli všichni soutěžící rovni a šlo tak o opravdu čistý výsledek výherce, tak v případě jakéhokoliv handicapu, ať už ve sportovních hrách nebo i vědomostních, vždy se musí ten, který není znevýhodněný dorovnat tomu, který má nějaký handicap.

Tato rovnost se objevuje ve sportovních hrách například tím, že je nutné v určitý časový úsek měnit strany týmů nebo jednotlivců, aby ani jeden nebyl zvýhodněný. Nebo se také často losuje o tom, kdo hru začne, aby to bylo fér a nebylo to nijak ovlivněno.

3.1.2 Alea

Hry na tomto principu jsou naprosto odlišné od předchozího popisu Agonálních her. Principem této hry je pouze to, zda má hráč štěstí, či nikoli. Hry nejsou ničím omezeny, nejsou zde pravidla, která by vymezovala férovost hráče nebo přizpůsobení prostředí pro férovou hru.

Ten, kdo hraje hry na tomto principu nerozvíjí žádným způsobem některou ze svých dovedností nebo vědomostí, které rozvíjí u jiných her. Je to jen o tom, že hráč pasivně čeká na to, zda vyhraje za pomoci štěstí. Je to naprostý opak toho, že si výhru hráč musí vydřít a zasloužit nebo pro výhru nějakým způsobem něco obětovat. Jde například o to, že v této hře nemusí hráč testovat a překonávat svoji trpělivost nebo přemáhat a posilovat své psychické či fyzické vlastnosti.

Mezi tyto hry patří například kostky, podle kterých je i odvozen samotný název her – alea. V kostkách hráč nemá žádnou moc nad tím, jaké kostky mu padnou, zda vyhraje či nikoli. Stejně se jedná i o karetní hry, kdy hráč nemá ve svých rukou to, jaké karty si vytáhne nebo jaké mu padnou na stůl. Vše je jen otázka náhody a štěstí.

3.1.3 Mimikry

Princip her mimikry je, že osoba, která tuto hru podstupuje není závislá ani na náhodě, ani nejde o čistě soutěžní typ hry, ale v tomto případě se jedinec převléká do jiné osobnosti. Na okamžik hry předstírá, že je někdo jiný.

Často můžeme setkávat s tímto typem hry i v dospělosti. Jedná se o jakoukoliv formu hry, při které máme masku, převlek, či si hrajeme, že jsme někdo jiný. (Caillois, 1998)

U dětí jde často o hry typu toho, že mála holčička si hraje na maminku v domácnosti a snaží se napodobovat domácí práce, které maminka provádí. K tomu jsou také vytvářeny různé minimalistické hračky nářadí, domácích spotřebičů, apod.

Ten kdo se v mimikrách nějakým způsobem převléká za někoho jiného, nesnaží se reálně o oklamání společnosti a přesvědčování, že je opravdový „hrdina“ nebo někdo, za koho se převléká, ale snaží se tímto způsobem i osvobodit na chvíli od svojí osobnosti. Jedná se převážně o svobodnou činnost, kterou jedinec vytváří.

Hra se vyznačuje především tím, že je to dobrovolná činnost, která je prováděna proto, že lidé chtějí, ne proto, že musí. Díky tomuto rysu se hra neodmyslitelně odděluje od povinností každodenního života. Přináší především radost a uspokojení, lidé by si měli hrát způsobem, který je baví, který si sami dobrovolně vyberou. Každá hra má svůj specifický časoprostor, ve kterém platí specifická pravidla. Dodržování těchto pravidel je důležité pro celkový smysl hry. Každá kultura má své vlastní pravidla ve sféře her, každá kultura se vyznačuje jinými typy her, a proto jsou tak důležité i pro utváření vlastních hodnot a pozice v dané společnosti a kultuře. Pomáhají nám s rozvojem sociálních vazeb, rozvíjí kreativní myšlení, prohlubují kulturní tradice (Elkind, 2007).

3.2 Hra v předškolní edukaci

Hra v předškolním vzdělávání hraje zásadní roli v procesu učení a celkového rozvoje dítěte. Prostřednictvím hry děti nejen objevují svět kolem sebe, ale také rozvíjejí své kognitivní, sociální, emocionální a fyzické schopnosti. Hra umožňuje dětem experimentovat, řešit problémy a osvojovat si nové dovednosti. V rámci herních aktivit děti komunikují s vrstevníky, což podporuje rozvoj jejich jazykových a sociálních dovedností a učí se spolupráci a respektování pravidel. Hra podporuje jejich kreativitu a představivost, což je nezbytné pro rozvoj osobnosti dítěte. Děti mohou díky hře poznávat své hranice, své reakce na určité situace v kolektivu a poznává, do jaké míry ovládá některé dovednosti (Elkind, 2007)

Stále platí, že do hry by se děti neměly nikdy nutit, je to svobodná aktivita, která díky tomu, že je nenucená a svobodná poskytuje dětem se co nejvíce přizpůsobit okolí, poznávat okolí a socializovat se.

Klasické mateřské školy nebo dětské skupiny mají ve svých třídách převážně spoustu hraček a aktivit, které dětem ulehčí výběr a celkově ulehčí každodenní výběr her a aktivit, kterými se samo dítě chce zabývat. Erikson (1968) se ve své práci zaměřuje na význam her a her v dětském vývoji.

Podle Eriksona (1968) jsou hry důležitým nástrojem, který pomáhá dětem vyrovnávat se se sociálními a emocionálními výzvami, které jim přináší jejich vývoj. Hry umožňují dětem experimentovat s různými identitami nebo se vžít do určité životní role, což jim pomáhá

objevovat své vlastní já a formovat svou identitu. Erikson zdůrazňuje, že děti se prostřednictvím her učí spolupracovat, vyjadřovat své emoce a řešit konflikty s ostatními. Hry také poskytují dětem příležitost k vyjádření své kreativity a představitivosti, což je klíčové pro jejich intelektuální a emoční rozvoj

V mateřské škole jsou hry zaměřené například na fyzickou aktivitu, pohybové hry, které děti nastartují a pomáhají k dodržování fyzické aktivity. Dále mateřská škola nabízí širokou škálu hraček od těch spíše pro holky (panenky, kočárky, kadeřnické pomůcky...), přes ty spíše chlapecké (auta, lego, dětské nářadí, apod.), tak i často bývají například praktické a edukační hračky a pomůcky. Děti si mohou vybírat samy podle svého uvážení s čím a s kým si chtějí v danou chvíli hrát. Mezi taktéž velmi důležitou složku hry patří také tvořivost, která se díky hře u dětí rozvíjí. I tuto složku by měli pedagogové v mateřských školách dodržovat.

„Dítě se ve spontánní hře dobrovolně, v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy to jde až příliš pomalu a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji“ (Kolláriková a Pupala 2001, s. 135).

Existuje několik typů dělení her, jak podle místa vykonávané činnosti, podle množství účastníků, podle zaměření atd. V rámci předškolního vzdělávání se setkáváme se základními typy her, které se mezi dětmi často objevují. Jsou to hry námětové, didaktické, pohybové, hry s pravidly a hry bez pravidel.

3.2.1 Hry námětové

Hry námětové jsou častým typem hry převážně z toho důvodu, že děti v předškolním věku, od tří let významně využívají svojí fantazie a kreativity. Často dětem chybí určitý střet s realitou, snaží se být jako dospělý a často napodobují činnosti, které se kolem nich dějí. Jedná se převážně o nápodobu různě prožitých situací, které vidí například u rodičů. U dětí od tří let se jedná o nápodobu převážně jednodušších činností, které se týkají například výroby zmrzliny z písku, koláč z listí. Jedná se zkrátka o činnosti, které zvládne dítě napodobit bez příliš velké komunikace. Čím je dítě starší, nabírá větší slovní zásobu, myšlení a kreativita se rozvíjí, začínají napodobovat složitější situace, které se týkají například hry na lékaře nebo prodavače, napodobuje i předešlé sociální situace, ze kterých má zkušenost. Dítě si dokáže uvědomovat a rozdělovat realitu od hry a roli, kterou hraje, přebírá vědomě. (Koťátková, 2005)

3.2.2 Hry didaktické

Hry didaktické představují formu hry, která má cíl vzdělávat a rozvíjet určitou dovednost či znalost dítěte. Hry mají většinou jasně daná pravidla, která vedou účastníka k dosažení

stanoveného cíle. Didaktická hra z části postrádá onu spontánnost a svobodu, kterou v hrách často spatřujeme. Pokud ale učitel tuto hru provází správným způsobem, na dítě bude činnost působit pouze jako hra a nebude pro něj činností, kterou má vykonávat za nějakým účelem naučit se. Tudiž může být pro děti/žáky velmi přínosná z toho hlediska, že se učí zábavnou formou hry.

Ve vytváření didaktických her je důležité dodržet pravidla, která efektivně začlení didaktické hry do výuky. Tuto přípravu popisuje Maňák (2003).

Jako první je důležité vytyčit si cíle hry, kterých chce pedagog dosáhnout. Jedná se o cíle v oblasti kognitivní, afektivní, psychomotorické, sociální, emocionální

Poté následuje diagnostika připravenosti žáků. Jaké potřebují k dokončení hry vědomosti, dovednosti, zkušenosti, pedagog má být schopen odhadnout náročnost hry.

Následuje ujasnění pravidel hry, s pravidly musíme seznámit i žáky/děti, popřípadě pedagog musí být schopen pravidla v případě potřeby obměnit.

Poté pedagog stanovuje úlohu vedoucího hry. Ten, který hru řídí, hodnotí. Ze začátku je vedoucím z pravidla pedagog a po dovršení potřebných zkušeností u žáků/děti je možné tuto funkci svěřit i žákovi/dítěti. Pro funkčnost a efektivitu hry je také velmi důležité, aby byl stanoven způsob hodnocení, který zahrnuje například diskuze, zpětnou vazbu.

V rámci tvorby didaktické hry je také velmi důležité správně zajistit prostředí, ve kterém se hra uskuteční, přípravu pomůcek potřebné k realizaci, vytyčení časových možností a příprava na možné náhle vzniklé situace.

3.2.3 Pohybové hry

Pohybové hry jsou v předškolním věku velmi časté a oblíbené. Děti si při tomto typu hry můžou užít čas radosti a ulevit emocím pomocí fyzické aktivity. Často pohybové aktivity pomáhají dětem v odkrývání dovedností, nachází oblasti, ve kterých jsou děti více šikovné a může je to tak dovést i k různým druhům sportů. Zjišťují, co je baví a co je nebaví, v čem excelují a či naopak není jejich parketa.

V přípravách pohybových her je pro pedagoga důležité, aby byl schopen odhadnou úroveň dovedností dětí, aby byly schopny manipulovat s pomocnými předměty (např. míč, pálka, švihadlo). Díky těmto hrám v dětech rozvíjíme pohyblivost, zodpovědnost, kreativitu.

Rozvíjíme také spolupráci a práci a komunikaci v týmu, jelikož se často může jednat o skupinové hry. (Kolandová, 2014).

3.2.4 Hry s pravidly

Jedná se o takové hry, při kterých jsou jasně stanovená pravidla, která se musí dodržovat. Hry s pravidly často rozvíjejí u dětí spolupráci, komunikaci v týmu, upevňují v dětech důležitost pravidel a práci s nimi. Mohou být jak pro jedince, tak i pro skupiny, taktéž se může jednat o různé soutěže či spolupráce. V dětech můžou tyto hry také rozvíjet kreativitu při řešení konfliktů, rozvíjí se strategické myšlení, učí se plánovat a taktizovat, aby dosáhly cíle, ale za dodržení pravidel. Mezi hry s pravidly patří například hry didaktické nebo pohybové (Frost, 2011).

3.2.5 Hry bez pravidel

Hry bez pravidel představují takzvané hry volné neboli tvořivé. Děti nemají pevně stanovená pravidla, můžou si pravidla tvořit sami nebo můžou být v realizaci hry kreativní, můžou improvizovat a bavit se spontánně.

Děti mají možnost si při tomto typu hry hrát svobodně a podle vlastní představy. Umožňují dětem pustit svoji fantazii a kreativitu a vyjádřit myšlenky. Může se jednat jak o hry skupinové, které v dítěti rozvíjí také sociální učení, komunikaci a spolupráci s ostatními, tak i o hru pro jedince, kdy jde o rozvoj osobnosti jedince. Hra je flexibilní, může se měnit v průběhu na základě potřeb dětí. Mezi hry bez pravidel patří například hry námětové nebo volné/tvořivé (Frost, 2011).

4 Empirická část

V empirické části se věnujeme problematice hry a hračky v montessori vzdělávání v porovnání s hrou a hračkou v běžné mateřské škole, která využívá klasické přístupy. V práci budou porovnány jednotlivé názory a postoje participantů k této problematice a zároveň bude nahlíženo na celkový pohled participantů na hru a hračku v předškolním vzdělávání včetně jejich přístupu k dětem v předškolním vzdělávání.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu je zjistit, jak vnímají místo hry a hračky v předškolním vzdělávání pedagogové v běžných a v montessori mateřských školách.

V součinnosti s hlavním cílem jsme zformulovali také specifické cíle:

1. Zjistit, jak participanté vnímají důležitost hračky v předškolním vzdělávání v montessori a běžné mateřské škole.
2. Zjistit, jak vnímají hru a hračku pedagogové v montessori mateřské škole.
3. Zjistit, jak participanté nahlížejí na hru dětí v předškolním vzdělávání v montessori a běžné mateřské škole.
4. Zjistit, jestli názor na hru a hračku v předškolním vzdělávání může ovlivnit přístup k dětem od pedagogů.

4.2 Výzkumný problém

Dalším krokem při tvorbě kvalitativního výzkumu bylo, stanovit si výzkumný problém, který vymezujeme jako zaměření na hru a hračku v předškolním vzdělávání u pedagogů v montessori a v běžné mateřské škole.

4.3 Výzkumné otázky

V návaznosti na výzkumné cíle jsme zformulovali hlavní výzkumnou otázku a specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jak vnímají místo hry a hračky v předškolním vzdělávání pedagogové v běžných a v montessori mateřských školách?

Specifické otázky

1. Jaký mají participanti přístup k dětem v předškolním vzdělávání?
2. Jaké hračky/pomůcky používají v montessori a běžné mateřské škole?
3. Jak si hrají děti v montessori a jak v běžné mateřské škole?

4.4 Výzkumná strategie a design výzkumu

Pro empirickou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum byl zvolen na základě zájmu o hlubší porozumění vnímání a postojů participantů ve výzkumném problému (Hendl, 2005). „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen*“ na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. *Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1997, s. 12)

Kvalitativní výzkum umožňuje zkoumat jev v jeho přirozeném prostředí, umožňuje pochopit zákonitosti problému a nahlédnout tak do hloubky v oblasti zkoumání z perspektivy zúčastněných osob. Díky jeho možnostem je tedy vhodné ho využívat v případě zkoumání lidského chování, zkušeností, sociálních problémů a procesů (Creswell, 2013).

V rámci empirické části jsme zvolili design obsahové analýzy. Obsahová analýza nám umožňuje identifikaci, analýzu a interpretaci tématu, které nám vyplívá z textových dat, jako je například interview zvolený v této práci. Postup při obsahové analýze spočívá ve sbírání dat, jejich kódování a kategorizaci a zakončuje se interpretací výsledků (Patton, 2005).

V rámci dalšího postupu byla provedena analýza dat, která začala důsledným kódováním se zřetelem na přesný a správný přepis interview s participanty.

4.5 Výzkumný soubor

Participanty pro výzkum byli pečlivě vybráni tak, aby byl výzkum co nejkvalitnější. Výzkumným souborem byli participanti, kteří pracují v předškolním vzdělávání s dětmi, ať už v montessori mateřské škole, či v běžné mateřské škole. Na základě zvoleného cíle výzkumu byl vybírán výzkumný vzorek tak, aby co nejvíce odpovídal kvalitnímu výběru pro splnění cíle.

Popis výzkumného souboru

U výzkumného vzorku jsme se především zaměřili na jejich zaměstnání a na to, v jakém odvětví školství se pohybují.

Participant č.1 (P1)

První participantka je žena, která má 26 let. Participantka má vystudovanou pedagogickou fakultu v oboru předškolní pedagogika a momentálně pracuje v montessori mateřské škole, kde pracuje s dětmi od 3 do 6 let. V montessori mateřské škole má praxi jeden rok jako brigádník a dva roky na hlavní pracovní poměr. Původně začínala v mateřské škole s prvky montessori pedagogiky jako brigádník. Po roce se rozhodla přejít do oficiální montessori mateřské školy Participantka má také několik kurzů z oblasti montessori pedagogiky a této alternativní formě vzdělávání se věnuje již několik let. V mateřské škole montessori je velmi spokojená a využívá svých vědomostí a dovedností na plno pro rozvoj dětí.

Participantka č. 2 (P2)

Druhá participantka je taktéž absolventkou pedagogické fakulty v oboru předškolní pedagogika. Je to žena ve věku 28 let. Pracuje v montessori mateřské škole již pátým rokem. Během jejího působení v mateřské škole absolvovala kurz montessori pedagogiky, který ji rozšířil znalosti v této formě výuky. Montessori formu vzdělávání podporuje a líbí se jí celý její koncept, který jí dává smysl. Participantka taktéž pracuje s dětmi ve věku 3 až 6 let a svoji práci vnímá jako poslání.

Participantka č. 3 (P3)

Třetí participantka je žena ve věku 29 let, pracuje jako pedagožka v mateřské škole u dětí od 3 do 6 let. Má vystudovanou střední školu pedagogického zaměření a neprodělala žádné kurzy. O montessori pedagogice má spíše povrchní informace. V předškolním vzdělávání vždy pracovat chtěla, ale po studiu na vysoké škole si nejvíce uvědomila, že tato práce je náplní jejího života. V mateřské škole pracuje pět let.

Participantka č.4 (P4)

Čtvrtou participantkou je žena ve věku 28 let, která má vystudovanou pedagogickou fakultu v oboru předškolní pedagogika, zúčastnila se kurzu pro lektorství anglického jazyka a věnuje se dětem v klasické mateřské škole ve věku od 3 do 6 let. S dětmi pracuje velmi ráda, kromě klasické výuky v mateřské škole se věnuje také doučování anglického jazyka dětí i dospělých. Pro tuto ženu je práce s dětmi posláním, ke kterému ji život sám navedl, ač se původně chtěla věnovat jinému zaměření.

Participantka č.5 (P5)

Pátá participantka je taktéž žena ve věku 32 let, která je absolventkou pedagogické fakulty v oboru předškolní pedagogika. Pracuje s dětmi od 2 do 6 let. Nyní je zaměstnankyní montessori mateřské školy, kde působí pátým rokem. Má úspěšně ukončeno několik kurzů z oblasti montessori pedagogiky. Mimo zaměstnání se také ve volném čase věnuje hlídání dětí. Po ukončení studia pracovala dva roky ve státní mateřské škole, která ji nenaplňovala podle představ, na což se rozhodla jít cestou montessori pedagogiky. Práce ji baví a naplňuje

4.6 Etické pravidla výzkumu

V rámci etických norem, které se týkají tvorby výzkumu, bylo dodrženo několik pravidel. Mezi základní pravidla patří, že všechny participantky byly informovány o tom, že se nachází v procesu zkoumání a jsou součástí výzkumu. Byly informovány o tom, že bude plně zachována anonymita a budou chráněny osobní údaje všech zúčastněných. S tím se pojí také fakt, který uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), který klade důraz také na to, že jsem participanty ujistila, že informace, které mi sdělí, nebudu sdělovat ostatním zúčastněným. Dále byl také získán souhlas od všech zúčastněných participantů týkající se nahrávání interview a další zpracování informací, které mi sdělí.

Je důležité o těchto pravidlech participantům říct. Mimo jiné to může napomoci také k větší otevřenosti při interview a může nám to pomoci se dostat více do hloubky vnímání jednotlivé problematiky. Díky tomu také zvyšujeme důvěryhodnost ve výzkumníka a participant se tak i v jeho blízkosti cítí bezpečněji a komfortněji.

4.7 Proces sběru a zpracování dat

Na základě výzkumných otázek a celkové struktury výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného interview, který nám umožní jít více do hloubky myšlenek a vnímání účastníků. Polostrukturované interview probíhá na základě předem naplánované osnovy, která má účastníka navést na téma a mělo by mu také pomoci několik záchytných otázek, kterých se může účastník chytit. Polostrukturované interview také umožňuje doptávat se na různé otázky nebo téma, které nás v průběhu napadnou nebo do kterého participant zabrousí. Tento typ interview probíhá spíše jako vyprávění příběhu účastníka, kde nemá hranice, co může a co nemůže říct, ale zároveň může výzkumník interview lehce ovlivňovat a navádět ho směrem, kterým potřebuje. Na tyto aspekty byl brán ohled při tvorbě osnovy interview (Mišovič, 2019).

Mezi výhody polostrukturovaného interview patří například to, že nám umožňuje hlubší vhled do vnímání zkoumaného problému u participanta. Také nám umožňuje pružně reagovat na průběh interview a rozvíjet ho tak více do hloubky.

Sběr dat – interview probíhal po osobním oslovení učitelek z mateřských škol v Olomouci. Participantky jsem oslovila prostřednictvím sociálních sítí s prosbou o interview k tématu hry a hračky v montessori vzdělávání. Interview se uskutečnil na základě předem domluvené schůzky, která pobíhala v příjemné a tiché kavárně, na které jsme se společně domluvily. V rámci interview je důležité, aby se participantky cítily příjemně a bezpečně. Role výzkumníka je v této fázi velice důležitá z pohledu toho, aby správně zařídil podmínky pro provedení interview, aby správně reagoval, měl milý výstup a participanty se v jeho blízkosti cítili bezpečně a přátelsky (Creswell, 2013). Realizovala jsem dohromady šest interview, a to se čtyřmi pedagožkami z montessori mateřské školy a pro porovnání s běžnou mateřskou školou jsem požádala dvě pedagožky z běžné mateřské školy. Každé interview trvalo 20-25 minut.

Po získání všech interview byla provedena transkripce pomocí textového editoru Microsoft Word, který nahrávky přepsal do textové podoby na základě nahrávek z diktafonu v telefonu, které byly pořízeny se souhlasem účastníků interview. Tento přepis byl následně důsledně překontrolován podle nahrávky a byly opraveny chyby editoru. Po transkripci proběhlo kódování dat, v rámci kterého se vytvářely kódy, které byly následně sdružovány do vyšších témat – kategorií, dokud nebyly saturovány. Tyto kategorie byly následně interpretovány.

Po důkladném zpracování a analýze dat nám vyvstaly jednotlivé kategorie, které byly následně interpretovány.

4.7.1 Analýza výzkumných dat

Na základě analýzy dat, která byla prováděna pomocí kódování, nám vyvstalo několik kategorií: vzdělání, zaměstnání, přístup k výchově a vzdělávání, vnímání hračky u dětí v předškolním vzdělávání, rozdíl v hraní si dětí v montessori a běžné mateřské škole.

Kategorie	Vzdělání
Kódy	Studium na vysoké škole, pedagogické zaměření, vzdělávací kurzy, pedagog

Tabulka č. 1: Kategorie vzdělávání a zaměstnání participantů

V práci s dětmi je velmi důležité vzdělání učitelů, kteří práci vykonávají. Klade se důraz na to, aby učitel neustále rozvíjel svoji osobnost, aby se neustále vzdělával a dokázal dětem předávat hodnoty a zkušenosti, které je mohou rozvíjet. Z interview vyplynulo, že je pro participanty velmi důležité vzdělání učitele.

„Já mám pedagogický vzdělání jako normálně na vysoké škole bakalářský program. Od začátku jsem věděla, že jako chci pracovat s dětma a prostě se jim chci věnovat a rozvíjet jejich osobnosti, aby z nich prostě mohl, mohl být dobrý člověk a naše populace se mohla celkově rozvíjet. Proto pro mě bylo tohleto dost důležitý, abych věděla, že já sama mám na to povolání osobnost. Protože jedna věc je, myslet si, že je to práce jako poslání, protože mě baví práce s dětma, ale druhá věc je mít prostě osobnost na to, jim umět ty informace předat, což jsem pak zjistila na vysoké a potvrdila jsem si, že tuhle práci chci dělat a naplňuje mě nejvíc na světě to, že můžu dětem předávat to nejlepší ze sebe. Ale to bych si třeba bez toho vzdělávání neuvědomila.“ (P3)

„Studium je pro mě hrozně důležitý. Prostě si myslím, že správný a kvalitní učitel by měl mít chuť se neustále vzdělávat prostě, měl by, jako chtít těm předávat to nejlepší, měl by jim jít přece příkladem, jako aby měly v něm vzor.“ (P4)

„Pro mě bylo zásadní, že jsem věděla, že chci být pedagog v mateřské škole, chtěla jsem s dětma pracovat a chtěla jsem v tom být dobrá, být kvalitní učitel. Pro se vlastně pořád vzdělávám, dodělávám si různé kurzy. (P1)

„Já jsem teda studovala i střední školu se, se zaměřením pedagogickým. Potom jsem nastoupila na vysokou školu, kam jsem šla normálně, mm, na pedagogickou. No, normálně na předškolní pedagogiku. Já původně neměla moc jasný plány. Já, no, já jsem jako věděla, že chci pracovat s dětma, chtěla jsem od začátku do školky, ale neměla jsem vůbec vidinu alternativního vzdělávání jako. Já teda normálně nastoupila do státní školky po škole, tam jsem, tam jsem m pracovala dva roky.“ (P5)

Co se týče vzdělávání, je z interview jasné, že to bylo pro participantky velmi důležité. Všechny účastnice se shodly na tom, že pro to, aby prováděly kvalitní práci s dětmi, aby byly kvalitními pedagožkami, je nezbytné se chtít neustále vzdělávat a také bylo zajímavé, že od více participantek zaznělo, že dopředu věděly, že toto povolání chtějí v životě dělat a je důležité, že musí být pro děti v mateřské škole vzorem. Je podstatné, že všechny participantky mají pedagogické vzdělání, ale dvě z nich pracují v montessori mateřské škole a dvě z nich pracují v běžné mateřské škole.

„Já mám pedagogický vzdělání. Po škole jsem šla pracovat do klasické mateřské školy, státní mateřské školy, kde mi ten jejich, ehm, jejich přístup prostě nevyhovoval, no. Nelíbilo se mi, jakým způsobem přistupují, mm, k dětem. Tak jsem se teda rozhodla, že půjdu teda zkusit něco jiného, a šla jsem do školky, která má prvky montessori, viš nebyla to prostě klasická plnohodnotná montessori škola, ale jenom prvky. Tam jsem si udělala svůj první kurz montessori pedagogiky, co mi dalo m, hrozně moc.“ (P1)

Z interview je jasné, že každá z participantek má jiný pohled na svoje působení v pedagogické sféře, ale všechny mají stejný cíl – kvalitně rozvíjet děti, předávat jim to nejlepší ze sebe a snažit se, aby se dětem dostalo co nejvíce kvalitní výchovy a vzdělávání v rámci předškolního věku.

Z těchto citací také můžeme zhodnotit, že názor na výchovu dětí mají v podstatě dost podobný, ač každé vyhovuje práce jiným stylem a některé z participantek více tíhnou k alternativnímu stylu výchovy, než jaký je styl výchovy v klasických státních mateřských školách. Nicméně každá z účastnic měla zkušenosti s některou ze státních mateřských škol, na základě, které se rozhodly pro alternativní vzdělávání, některé chtějí pohnout se státním vzděláváním a svojí osobností děti ovlivnit k pozitivnímu rozvoji sociálních i praktických zkušeností. Všechny aspekty vzdělávání, které participantky zmínily, jsou pro pozitivní rozvoj naší společnosti nezbytné.

Kategorie	Zaměstnání
Kódy	Pedagog v mateřské škole, zaměstnání jako poslání, zaměstnání

Tabulka č. 2: Kategorie zaměstnání participantů

Další kategorií je zaměstnání participantek, které pracují sice všechny v mateřských školách, ale některé v montessori a některé v běžné mateřské škole. Dle interview vyplívá, že všechny účastnice mají stejný názor na rozvoj osobnosti jedince, jen některým nevyhovuje princip státního školství.

„Já jsem začínala ve státní školce, měla jsem tam i třeba praxe, žejo jako na vysoké, ale mě to prostě nevyhovuje ten systém, nevyhovuje mi, jak se k dětem chovají, a prostě nemám jako ráda, nebo, ne že ráda, ale nesouzním s tím, jak ty děti vedou, nebo spíš kolikrát nevedou. Proto jsem se začala zajímat teda o montessori pedagogiku, líbil se mi ten její koncept, kterej mi dával smysl a chtěla jsem o tom zjistit víc do hloubky. Tak jsem si udělala kurz. Prvně jsem teda šla do školky s prvka montessori, kde jsem díky nim ten kurz mohla absolvovat. Nevyhovoval mi tam styl vedení, tak jsem pak šla do montessori školy oficiální, kde jsem teda doteď a jsem tam spokojená.“ (P1)

„No, co se teda týká práce, tak já jsem prostě chtěla do státní školky, chtěla jsem i možná těm učitelkám ve státních školkách ukázat, že to jde i jinak, že jde prostě, em, k dětem, em, přistupovat líp. Chtěla jsem to i pro ty děti, změnit nějak prostě ten přístup aspoň tam někde, kde budu pracovat. Takže momentálně jsem v klasické mateřské škole, kde jsem no, docela jako spokojená, ale je to náročný.“ (P3)

„Já jsem moc pracovně spokojená, em, v té montessori školce, kde pracuju, vyhovuje mi celý jejich princip, to, jakým způsobem Marie Montessori vzdělávala a vychovávala děti mě strašně naplňuje.“ (P2)

„V práci jsem spokojená, pracuju v mateřské škole bez nějakého alternativního zaměření. Snažím se mezi starší kolektiv pedagogů zasadit nějaký prvky novodobé pedagogiky a k dětem přistupuju s respektem a láskou. Tím doufám, že to těm dětem snad něco dá.“ (P4)

„Když jsem teda byla asi rok ve státní školce, začalo mi nějak, m, docházet, že tam nejsem spokojená. Neměla jsem, m, štěstí na kolegyně a nevyhovoval mi jejich přístup k práci, víš. Takovej jako, em, hodně staromódní bych řekla. Nějak jako jsem se v tom moc necítila, hodně,

m, na mě házeli práci, m, která se jim nechtěla no, mladá holka, že. Já pak vlastně ještě rok jsem tam, jako byla a pak jsem pracovala půl roku, em, v mateřské škole s prvky montessori. Tam jsem si vlastně udělala kurz, hodně se mi to zalíbilo a zaujalo. Tak jsem teď pátým rokem v oficiální montessori škole. “

Podle výpovědí je zřejmé, že každá z participantek je ve svojí práci zatím spokojená. Jsou tu ale viditelné změny v tom, že P1 a P2 nechtějí pracovat ve státní mateřské škole, protože jim nevyhovuje jejich systém a jejich přístup k dětem. Obě participantky našly svůj smysl v alternativním vzdělávání, konkrétně v alternativním směru montessori pedagogiky. Další dvě participantky P3 a P4 jsou přesvědčeny, že dokážou ovlivnit chod běžné mateřské školy tím, jak k dětem přistupují.

Kategorie	Přístup k výchově/vzdělávání
Kódy	Přístup k dětem, respekt, novodobá pedagogika, respektující výchova, láska k dětem

Tabulka č. 3: Přístup k výchově/vzdělávání

V této kategorii se věnujeme tomu, jaký přístup k výchově a vzdělávání jednotlivé participantky prosazují, jakým způsobem s dětmi pracují a jak k dětem přistupují. Často bylo zmiňováno, že prosazují a souzní s respektujícím přístupem k dětem. Je to systém, který je poslední dobou mezi rodiči malých dětí velmi populární a snaží se změnit stereotypy ve výchově.

„Jo, po škole a po praxích, které jsem absolvovala na vysoké, jsem tušila, že do státní školky chtít nebudu. No, no i tak jsem tam na nějakých pár měsíců po škole šla, to zkusit. Po pár měsících jsem teda odešla, hrozně se mi líbil princip montessori pedagogiky, no, tak jsem si, tak jsem si udělala kurz no a přes kamarádku jsem se dostala do montessori školky jako učitelka.“ (P2)

„Tyjo, já ve škole přemýšlela, že mi chod státních školek moc teda nevyhovuje, ale zas já jsem taková, že chci lámat stereotypy a chtěla jsem jít do státní školky jako mladá krev a zkusit ten chod jako nějak změnit k lepšímu. K lepšímu vůči dětem.“ (P4)

„Respektující přístup jako celkově může být strašně, strašně přínosnej pro ty děti. Vybíhá to docela ze zajetých kolejí dřívější výchovy a strašně se mi, ehmmm, no, líbí, jak vidíš ty děti jsou jiný, jinak se chovají, jinak tě vnímají, když k nim rodiče přistupují s respektem, a, a, s láskou, hlavně... Každopádně, je tenká hranice v dnešní době mezi respektem a volnou

výchovou. Dítě prostě, ehm, potřebuje nějaké pevné hranice, jinak se to může vymknout kontrole.“ (P3)

„Já rozhodně co se týče výchovy, podporuju respektující výchovu, je to ale hodně náročný a u nás v mateřské škole, kde máme, em, 20 dětí v plném počtu, je to docela nereálný se toho držet přesně podle, podle jako nějaké osnovy, dejme tomu, která udává respektující výchovu. V rámci toho se snažím aspoň co to jde přistupovat individuálně, s respektem a s láskou, ale upřímně, ne vždy je to prostě jako reálný. Což mě mrzí. Snažím se postupně přicházet na svoje limity a snažím se pořád jako víc pracovat i s mojí kolegyní, která přistupuje spíše konzervativně.“ (P4)

„K dětem přistupuju co nejvíc individuálně, nepodporuju prostě přístupy většiny státních školek, kde na ty děti často kašlou a, a, a nevěnujou se jim prostě tak, jak by si zasloužili. V montessori ani v podstatě nejde jako, ehm, em, nepřistupovat k dětem individuálně. Je to jeden z nejhlavnějších principů montessori pedagogiky, a to se mi strašně líbí. Každý dítě jiný a individuální. Musíme k nim tak přistupovat.“ (P1)

„V rámci přístupu k dětem jsem velký zastávce toho, aby se k dětem přistupovalo individuálně. Aby se k dětem taky přistupovalo, přistupovalo prostě s respektem, s láskou a ty děti pak můžou svobodně růst a rozvíjet se. Je to podle mě strašně důležitý, aby to dítě, každý jedno dítě ve školce cítilo, že, že, že je tam chtěný, že je tam s lidma, kteří se mu chtěou věnovat.“ (P2)

Z interview je patrné, že je pro účastnice důležité k dětem přistupovat s respektem a láskou. P1 také sdílí, že je velmi důležité přistupovat k dětem individuálně. P2 také zmiňovala důležitost individuálního přístupu k dětem. Zajímavé je, že více o individuálním přístupu mluvily participantky, které působí v montessori mateřské škole, kde je individuální přístup jeden z hlavních pilířů.

„Ta individualita, no, no podle mě ve státních školách chybí, je to jeden z důvodů, proč jsem si vybrala montessori pedagogiku, kde je to, kde je to prostě jednou z hlavních myšlenek.“ (P1)

„V montessori školce, viš, je to prostě jiný. Vidiš, jak je si ty děti rozvíjí správným směrem, přistupuješ, no, ke každému hlavně individuálně, respektuješ, že je prostě každý dítě jiný a, a podle toho se chováš. To mi vyhovuje a dává mi to smysl.“ (P2)

„Já třeba co se týče individuálního přístupu, tak já s tím jako souhlasím a chápu to, ale prostě, ve školce, kde máš 20 dětí, je to prostě horší, nebudu lhát, ale i když se o to snažíme, samozřejmě, snažíme se, ale říkám, ne vždycky je to možný.“ (P3)

„Hele já jako podporuju individuální přístup, líbí se mi i koncept montessori pedagogiky, která s dětma pracuje prostě dobře, ale třeba u nás ve školce to není moc reálný, protože prostě když máš pár dětí, který nejsou úplně klidný a je s něma dost náročná komunikace i spolupráce, tak je potom téměř nemožný se jako, em, snažit prostě o individuální přístup, protože zbytek dětí v té skupině se zblázní, když se věnuješ delší dobu jednomu dítěti třeba no...“ (P4)

„Já jsem původně teda, m, fakt neměla nějaký velký představy, no, nevěděla jsem, kde bych se chtěla uchytit. No, em, když teda zpětně přemýšlím, mm, tak mi prostě nevyhovoval přístup, takovej jako zrovna v té státní školce. Já chci, aby ty děti byly někam vedený. Přistupuju k nim jako učitel, m, jako prostě průvodce životem, chci, chci jim předat co nejvíc, no, aby prostě byly nachystaný, m na další život viš. Mě to potom jako došlo, že proto já se tak, proto já se tak našla v té montessori pedagogice. Chci k dětem prostě přistupovat smysluplně, em, nechci v nich tvořit různý jako traumata. Takže můj přístup je hodně praktický, láskyplný, no, em, a tak chci, aby ta výchova a vzdělávání mělo, m, smysl.“ (P5)

Na těchto interview bylo patrné, že rozdíly v přístupech v klasické mateřské škole jsou, a jsou především v tom, že montessori pedagogika využívá především jiné postupy a přístupy než klasická mateřská škola. V běžné mateřské škole podle výpovědí není příliš velký prostor pro individuální přístup, jelikož je ve třídě velké množství dětí, a to i děti, které jsou hůře zvladatelné. V montessori pedagogice jde především o individuální přístup, takže je přirozené, že pedagožky z montessori mateřské školy budou individuální přístup prosazovat více.

Kategorie	Vnímání hračky u dětí v předškolním věku
Kódy	Hračka, předškolní věk, subjektivní vnímání, podstata hračky

Tabulka č. 4: Vnímání hry a hračky u dětí v předškolním vzdělávání

Tato kategorie se zaměřuje na to, jak účastnice interview vnímají hračku celkově v životě dítěte. V rámci interview se ukázalo, že jsou lehké rozdíly v tomto tématu mezi pedagogy z běžné mateřské školy a mezi pedagogy z montessori mateřské školy. V montessori mateřské škole se spíše než o hračky jedná o pomůcky, jak tedy sdílí v rámci interview P1.

„Co se týče her a hraček, vnímám to tak, že každé dítě, nebo spíš teda žádné dítě by nemělo být, em, ochuzený o klasický hračky, to je můj názor. Ale, ale co se týče té doby ve školce,

což je ve finále docela značná část, značná část života, tak si myslím, že v tomhle čase, by děti měly být nějakým způsobem rozvíjeny, protože, jo. Mají samozřejmě rodiče, kteří je musí rozvíjet, vést je k praktickým činnostem života, to je jasný, ale, kvůli tomu právě, že ty děti ve finále v té školce stráví tolik času, je podle mě šíleně, fakt důležitý, a podstatný, jakým směrem jsou vedeny a jakým činnostem se tam věnují, snad to říkám srozumitelně.“ (P1)

„Hele v to montessori školce se na tuhle, no problematiku dívají jinak. Pro děti je důležitý, aby hračky, nebo teda pomůcky v té školce měly smysl, a, a, no, nějakým způsobem je rozvíjí. Ale doma, doma by prostě měly prožívat i normální jako část dětství, kdy mají jako i hračky, normální jako hračky, normálně si hrajou.“ (P2)

„V tom ohledu, že na hru se dívám jako tak, že si myslím, že by to mělo být vyvážený jako, myslím to tak, že děti potřebují řád, potřebují, aby ty pomůcky jim něco daly, aby měly podnětný prostředí! To je strašně důležitý za mě, že dítě když prostě ve státní školce má milion kostiček lega, nesmyslné hračky, který mu nic nedávají, jen chodí od jedné k druhé a dělá takzvaně jako bordel, tak k čemu to pak je víš, takhle to vnímám, že to dítě a nebo spíš ty, ty pomůcky jako motessori, jim dávají taky na jednu stranu jako bezpečný mantinely, kdy prostě mají řád a pravidla.“ (P1)

„Určitě si myslím, že to, s čím si děti hrají, nebo čemu se věnují, by jim mělo dávat smysl. Je pro mě podstatný, em, aby, em, děti měly podnětný prostředí. Moc nepodporuju hračky jako lego nebo takový ty klasický blbosti, no, který má spousta rodičů a dětí doma v pokoji. Vidím a mám, em porovnání se státní školkou a montessori školkou, no, kde prostě je to strašně rozdíl, fakt hodně. Děti potřebují, aby to, co dělají jim dávalo smysl prostě a když si z lega postaví pistoli, tak jako, nevím moc jaký to má přesah do života. A to mě štve, a proto jsem v montessori školce, kde i to lego třeba máme, ale prostě ty děti jsou zvyklý pracovat, em, s pomůckama, em, který prostě je rozvíjí a dávají smysl. Málo kdy se stane, že by si využily třeba lego nebo jinou hračku pro nějaký jako nevhodný hraní.“ (P2)

Názory na toto téma se u pedagogů z montessori pedagogiky hodně týká spíše smyslné pomůcky místo hračky. Ale také jednoznačně tvrdí, že hra jako taková, s obyčejnou hračkou, je pro dítě taktéž hodně důležitá. To především z toho důvodu, že stále jsou to děti, které by si měly hrát, díky hře se často děti mohou projevit, mohou navazovat sociální vazby, učí se pravidlům a tomu, co je baví. V montessori pedagogice si dítě může

„Na druhou stranu je podle mě pro dítě hra s běžnou hračkou strašně důležitá, neměla by se vytratit ze života, em, ze života dítěte, protože prostě, může je to formovat v jiných věcech

než, než v praktickém životě, může jim rozvíjet osobnost zase z jiné stránky, a může jim také pomoci poznávat sami sebe.“ (P1)

„Jednoznačně je nějakým způsobem hra důležitá, dítě se v ní formuje, poznává ostatní vrstevníky, učí se od nich. Ale pro mě je v životě dítěte například důležitější, em, jako hra jako hra, ne obyčejná hračka. I když teda, taky bych je samozřejmě nevyřadila úplně, dítě si musí i volně hrát, to je, to je jako jasný, ale mám ráda, když ty pomůcky dávají spíš smysl.“ (P2)

V montessori mateřské škole se běžné hračky také objevují, jen se objevují v omezeném množství, za určitých podmínek a v určité časovou dobu, jak avizuje P1.

„Myslím si taky, že v montessori pomůckách je mnohem větší přesah do života, než třeba u nějakýho třeba klasickýho auta. Ten systém montessori je nastavený tak, aby dítě rozvíjel od začátku. Takže třeba u aktivit je skálopevně daný systém, jak by to mělo být správně. Třeba berou aktivitu zleva doprava, shora dolů. Žejjo, čteme taky zleva doprava, propojujeme pravou a levou hemisféru a tak. Hele děti mají tady ty obyčejný hračky doma. My nemáme vytvářet v domácím prostředí montessori třída a jako nějakou extra filozofii, že bych jako máma měla mít doma tácky s aktivitama. To není život dítěte. Od toho ale, mm, tvoříme to prostředí ve školce, kde je rozvíjíme, vzděláváme a vychováváme. Takže si myslím, že by to mělo být takhle rozdělený a vyvážený. Já si prostě myslím, že ty děti i tím, že se učí nápodobou jako, a m, já jim vlastně nejprv ukážu jak se s tou aktivitou zachází, m, třeba mám skleněnej džbán, jo, em, a ty děti vidí, jak s ním zacházím a sami pak k němu přistupují opatrně a s respektem, m, no, takže si prostě myslím, že i to má obrovskej přesah do života.“ (P1)

„Já právě vnímám, že hračka jako taková, m, obyčejná jako myslím, já nevím, třeba panenka, že jako jo, je to fajn, každý dítě, em, potřebuje prostě mít normální hračky, hrát si s ním jako dítě a tím si i odpočinout. Nejde jako, aby každý dítě se věnovalo jenom montessori pomůckám. Víš to není možný podle mě, to, to dítě pak taky můžeme přetáhnout, musí to být prostě rovnoměrně vyvážený. Právě ale na druhou stranu si myslí, em, že, že montessori pomůcky jsou pro dítě šíleně přínosný, hele já fakt vnímám rozdíl mezi dětma z klasickýh školek a ze školek z montessori. Ty děti od nás jsou prostě mnohem samostatnější, dokážou si spoustu věcí mezi sebou vyřešit, jsou všímavější a i bych jako řekla, em, že se s něma dá líp domluvit, víc chápou vzniklý situace. Každopádně si myslím, že hračka by měla dítě nějakým způsobem rozvíjet, prakticky ho vzdělávat.“ (P5)

Názory pedagogů z běžné mateřské školy se liší zejména kladeným důrazem na hru nebo hračku. V běžných mateřských školách není příliš časté, aby se kladl důraz na smysluplné

pomůcky nebo na praktické pomůcky, které mají nějaký přesah do osobního života. Nicméně z výpovědí vyplývá, že i pedagogové z běžné mateřské školy jsou pro praktické pomůcky s přesahem, jen na to tolik nenaléhají.

„V rámci předškolního vzdělávání moc neřeším, s čím si děti u nás ve školce hrajou. Většinou si hrajou kluci s legem, holky s panenka. Nevidím na tom nic špatného, nijak je v tomto ohledu neomezujeme, každý si hraje s čím chce a je to podle mě, em, podle mě to tak je v pořádku. Jako určitě, je fajn, když ta hračka má nějaký přesah, snažíme se vymýšlet kreativní hry i práci s hračkama, abychom dětem předávaly hodnoty, je to u nás spíš asi takhle nastavený. Minimálně já se o to nějakým způsobem snažím. Pracuju na tom, abysme se s kolegyní sjednotily a přistupovaly k dětem víc individuálně a rozvíjely jsme je pro kvalitní život. Já kvůli tomu šla do školství, chci to změnit a s dětma na tom pracuju, ale zase se, no budu, budu opakovat. Myslím si, že v těch třídách je prostě hodně dětí a je náročný ten systém změnit. (P3)

„No během doby ve školce si děti hrajou s čím chtějí většinou, nemají nějakým způsobem daný s čím si kdy můžou hrát a tohle mi přijde jako v pohodě. Děti jsou šťastný, občas je to chaos a umí být i nevrly, ale to k dětství patří podle mě. Hračky by měly být pro radost. Podle mě je to nejdůležitější část života to dětství a hry jsou toho součástí. V rámci třeba aktivit se snažíme je rozvíjet, formovat, samozřejmě, ale pevně daný pravidla s čím si mají hrát, to nemají. Můj názor, em, jak jsem říkala, no nekladu nějaký důraz na to, aby ty hračky měly mít smysl. Od toho mají doma rodiče, aby s něma dělali aktivity, který je rozvíjí do života. (P4)

V těchto částech interview vidíme rozdíly v názorech, kdy participantky z montessori mateřské školy kladou důraz na důležitost hračky/pomůcky v předškolním vzdělávání. Je pro ně důležité, aby hry i hračky/pomůcky, měly řád, smysl a přesah do života. Zároveň ale i P1 i P2 vnímají důležitost hry i hračky v životě dítěte jako volnou aktivitu, takže je pro ně důležitá nejen práce s montessori pomůckami, ale i s volnou hrou. P1 je například naprosto spokojená s tím, jak probíhá výuka v její práci.

„U nás je to třeba úplně super, em, u nás to probíhá tak, že děti mají dopoledne hru pouze s pomůckama, podle pravidel montessori pedagogiky, ale venku, i v odpoledním bloku mají děti prostor pro volnou hru, a to je právě, to je právě ta vyváženost, kterou vnímám hodně podstatnou.“ (P1)

„Hele u nás v montessori školce máme bloky. Bloky, který jsou tak nastavený, že dopoledne si děti hrají s pomůckami montessori, mají jasný, jasný pravidla, odpoledne pak mají blok s volnou hrou. Ale víš co, volná hra, co je volná hra, děti tam mají panenky, auta, lego.

Což v podstatě, všechny tyto hračky můžou mít přesah, když jsou ale předtím děti vedení, prostě k tomu, no, k tomu, k té kvalitní výchově, víš, že prostě záleží na tom, jak je to dítě vedeno. Pokud má dítě jen volnou hru, nemá žádné hranice, s tím moc nesouhlasím, ale to hlavně kvůli tomu, protože vidím prostě ten velký rozdíl u dětí z klasické školky a u dětí u nás, který pracují podle montessori pedagogiky, no. (P2)

„V naší montessori školce děti přijdou do školky vlastně ráno, m, a věnují se jenom montessori pomůckám. My jako pedagogové jsme tam spíše jako pozorovatelé, víš, ale děti ví a znají jako všechny pravidla a postupy, za jakých okolností, em, si, si ty pomůcky berou. No potom většinou je pozdravení s edukační vložkou a po svačině, m, se jde ven. No. Venku mají spoustu hraček i pomůcek, mají tam prostě, m, auta, bagry, písek, skluzavku, domeček. Mají tak, em samozřejmě i montessori pomůcky, no. Em, třeba tam mají takovou jako kuchyň zahradní, kde mají všechny kuchyňská pomůcky, m, nosíme jim tam vodu. Můžou si vybrat. Po obědě je spánek, em, a po spaní děti mají jak volnou hru, m, kde si teda můžou vybrat jaký hračky chtějí, jo, jsou tam třeba panenky, auta, stavebnice a tak, ale furt mají možnost mít i montessori pomůcky. Ta volba je zas na nich. Mají na to teda taky pravidla jo, tu hračku musí mít stejně jako aktivitu na koberečku, na jednoho jedna hračka, na dva dvě a tak. Nejvíce můžou mít čtyři hračky, když jsou ve skupině třeba třech až čtyřech. Když jich je v té skupině víc, tak pořádkem mají limit čtyři.“ (P5).

Naopak z interviewů vyplývá, že participantkám z běžné mateřské školy otázka hry a hračky tolik důležitá není a přistupují k formě hry a hračky spíše pasivně. Nevidí příliš velkou podstatu v tom, s čím si děti hrají, ale vnímají to spíše jako důležitý prvek dětství, mít volnou hru, která děti formuje v oblasti sociálních vazeb i v rozvoji osobnosti.

„Pro mě je důležitý, že si děti hrajou, že mají spoustu hraček, můžou si v podstatě vybrat co chtějí dělat. Podle mě by hračky měly být volná část života dítěte. Ale zase se snažím, aby s hračkama nedělaly blbosti, aby si hrály svědomitě.“ (P3)

„Děti by podle mě neměly být při hrách nebo, nebo ehm, při hraní s hračkama, by neměly být nějak extrémně ovlivňovány nebo prostě řízený.“ (P4)

„Když přemýšlím nad tím, jak vlastně k těm dětem přistupuji, nebo co vnímám jako důležitý. Pro mě je prostě priorita, aby děti v mojí třídě dostaly lásku, respekt, aby prostě věděly, že jsem tam pro ně a nebály se zamnou přijít s prosbou o pomoc. V tom vidím já osobně, em, větší prostě přesah do života. Myslím si, že praktický činnosti je převážně naučí rodiče. Ale to

zas netvrdím, že my se o to v rámci některých aktivit taky nesnažíme a rozvíjíme jejich osobnosti, jen prostě asi trochu jinak, než pomocí hraček.“ (P3)

„Přemýšlím, co vlastně je pro mě, em, pro mě hlavní, abych dětem předala, no. Já se prostě snažím jim předávat důležité hodnoty v rámci života ve, ve společnosti, víš. Chci, abysme se tady měli líp a doufám, že svým přístupem prostě ty děti k tomu vedu, aby se, em, uměly chovat slušně, a měly v životě nastavené kvalitní hodnoty.“ (P4)

„Pro mě je prioritou, aby dítě bylo co nejschopnější v životě, aby se o sebe dokázalo postarat, aby měl správné hodnoty a byl samostatný a zodpovědný. Což podle vlastní zkušenosti vidím, že montessori pedagogika jim k tomu značně pomáhá.“ (P1)

„Hlavní, hlavní pro mě je, aby děti byly soběstačné, aby se dokázaly v životě vypořádat s překážkami, aby prostě měly všeobecný přehled a byly duševně i fyzicky stabilní.“ (P2)

„Když jsem začala pracovat v montessori školce a viděla jsem ten rozdíl v chování dětí, snažím se ty principy, m, hodně prosazovat i u mých blízkých. Stala se pro mě prioritou, aby, aby to dítě bylo samostatný, aby dokázalo pracovat s chybou, m, s překážkami v životě, aby mělo hodnoty. Snažím se to fakt, m, předávat i v rodině“ (P5).

Z těchto citací je zřejmé, že pro participantky z běžné mateřské školy je důležité, aby dětem předávaly hodnoty, aby z dětí byl dobrý občan, aby si dokázaly poradit ve společnosti. Také kladou důraz, což bylo několikrát zmíněno na respekt a respektující přístup k dětem, k čemu se pojí i to, že k dětem přistupují s láskou, aby se cítily milované.

V druhém případě u participantek z mateřské školy montessori je důležité, aby dítě vedly ke kvalitním hodnotám, aby dítě mělo všeobecný přehled o podstatných částech života. Také kladou důraz na samostatnost a soběstačnost dítěte, aby byly zodpovědné za své jednání a uměly se v určitých situacích prosadit. Také zmiňuje P2, že je pro ni podstatné, aby se v životě uměl přenést přes překážky, které život často chystá.

„Děti vedeme k tomu, aby, em, aby byly zodpovědné za to, co dělají, aktivity si berou po jedné, potom ji musí uklidit zpátky na místo, drží je vždy v obou rukách. Jsou vedené, em, k tomu, aby k těm pomůckám měly respekt a chovaly, chovaly se k nim prostě slušně. To je jen příklad toho prostě, aby byly zodpovědné.“ (P1)

Kategorie	Hraní si dětí v montessori a běžné mateřské škole
Kódy	Hra, montessori, běžná školka, hraní dětí, přístup ke hře, harmonogram, systém

Tabulka č. 4: Hraní si dětí v montessori a běžné mateřské škole

Tato kategorie zahrnuje rozdíly v tom, jakým způsobem si hrají děti v montessori a běžné mateřské škole. Na základě toho, že byly dvě skupiny participantů – jedna skupina z montessori mateřské školy a druhá skupina z běžné mateřské školy, tak jsem tyto dva vzdělávací systémy porovnávala v rámci tématu hry dětí.

Z interviewů jde vidět rozdílnost v jednotlivých vzdělávacích systémech. Dle P1 je v montessori škole jasný řád a harmonogram.

„Děti mají jasně daný harmonogram dne, který je prostě neměnný. U nás ve školce si děti dopoledne můžou hrát jenom, jenom s montessori pomůckama, teda ne hrát, ale věnovat se jen montessori pomůckám. I tahle ta aktivita má svůj řád. Pokud, Pokud je to nová em aktivita, tak, tak je jako první na seznamu to, že učitel dětem ukáže, jak se s pomůckou správně pracuje. Poté se dítě pomůckou může věnovat samo a, a učitel by toho procesu neměl zasahovat. (P1)

„U nás mají děti krom klasického postupu při práci s pomůckou kostku, která je, em, buď zelená nebo červená. Zelená značí pro ostatní kamarády, že si k němu můžou přisednout. Nebo, nebo mají červenou, em, což je ukazatel pro ostatní kamarády zase takovej, že teď to dítě chce být samo a aktivně se chce věnovat samo. Takže teda dopoledne ty děti jako jedou striktně montessori postupy. Tam nemají volnou hru nebo klasický hračky. V odpoledním bloku naopak, po, po spaní jako, si můžou hrát i s normální, normální hračkou, ale stejně tak i s montessori pomůckou. V ten čas je to na nich, čemu se chtějí věnovat. Em. Na zahradě, když chodíme teda ven s dětma, em, před obědem, tak tak jako taky mají žejo klasický hračky. Ty děti prostě musí mít i klasickou hračku, mít volnou hru a zabavit se i bez působení na, no na vědomosti a dovednosti vzdělávacího prostě systému.“ (P2)

„Co se týče hraní si, děti mají dopolední blok prostě striktně s montessori pomůckama, kde jedou podle pravidel montessori. Venku a v odpoledním bloku mají děti, em, normální běžný hračky, se kterými si můžou normálně hrát, ale taky s pravidlami. Je potřeba, aby to pro děti bylo vyvážené. Vlastně taky chci říct, že u nás ty hračky se objevují, ale jenom, m, v odpoledním čase, kdy ty děti vstanou a můžou si jít, em, do skříně, je taková menší a vzít si nějakou hračku.

Ta hračka je ze života, jsou tam panenky, autíčka, stavebnice, domečky, a tak. I tohle ale funguje za určitých pravidel, a, em, to tak, že na jedno dítě můžou být maximálně dvě hračky nebo dvě stavebnice. Musí mít u sebe jmenovku, kobereček na kterým mají hračku, pokud chce být nerušený, má červené kolečko, pokud chce kamaráda, má zelené kolečko. Pokud em, k němu teda přijde kamarád, můžou mít čtyři stavebnice. To je maximum, i když jich bude ve skupince třeba pět dětí. Za určitých pravidel teda dostávají i běžné hračky. K těm klasickým hračkám teda mají přístup pouze v odpoledním em, bloku, ale na zahradě, kterou, kterou máme u školky, tak tam mají taky klasický hračky a můžou si vlastně hrát, em, s čím potřebují.“ (P2)

Z interviewů je patrný jasný režim montessori mateřské školy, kde se dbá na pravidla a dbá se na to, aby byl dodržený správný postup pro dosažení co nejlepších výsledků při plnění cílů jak v oblasti rozvoje osobnosti dítěte, tak ve vzdělávacích cílech. V běžné mateřské škole je tento přístup odlišný.

„Děti vlastně ráno postupně přichází, mají volnou hru, hrají si, s čím chtějí. Po příchodu máme ranní kruh, kde se přivítáme, řekneme si, em, nějaký informace k, k, k tématu a pozdravíme se. Pak vlastně děti mají na výběr buď si zase můžou hrát v podstatě s čím chtějí, nebo můžou dělat výtvarný aktivity s učitelkou. Pak si třeba zahrajeme nějakou hru společnou a pak jdeme ven. Odpoledne mají zase volnou hru.“ (P3)

„Děti u nás, no, vlastně nemají žádný striktní režim když nad tím tak přemýšlím, ráno si hrajou s čím chtějí, my dohlížíme nebo střídáme skupinky s kým si hrajeme a mezitím chystáme nějakou výtvarnou nebo praktickou aktivitu. Když vlastně dorazí em všechny děti, tak se jdeme pozdravit, věnujeme se tématu, které máme, em, na ten týden a pak někdo jde dělat aktivitu, tu výtvarnou nebo praktickou, no a ostatní si hrají s čím chtějí. Hru jim nějakým způsobem nereguluju. Akorát ještě zakomponujeme některý dny hry jako třeba chodí pešek okolo a tak. Já už se snažím aspoň ty aktivity výtvarný a praktický dělat tak, aby jim to něco dalo, ráno jim chystám pracovní listy a tak. No, snažím se to zlepšovat. Em. (P4)

„Děti u nás mají hodně prostoru na volnou hru. Hrajou si hodně spolu a využívají všechny, em, všechny možné pomůcky. Máme tam teď i trochu mladší děti, tak je to trochu náročnější, ale prostě mají k dispozici kuchyňku dětskou, em, kterou mají hodně rádi, jsou schopni si tam hrát na prodavače, em, číšníky, no nebo si najdou cestu jak, jak si v té kuchyňce hrát i jinak no. Mají tam spoustu aut, zvířat, knížek. Tu hru jako takovou mají, em, fakt volnou v podstatě no, nejsou v ní nijak omezení prostě pravidlami no. Já jim jakoby hodně se snažím, jako třeba co se týče ranních činností, chystat různé pracovní listy, výtvarku, a tak, no abych je

trochu zapojila do takových činností, spíš jako vzdělávacích. Ty hračky který mají, tak vlastně mají takový úplně klasický s čím si hrajou. Auta, panenky, nářadí a tak. Mají tu kuchyňku, tam si hrají hodně. Potom ranním kruhu co se pozdravíme, tak si, tak si většinou zahrajeme nějakou hru. Em. Třeba kolo kolo mlýnský teda, barvičky a tak.“ (P3)

„Asi teda nejčastější způsob hry, kterej je u nás hodně populární je, že děti si často hrajou mezi sebou. Jedná se většinou o hry na zvířata, na rodinu, hrají na honěnou dost často taky, em, em, hrajou si často s různýma hračkama, dávají jim názvy a tak.“ (P4)

„No, třeba venku už to není tak řízený jako vevnitř, ale snažíme se dodržovat nějaký pravidla každej den. Na zahradě většinou je volná hra, ale ta učitelka jedna vždycky nabízí i nějakou řízenou, takže plejeme záhonky, čistíme jezírko, sekáme trávu dokonce. Máme i morčata, o který se děti starají. Co je třeba zajímavý, tak máme třeba aktivitu, která se nazývá, em, blatickování. Je to super, protože my se snažíme nejvíc reagovat na ty potřeby dětí, em, to co vidíme, že je baví a co je zajímavý, tak to pojmenujeme a uděláme z toho aktivitu. Blatickování je, že míchají, em, bláto s vodou, kterou, kterou mají taky na zahradě volně dostupnou.“ (P1)

„U nás ve školce teda mají dopoledne k dispozici pouze montessori pomůcky a aktivity, kterým se věnujou. Venku, tak, em, tam mají k dispozici klasický hračky, je tam normálně, em, volná hra teda, kdy jako ty děti si můžou hrát s čím chtějí, ale, ale mají jako k dispozici i nějaký montessori aktivity, jako třeba přelívání vody, přesypávání, no, a tak. Mají tam i třeba kočárky, který nejsou ve třídě, ale venku, mají na to, m, taky pravidla, že ho musí v pořádku vrátit, zapisuje se, m, kdo ho má. Mají třeba různý pomůcky na zahradu.“ (P5)

„Vlastně ty hry, který jsou, tak všechny jsou plánovaný s nějakým přesahem do života. Oni mají samozřejmě i volnou hru, m, kde si hrajou hlavně venku, mají na výběr z volné hry, m, montessori pomůcek, kde mají normálně určený místo, kde, m, jsou v poličkách tady ty montessori pomůcky, který jsou pořád z praktickýho života. Takže třeba pracujou hodně s vodou, se semínkama, musí přesypávat, m, třídít, melou i kávu třeba. Co se týče her, tak hrajeme třeba cukr káva limonáda nebo na schovku. Hrajeme často, m, hry, který, který se kterýma se potkají i v životě.“ (P2)

„V rámci volné hry po spaní, tak děti teda mají po probuzení k dispozici tu skříň, m, s aktivitama, jo. Jsou tam stavebnice teda a tak. Mají tam ale i spoustu deskových her, který zase mají nějaký přesah. Je tam, em, třeba jako člověče nezlob se, který je učí prohrávat, a tak. Jsou tak taky deskovky, jako který je učí práci s chybou, prohrou, učí je spolupracovat a komunikovat.“ (P5)

Rozdíly mezi oběma skupinami jsou zjevné. V montessori vzdělávání děti mají řád, aktivity, které provádějí mají přesah a smysl. Celým přístupem se snaží působit na osobnost jako na celek a formovat tak dítě ve všech směrech. V běžné mateřské škole jsou hry spíše volnějšího charakteru, děti nemají příliš řízených činností a hry používají, jak uznají za vhodné. Ale také i v běžných mateřských školách mají harmonogram, který děti dodržují, hrají si spíše společně nebo i samostatně, ale jedná se spíše o klasické hry a hračky, kde se neklade přílišný důraz na přesah do života dítěte.

4.8 Výsledky výzkumu

Před tvořením samotného výzkumu byl stanoven cíl a hlavní i specifické výzkumné otázky, na které jsme se snažili najít odpověď při sběru dat a následné analýze.

Na základě analýzy dat můžeme říci, že rozdíly ve vnímání hry a hračky v životě dítěte v předškolním vzdělávání se liší u pedagogů klasické mateřské školy a u pedagogů z mateřské školy montessori. Na základě interviewů můžeme zhodnotit, že rozdíly se vyskytují převážně v podstatě hry a hračky. Pedagogové z montessori mateřské školy více vnímají hru a hračku jako prostředek pro rozvoj osobnosti, pro nácvik praktických činností do života. Také v hračce vidí určitý přesah, který by měly hračky dětem dávat. Nicméně, i pedagogové z montessori mateřské školy podporují svobodnou hru a hračku, ale myslí si, že je důležité, abychom vnímali důležitost toho, že hračky, které děti používají, jim mohou dát spoustu vědomostí a dovedností, díky kterým se osobnost dítěte může rozvíjet a může ho lépe připravovat na život ve společnosti. Jako jeden z příkladů uvádějí, stejně jako Rýdl (2006), že v montessori pedagogice učitelé učí děti pracovat s chybou, jak ji napravit, a také to, jak se v životě poprat s různými překážkami, k čemuž pomáhají montessori pomůcky, které nejsou nazývány hračkou. Na druhou stranu by dítě mělo mít možnost i volné hry, hrát si s čím chce a být zkrátka dítětem, protože to v předškolním vzdělávání podle participantek nesmí chybět. Považují tedy za důležité, aby byla mezi těmito dvěma póly určitá vyváženost.

Na druhou stranu pedagožky z běžné mateřské školy takovou důležitost na hru a hračku nevnímají. Je pro ně důležité především to, aby dítě bylo milované a vychovávané v respektu. To, s čím si hrají není až tak důležité, protože jsou to zkrátka děti a potřebují si hrát.

V rámci interview bylo značné, že participantky z montessori mateřské školy hru a hračku vnímají úplně jinak, už jen z toho důvodu, že zkrátka montessori pedagogika je založená především i na práci s pomůckou, na tom, čemu děti věnují pozornost. Naopak v běžné mateřské škole, i podle interviewů vyplývá, že hračkám především spíše nevěnují příliš velkou

pozornost. Podle participantek je to z velké části i tím, že v běžné mateřské škole jsou třídy s větším počtem dětí, a proto je pro ně téměř nemožné pracovat s dětmi více individuálně a klást větší důraz na to, s jakými hračkami manipulují. Bylo vidět, že u participantek z montessori pedagogiky opravdu kladly důraz na to, že pomůcky montessori jsou zásadní pro správný rozvoj osobnosti dítěte a také pro to, aby se dítě lépe začlenilo do společnosti.

4.8.1 Specifická otázka č. 1

Jaký mají účastníci přístup k dětem v předškolním vzdělávání?

Data, která byla získána díky interview, nám ukázaly, že pro všechny participantky v rámci přístupu k dětem v předškolním vzdělávání je důležité, aby dítě bylo v příjemném prostředí, aby se jim dostávala láska, respekt a pocit bezpečí.

V tomto případě se lehce lišily názory obou skupin účastníků v tom, že pedagogové z běžné mateřské školy mají problém s kapacitou tříd mateřských škol a opět i v tomto případě zmiňovaly, že počet dětí ve třídě, který je kolem 20 v plném počtu dětí jim komplikuje osobnější a individuální přístup, který by ve školách chtěly aplikovat. Převážně je to z toho důvodu, že při takovém počtu dětí je pro ně náročné mít čas na všechny děti. Nicméně obě participantky, které se účastnily interview z běžné mateřské školy, avizovaly, že respektující přístup podporují a kvůli těmto nedostatkům na běžných mateřských školách si vybraly právě tuto cestu a aktivně se snaží o změnu systému a snaží se bořit stereotypy v přístupu v běžné mateřské škole. Práce, kterou vykonávají, je díky tomu podle jejich slov naplňuje, a jsou rády, že mají možnost nějakým způsobem přispět do vzdělávacího procesu.

V mateřské škole montessori participantky přistupují k dětem individuálně, což je opět jeden z hlavních pilířů montessori pedagogiky jak avizuje také Rýdl (1999). Harmonogram dne, i celý systém montessori vzdělávání je uzpůsoben k tomu, aby všechny principy montessori pedagogiky byly realizovatelné. Pro participantky je tedy individuální přístup zásadní, stejně tak jako zmiňovali v interview i respektující přístup, lásku k dětem a ke svojí práci. Participantky také zmiňují, že tento respektující a individuální přístup k dětem v běžných mateřských školách často chybí, a to je taky jeden z důvodů, proč se rozhodly pro montessori pedagogiku, která v těchto aspektech vyhovuje jejich názorům v plné výši. Tento názor, že v běžných mateřských školách tyto přístupy chybí, zmiňovaly i samy participantky z těchto mateřských škol. Ty zase vnímají jejich poslání v tom, aby tyto přístupy a principy v běžných vzdělávacích institucích změnily a tím přispěly k rozvoji společnosti pozitivním směrem.

Z výpovědí tedy vyplývá, že to, jakým způsobem k dětem pedagogové přistupují, jaký mají sami názor na výchovu a vzdělávání v předškolním vzdělávání může ovlivnit přístup k hračce a hře v mateřských školách. Pedagožky, které se inerview zúčastnily z klasických mateřských škol, prosazovaly převážně důležitost lásky, respektujícího přístupu k dětem, vidí podstatu v těchto hodnotách, že tímto přístupem pomáhají dětem k lepšímu začlenění do společnosti a k lepšímu vnímání života. U pedagožek z montessori mateřských škol je také podstatný jak respekt, tak láska k dětem, ale všechny participantky z montessori mateřské školy kladou důraz také na samostatnost dětí, na vedení praktickému životu, k práci s chybou, vést dítě k sebeporozumění a vychovávat tak silné osobnosti, které jsou schopné v životě překonat překážky a žít samostatný a dobrý život (Rýdl, 1999).

4.8.2 Specifická otázka č. 2

Jaké hračky/pomůcky používají v montessori a běžné mateřské škole?

Hra u dětí v montessori mateřské škole je odlišná od hry v běžné mateřské škole. Na základě analýzy dat je značný rozdíl mezi hrou u dětí z obou zkoumaných skupin.

V rámci montessori pedagogiky mají děti jasně daný harmonogram dne a přístupu k dětem. Pedagogové jsou v tomto vzdělávacím systému spíše jako průvodci (Rýdl, 1999). Děti mají dopolední blok, kdy si mohou vybrat některou z pomůcek montessori pedagogiky. Mohou se jí věnovat pouze na základě splněných pravidel, které to obnáší (Montessori, 1912). Podle participantek je důležité, že dítě, které si vybere aktivitu, si může vzít pouze tu jednu, kterou si vybral. Pomůcky mají přesný postup, který jim učitel nejdříve popíše a ukáže. Poté se dítě aktivitě může věnovat, učitel pouze přihlíží a do aktivity nezasahuje. Dítě má také možnost si dát na místo, kde se pomůckou věnuje zelenou nebo červenou kostku, což jsou ukazatele pro ostatní děti. Zelená znamená „ano, můžeš si za mnou přisednout“ a červená znamená „ne, teď chci pracovat o samotě“. Toto pravidlo pomáhá dětem, aby se rozhodovaly samy, což je také jeden ze základních principů montessori pedagogiky. (Zelinková, 1997) Je to velký rozdíl oproti běžné mateřské škole, kdy často dochází v těchto případech ke konfliktům, děti se hádají o hračky a nemají respekt jeden k druhému.

Dalším rozdílem je, že dítě, které si vezme montessori pomůcku, věnuje se jí, tak po ukončení aktivity musí pomůcku uklidit přesně tam, kde byla a ve stavu, v jakém byla. Je důležité, že prostředí musí být zorganizované a přesně uspořádané, aby děti vždy věděly, kam mají danou pomůcku vrátit. (Václavík, 1997). Do té doby si dítě nemůže vzít další aktivitu. V běžné mateřské škole je toto často přehlíženo a děti si po sobě hračky nemusí uklízet, nedbají

příliš na ohleduplnost k hračce a při hraní se části pomůcek často ztrácejí nebo rozbíjejí. V běžné mateřské škole hračky nemají řád ani systém, který by bylo nutně nutné dodržovat, celý den mají k dispozici stejné hračky a nemění se převážně za nějakým účelem. V montessori mateřské škole je rozdíl v tom, že děti mají tedy dopolední blok, kdy se věnují pouze montessori pomůckám, které jsou pravidelně obměňovány a odpoledne, podle participantek mají děti možnost i volného hraní, kdy jsou jim po pobytu venku zpřístupněny i klasické hračky.

Děti v montessori mateřské škole mají klasické hračky pouze venku na zahradě, anebo v odpoledním bloku. Stále si mohou vybrat mezi volnou hrou, nebo mezi aktivitami montessori. Volba je vždy na nich. Hračky, které mají na zahradě jsou například kočárky na panenky, bábovky, auta, bagry, stavebnice, mají spoustu na výběr. Mezi montessori aktivity, které mají k dispozici na zahradě patří například místa pro ztvárnění běžného života dospělých, kam patří venkovní kuchyň, kde mají k dispozici spoustu kuchyňského náčiní, mají přístup k vodě. Mezi další aktivity patří například zahradní domek, kůlna s náradím, kompost. Dále mají k dispozici také místo, kde jsou na policích montessori pomůcky, které taktéž podporují praktické dovednosti, jako například přelívání, přesypávání, mletí. Všechny tyto pomůcky rozvíjí praktické vědomosti a dovednosti

4.8.3 Specifická otázka č. 3

Jak si hrají děti v montessori mateřské škole a jak si hrají děti v běžné mateřské škole?

V montessori mateřské škole je hra velmi důležitým prvkem. Děti jsou ve věkově smíšených třídách, což jim dává možnost učit se od sebe navzájem. Děti, které jsou starší často učí ty mladší při práci s pomůckami, při různých aktivitách, jako je stříhání, kreslení a spousta dalších aktivit, které se učí mezi sebou. Když do třídy přijde nějaká nová pomůcka, kterou děti neznají, učitel provede zaučení s konkrétní aktivitou, aby ukázal správný postup. Poté už děti aktivitu využívají sami. V případě, že starší děti odejdou do škol, zůstávají ti původně, mladší, kteří zase učí ty nově přichozí. Dětem to pomáhá získávat nové vědomosti i dovednosti v připraveném podnětném prostředí, kdy mladší se učí nové věci, ale starší se zase učí toleranci, trpělivosti a schopnosti učit a pomáhat druhým lidem. Děti jsou schopné si hrát spolu ve skupinách, i samostatně (Montessori, 1972).

Volná hra probíhá také venku v montessori mateřských školách, kdy prostor je většinou zahrada nebo hřiště přilehlé k mateřské škole disponuje hračkami obyčejnými. Objevuje se zde například pískoviště, auta, bagry, zahradní domky, stavebnice. Také se ale na zahradách objevují i montessori aktivity, mezi které patří například venkovní kuchyň, ve které se nachází

kuchyňské nádobí a spousta praktických i smyslových prvků. I venku se školy soustředí na to, že je podstatné mít kvalitní podnětné prostředí. (Seldin, 2017)

Hra v klasické mateřské škole se soustředí spíše na volný typ hry, kdy děti nemají příliš velké limity v tom, s čím nebo jak si mohou hrát. Hra probíhá v bezpečném prostředí na základě pravidel, které stanovuje sama hra. V běžných mateřských školách na hru nahlíží jako na nástroj pro podporu kreativity dítěte, učí je spolupráce a rozvíjí osobnost v mnoha směrech. Na hru pohlíží taky jako na čas, kdy se děti baví, nemají žádné povinnosti a můžou si hrát na co chtějí (Erikson, 1968).

4.9 Diskuze

V montessori mateřské škole je kladen velký důraz na individuální rozvíjení jedince. Vyznačuje se speciálními přístupy ke hře a hračkám, díky kterým je realizovaná výchova a vzdělávání v konkrétních oblastech osobnosti a života dítěte. Jsou základními pilíři v montessori pedagogice, které jsou chápány jako klíčové nástroje pro rozvoj dětí z hlediska kognitivního, emocionálního i sociálního (Montessori, 1912). V montessori mateřských školách hrají její pomůcky a aktivity nezastupitelnou roli. Hračky jsou nahrazeny pomůckami a aktivitami, které jsou ve třídách rozděleny do kategorií pomůcek pro praktický život, pro smyslovou výchovu, pro jazykovou výchovu, matematiku a kosmickou výchovu. Díky těmto kategoriím působí na všechny složky důležité pro všestranný rozvoj dětí (Seldin, 2007).

V montessori mateřských školách jsou děti vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti, rozvíjí u dětí zdravé sebevědomí, práci s chybou, ale také je učí praktické dovednosti. Pomůcky jsou navrženy tak, aby v dětech vzbuzovali touhu po objevování, po experimentování a po vědění. Všechny tyto aspekty jsou zásadní pro budoucnost dětí (Montessori, 1912).

Třída je uzpůsobena tak, aby pro děti bylo připravené podnětné prostředí, které je dokáže rozvíjet ve všech směrech. Běžné hračky se v montessori třídách také objevují, ale mají svá pravidla a čas, kdy se využívají. Nejčastěji se využívá typ didaktické anebo pohybové hry, které jsou realizované v čase, kdy jsou děti venku a chodí do přírody. V tomto případě mají děti k dispozici i klasické hračky, ale také montessori pomůcky a aktivity. Důležité je, že i v tomto případě mají děti stále svobodnou volbu, s čím si chtějí hrát, ovšem stále za přítomnosti určitých pravidel. Mezi hry pohybové patří často hry, které se objevují i v běžném životě dětí, jako například na schovávanou nebo „cukr káva limonáda“. V rámci společenských her se může jednat o člověče nezlob se, monopoly a hry, které mají určitý přesah do života. Ať už co se týká proher nebo práce s chybou. Často se objevují hry námětové, tvůrčí, ve kterých děti využívají

svoji fantazie a kreativity. Děti si venku hrají s reálnými předměty, které v okolí najdou, pracují s kuchyňským náčiním, s pomůckami na zahradničení, čistícími prostředky a se vším, co patří do každodenního života člověka. (Montessori, 1912).

Běžné hračky jako například panenky a auta děti mohou také využívat, ale v určitý časový blok, který je většinou odpoledne po spánku dětí. I u těchto hraček můžeme najít určitý přesah do života, který spatřujeme například u panenky v oblasti sociálních dovedností, kdy se dítě učí empatii vůči druhým lidem, pečuje o druhé, učí se komunikaci. Často děti využívají námětový typ her, kdy ztvárňují různé sociální situace, kterými mají určitou zkušenost a osvojují si tak tyto vědomosti, dovednosti a zlepšují svoje komunikační schopnosti. Co se týče druhého příkladu – autíčka, u toho například děti rozvíjí svoji prostorovou orientaci a koordinaci. Děti s autíčkama jezdí po podlaze, učí se s nimi parkovat, navigují je v prostoru a tím rozvíjíme u dětí i větší pochopení k rychlosti, směru nebo vzdálenosti. V oblasti kognitivní se děti učí předvídat nebo plánovat různé scénáře (Elkind, 2007).

Naopak pro srovnání dětí z běžných mateřských škol vidíme značné rozdíly v pojetí výchovy a vzdělávání. Děti v běžné mateřské škole nevyužívají speciální pomůcky k všestrannému rozvoji osobnosti, ale převážně využívají běžný typ hraček. V mateřské škole si hrají často s legem, autami nebo panenkami. Hry využívají převážně typu námětových, ale i didaktických, které vede pedagog (Maňák, 2003).

Pozitiva výzkumu vnímám v oblasti rozšíření znalostí o fungování montessori mateřských škol. V rámci výzkumu je zkoumána problematika hry a hračky v montessori a běžných mateřských školách a porovnány rozdíly, které obě skupiny vzdělávacích institucí mají, což může přispět k rozšíření vědomostí v této problematice například i pro rodiče, kterým může tento výzkum pomoci k pochopení alternativní pedagogiky. Další pozitivum vnímám v celkovém pojetí tématu, který nahlíží do hloubky tématu montessori pedagogiky a pomáhá nám více pochopit rozvoj dítěte ve všech směrech a jak tento rozvoj podpořit speciálními pomůckami (Lillard, 1996).

Jako limity tohoto výzkumu spatřuji nemožnost zobecnit výsledky na širší procento montessori škol v České republice. Montessori přístupy, které jednotlivé montessori mateřské školy využívají, se od sebe mohou lehce lišit, a tak je možné během vícero výzkumů spatřovat odchylky ve výsledcích. Výsledky výzkumu to může ovlivnit například v případě, kdy některé montessori mateřské školy přistupují k principům velmi tradičně a důsledně, kdežto u jiných škol mohou přistupovat více flexibilně (Lillard, 1996).

Závěr

V současné době se alternativní vzdělávání v České republice stává více populárním a často vyhledávaným rodiči. Rodiče vyhledávají alternativní vzdělávání zejména pro jeho flexibilitu a individualitu, kterou dětem nabízí. Více se soustředíme na to, aby se dítě rozvíjelo pozitivním směrem po všech stránkách, aby k němu bylo přistupováno individuálně a s respektem, ale zároveň byla rozvíjena jeho osobnost, vědomosti i dovednosti v co nejširším měřítku.

Montessori pedagogika se zaměřuje na hluboký a komplexní přístup k dítěti, k jeho výchově i vzdělávání. Klade velký důraz na nutnost s každým dítětem pracovat individuálně a ke každému tak i přistupovat. Díky jejím principům, které umožňují dítěti rozvíjet se komplexně ve všech směrech, se také stává jedním z nejznámějších alternativních směrů ve vzdělávání. Při práci s dětmi omezuje klasické hračky na minimum a úspěch v kvalitní výchově a vzdělávání spatřuje ve využívání speciálních pomůcek navržené pro rozvoj osobnosti v oblastech praktického života, smyslové výchovy, jazykové výchovy, matematiky a kosmické výchovy. Každá z rozvíjejících oblastí je uzpůsobena věku a schopnostem dítěte, aby bylo schopné s pomůckou pracovat.

Ve třídách je kladen velký důraz na připravené podnětné prostředí, které je pro realizaci montessori pedagogiky zásadní. Každá pomůcka i aktivita mají své místo, což je důležité z hlediska toho, že děti ví, kde aktivity najít a kam je zase uklidit. Aktivity jsou uspořádané do zmiňovaných oblastí a děti si můžou vybrat, kterou z nich si vyberou. Třída je uzpůsobena tak, aby každé dítě mělo možnost pracovat jak ve skupině, tak samo individuálně. Měla by mít místo pro klidnou zónu pro dítě, které potřebuje zpracovat své emoce nebo chce být samo. Dítě by mělo na vše dosáhnout, vše by mělo být uzpůsobeno dětem, které se o sebe zvládnou samy postarat.

Pedagog v montessori mateřské škole musí projít speciálními kurzy, díky kterým do hloubky pochopí montessori principy a přístupy, aby byl schopen kvalitně a efektivně předávat tyto schopnosti na děti. V průběhu výchovy a vzdělávání figuruje spíše jako průvodce, který je tam pro děti. V rámci pomůcek a aktivit provádí prvotní ukázky, díky kterým dítě ví, jak s pomůckou správně manipulovat. V případě chyby dítěte se pedagog snaží dítě navést, aby si dítě na chybu přišlo samo a samo si ji opravilo, což dítě učí práci s chybou a rozvíjí sebejistotu.

Montessori pohlíží na hru jako na důležitou část rozvoje dítěte. Klade důraz na svobodnou volbu toho, čemu se dítě chce věnovat. Všechny pomůcky i aktivity navrhla tak, aby v dítěti

vzbuzovalo touhu po vědění a experimentování. V rámci volné hry venku děti podporuje v objevování přírody, učí praktické činnosti jako například zahradničení, ale také nabízí volbu svobodné hry venku, jako jsou i klasické druhy hraček, které také svým způsobem osobnost rozvíjí. Montessori přístup má pevně stanovená pravidla a hranice, které je důležité dodržovat pro efektivní dosahování cílů. Tento přístup může v dětech upevňovat kvalitní schopnosti, jako například zodpovědnost, spolehlivost, touhu po zjišťování nových informací. Činnosti díky svobodné volbě dělají, protože chtějí, nejsou k tomu nuceni a na základě toho mají také větší chuť se učit nové věci.

Ve třídách se vyskytují smíšené věkové kategorie, které taktéž napomáhají přirozenému a efektivnímu vzdělávání a výchově. Starší děti učí ty nové mladší novým věcem, principům, práci s pomůckami. Mladší děti se učí od vrstevníků což také rozvíjí velmi důležité části lidské osobnosti, jako například trpělivost, komunikační schopnosti, spolupráci a spoustu dalších pozitivních vlastností pro člověka.

V rámci dalších výzkumů by bylo přínosné zaměřit se na dlouhodobé výsledky montessori pedagogiky v rámci osobnosti dítěte.

Bibliografie

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George, 2011. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. CA: Praeger. ISBN 978-03-1335-961-3.

ELKIND, David, 2007. *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. Cambridge, MA: Da Capo Press. ISBN 978-07-3821-110-7.

ERIKSON, Erik, 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. ISBN 978-03-9331-144-0.

CAILLOIS, Roger, 1998. *Hry a lidé*. Praha: Ypsilon. ISBN 80-902482-25.

COHNOVÁ, Kateřina, 2019. *Reggio Emilia: Poválečná filozofie radostného poznávání*. Perpetuum: Scio. [online]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2019/08/reggio-emilia-povalecna-filozofie-radostneho-poznavani/>.

CRESWELL, John, 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3rd edn. Los angeles: Sage Publications. ISBN 978-14-1299-530-6.

CRESWELL, John, 1997. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications. ISBN 978-07-6190-143-3.

FROST, Joe, WORTHAM, Sue, REIFEL, Stuart, 2011. *Play and Child Development*. Boston: Pearson Education. ISBN 978-01-3259-683-1.

HART, Tomáš, 2022. *Specifika pedagogického přístupu ve škole Reggio Emilia*. Brno: Masarykova Univerzita. ISSN 0323-0449.

HUIZINGA, Johan, 2000. *Homo Ludens: O původu kultury ve hře*. 1. vydání. Praha: Dauphin. ISBN 80-7272-020-1.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, 1997. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85753-09-6.

KADNER, Otakar, 1924. *Dějiny pedagogiky*. 3rd ed. Praha: Unie. ISBN nevedeno.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, 2010. *Lesní a venkovní pedagogika*. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-451-8.

KOLANDOVÁ, Dagmar, 2014. *Pohybové hry pro předškolní děti*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny. ISSN 1212-0669.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav, 2001. *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

LILLARD, Paula Polk, 1996. *Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. US: Schocken Books. ISBN 978-08-0521-061-3.

LUDWIG, Harald, 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.

MAŇÁK, Josef, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MONTESSORI, Maria, 2018. *Absorbující mysl*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.

MONTESSORI, Maria, 1972. *The discovery of the child*. Velká Británie: Random House Publishing Group. ISBN 978-03-4533-656-9.

MONTESSORI, Maria, 1912. *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company. ISBN 978-04-8642-162-9.

MÜLLER, Joachim, CORNELIUS, Bohlen, 1997. *Antroposofie a křesťanství*. Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-7192-230-7.

NZIP. *Škola podporující zdraví*. NIZP.cz [online] <https://www.nzip.cz/clanek/326-program-skola-podporujici-zdravi-spz>. [cit. 2024-02-07].

PATTON, Michael, 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th ed.)*. CA: Sage. ISBN 978-14-1297-212-3.

PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír, 2014. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1

PRŮCHA, Jan, 1994. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-972-5.

PRŮCHA, Jan, a spol., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 16-17. ISBN 978-80-7367-647-6.

RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek. ISBN 80-900035-8-3.

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

SELDIN, Tim, 2017. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů montessori*. Praha: Slovart. ISBN 978-80-7529-405-0.

Smiling Crocodile. *O nás*. Smilingcrocodile.cz. [online] Dostupné z: <https://www.smilingcrocodile.org/>. [cit. 2024-02-07].

SMOLKOVÁ, Táňa, 2007. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea. ISBN 80-903761-2-6.

ŠTAMPACH, Ivan, 2000. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-431-0.

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367313-0.

UZEL, Václav, 2010. *Uvádění lesních mateřských škol do České republiky*. Brno: Masarykova univerzita. [online]. [cit. 6.12.2014]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/208695/ff_b/Uvadeni_LMS_do_CR.pdf

VÁCLAVÍK, Vladimír, 1997. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2., rozš. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902-2890-9.

VALENTA, Milan, 1993. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-274-9.

VAŇKOVÁ, Petra, 2016. *Lesní mateřské školy: Vnímání veřejnosti*. [online]. Praha: NMS Market Research. [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/studijni-materialy-a-vyzkumy.html#vyzkumy>.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2012. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

Waldorfská mateřská škola. *O nás*. Waldorfskaskolka.cz [online]. Dostupné z: <http://www.waldorfskaskolka.cz/koncepce>. [cit. 2024-01-28].

Začít spolu. *O nás*. Zacitspolu.eu [online]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>. [cit. 2024-05-25].

ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školství*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

ZIKOVÁ, Barbora, 2020. *Montessori pedagogika pod lupou vědy*. [online]. Magazín vzdělávání Perpetuum: Scio. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2020/06/montessori-pedagogika-pod-lupou-vedy/>.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Lesní mateřská škola*. Metodický portál: Články [online]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21325/lesni-materska-skola.html>