

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Alternativní přístup vzdělávání a pedagogika Montessori

Bakalářská práce



České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Miluše Vítěčková

Vypracovala:
Ing. Renata Gondeková

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

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

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluši Vítěčkové za její cenné rady, připomínky a metodickou pomoc a Ludmile Kudrlové za milé přijetí v Montessori mateřské škole a poskytnutí materiálů.

Abstrakt

Klíčová slova: Alternativní školství, Maria Montessori, montessori systém, montessori didaktický materiál, senzitivní fáze, polarizace pozornosti, elipsa, předškolní věk, mateřská škola.

Bakalářská práce se zabývá alternativní pedagogikou Marie Montessori a jejím výchovným systémem předškolních dětí. V teoretické práci je popsána pedagogika Marie Montessori, její principy, základní myšlenky a jednotlivé oblasti učení. Dále je charakterizován předškolní věk, úkoly a cíle předškolního vzdělávání.

Cílem této práce je porovnat prostředí, pomůcky, přístup a vzdělávání metodou Montessori s běžnou mateřskou školou, tedy děti předškolního věku od 4 do 6 let. Montessori škola je porovnávána s běžnou mateřskou školou, která přibližně odpovídá jak umístěním, tak počtem dětí.

Výzkumná část představuje oba typy mateřských škol. Výzkum je prováděn formou pozorování, při kterém byla sledovaná činnost učitelek a dětí, ale i předměty, se kterými osoby pracují a prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje. Závěrem je ucelený přehled o denním dění ve školách a shrnutí rozdílů mezi alternativní a běžnou mateřskou školou.

Abstract

Key terms: Alternativa pedagogy, Maria Montessori, montessori system, montessori didactic material, sensitive period, polarization attention, oval, preschool age, kindergarten.

This bachelor thesis deals with an alternative pedagogy of Maria Montessori and her educational system of preschool children. In the theoretical work there is described M. Montessori education, its principles, the basic ideas and fields of learning. Then I dealt with characteristics of preschool children, tasks and objectives of preschool education.

The aim of this study is to compare the ambience, utilities, access and education with the Montessori method with ordinary nursery school, the children of preschool age 4 to 6 years. I compare the Montessori nursery with kindergarten, which roughly corresponds to the location and number of children.

The research is part of both type of nursery schools. I carried out the research by means of observation, during which I watched the activity of teachers and children, but also objects with which people work and the ambience in which the activity takes place. Finally, my work is a comprehensive summary of daily events in the nursery and a summary of the differences between alternative and regular kindergarten.

Obsah

ÚVOD.....	7
1. ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUP VZDĚLÁVÁNÍ A PEDAGOGIKA	
MONTESSORI.....	8
1.1 Alternativní školství	8
1.1.1 Typy alternativních škol	10
<i>Waldorfská škola</i>	10
<i>Daltonská škola</i>	11
<i>Jenská škola</i>	12
<i>Freinetovská škola</i>	13
1.2 Pedagogika Montessori	14
1.2.1 Montessori škola	14
1.2.2 Život Marie Montessori	16
1.2.3 Pedagogika Marie Montessori	17
1.2.3.1 Základní myšlenky Marie Montessori	22
1.2.3.2 Principy pedagogiky Montessori.....	26
1.2.3.3 Jednotlivé oblasti učení.....	26
<i>Praktický život</i>	26
<i>Smyslový materiál</i>	27
<i>Matematika</i>	27
<i>Jazyková výchova</i>	28
<i>Kosmická výchova</i>	29
2. PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	31
2.1 Charakteristika předškolního věku	31
2.2 Poslání mateřské školy v současné společnosti.....	33
2.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání.....	34
2.2.2 Cíle předškolního vzdělávání.....	34
2.2.3 Vzdělávací oblasti	37
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
3.1 Cíl práce a výzkumná metoda	39
3.2 Charakteristika školní instituce	40
3.3 Historie mateřské školy	41
3.4 Kroužky a aktivity	42
3.5 Charakteristika třídy	44
3.6 Stravovací podmínky.....	46
3.7 Psychosociální podmínky.....	47
3.8 Prostorové vybavení	49
3.9 Prostředí třídy	50
3.10 Spolupráce s rodiči.....	52
3.11 Vzdělávací obsah	53
4. DISKUSE A ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ.....	57
4.1 Srovnání na základě sledovaných oblastí.....	61
5. ZÁVĚR.....	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
PŘÍLOHY	67

Úvod

V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na alternativní školství, a to na pedagogiku Montessori. Dlouho jsem se rozmýšlela, jakým tématem se budu ve své bakalářské práci zabývat. O pedagogice Montessori jsem se blíže dozvěděla až na této vysoké škole a shodou okolností jsem zjistila, že mateřská škola tohoto typu je blízko mého bydliště. V obci, kde bydlím, děti spadají do mateřské školy vedlejší obce, avšak většina maminek měla zájem o školku ve vzdálenější vesnici, která se zabývá pedagogikou Montessori. Z důvodu velkého zájmu a malé kapacity se jim tam dítě nepodařilo umístit. Proto jsem se rozhodla zjistit rozdíly mezi Montessori školou a běžnou státní školou. Zašla jsem za paní ředitelkou, která mi Montessori systém vysvětlila a dovolila, abych se tímto tématem zabývala ve své bakalářské práci. Měla jsem možnost vidět děti, které na základě tohoto vzdělávacího programu pracují. Způsob práce i nabídka pomůcek, jež mají děti k dispozici, mě velice zaujaly. Maria Montessori se při vzdělávání svých žáků řídila heslem „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ a na tomto principu je založena její pedagogická teorie.

Cílem této bakalářské práce je porovnat prostředí, pomůcky, přístup a vzdělávání metodou Montessori s běžnou mateřskou školou.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část je zaměřena na druhy alternativních škol, na život Marie Montessori a principy její pedagogiky a vzdělávací oblasti. Dále je charakterizován předškolní věk, kde je blíže specifikováno toto vývojové období, jednotlivé úkoly, cíle a vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání dětí.

Výzkumná část je zaměřena na porovnání rozdílů mezi Montessoriovskou a běžnou mateřskou školou, jejím vybavením a denními činnostmi.

1. ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUP VZDĚLÁVÁNÍ A PEDAGOGIKA

MONTESSORI

1.1 Alternativní školství

Alternativní školství je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní), které se odlišují od hlavního proudu standardních škol. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj.¹

Pojem „alternativní škola“ pochází z latinského slova alter (jiný, opačný, změněný). V současné době není chápán jednotně a vedou se diskuse o tom, které školy k nim zařadit a které nikoli. Někdy se tento pojem vysvětluje jako soukromá škola nebo také volná škola, jindy však tento termín označuje jakoukoliv změnu, inovaci jak ve státní tak ve škole soukromé.²

Alternativní škola³ je všeobecný termín pro všechny druhy škol (soukromé, státní, veřejné), které mají jeden stejný rys: odlišují se od tradičního proudu běžných škol určité vzdělávací soustavy. Alternativní školy jsou obecně chápány jako školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo se o to alespoň snaží) nedostatky standardních škol. Lépe vyhovují novým požadavkům společnosti, novému, alternativnímu stylu života. Proto mezi alternativní školy (popř. třídy) zahrnujeme i státní školy, které zavádějí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu a metod.⁴

Zvýšená poptávka po takových školách upozorňuje na nedostatky státního školství a na potřebu různých alternativ výchovy člověka. Alternativní školy kompenzují nedostatky státního školství. Jejich existence rovněž odstraňuje uniformitu vzdělání, rodičům a dětem se nabízí více paralelních způsobů dosažení určitého cíle. Všechny školy by pak měly mít nejen stejné povinnosti a zodpovědnost za výchovu, ale také stejná práva a možnosti rozvoje. Alternativní školy mají jen menšinové zastoupení ve státním školském systému. Svou existencí ovlivňují průběh a výsledek reforem

¹ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 18.

² HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*, 1994, s. 12.

³ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 2001, s. 16.

⁴ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 6.

státního školství. Tyto školy vytvářejí podmínky pro inovaci v organizaci vzdělávacího procesu i v obsahu vzdělání.⁵

Rozlišujeme tři hlavní skupiny:

- klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské)
- církevní školy (katolické, židovské, protestantské)
- moderní alternativní školy (magnetické, bez ročníků, mezinárodní, s otevřeným vyučováním, zdravé školy).⁶

PRŮCHA⁷ uvádí pět základních společných rysů alternativních škol:

1. Pedocentrické zaměření na osobu dítěte, výchovná činnost je vykonávána v souladu s individualitou dítěte.
2. Škola je aktivní, rozvíjí aktivity a odpovědnost žáka.
3. Komplexní výchova dítěte, vedle vzdělání je důležitou oblastí emoční a sociální rozvoj.
4. Škola je chápána jako „společenství“ žáků, učitelů i rodičů.
5. Zapojení žáků do práce a rozšíření vzdělávacího prostředí nad rámec školní třídy tzv. „z života pro život“.

Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle RÝDLA:⁸

Tradiční forma	Alternativní forma
Vyučování má pevný rozvrh hodin a stejnou organizaci dne	Výuka i organizace dne se uzpůsobuje zájmu a flexibilitě dětí
Učitel má vždy pravdu, a tu předává žákům	Učitel je vnímán jako poradce a partner
Žák vypracovává úkoly podle zadání	Žák se rozhoduje sám o preferenci zadaných úkolů
Důraz se klade na učení z paměti a vnější	Důraz na objevování nových věcí a

⁵ MAŇÁK, J., *Alternativní metody a postupy*, 1997, s. 23.

⁶ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 37.

⁷ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 31.

⁸ RÝDL, K., *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. Vedení školy*. 1999, s. 1-36 .

motivaci	vnitřní motivace
Důraz na soutěživost mezi žáky	Důraz na kolektivní spolupráci
Vzdělávání probíhá ve třídě	Vzdělávání probíhá i mimo prostory školy a třídy
Nepřihlíží se tolik k tvořivosti a iniciativě učitelů a žáků	Důležitá je iniciativa a tvořivost

1.1.1 Typy alternativních škol

Waldorfská škola

Mezi nejznámější typy alternativních škol patří Waldorfská škola. Jak uvádí, PRŮCHA⁹, školu založil Emil Moltem v roce 1919 na základě idejí Rudolfa Steinera (1861 – 1925) pro děti zaměstnanců tamní továrny. V současnosti je ve světě kolem 870-ti škol. U nás waldorfské školy vznikají od roku 1990, vzdělávací program byl schválen roku 1996.

Rudolf Steiner vytvořil filozoficko - pedagogickou soustavu o výchově člověka. Podle Steinera je člověk komplexem tří světů, které jsou představovány třemi druhy těl:

1. tělo fyzické (do 7 let)
2. tělo éterické (do 10 let)
3. tělo astrální (do 14 let)¹⁰

Hlavním charakteristickým rysem Waldorfského školství je, že třídní učitel vyučuje do 8. ročníku všechny předměty, od 9. ročníku zde vyučují odborní učitelé. Výuka je založena na aktivním vztahu k vyučovanému obsahu. Takový vztah k učivu může přinášet aktivní porozumění, schopnost samostatně vyhledávat jednotlivá fakta a rozeznávat podstatné od nepodstatného. Výuka potom může rozvíjet osobnost dítěte a tvořivý přístup k práci i životu.¹¹ Rovněž postup jednotlivých předmětů a obsah vyučování se od běžné školy liší. Děti se například nejprve učí číst, teprve potom psát, oproti běžným školám se zde hodně pracuje s přírodními materiály a více než ve většině jiných škol jsou rozvíjeny hudební a výtvarné schopnosti. Od první třídy se vyučuje

⁹ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 39.

¹⁰in HRDLÍČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*, 1994, s. 46, 47.

¹¹ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 19 – 25.

dvěma cizím jazykům, umělecké aktivitě a eurytmii (pohybové ztvárňování hudby a řeči). Místo učebnic jsou používány encyklopedie, vědeckopopulární literatura a pracovní sešity. Pro Waldorfskou školu je tedy velmi důležitý maximální rozvoj aktivity žáků.¹² Učivo je koncentrováno do epoch, což jsou bloky učiva, které se vyučují denně v 90-ti minutových blocích po dobu zpravidla čtyř týdnů. Epochy se střídají a za rok se asi 3x opakují. Děti jsou klasifikovány slovním hodnocením.¹³

Daltonská škola

Dalším typem alternativní školy je škola Daltonská, založena americkou učitelkou Helen Parkhurstovou, kterou ovlivnila M. Montessoriová. V roce 1919 ve městě Dalton (Massachusetts) uskutečnila svůj způsob vyučování nejprve pro postižené děti a později pro všechny. Jde o individuální studium založené na samostudiu, škola má knihovnu a k dispozici je velké množství pomůcek. Žák uzavírá s učitelem smlouvu (podle určitého vzoru, vždy na měsíc), kterou se snaží splnit. Tak žák přijímá odpovědnost za svou vlastní práci a učitel je zde rádcem, který pomáhá žákům při samostudiu. Neexistují zde přesné vyučovací hodiny, žák pracuje podle svých potřeb a svého tempa. Parkhurstová definovala tři základní principy, od nichž se ve škole všechny aktivity odvozují. Základní daltonské principy jsou - **svoboda, spolupráce a nezávislost**.¹⁴ V tomto bodě je Daltonská škola podobná škole Waldorfské, neboť obě školy mají zájem na samostatnosti a aktivitě žáků.

Úloha učitele a metody jeho práce se liší od běžných škol. Věnuje se pouze jednomu předmětu, v němž je odborníkem a může mu věnovat i své další vzdělávání. V příslušné odborné pracovních plní učitel úlohu rádce, laboranta a hodnotitele, který práci žáků usměrňuje. Při zadávání měsíčních plánů seznamuje žáka s úkolem, upozorňuje ho na dílčí problémy. Sestavuje úkoly, v průběhu jejich plnění odpovídá na dotazy, radí, reviduje písemné úkoly. Řídí pracovní konference, jimiž zajišťuje společnou práci žáků a udržuje nezbytný sociální kontakt a schopnost společně pracovat ve skupinách.¹⁵

Často je objevuje kritika na nedostatečné opakování látky, které je pro zapamatování nutné a ve studijním systému na ně není brán zřetel, dále nesystematické získávání poznatků. Chybí zde častější kontakt s pedagogickým působením učitele a

¹²Tamtéž, str. 61.

¹³HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*, 1994, s. 60.

¹⁴PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 44.

¹⁵SVOBODOVÁ, J., JŮVA., *Alternativní školy*, 1996, s. 50.

přílišné spoléhání na žákovu aktivitu může vést k tomu, že žáci se slabou vůlí pracují méně, než jsou schopni. Dalším problémem je potom získávání poznatků a informací nutných ke splnění úkolu téměř výhradně z knih. Daltonský plán je hlavně uplatňován v Anglii a USA, ale také např. v Japonsku. Svého času měl velký ohlas v sovětské pedagogice.¹⁶

Jenská škola

Třetím typem klasické reformní školy je Jenská škola, jejíž název pochází od Jenské pokusné školy, kterou založil Peter Petersen. PRŮCHA¹⁷ uvádí, že v zahraničí je Petersonova škola známá pod pojmem tzv. jenský plán. Cíle výchovy a vzdělávání má být, jak uvádí SVOBODOVÁ - JŮVA¹⁸, dosaženo na základě vzájemné pospolitosti. Jádrem není jako dosud třída, ale přirozená skupina, která odpovídá situacím v normálním životě. Tato přirozená skupina vzniká na dobrovolném a svobodném seskupování žáků, na základě společných cílů. Peterson rozdělil v desetileté škole žáky do čtyř věkových skupin, kde každá věková skupina pracuje s pevným týdenním plánem. Ve škole není vyučování formou tradičních vyučovacích hodin, ale v tzv. kurzech (= specifikum jenských škol). Odpadá také známkování a vysvědčení, žák je hodnocen slovně.¹⁹

Rozdělení věkových skupin podle Petersona:

nižší skupina – 1. – 3. školní rok / 6 – 8 let

střední skupina – 4. – 6. školní rok / 9 – 11 let

vyšší skupina – 7. – 8. školní rok / 12 – 13 let

skupina mládeže – 9. – 10. školní rok / 14 – 15 roků²⁰

Školní místnost vypadá jako jednodušší obývací pokoj, který si žáci upraví podle svého, mohou si donést hračky apod. V jenském plánu je důležité připravit dětem bohaté a podnětné edukační prostředí. Tyto školy jsou nejvíce rozšířeny v Nizozemí. V České

¹⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA., *Alternativní školy*, 1996, s. 50.

¹⁷ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 43.

¹⁸ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 68.

¹⁹ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 68.

²⁰ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 67

republiky byla založena společnost Kruh přátel jenských škol, které dál šíří ideje jenského plánu.²¹

Freinetovská škola

PRŮCHA²² ve své knize dále uvádí jako alternativní typ Freinetovskou školu, kterou založil Célestin Freinet a velkou měrou tak přispěl k překonání tzv. herbartismu, což je směr zaměřený na učivo a vyučování více než na žáka. Freinet nebyl vědec, ale zapálený učitel, který se pro své žáky snažil najít účinnější metody, jak si žádala začátkem dvacátého století reformní pedagogika. Jeho hlavní idea zní „Z života – pro život – práci“.

V centru zájmu stojí práce (fyzická i duševní), která přirozeně uspokojuje potřebu žáků. Freinet byl toho názoru, že práce je atraktivnější než hra. Činnost dětí má často individuální charakter, který nevede k izolaci, ale ke kooperaci. Dítě si často volí práci svobodně, buď ve skupině, nebo samostatně.²³

Freinet vyvinul velké množství didaktických technik, které obohacují vzdělávací proces. Školní třída je rozčleněna na pracovní prostory tzv. pracovní ateliéry. Vyučování probíhá podle společného týdenního plánu, který se sestavuje na začátku týdne s učitelem. Neexistuje žádný pevně stanovený učební plán, vychází se ze zájmového komplexu, což je soubor otázek a problémů, které jsou pro děti aktuální. Žákům je k dispozici „pracovní knihovna“, která obsahuje informativní sešity, ty žáky podněcují k dalším pracovním činnostem a „kartotéka“, která dělí základní učivo pomocí karet s testy, jejichž součástí jsou informace o úkolech a řešení. Při práci je respektován princip svobody vyjadřování, děti vytváří své vlastní třídní noviny.²⁴

Freineta s Montessoriovou pojí podobné názory v otázce mravnosti a kázně, kde je důležitá školní disciplína a autorita učitele. Vychází z myšlenky, že výchova má být v radostné a tvůrčí atmosféře a tím dítě získá zdravou sebedůvěru. Hodnocení probíhá slovně. Tento způsob výuky se zaměřuje směrem k rozvoji potřeb žáka, je velmi rozšířený zejména ve Francii, Belgii a Nizozemsku.²⁵

²¹ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 44.

²² PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 42.

²³ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 59.

²⁴ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 43.

²⁵ SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 60.

Dalším typem klasické alternativní školy je Montessoriovská škola, která je předmětem mé bakalářské práce, a dále se jí tedy věnuji podrobněji.

1.2 Pedagogika Montessori

1.2.1 Montessori škola

Alternativní škola nazvaná podle Marie Montessori (1870-1952), italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Marie Montessori se původně věnovala mentálně postiženým dětem. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini), kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi a zejména z vlastních pozorování dětí v různých situacích.²⁶

Základním smyslem této metody je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se naučit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního cítění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Jedinečnost tohoto vzdělávání umožňuje připravené prostředí. Hlavní roli hrají specifické pomůcky, které jsou vodítkem k poznání světa. Jsou to především pomůcky ke cvičení činností „praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj jazyka, rozvoj řeči, rozvoj matematických schopností aj.²⁷

Důležitým prvkem je fenomén polarizace pozornosti - maximální koncentrace na určitou práci. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo. Velký význam má rovněž věcné prostředí připravené pro aktuální senzitivní období jednotlivých dětí (speciální výukový program a materiály, proces osvojování poznatků). Charakteristické je slučování dětí různého věku. V těchto věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického

²⁶ HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*, 1994, s. 75.

²⁷ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 41.

soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.²⁸

Integrujícím prvkem této pedagogiky je tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí. Dítěti se má svět přiblížit jako celek, protože i nejmenší detaily jsou součástí celku.²⁹ Zvláštním prvkem je tzv. elipsa. Elipsa je cvičení psychické a fyzické rovnováhy, klidu, ticha, lásky, harmonie, relaxace a sounáležitosti. Je vyznačena na zemi, ve tvaru oválu, jehož obvod musí být v dostatečné velikosti a v šíři dětského chodidla. Po částečném zvládnutí samotné chůze po elipse, se může přistoupit k obtížnější variantě, kdy děti chodí a zároveň nosí rozličné předměty v obou rukách.³⁰

Velmi důležitým prvkem je práce s chybou. Žáci nejsou za chyby trestáni nebo negativně hodnoceni, chyby mají být ukazatelem toho, co je třeba procvičit či zopakovat. Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, jako užitečná součást řešení problémů a bohatý zdroj nových poznatků. Materiály a pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě samo mohlo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu – vlastní chyby tak napomáhají v dalším učení. Učitel by neměl používat negativní hodnocení, ale například nabídnout dítěti znovu tentýž materiál, aby mělo možnost si samo všimnout svých chyb a opravit je.³¹

Tato metoda umožňuje dítěti pracovat svým vlastním tempem na zvolené práci. Není však vhodná pro hyperaktivní děti.³²

Montessori pedagogika u nás

První informace o pedagogice Montessori se rozšířily do české země ve dvacátých letech 20. století, avšak válka a komunistický režim tyto snahy přerušily. Alternativní pedagogiky v praxi nemohly být realizovány, jelikož byly režimem označovány jako ideologicky závadné. Skutečný rozmach se začal projevovat od počátku 90. let, již v podmínkách rodící se československé demokracie. Na základě zahraničních vlivů a pomocí tlaku rodičů a nadšených učitelů i podpory lidí z akademické sféry vznikaly

²⁸ tamtéž, s. 41.

²⁹ ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 36.

³⁰ MONTESSORI, M., *Objevování dítěte*, 2001, s. 61.

³¹ ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal*, 1997, s. 67.

³² SVOBODOVÁ, J. - JÚVA, V., *Alternativní školy*, 1996, s. 37 – 46.

první mateřské školy Montessori. Byl zpracován návrh Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. V České republice dnes funguje 16 základních Montessori škol. Předškolní výchova se realizuje v cca 51 třídách mateřských škol. Metoda Montessori se prosazuje i v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti.³³

1.2.2 Život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravelle v Itálii a zemřela 6. května 1952 v Amsterdamu v Holandsku.

Její milující matka ji vedla k úctě k sobě samé a k druhým lidem, k sebevědomí, k vědomí vlastní síly a k sebe-disciplíně. Maria Montessori přesahovala tehdejší stereotypní představu o ženě a již od útlého věku měla pocit, že má před sebou velký úkol.³⁴



V roce 1896 po ukončení studia medicíny se stala první italskou lékařkou, získala místo asistentky v nemocnici a založila si vlastní praxi. Na základě mnoha návštěv v ústavech pro mentálně postižené děti se začala věnovat studiu klasických děl lékařů a pedagogů Jeana Itarda a Edouarda Séguina, a tím se začala věnovat pedagogice pro mentálně postižené děti. Svoji pozornost upřela na způsob jejich vývoje v závislosti na okolí, které je bezprostředně obklopuje.³⁵

Výsledky mnohačetných pozorování a experimentování s různými didaktickými materiály a metodami překročily veškerá očekávání. Mentálně postižené děti zvládly základní předměty jako čtení, psaní a počítání lépe než děti zdravé. Maria Montessori tedy začala zkoumat, jak by tato nová metoda mohla pomoci zdravým dětem.³⁶

V roce 1907 otevřela v Římě v nejchudší čtvrti San Lorenzo, tzv. Casa dei Bambini (Dům dětí) pro bezprizorní děti z ulice. Dětem nabídla smysluplné aktivity a specifické pomůcky, které je vedly k samostatnosti, odpovědnosti a dobrým výsledkům

³³BRUNCLÍKOVÁ, J., Montessori pedagogika a české země. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

³⁴ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 6.

³⁵HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 9.

³⁶RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2006, s. 11.

v oblasti praktické a sociální, v jazyce, v matematice a dalších předmětech. Všechno vybavení, všechna cvičení i technika, kterou doktorka Montessori vyvinula, vychází z poznatků získaných při jejím pozorování dětí, vyvíjejících činnost přirozeně a samostatně, bez asistence dospělých.³⁷

Maria Montessori tak získala obdiv a podporu široké veřejnosti a metoda se rozšířila do celého světa. Začala učit kurzy v Austrálii, v Americe, v Německu, v Indii a v dalších zemích a založila dodnes fungující organizaci Association Montessori Internationale (AMI), která zajišťuje vynikající úroveň vzdělávání. V roce 1950 byla Maria Montessori oceněna za celoživotní humanistickou práci Nobelovou cenou míru.³⁸

1.2.3 Pedagogika Marie Montessori

Celý svůj život se Marie Montessori zabývala vlastními pedagogickými principy, které vycházely především z tělesného, duševního a psychického vývoje dětí a respektování individuálních potřeb dítěte. Značná část její filosofie vychází zejména ze studií a výzkumů významných lékařů její doby, jako např. Seguína a Itard, ale i významných psychologů, jako byl např. Piaget.³⁹

Velká podobnost názorů z oblasti vzdělávání se blíží pedagogice Jana Amose Komenského. Montessori pedagogika je jednou z forem alternativního vzdělávání počátku 20. století, která vychází z pedocentrismu (středem zájmu je dítě) a naturalismu (přirozenost ve výchově, respektování individuálních potřeb dítěte).⁴⁰

Montessoriovská pedagogika se zabývá rozvojem osobnosti člověka z hlediska neustále se měnících podmínek, proto je stále nově hodnocena a formulována, aby osobnost rozvíjela a ne ubíjela. Stejně se snaží chovat i montessoriovská škola, která překračuje tradiční pojetí výchovných institucí tím, že nevnucuje dětem předem připravenou představu, ale ponechává jim svobodný prostor pro vlastní volbu v pedagogicky připraveném prostředí, kde je možné chyby opakovat, aniž by to mělo negativní vliv pro praktický život dítěte.⁴¹

Metoda Maria Montessoriové působila na rozvoj smyslů skrz vnitřní zaujetí a pozornost, a tím výrazně přispěla k prosazení takové výchovné praxe, která umožňuje

³⁷ ZELINKKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 13.

³⁸ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 7 – 8.

³⁹ HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 9 – 12.

⁴⁰ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 5.

⁴¹ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 3.

přirozený rozvoj vnitřních sil každého dítěte podle jeho vlastního tempa a možností. Montessoriovská idea je aktuální i začátkem 21. století, neboť v montessoriovské pedagogice nejde primárně o vědu, ale o člověka, kterému je ukazován celek, v němž jsou obsaženy detaily.⁴²

Vztah dospělého a dítěte v Montessori pedagogice a výchově předpokládá láskyplný přístup učitele ke každému dítěti. Učitel především zprostředkovává kontakt s prostředím a uvádí dítě do aktivního života. Pozornost a láska k dítěti jsou hlavními předpoklady pro jeho rozvoj. Dospělý se chová jako pomocník dítěte k samostatnosti a nezávislosti. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje.⁴³

„Montessori si byla vědoma, že děti mají rozdílné učební schopnosti a nadání. Z toho vyplynulo, že děti nemusí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem a stejnými kroky. Proto uspořádala svůj pedagogický systém tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně a mělo k rozvoji stejné možnosti.“⁴⁴

MONTESSORI⁴⁵ říká, že dítě není prázdnou nádobou, kterou naplňujeme svými vědomostmi, ale je stavitelem člověka a není nikdo, kdo by nebyl stvořen dítětem, kterým každý člověk byl. Každé dítě má vnitřní potřebu „něčemu se naučit“ a ta se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Každý jí má naprogramovanou jinak, tj. u každého dítěte se rozvine v jinou dobu. Úkolem výchovy je připravit podněty a materiál, které jsou specifické pro tyto fáze.⁴⁶

Výchovou MONTESSORI rozuměla pomoc, kterou dítěti poskytujeme od narození k jeho psychickému vývoji. Výchova vede člověka k silné a zdravé osobnosti.⁴⁷ Pedagogický slovník⁴⁸ uvádí pod pojmem výchova proces, kterým působíme na osobnost člověka a chceme dosáhnout kladných změn v jeho vývoji. Výchova podle ROUSSEAU⁴⁹ je chápána jako příprava na život a hlavním cílem je vychovat dobrého člověka, zatímco cílem výchovy KOMENSKÉHO⁵⁰ bylo vzdělání, mravnost a zbožnost, jeho výchova byla spíše nábožensky orientována. Stejně jako Komenský, viděl HERBART⁵¹ pod pojmem výchova, především výchovu mravní a

⁴² ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 3.

⁴³ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 34.

⁴⁴ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 9.

⁴⁵ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 27.

⁴⁶ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2001, s. 41.

⁴⁷ in HRDLÍČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*, 1994, s. 75.

⁴⁸ PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 2001, s. 277.

⁴⁹ in VÁCLAVÍK, V., *Cesta ke svobodné škole*, 1997, s. 33.

⁵⁰ in VÁCLAVÍK, V., *Cesta ke svobodné škole*, 1997, s. 17.

⁵¹ in VÁCLAVÍK, V., *Cesta ke svobodné škole*, 1997, s. 25.

výchovu ke kázni., což se již s Komenským tolik neslučuje. ČÁP⁵² ve své knize chápe výchovu jako cílené působení dospělých na dítě za použití výchovných metod a prostředků.

Velkou roli hraje v pedagogice Montessori didaktický materiál, který úzce souvisí s materiálem ke cvičení v běžných životních situacích a ke školení smyslů. K tomuto účelu vytvořila pro každou oblast vzdělávání speciální didaktický materiál, který se používá dodnes. Pomocí tohoto materiálu se rozvíjí intelektové, psychické a motorické schopnosti dětí. Materiály a pomůcky jsou připraveny tak, aby dítě samo vidělo a poznalo, zda úkol provedlo správně, kde je chyba a jak jí opravit. Sebekontrola slouží k rozvíjení vlastností a schopností žáků. Děti si samy vybírají materiál, mohou s ním pracovat samostatně nebo podle návodu učitele. Děti potřebují jasný pedagogický rámec, který jim nabízí orientaci a umožňuje samostatnou práci. V Montessori třídě se pomůcka vyskytuje vždy pouze jednou, to učí děti k ohleduplnosti k ostatním, trpělivosti při čekání na ni, ale zároveň si i osvojuje řadu dalších sociálních kompetencí potřebných pro jeho další vývoj.⁵³

Role učitele v Montessori pedagogice je postavena na nenásilném vedení a taktní pomoci. To ostatně vyjadřuje i motto celé Montessori pedagogiky: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Učitel musí citlivým fázím vývoje dítěte rozumět. Dítě pozoruje a nabízí mu to, co právě v určitém období potřebuje.⁵⁴

Učitel utváří přípravné prostředí, ve kterém musí mít dítě volnost ve výběru prostředků a činností. Vyžaduje to od učitele znalost materiálů a cvičení, každý předmět musí být funkční a mít své místo. Postupuje se vždy od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy se využívají zvláštní, speciálně vyvinuté pomůcky. Tyto pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností a vědomostí.⁵⁵

Žáci nejsou za chybu trestáni nebo záporně hodnoceni, ale má jim být ukazatelem toho, co ještě je třeba procvičit či zopakovat. Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, jako užitečná součást řešení problémů a jako bohatý zdroj nových poznatků.⁵⁶

⁵² ČÁP, J., *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, 1996, s. 13.

⁵³ EICHELBERGER, H., Montessoriovská pedagogika, *Odborný časopis pro učitele základní školy KOMENSKÝ*, 2003, ročník 128, s. 10.

⁵⁴ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 15.

⁵⁵ in RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 29 -31.

⁵⁶ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 164 – 165.

Učitel by neměl používat negativní hodnocení, ale například nabídnout dítěti znovu tentýž materiál, aby mělo možnost si samo všimnout svých chyb a opravit je. Materiály a pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě vždy samo mohlo zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu - vlastní chyby tak napomáhají v dalším učení.⁵⁷

Různé formy kontroly chyb:⁵⁸

1. Sebekontrola – dítě si samo všimne chyby a snaží se ji opravit
2. Pomocné body - kontrola chyb porovnáním vlastní práce s předlohami.
3. Pomocí kamaráda či učitelky

„Jaký druh opravy chyby je zvolen, závisí na dítěti, na materiálu, na druhu cvičení a na celkové situaci ve skupině.“⁵⁹

Dítě si vybírá činnost podle vlastní volby, která vychází z jeho vnitřních potřeb. Vybrat si může nejen z klasického didaktického materiálu, ale i z doplňujících vhodných pomůcek a hraček.⁶⁰

Materiál je dětem předkládán v takové podobě, v jaké se vyskytuje i v běžném životě. Montessori neuznávala pomůcky, které vypadají jako zmenšeniny nástrojů nebo jej dokonce určitým způsobem zkreslují. Dětem se snažila zprostředkovat svět ve své pravé podstatě, tak jak jej známe i my dospělí, proto i předměty, které používá dospělý, by mělo znát v reálné podobě i dítě. *„Jakmile se děti ocitnou v podmínkách skutečného života, kde mají k dispozici skutečné nástroje a pomůcky přizpůsobené jejich velikosti, probudí se v nich neočekávaná energie.“⁶¹*

Pro zklidnění těla i mysli dětí vytvořila Montessori tzv. elipsu. Elipsa je cvičení psychické a fyzické rovnováhy, klidu, ticha, lásky, harmonie, relaxace a sounáležitosti. Také je poskytnut prostor koncentraci, pozorování nošených předmětů, povídání i poslouchání. Je vyznačena na zemi v dostatečné velikosti. Čím je elipsa užší, tím těžší je cvičení⁶². Začíná se sedem kolem elipsy. Děti se učí pomalu a koordinovaně po elipse chodit a nosit v obou rukou předměty (hrníček s vodou, talířek s kuličkou), což je nutí

⁵⁷ in RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 37 – 39.

⁵⁸ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 20.

⁵⁹ in RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 38.

⁶⁰ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 10

⁶¹ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 116.

⁶² ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 54.

se na chůzi soustředit.⁶³ Každé cvičení, ve kterém je důležitá koordinace pohybů se zpětnou vazbou, je pro děti velice důležitá.⁶⁴

Pedagogika Marie Montessori se vyvíjí již celé století. Tvoří ucelený a propracovaný vzdělávací systém, který plně respektuje vývojová období dítěte, plně koresponduje s moderními psychologickými teoriemi vývojových potřeb a senzitivních období dětského věku. Je to program aplikovaný ve vyspělých státech i rozvojových zemích – v Evropě hlavně severské státy, Německo, Itálie, Polsko, dále USA, Indie. Kromě detailů jazykové výchovy je mezinárodně zcela kompatibilní a děti při stěhování v různých zemích přecházejí ze školy do školy bez adaptačních potíží. Program je vhodný i pro děti handicapované.⁶⁵ I přesto, že neexistuje žádný předepsaný vzor, který by zajišťoval kvalitu výuky a využívání materiálů podle Montessori, existuje v každém státě sdružení Montessori, které má za úkol dohlížet a kontrolovat dodržování platných norem.⁶⁶

Pro vychovatele v MŠ Marie Montessori vytvořila následujících 12 pokynů:⁶⁷

1. Vytvořit připravené prostředí a náležitě se o něj starat.
2. Ovládat a využívat didaktický materiál a umět dětem předat jeho používání.
3. Být aktivním, když se dítě seznamuje s okolím, být pasivním, pokud se toto seznámení již uskutečnilo.
4. Neustále děti pozorovat a diagnostikovat.
5. Umět jim pomoci ve chvíli, kdy je o to požádán.
6. Umět naslouchat a potom se ptát.
7. Respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.
8. Respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho ihned opravoval.
9. Respektovat dítě, které chce odpočívat nebo přihlížet práci jiných, a nenutit ho do práce.
10. Nadchnout děti pro práci s materiálem.

⁶³MUSELOVÁ, L., *Montessori pedagogika*. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

⁶⁴MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*, 1998, s. 78.

⁶⁵BRUNCLÍKOVÁ, J., *Montessori pedagogika a české země*. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

⁶⁶RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2006, str. 44.

⁶⁷in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 48

11. Musí děti nechat pocítit, že se mohou kdykoliv na jeho pomoc spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Nabídnout dítěti, které dokončilo svoji práci, mlčky svoji duši.

1.2.3.1 Základní myšlenky Marie Montessori

Pedagogika Marie Montessori je výchovný systém, který je primárně orientován na dítě a zohledňuje jeho potřeby a požadavky. Podle něj by se mělo dbát na osobnost dítěte a dítě vidět jako plnohodnotného člověka, kterému pomáháme rozvíjet jeho vůli a podporujeme jeho samostatné a tvůrčí myšlení.⁶⁸

ZELINKOVÁ⁶⁹ popisuje výklad vybraných myšlenek, do kterých patří:

Dítě je tvůrcem sebe sama.

„Svým naprogramováním a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.“⁷⁰

Jak sama MONTESSORI⁷¹ v této souvislosti uvádí, *„Dítě okolo sebe sbírá materiál pro svůj rozvoj a vytváří z něj příštího člověka“.*

Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Tato jednoduše řečená slova přivedla Montessoriovou k základům její výchovy. Je to pro dítě cesta k jeho zralosti, dospělosti a příprava na úkoly ve světě.⁷² Vychovatel musí být brán jen jako „pomocník budování“, který dítěti pomáhá jednat samostatně.⁷³ *„Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získalo nové vědomosti a dovednosti, vrůstalo do světa, který ho obklopuje.“⁷⁴*

⁶⁸ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 48.

⁶⁹ ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 17.

⁷⁰ tamtéž, s. 17.

⁷¹ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 19.

⁷² HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 17.

⁷³ RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 29.

⁷⁴ ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 17.

Ruka je nástrojem ducha.

„Ruka je v přímém spojení s duší člověka.“⁷⁵. A jak M. Montessori dále uvádí, obratnost lidské ruky je pevně spjata s rozvojem psychiky, což v podstatě znamená, že rozvoj motorických dovedností rukou je spjat spolu s vývojem artikulačních orgánů s vývojem rozumových schopností.⁷⁶

Senzitivní období

Senzitivní období je období, v němž je dítě nejlépe připraveno přijmout určitou zkušenost či dovednost. Nazvala tyto období jako dočasné časové úseky, během nichž děti získávají určitou znalost a schopnost. Když je toho dosaženo, vnímavost mizí. Vnímavá období vedou k obrovským změnám, pokud se nevyužijí, mizí v nenávratnu. Během senzitivních fází se učí dítě velmi lehce, s radostí, zájmem a nadšením. Jakmile dítě zvládne novou schopnost, tak určité citlivé období končí a ihned přichází další vnímavé období a dítě s novou energií přistupuje k dalšímu poznávání a dovednostem.⁷⁷

Velká ztráta nastává v okamžiku, kdy se vnímavá perioda promarní. Potom se pro naučení některým dovednostem musí zapojit volní úsilí a vše se odehrává s obtížemi a bez radosti. Pokud se během senzitivní fáze vyskytne překážka, může dojít k poruše či deformaci. Dítě se těmto překážkám brání. To se může projevat pláčem, vzdorem nebo návaly zlosti.⁷⁸

„Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavosti, které se vyskytují v dětském věku. Dítěti slouží k tomu, aby umožnily získávání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať jsou využity či ne.“⁷⁹

Příklady senzitivních period⁸⁰:

Řeč – od narození do 6 let

Řád – od narození do 3 let – vrchol je od dvou a půl let

v prostředí – pomáhá orientovat se ve vztazích mezi věcmi a mezi lidmi a věcmi

v čase – orientace v časových úsecích

⁷⁵ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 103.

⁷⁶ tamtéž, str. 103.

⁷⁷ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2006, s. 28.

⁷⁸ HILLEBRANDOVÁ, V., *Senzitivní období*. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

⁷⁹ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 13

⁸⁰ HILLEBRANDOVÁ, V., *Senzitivní období*. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

Tříbení smyslů – stále (rozlišuje hmotnost, velikost, barvu...)

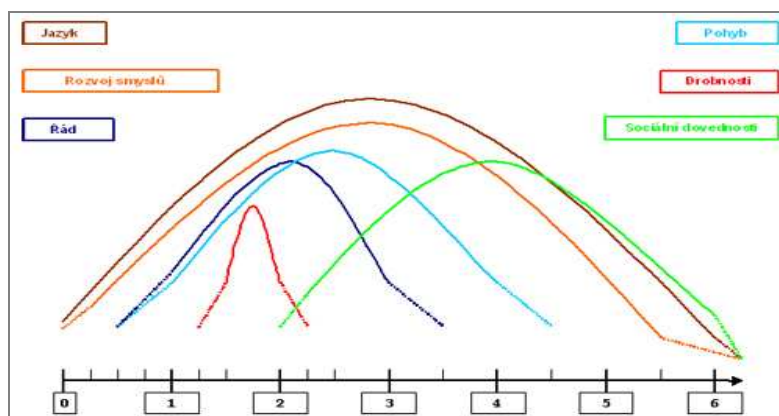
Fascinace malými věcmi – od 18 měsíců do 2,5 roku (všimá si věcí a detailů)

Fáze učení se sociálnímu chování – od 2,5 roku do 6 let (učí se společ. chování)

Psaní – od 0,5 roku do 4,5 roku

Čtení – od 4,5 roku do 5,5 roku

Obrázek 1



zdroj: Indigo

„Charakteristické pro tato senzitivní období je, že jsou univerzální - objevují se u dětí na celém světě. Proto je Montessori metoda stejně účinná v Evropě jako v Americe, Asii atd.“⁸¹

Připravené prostředí

Hlavním úkolem učitele je připravit prostředí, které odpovídá jednotlivým senzitivním obdobím. Takové prostředí podporuje dítě k aktivitě.⁸² Prostedí má být příjemné a jasně rozčleněné, aby se v něm bez problémů orientovaly. Všechny pomůcky mají mít své stálé místo, police jsou otevřené a v úrovni dětské výšky, tak aby si je mohlo dítě samo kdykoliv vzít, nezávisle na dospělém. K nabídce patří specifické pomůcky, které rozvíjejí smysly a tvořivost dítěte a odpovídají jednotlivým senzitivním fázím. Dospělý nabídne dětem pomoc s materiálem, jen pokud si to přejí. Dítě procvičuje při práci s materiálem hlavu, ruce, smysly, psychiku, tělo i ducha. Pod pojmem připravené prostředí však Marie Montessori neviděla pouze materiální vybavení třídy, ale také připravenost ze strany pedagoga.⁸³

⁸¹BERÁNKOVÁ, K., Principy Montessori. [on-line]. [cit. 14. 10. 2010].

⁸²ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 42.

⁸³ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 32.

„Děti totiž absorbují prostředí, které je obklopuje a zvnitřňují si ho do té míry, že se stává zároveň velkou inspirací v naší práci pro budoucnost.“⁸⁴

Polarizace pozornosti

Fenomén polarizace pozornosti objevila Montessori v Domě dětí. Objev to byl převratný, protože schopnost koncentrace předškolních dětí nepředpokládala. V průběhu koncentrace dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předmětem. Soustředění nashromáždí síly dítěte, zaměří celou bytost k jednomu předmětu nebo činnosti a současně ho to odpoutá od okolí.⁸⁵

Ve fázi prohloubení je úkolem dospělého chránit dítě před vyrušováním. Sám učitel ustupuje do pozadí, rozhodující je vnitřní tvořivost dítěte. Výsledkem koncentrace je, že se děti soustředí na práci, získávají bohaté znalosti, ale mění i své sociální jednání. Dítě po procitnutí z velkého soustředění začne intenzivně sledovat okolí a projevovat zájem o vrstevníky.⁸⁶ Tato soustředěná činnost má na dítě kladný vliv. Je otevřenější, veselejší a vyrovnanější.⁸⁷

RÝDL⁸⁸ ve své knize uvádí myšlenky takto:

1. **Od jednoduchého ke komplexnímu** – nová témata jsou předkládána postupně a postupně vzrůstá obtížnost.
2. **Nezávislé učení** – odpovědi na otázky si zjišťují děti sami pomocí zkoumání a objevů.
3. **Jasnost a flexibilita** – hodiny mají jasný cíl a strukturu, materiály jsou uspořádány v logické posloupnosti.
4. **Důraz na skutečný zážitek** – velký důraz je kladen na vnější okolí dítěte, spojení mezi člověkem a přírodou.
5. **Přirozená cesta** – jde o princip vzdělávat děti podle přirozeného vývoje, podchytit citlivá období.

⁸⁴ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 51.

⁸⁵ ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, 1997, s. 27.

⁸⁶ RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 47.

⁸⁷ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 58.

⁸⁸ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2006, s. 37 - 38.

1.2.3.2 Principy pedagogiky Montessori⁸⁹

1. Dítě se učí v prostředí, které mu vyhovuje.
2. Učí se pomocí speciálních pomůcek formou pokusů a omylů a díky tomu se učí samo.
3. Učení probíhá spontánně od konkrétního k abstraktnímu.
4. Dítě si samo vybírá činnost, kterou chce vykonávat.
5. Dítě dokáže porovnat svoji vlastní práci s předlohou.
6. Dítě se učí pečovat o sebe a životní prostředí.

1.2.3.3 Jednotlivé oblasti učení

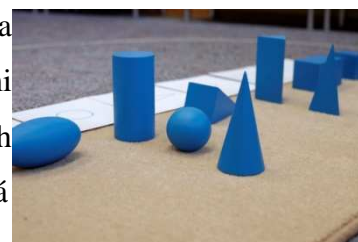
Pro jednotlivé etapy vývoje vytvořila Montessori odpovídající cvičení a didaktický materiál. Metodika práce je ve výchovném systému Montessori rozčleněna do jednotlivých oborů:

- praktický život
- smyslový materiál
- jazykový materiál
- matematický materiál
- kosmická výchova⁹⁰

Montessori vidí jako vhodnou fázi pro smyslová učení věk od tří do šesti let. Neustálá práce s materiály a různými cvičeními prohloubí osvojení pojmů.⁹¹

Praktický život

V této oblasti třídy děti rozvinou svoji koordinaci a pohybové dovednosti zatímco se zabývají každodenními aktivitami. Stávají se jistými a nezávislými ve věcech sebeobsluhy, slušného chování a péče o prostředí. Praktická



zdroj: Indigo

⁸⁹MACHŮ, A., Montessori metoda. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

⁹⁰ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Marie Montessori . akutálně*, 1996, s. 20.

⁹¹RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 52.

cvičení nabízí takové základní aktivity, jako je nošení věcí, přesýpání, přelévání, aktivity se zaměřením na péči o vlastní osobu, jako je zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, smrkání, mytí rukou nebo čištění bot. Do této oblasti patří také péče o okolí. Nabízí aktivity jako je utírání prachu, zametání, umývání stolu, leštění zrcadla atd. V neposlední řadě cvičíme, jak se omluvit, jak někomu nabídnout židli nebo občerstvení, pozdravit, poblahopřát, atd.

Cílem je, aby dítě získalo potřebnou zručnost a samostatnost v každodenním životě.⁹²

Smyslový materiál

Malé dítě se setkává s okolním světem prostřednictvím svých smyslů. Protože děti zcela přirozeně



používají své smysly k pozorování a zkoumání během raných let, zdroj: Indigo dr. Montessori cítila, že je to ideální čas dát dítěti vybavení, které by zostřílo jeho smysly a umožnilo mu porozumět mnoha dojmům, se kterými se setkává. Smyslové materiály pomohou dětem rozlišovat, roztřídit a dát do souvislostí novou informaci. Tento proces je začátek vědomých znalostí. Konečným cílem smyslových cvičení je intelektový růst.⁹³

Smyslový materiál je vytvořen proto, aby si děti zbystřily všechny smysly a dokázaly přesně rozlišit jednotlivé kategorie podle fyzikálních vlastností: barva, tvar, rozměr, zvuk, hrubost, váha, teplota apod. Původní podobu materiálu vyvinul E. Séguin. Maria Montessori se svými kolegy tento materiál zdokonalila a prakticky jej prověřilo mnoho generací dětí. Používáním těchto pomůcek se dětem zlepší vnímavost a orientace v prostoru.⁹⁴

Matematika

Podle slov Montessori je lidský duch duchem matematickým. Provází nás celým svým životem, protože člověk všude potřebuje odhad a smysl pro matematické



zdroj: Indigo

⁹² HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 60.

⁹³ RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 49 – 51.

⁹⁴ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*, 1996, s. 28.

poměry. Montessori předpokládá u dítěte matematického ducha a chce, aby byl včas podpořen. Navrhla konkrétní materiály, které vedou děti k „materializované abstrakci“. Zkušenost, kterou dítě získá při práci s materiálem, mu dodá jasnou abstrakci.⁹⁵

Děti například poznávají geometrické tvary tím způsobem, že se konečky prstů dotýkají celého povrchu. Tím, že osahávají předměty, získají dvojí představu (vizuální a svalovou). Osahání si předmětu je prvotní kontakt s materiálem, později různá vybavení kombinují, oddělují, skládají a srovnávají, objevují základní operace aritmetiky. Tato aktivita děti uspokojuje a baví mnohem více než učení "na papíře". Nakonec se vyvine časné nadšení pro svět čísel.⁹⁶

Při vzdělávacích aktivitách musí být brán zřetel na dvě duševní schopnosti, tj. představivost a schopnost abstraktního myšlení. Přítomny musí být obě a měly by pracovat v harmonickém souladu.⁹⁷

Jazyková výchova

V Montessori třídě děti znají fonetické zvuky dřívě, než je jim představena pohyblivá abeceda a písmena ze smirkového papíru. Individuální představování materiálů



jazyka umožňuje využití každého období zájmu dítěte o čtení

zdroj: Indigo

a psaní. Zájem dětí o čtení nikdy není uspokojený jednotvárně. Děti jsou vedeny k prozkoumávání knih a k hledání odpovědí na své otázky, ať už jsou o žábách, raketách, hvězdách nebo požárních autech.⁹⁸

V oblasti jazyka si děti rozvíjí svoji slovní zásobu, učí se psát a číst. V předškolním věku jsou tyto aktivity nabízeny jednoduše proto, že je děti vyžadují. Např. děti chtějí umět psát již kolem čtyř let - využíváme tedy tzv. senzitivního období, tedy období, kdy se dítě může danou činností ve svém životě naučit nejsnadněji a nejlépe, protože o ni projevuje přirozený zájem.⁹⁹

⁹⁵ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *María Montessori – aktuálně*, 1996, s. 43.

⁹⁶ MONTESSORI, M., *Objevování dítěte*, 2001, s. 76.

⁹⁷ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, 2003, s. 125.

⁹⁸ ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J., *María Montessori – aktuálně*, 1996, s. 36 – 42.

⁹⁹ RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 32 – 34.

Kosmická výchova

Tato oblast vychází z celistvého pojetí světa, ve kterém vše existuje ve vzájemných souvislostech a zároveň také podléhá určitým zákonům. Kosmická výchova dává dítěti představu o světě jako o celku a o jeho jednotlivých částech. Dítě získává vědomosti v oblasti biologie, zeměpisu, astronomie, fyziky, chemie atd. A to zejména na základě vlastního pozorování a realizace praktických pokusů.¹⁰⁰

Kosmická výchova se dělí na:¹⁰¹

1. Geografie

Velké dřevěné puzzle mapy patří mezi nejpoblárnější aktivity ve třídě. Nejprve děti používají mapy jednoduše jako skládanky. Postupně se učí jména zemí, informace o klimatu a produktech. Děti se také učí formy pevniny a vody (ostrovy, poloostrovy,...).



zdroj: Montessori Olomouc

2. Historie

Montessori program nabízí dětem konkrétní představu o historii. Děti pracují s časovými přímkami. To jsou velmi dlouhé pruhy látky, které se rozbálí a rozprostřou na podlahu. Různá období historie mají odlišné barvy.

3. Věda a příroda

Dětská přirozená zvědavost je stimulována projekty objevování a experimentu, které pomohou dětem dojít k jeho vlastním závěrům. Součástí třídy a zahrady jsou rostliny a živočichové, péče o ně vede děti k porozumění všem živým věcem.

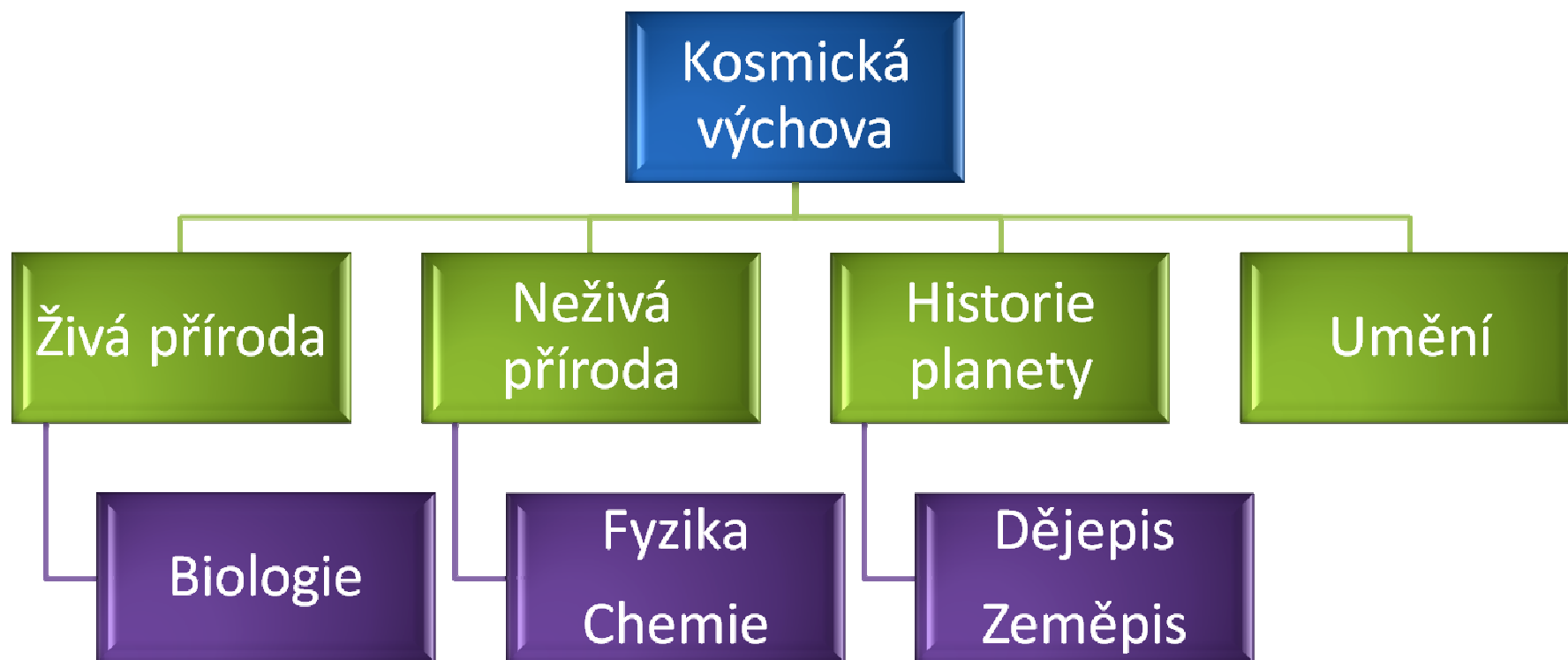
4. Kulturní uvědomění

Děti získají vědomí světa kolem nich tím, že studují jiné země; jejich zvyky, jídlo, hudbu, klima, jazyk a zvířata. Toto pomáhá zvýšit dětské vědomí o ostatních lidech a získat pochopení a toleranci pro všechny lidi světa.

¹⁰⁰BERÁNKOVÁ, K., Náš cíl. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

¹⁰¹MACHŮ, A., Montessori zájem o učení. [on-line]. [cit. 1. 11. 2010].

Obrázek 2 Grafické schéma vzdělávání Kosmické výchovy



zdroj: autor

2. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

2.1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní vzdělávání je vzdělávání probíhající v mateřské škole. Předpokládá se, že navazuje na rodinné vzdělávání, které prohlubuje a rozšiřuje.¹⁰²

V pedagogickém slovníku¹⁰³ je uvedeno, že základem zůstává rodinná výchova, na jejímž základě staví mateřská škola další rozvoj dítěte.

Předškolní vzdělávání nelze porovnávat se vzděláváním, které poskytuje základní škola, neboť má své zvláštnosti, vycházející z postupně se rozvíjejících osobnostních struktur dítěte a jeho potřeb. Jeho úkolem je respektovat a přizpůsobovat se vývojovým kognitivním, sociálním a emotivním potřebám dětí tohoto věku. Učitel podněcuje rozvoj dětí v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi a snaží se o harmonický rozvoj dítěte. Ovlivňuje učení, aktivity a výkonnost dítěte.¹⁰⁴

V Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání je uvedeno:

„Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje.“¹⁰⁵

Jak uvádí ČÁP¹⁰⁶, lidský život lze rozčlenit do několika období. Na základě nápadných znaků, biologických, psychologických a sociálních změn se většinou člení na:

- prenatální období,
- rané dětství (1 - 3 roky),
- předškolní věk (3 – 6 let),
- mladší školní věk (6 – 11 let),
- střední a starší školní věk (13 – 16 let),
- adolescence (od puberty do 20 let),
- dospělost a stáří.

S popisem vývojových stádií a jejich charakteristikou se setkáváme v pojetí různých autorů. Výstižně popisuje podstatné vývojové znaky jedince například ERIKSON.¹⁰⁷

¹⁰² SVOBODOVÁ, E., *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, 2007, s. 6.

¹⁰³ PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 2001, s. 186.

¹⁰⁴ ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I.*, 2004, s. 65.

¹⁰⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

¹⁰⁶ ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, 1997, s. 133.

Předškolní věk ERIKSON¹⁰⁸ nazývá obdobím iniciativy. Vychází z poznatku, že pro dítě tohoto věku je charakteristická jeho aktivita, která se rozvíjí v řadě činností, např. v rámci her, v kontaktu s dospělými i vrstevníky. V tomto období vývoje je dítě připraveno rychle a dychtivě se učit a stát se dospělejším ve smyslu sdílet povinnosti a práci. Rozvíjení senzomotoriky umožňuje dítěti vykonávat rozmanité pohybové aktivity, např. běhat, poskakovat, zdolávat překážky, jezdit na koloběžce, lyžovat. Představitost, fantazie a úroveň myšlení vytváří podmínky pro získávání nových poznatků, i když ještě na úrovni předlogické. Dítě při hře přejímá různé role, stává se lékařem, učitelem, vojákem nebo pejskem apod. Hra a kontakt s realitou mu umožňuje získávat nové poznatky, zkušenosti, poznávat sebe, řešit různé problémové situace.

ŠMELOVÁ¹⁰⁹ uvádí, že pro dítě je v tomto věku charakteristická jeho zvědavost. Neustále se ptá, snaží se prosadit vlastní názory a reguluje vlastní jednání a začíná respektovat stanovené normy. Rádo si hraje v prostředí jiných dětí a navazuje kontakty.

Jak uvádí KURIC¹¹⁰, z pohledu psychického vývoje je předškolní věk velmi významný. Začínají se objevovat první známky záměrné pozornosti a úmyslného zapamatování, přesto převládá paměť neúmyslná, kdy si dítě nejvíce pamatuje zážitky, které byly citově podloženy. Vývoj rozumových schopností je v tzv. předoperačním stádiu, které začíná počátkem dětské řeči a končí kolem šestého roku. V kontextu zmíněných aktivit se individuálně formuje samostatná dětská osobnost, kde dominují sociální, rozumové a etické vlastnosti.

HARTL, HARTLOVÁ¹¹¹ ve svém slovníku uvádějí, že dítě předškolního věku přechází od symbolického myšlení k tzv. předpojmovému myšlení do etapy myšlení názorového. „*Předpojmové myšlení je založeno na symbolické funkci jazyka, tj. možnosti představovat si skutečnost prostřednictvím symbolů oddělených a odlišných od označovaných věcí.*“

Předškolní vzdělávání zajišťuje přirozené potřeby a rozvoj osobnosti dítěte. Podporuje zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dětí a vytváří tak předpoklady pro jejich pozdější vzdělání. Předškolní vzdělávání je zahrnuto do celoživotního vzdělávání, tzn., že má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí nezbytných pro život člověka.¹¹²

¹⁰⁷ ERIKSON, E. H., *Dětství a společnost*, 2002, s. 248.

¹⁰⁸ tamtéž, s. 232 – 235.

¹⁰⁹ ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I.*, 2004, s. 67.

¹¹⁰ KUCIC, J., *Ontogenetická psychologie*, 2000, s. 61 – 65.

¹¹¹ HARTL, P. - HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, 2000, s. 336.

¹¹² ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I.*, 2004, s. 104.

Klíčové kompetence tak představují soubor požadavků zahrnujících podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.¹¹³

V předškolním vzdělávání se jedná o základy těchto kompetencí, které jsou významné pro další rozvoj dítěte. Dítě si osvojuje a rozšiřuje poznatky, získává a zdokonaluje dovednosti a schopnosti.

V rámci předškolního vzdělávání jsou vytvářeny předpoklady pro:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- občanské a pracovní kompetence.¹¹⁴

„Klíčové kompetence jsou zapracovány do Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Směřují k tomu, aby dítě s ohledem na své individuální i věkové zvláštnosti bylo schopno zvládat nároky běžného života v rodině i škole. Předškolní vzdělávání se tak spolupodílí na přípravě dítěte na život.“¹¹⁵

2.2 Poslání mateřské školy v současné společnosti

Jak uvádí MATOUŠEK,¹¹⁶ mateřskou školu děti většinou navštěvují od tří let, nejpozději však jeden rok před nástupem do školy. JEŘÁBKOVÁ¹¹⁷ je toho názoru, že *„Mateřská škola je po rodině dalším socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji“*.

MATĚJČEK¹¹⁸ se o mateřské škole vyjadřuje jako o „zařízení pro děti, které by si děti vymyslely i kdyby v dnešní podobě nebyla“.

Mateřská škola má vlastní výchovně - vzdělávací poslání, nezávislé na rodině. Dnešní rodina toto doplnění a podporu své výchovy nezbytně potřebuje. Mateřské školy jsou dnes, v době rozdílnosti společenských struktur, nezbytně nutné, a to více než kdykoliv dříve. Právě proto, že se zásadně změnilo životní prostředí dětí. Velmi důležité a přínosné je pro dítě navštěvovat mateřskou školu v posledním roce před nástupem do

¹¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 2001, str. 113.

¹¹⁴ ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I.*, 2004, s. 105.

¹¹⁵ ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I.*, 2004, s. 105

¹¹⁶ MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, 2003, s. 66.

¹¹⁷ JEŘÁBKOVÁ, B., *Mateřská škola jako životní prostor I.*, 1993, s. 47.

¹¹⁸ MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, 2007, s. 47.

základní školy, kdy si dítě zvyká na kolektiv druhých dětí, učí se respektovat autoritu učitele, přijímat řád, a osvojuje si řadu dovedností, které bude při nástupu do školy potřebovat.¹¹⁹

Mateřská škola je podle odborných poznatků z pedagogiky a dětské psychologie přístupnější než běžná rodina. Především silnou stránkou jsou znalosti a zkušenosti ve vedení dětí, aby si osvojily návyky (hygiena, oblékání, udržování pořádku) a dovednosti (zacházet s tužkou, barvičkami a jinými pomůckami).¹²⁰

JEŘÁBKOVÁ¹²¹ uvádí důvody, které hovoří pro nezbytnost mateřské školy, které je možno shrnout do čtyř bodů:

1. Bezpečná místa ke hrám, ale i k navazování kontaktů s jinými dětmi.
2. Potřebnost zařízení pro rodiče, z důvodu zaopatření jejich dětí, v době kdy jsou v zaměstnání.
3. Mateřská škola dává dětem možnost mezi sebou komunikovat, hrát si, učit se, ale i vyřizovat konflikty, snášet prohru a učit se ohleduplnosti.
4. Mateřská škola pomáhá při přechodu z rodiny do veřejného života.

2.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu¹²² pro předškolní vzdělávání jsou uvedeny úkoly pro předškolní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má usnadnit dítěti jeho následnou životní a vzdělávací cestu. Jeho úkolem je rozvoj osobnosti dítěte, ale zároveň také rozvoj po stránce tělesné a zdravotní. Vytvořit takové podmínky, které vyžadují jeho potřeby a umožnit mu zdravý a přirozený vývoj. Neméně důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro budoucí vzdělávání a maximálně podpořit individuální rozvojové možnosti každého dítěte.¹²³

2.2.2 Cíle předškolního vzdělávání

Pro dítě v mateřské škole by mělo být vzdělávání činností přirozenou, avšak pro pedagoga činností cílevědomou. To znamená, umět se orientovat v cílových kategoriích

¹¹⁹ JEŘÁBKOVÁ, B., *Mateřská škola jako životní prostor I.*, 1993, s. 50.

¹²⁰ MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, 2007, s. 50.

¹²¹ JEŘÁBKOVÁ, B., *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1993, s. 50.

¹²² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

¹²³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

a umět s nimi prakticky zacházet. Cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání.¹²⁴ Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb.¹²⁵, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou uvedeny v §33 cíle předškolního vzdělávání: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném vývoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“¹²⁶

Podle KOLLÁRIKOVÉ, PUPALI¹²⁷ jsou hlavními cíli:

- sociální rozvoj a přizpůsobení dítěte (samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací)
- podpora k poznávání a samostatnému učení
- příprava řečových a intelektových dovedností (komunikační dovednosti, myšlení);
- rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

Rámcový vzdělávací program¹²⁸ předškolního vzdělávání z roku 2004 definuje čtyři cílové kategorie: stanovuje cíle a to v podobě záměrů a výstupů, které se dále dělí na úroveň obecnou a oblastní.

- **rámcové cíle** – představují záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** - představují výstupy, tzn. způsobilost dosažitelná v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející k určité vzdělávací oblasti

¹²⁴Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

¹²⁵Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

¹²⁶Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

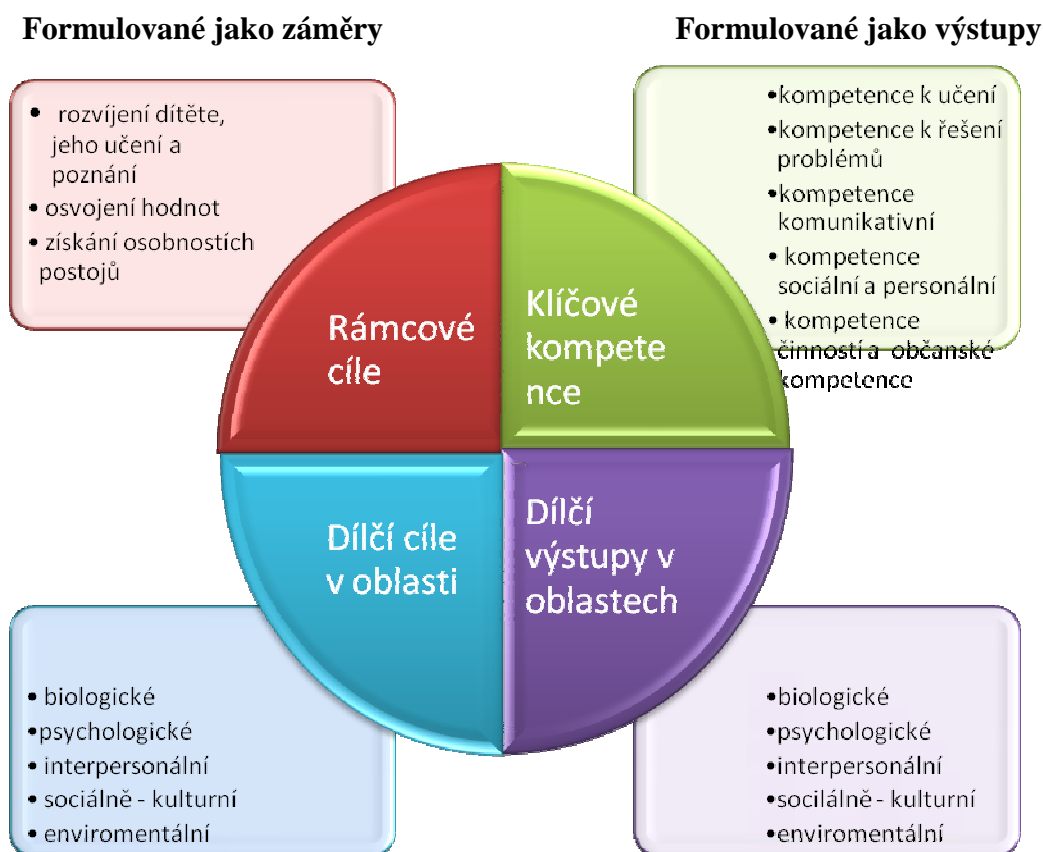
¹²⁷ KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, 2001, s. 138.

¹²⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům

Tyto cílové kategorie jsou vzájemně propojené (viz obrázek 3). Tento systém by měl být funkční a ukazovat, že vědomé a systematické plnění uvedených **záměrů** v běžné každodenní praxi by mělo **vést k dosažení výstupů**. Pokud pedagog pracuje při vzdělávání dětí průběžně se vzdělávacími záměry, může si být jist, že vede děti k osvojení kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.¹²⁹

Obrázek 3 Systém vzdělávacích cílů



zdroj: RVP PV

Mezi nejdůležitější patří **klíčové kompetence**:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

¹²⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

Z pohledu obsahu nelze vzdělávání předškolního dítěte rozčlenit do předmětů nebo výchovných složek, obsah musí být integrovaných celkem, v jehož středu stojí dítě, jeho fyziologické potřeby, prožitky a zájmy.¹³⁰

Pokud si dítě osvojí základy těchto kompetencí, získává předpoklady pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání¹³¹ staví do popředí osobnost dítěte, jeho přirozený tělesný rozvoj a zdraví s respektováním individuálních potřeb a zájmů dítěte, se snahou připravit dítě pro život, tzn. vytvářet elementární základy klíčových kompetencí. Důraz je kladen na osobnostní zřetel v přístupu k dítěti. Základ předškolního vzdělávání spočívá v individuálním rozvoji jedince a jeho individuálnímu postupu v učení.

Dítě má podle představitelů reformní pedagogiky svůj svět, odlišný od světa dospělých, a vychovatel má tento svět pochopit a plně respektovat. Maria Montessori k tomu poznamenala¹³²:

„...my dospělí sami získáme, necháme – li dítě co nejdéle v tom stavu první nevinnosti, místo abychom je chtěli za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si nezaslouží, aby byl jeho modelem.“

2.2.3 Vzdělávací oblasti

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání¹³³ zpracovány tak, aby byly pro učitele co nejsrozumitelnější a aby mohl snadno dále pracovat s jejich obsahem.

V rámci jednotlivých oblastí je vždy specifikován záměr, specifické cíle, hlavní činnost a příležitost. Vyvrcholení každé oblasti je v očekávaných kompetencích (co by mělo dítě zvládnout před nástupem do školy). Učivo si pedagogové připravují do tzv. tematických celků, ve kterých se objevují všechny oblasti a dochází tak k přirozenému vývoji celé osobnosti dítěte. Obsah je v RVP PV pojat komplexně, tj. v návaznosti na podmínky vzdělávání, integrovaně, tj. vývoj celé osobnosti dítěte a rámcově, tj. vymezuje obsah všeobecně. Vzdělávací obsah je sestaven pomocí očekávaných výstupů

¹³⁰ SVOBODOVÁ, E., *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, 2007, s. 11.

¹³¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

¹³² KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*, 2001, s. 126.

¹³³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. [cit. 15. 12. 2010].

(tj. čeho mají dosáhnout na konci předškolního věku) a učiva, které je nástrojem naplnění cílů a dosažení očekávaných kompetencí.¹³⁴

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány do struktury obsahu, který je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání uspořádán do pěti interakčních oblastí: **biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální**. Tyto oblasti jsou nazvány:¹³⁵

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

¹³⁴ ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola, teorie a praxe I.*, 2004, s. 112.

¹³⁵ *tamtéž*, s. 112.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl práce a výzkumná metoda

Cílem výzkumu bakalářské práce je porovnat prostředí, pomůcky, přístup a vzdělávání v Montessori mateřské škole s běžnou mateřskou školou. Jedná se tedy o vzdělávání dětí předškolního věku od 4 do 6 let. Montessori školu porovnávám s mateřskou školou, která přibližně odpovídá jak umístěním, tak počtem dětí jako běžná mateřská škola.

Výzkumná otázka je: Jaký je rozdíl mezi Montessori a běžnou mateřskou školou?

Objektem výzkumu jsou: Montessori mateřská škola a běžná mateřská škola.

Výzkum byl zaměřen na:

- charakteristiku školní instituce a její historie
- kroužky a aktivity
- charakteristiku třídy
- stravovací podmínky
- psychosociální podmínky
- prostorové a materiální vybavení
- spolupráce s rodiči
- vzdělávací obsah

Metodu výzkumu ve své práci používám kvalitativní - pozorování, při které sleduji činnost učitelek a dětí, ale i předměty, se kterými osoby pracují a prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje. Nezaměřuji se na činnost jednotlivce, ale vždy celé skupiny. Pozorování je způsobem strukturovaným, neboť už dopředu jsem věděla, co chci pozorovat a na co se zaměřit. Cílem participačního pozorování je získat věrohodné a pravdivé údaje. Pozorování je přímé, kdy vidím osoby a činnosti, které vykonávají.

KUSÁK – DAŘÍLEK¹³⁶ považují pozorování za poměrně náročnou činnost. Pozorování je pravděpodobně nejstarší metodou zkoumání člověka vůbec. Označují skupinové pozorování jako zaměření se na více žáků najednou, nebo na třídu jako celek.

¹³⁶ KUSÁK, P. - DAŘÍLEK, P., *Pedagogická psychologie – A*. 2001, str. 19.

Podle GAVORY¹³⁷ je pozorování sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.

Dále okrajově využívám rozhovory s pedagogickými pracovníky obou školek.

Závěrem mé práce je ucelený přehled o denním dění ve školkách a shrnutí rozdílů mezi alternativní a běžnou mateřskou školkou.

3.2 Charakteristika školní instituce

Montessori škola

Mateřská škola je od roku 2002 součástí subjektu s místní základní školou, je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je obecní úřad. Mateřská škola funguje jako dvoutřídní s celodenním provozem. Provozní doba školky je od 6:15 do 16:00 hodin. Jak již bylo uvedeno, škola má dvě třídy, a to třídu Kuřátek, ve které jsou děti od 3 do 4,5 roku a třídu Kořat, kde jsou děti od 4 do 6 let.

Celková kapacita školy je 56 dětí, z toho pro tento rok je 27 dětí ve třídě Kořat a 29 ve třídě Kuřátek. V každé třídě učí dvě učitelky, které se střídají na ranní a odpolední směny. Do školy jsou svázeny i děti z okolních obcí. Pedagogiku Montessori využívají obě třídy, avšak ve třídě Kuřátek se děti spíše seznamují. Ve třídě Kořat je systém už velice dobře zaběhlý. Všechny učitelky jsou odborně vyškoleny a kvalifikovány pro práci se systémem Montessori.

Mateřská škola běžného typu

Mateřská škola je se základní školou právním subjektem od roku 2003, jejím zřizovatelem je též obecní úřad. Mateřská škola v současné době funguje jako jednotřídní, smíšená, avšak pro příští školní rok se počítá s úpravou na dvoutřídní. V této chvíli jsou v jedné třídě děti od 3 do 6 let. Provozní doba školky je od 6:30 do 16:00 hodin.

Celková kapacita školky je 25 dětí. Ve škole učí dvě učitelky, které se střídají na ranní a odpolední směny. Do školky jsou místně příslušné děti ze dvou obcí, které tuto kapacitu plně naplňují.

¹³⁷ GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*. 1996, str. 38.

3.3 Historie mateřské školy

Montessori škola

Mateřská škola má dlouholetou historii. Jak dokladuje místní kronika, již v roce 1949 byl zřízen Radou žen dětský útulek. Samostatná mateřská škola začíná existovat v roce 1952 a postupně se z jednotřídní rozrůstá o další třídu. Původně mateřská škola sídlila v budově na návsi, avšak z důvodu velkého počtu dětí si místní obyvatelé v akci „Z“ postavili v letech 1975 – 1977 svou novou moderní mateřskou školu – přízemní, téměř bezbariérovou budovu s rozlehlou zahradou kolem.

V účelné a útulné budově této školy s krásnou školní zahradou, která ji obklopuje, prožilo a prožívá svá předškolní léta mnoho nejenom místních dětí. Na konci 80. let docházelo k postupnému poklesu obyvatel a s tím i související snižování počtu dětí ve školách. Aby se využila kapacita mateřské školy, začaly se svázet i děti z okolních obcí.

Mateřskou školou od roku 1995 prošlo i několik dětí s různým zdravotním postižením, ostatní děti se tak učí toleranci a přátelství k druhým bez rozdílu.

Zájem o umístění dětí v této mateřské škole vzrůstá a již několik let nemohou být uspokojeny všechny žádosti o umístění, neboť rodiče upřednostňují pojetí výchovy a vzdělávání zmíněné mateřské školy před okolními klasickými školami.

Mateřská škola běžného typu

Mateřská škola ještě v roce 1995 sídlila v jednom rodinném domku na konci vesnice. V roce 1996 byla opravena budova na návsi, v jejímž prvním patře sídlí škola dodnes. V přízemí budovy je zřízena školní kuchyně s jídelnou, kde se stravují děti nejen z mateřské školy, ale i z blízké základní školy.

Za budovou mateřské školy je velká zahrada, která je dobře vybavena pro využití dětí. Je zde pergola, dětský srub, bazénky, pískoviště, malé dopravní hřiště, houpačky. Dále je možno využít velké školní hřiště, se kterým zahrada sousedí.

3.4 Kroužky a aktivity

Montessori škola

Cílem mateřské školy je z dětí vychovat samostatné a zdravě sebevědomé děti, a to cestou přirozené výchovy a tím položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb a nadále rozvíjet péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, jak děti zdravotně postižené, tak talentované. S tímto koresponduje charakter výchovně vzdělávacího procesu, který je založen na myšlenkách Montessori systému.

Děti mají možnost se v mateřské škole seznámit s různými aktivitami a kroužky. Na výběr mají např. *flétnu*, jejíž vyučování probíhá každou středu od 8:00 do 8:30 hod., děti jsou rozděleny do dvou skupin a každému se věnuje individuálně. Dále *angličtinu*, která probíhá každý čtvrtek od 8:00 do 8:30, je vedena formou hry a dětem se moc líbí. Další aktivitou je *logopedie*, která je každé úterý od 7:00 do 10:00 hodin a v tomto kroužku je 21 dětí. Ze zájmových kroužků můžeme například uvést *truhlářskou dílnu* a *keramiku*, oboje probíhá v prostorách školky. Z kurzů je to *plavecký* a *lyžařský*. Plavecký kurz probíhá od února a jezdí se do plaveckého bazénu společně s dětmi ze základní školy. Přednost mají děti předškolní. Na lyžařský kurz jezdí pouze starší děti ze třídy Kořata, a to podle zájmu nebo kdo dříve podá přihlášku. Kapacita je 20 dětí. Dále se pořádají kulturní a sportovní akce i ve spolupráci s rodiči.

- Branné vycházky do okolní přírody
- Lampiónový průvod
- Mikulášská nadílka
- Den vánoční pohody
- Karneval
- Velikonoční koledování
- Den matek
- Týden dětí
- Prezentace na veřejnosti – vystoupení dětí
- Návštěvy divadel a hudebních pořadů ve škole
- Návštěvu Hvězdárny a planetária
- Výlet s programem
- Loučení s předškoláky

Mateřská škola spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Českých Budějovicích a se Speciálním pedagogickým centrem pro opožděný vývoj řeči v Týně

nad Vltavou. Několikaletá spolupráce probíhá s okolními základními školami a dále se zřizovatelem.

Mateřská škola běžného typu

V mateřské škole se snaží, aby předškolní vzdělávání probíhalo ve všech činnostech a situacích v průběhu celého dne. Častá improvizace ze strany učitelek a reagování na okamžitou situaci poskytuje dětem praktickou ukázkou životních souvislostí. Velký prostor ve škole zaujímá tvořivá práce s dětmi. Učitelky často využívají tradiční přírodní materiál a různé výtvarné i pracovní techniky. Dětskými pracemi je vyzdobena škola nebo potěší rodiče. Kladný vztah k literatuře děti získávají pravidelným poslechem čtené pohádky, prohlížením knih a recitacemi básniček. Cvičení je pro děti každodenní radostí, používají rozličné tělovýchovné nářadí a náčiní, ale například i video kazety „Cvičení s Dádou“.

Vzhledem k velikosti školky a různému věkovému složení dětí jsou zde nabízeny kroužky jen v omezeném množství, přesto si rodiče pro své děti mohou z malé nabídky vybrat. Jak mi sdělila paní učitelka, rodiče by nejraději takové kroužky, které by byly zdarma a rodiče by na ně nemuseli přispívat.

Pro zájemce se v mateřské škole vyučuje například *angličtina*, která je každou středu od 12:00 do 13:00 hodin. Její výuku zajišťuje dojíždějící učitelka z Českých Budějovic a každá hodina pro jedno dítě stojí 100 Kč. Dále jednou týdně probíhá *cvičení s dětmi*, které se uskutečňuje v družině základní školy. V družině základní školy mohou i děti z mateřské školy navštěvovat *keramický kroužek*. Flétnu ve škole nikdo neučí a například plavání tento rok také není plánováno. Vše se odvíjí od rozpočtu, kterým mateřská škola disponuje a ochotou rodičů na tyto aktivity přispívat.

Kulturní akce, které pořádá mateřská škola i ve spolupráci s rodiči:

- Pravidelná divadelní představení
- Vánoční a jarní koncert
- Vánoční besídka
- Den otevřených dveří pro rodiče
- Karneval ve škole
- Besídka – Den matek
- Čarodějnický rej
- Loučení se školním rokem - Pohádková cesta
- Den dětí – opékání špekáčků

3.5 Charakteristika třídy

Montessori škola

Tato třída je heterogenní a je do ní zapsáno 27 dětí, z toho 13 dívek a 14 chlapců. Odklad školní docházky dostalo 5 dětí. Předškolních dětí včetně s odklady je v tomto roce 25. Třidu Kořat navštěvovalo v loňském roce 16 dětí, tyto děti mají vštípená pravidla chování a jsou zorientována v prostředí třídy. Zbývajících 11 dětí přešlo ze třídy Kuřátek, kde v loňském roce získaly povědomí o základních pravidlech spoluzití jako je vymezený prostor na hru, smysluplné používání koberečků, klidné a ztišené projevy chování, základy sebeobslužných činností, chůze po elipse, seznámení s prvními praktickými a smyslovými činnostmi. Žádné z dětí nemá problém s docházkou do školky a nejví se žádný adaptační problém a zatím ani pláč při loučení s maminkami. Ve třídě není po dlouhých letech žádné integrované dítě.

Kritéria pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání v této mateřské škole se sestavují každoročně po dohodě se zřizovatelem a dle aktuálních podmínek v daném školním roce.

Děti jsou zařazovány do tříd podle věku a schopností. Do třídy Kuřátek se zařazují děti, které jsou do mateřské školy nově přijaty a zvykají si na pobyt v kolektivu, zpravidla ve věku od 3 (i od 2,5) let do 5 let. Do třídy Kořat zpravidla zařazeny děti po absolvování alespoň poloviny školního roku v adaptační třídě Kuřátek, tedy ve věku od 4 do 6 let.

Ve třídě Kořata se plně využívá pedagogika Marie Montessori. Učitelky se snaží o výchovu v duchu Montessori pedagogiky a přimět děti k uvědomělému respektování dohodnutých pravidel chování a naplnění sebeobslužných návyků. Cílem je podchytit u každého dítěte senzitivní období a toto období podporovat a rozvíjet. Třída Kořat má denní program uzpůsobený pedagogice Montessori.

Režim dne – Kořata:

<i>6:15 – 8:00</i>	<i>scházení dětí</i>
	<i>hry</i>
<i>7:30 – 9:00</i>	<i>v průběhu ranních her individuální svačiny</i>
<i>6:15 – 9:00</i>	<i>záměrné i spontánní učení ve skupinkách, dvojicích i individuálně</i>
	<i>individuální péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami = reedukační a kompenzační speciálně pedagogická péče</i>
	<i>didakticky zacílené řízené činnosti</i>
	<i>montessori činnosti – elementární, smyslové, jazykové, matematické ...</i>
<i>9:00 – 9:45</i>	<i>ranní elipsa</i>
	<i>denní cvičení</i>
	<i>didakticky zacílené řízené činnosti</i>
<i>9:45 – 11:45</i>	<i>pobyt venku</i>
<i>11:45 – 12:30</i>	<i>hygiena</i>
	<i>oběd</i>
<i>12:30 – 14:00</i>	<i>odpočinek na lehátku</i>
	<i>nespavé aktivity</i>
<i>14:00 – 15:15</i>	<i>zájmové činnosti</i>
	<i>rozcházení dětí</i>
	<i>předání dětí do tříd Kuřátek</i>

Mateřská škola běžného typu

Třída je smíšená a navštěvuje ji 25 dětí, z toho 11 děvčat a 14 chlapců. Předškolních dětí je v tomto roce 8. Třída je rozdělená na tři skupinky a to předškolní, mladší od 4 let a nejmladší od 3 let. Protože se jedná o třídu smíšenou, jsou starší děti vedeny k pomoci mladším dětem s oblékáním, při umývání rukou, úklidu hraček apod. Postupně jsou malé děti vedeny k samostatnosti při sebeobsluze. Nové děti jsou přijímány na základě toho, kolik předškolních dětí odejde na základní školu.

Cílem učitelek je zajištění zdravého fyzického, psychického, sociálního a mravního rozvoje dětí. Pěstování manipulačních, technických a sebeobslužných dovedností, hygienických návyků, zdokonalování tvořivé schopnosti dětí. Důležitou

aktivitou je probudit v dětech estetické vnímání a vyjadřování. Mít na zřeteli emocionální potřeby dětí, vytváření základů mravních vlastností.

Režim dne:

6:30 – 8:00	<i>scházení dětí</i>
	<i>volné hry</i> <i>didakticky řízené činnosti</i>
8:00 – 9:30	<i>didakticky cílené činnosti</i> <i>hygiena</i> <i>v průběhu ranních her individuální</i> <i>svačiny</i> <i>smyslové chvílky, pohybové aktivity</i>
9:30 – 11:15	<i>pobyt venku</i>
11:20 – 12:00	<i>hygiena, oběd</i>
12:00 – 13:30	<i>spánek</i> <i>hygiena</i> <i>svačina</i> <i>nespavé aktivity</i>
13:30 – 16:00	<i>odpolední zájmové činnosti</i> <i>rozcházení dětí</i>

3.6 Stravovací podmínky

Montessori škola

Jídlo je do mateřské školy přiváženo z nedaleké základní školy a je připravováno podle příslušných předpisů tj. plnohodnotně a vyváženě. V průběhu celého dne je zajištěn pitný režim. Mezi pokrmy jsou dodržovány časové intervaly.

Děti nejsou do jídla nuceny, nikdo nemusí jíst jídlo, které mu nechutná. Děti jídlo mohou ochutnat, a pak ho odmítnout. Dopolední svačiny mají volnou formu, děti se mohou nasvačit kdykoliv v průběhu ranních her od 7,00 – 8,30 hodin, vždy u stolečku a to buď individuálně, nebo ve skupinkách. Děti se obsluhují samy, nejdříve si prostrou

své místo, pak si teprve namažou pečivo a nalijí čaj. Poté zase vše uklidí a hadříkem setřou případné drobky na stole. Oběd je pro všechny děti ze třídy společný, děti si opět prostřou své místo u stolu, vezmou si ubrousek a podle předlohy na obrázku si rozmístí příbory. Paní učitelka rozlije polévku do mís, které roznese na stoly. Děti si polévku nalévají samy. Pouze tolik, kolik snědí. Hlavní jídlo si každý porcuje podle sebe a samo si ho nandá na talíř. Je zde dbáno na to, aby si každý nandal tolik jídla, které opravdu sní, přidat si může i opakovaně každý. Je dovoleno, aby si děti při jídle povídaly, nikoliv však s plnou pusou. Rozhovor musí probíhat potichu, aby se nerušily ostatní a byla všem dopřána pohoda u stolování.

Mateřská škola běžného typu

Dětem je poskytována plnohodnotná strava, která zajišťuje vhodnou skladbu jídelníčku. Pitný režim je zajištěn v průběhu celého dne. Mezi pokrmy jsou dodržovány časové intervaly.

Jídlo se vaří přímo v mateřské škole, v jejím přízemí. Dopolední svačina probíhá ve třídě u stolečků, kdy učitelka každému dítěti nandá namazaný chleba a nalije čaj. Po svačině s pomocí starších dětí vše nandají na vozíček. Na oběd děti přicházejí do přízemí, kde se nachází jídelna, která zároveň slouží i pro základní školu. Děti nejsou do jídla nuceny násilně, ale snahou je kladný postoj ke stravě.

Každý den se určí dva hospodáři z předškolních dětí, kteří pomáhají s roznáškou nandaného jídla ke stolům a po jídle opět pomůžou se sbíráním. Děti se stravují samostatně, jen menším dětem, v případě potřeby pomůžou učitelky s porcováním jídla. Děti jsou vedeny ke slušnému stolování.

3.7 Psychosociální podmínky

Montessori škola

V mateřské škole je pravidelný denní režim, který je ale natolik pružný, že umožňuje v průběhu dne přizpůsobit organizaci potřebám a aktuální situaci. Rodiče přivádějí své děti podle svých potřeb, ale je doporučeno přijít do 8,00 hodin, aby mělo dítě dostatek času si vyhrát a sžít se s kamarády.

Děti tráví venku minimálně dvě hodiny v dopoledních hodinách, s ohledem na povětrnostní podmínky a jiné přírodní překážky tj. mráz pod -10°C , náledí, silný vítr, déšť. Děti mají dostatečné možnosti k volnému pohybu, ať už na zahradě nebo i v rámci možností v budově.

Spaní v mateřské škole je upraveno individuálně, děti odpočívají na lehátkách po dobu 30 – 45 minut, dětem s nižší potřebou spánku jsou nabízeny klidové činnosti ve třídě. Do spaní se děti nenutí.

Pedagogové respektují individuální potřeby dětí a pomáhají jim v jejich naplňování. Děti jsou zatěžovány přiměřeně a mají možnost kdykoliv si odpočinout v klidových koutcích heren. U nových dětí je nabízen aklimatizační režim. Je dbáno na to, aby nikdo nebyl zvýhodňován či znevýhodňován. Všechny děti mají stejná práva, možnosti i povinnosti. Svoboda a volnost dětí je respektována do určité úrovně. Jsou stanovena pravidla a dohody, které se musí dodržovat ke spokojenému soužití celého kolektivu. Péče o děti je podporující a sympatizující. Komunikace probíhá nenásilně a tak, aby byla dětem příjemná a navozovala vzájemný vztah důvěry. Nepodporuje se soutěžení mezi dětmi. Hodnocení probíhá v pozitivním duchu, podpora dětí nebát se, pracovat samostatně a důvěřovat si. V dětech se snaží rozvíjet citlivost pro vzájemnou toleranci, ohleduplnost, zdvořilost, vzájemnou pomoc a podporu.

Mateřská škola běžného typu

Děti se scházejí od 6:30 do 8:00 a učitelky poskytují dostatek prostoru pro spontánní činnost a hry dětí. Tato doba je též využívána pro individuální přístup k jednotlivým dětem.

Děti mají dostatek volného pohybu nejen při pohybu venku, ale v rámci možností i ve škole. Podle počasí se chodí s dětmi ven dopoledne i odpoledne. Ponejvíce je využívána školní zahrada, kde je dostatek prostoru k pohybovým aktivitám.

Spací aktivity jsou upraveny dle individuálních potřeb dětí. Po obědě je zajištěn dětem relaxační klid na lůžku. Mladší děti odpočívají 60 minut, starším dětem jsou věnovány individuální chvílky pro zájmové aktivity, logopedická procvičování apod.

Učitelky se snaží rozvíjet v dětech citlivost pro vzájemnou toleranci, ohleduplnost, zdvořilost. Děti jsou seznamovány s jasnými pravidly chování ve skupině, vytvářet kamarádský kolektiv, založený na vzájemné pomoci a podpoře. Je

podporována samostatná práce dítěte, nebát se projevit a aktivní účast dětí ve všech činnostech.

3.8 Prostorové vybavení

Montessori škola

Mateřská škola se nachází v budově účelové, přízemní, s dvěma pavilony. Budova je téměř bezbariérová. Každý pavilon obsahuje třídu, hernu s venkovní terasou, umývárnu, WC dětí a učitelek, šatnu dětí a učitelek. Pavilony spojuje chodba, tzv. krček, kde je umístěna ředitelna, šatna školnice, truhlářská dílna pro děti a u každého oddělení kuchyňka.

Děti velmi rády pracují v truhlářské dílně, kde mají i dětské elektrické vrtačky a pilky, svěráky a veškeré potřebné truhlářské nářadí. Rády tvoří z keramické hlíny, výrobky se glazurují a pečou v keramické peci.

Mateřská škola má přiměřeně velké prostory, dětský nábytek, tělocvičné nářadí a hygienická zařízení jsou uzpůsobená počtu dětí, jsou zdravotně nezávadná, bezpečná. Učitelky i samotné děti se se svými výtvary podílejí na úpravě a výzdobě prostředí, dětské práce jsou přístupné rodičům a veřejnosti.

Kolem budovy je rozlehlá zahrada s dopravním hřištěm, brouzdalištěm, kopečkem, doskočištěm, dvěma pískovišti, skluzavkou a dalšími průlezkami. V prostoru zahrady jsou rozmístěny dva dřevěné domky a dřevěný hrad na hry dětí, dvě velké boudy na vozidla, zahradní hračky a nářadí. Nechybí zde ani prostorný přístřešek se stoly a lavičkami, stolky a lavičkami jsou vybaveny i obě terasy. V létě využívají k otužování zahradní sprchu, ke koupání bazén – brouzdaliště. V zimě bobují a sáňkují na zahradním kopečku, když není sníh, jezdí děti z kopečka na vozíčkách.

Po celý rok děti nejvíce využívají vozidel k jízdám na dopravním hřišti – mají k dispozici několik kol, šlapací traktory, motokáry, koloběžky a tříkolky. Na sportování je zde doskočiště, hokejové (fotbalové) branky, dětský golf atd.

Ve škole je samozřejmostí třídění odpadu. Do budoucna by učitelky chtěly přeměnit zahradu na více přírodní – vysadit vrbové týpí a tunely a vytvořit na zahradě přírodní senzomotorický chodníček – z mechu, písku, oblázků, kůry a štěpku.

Mateřská škola běžného typu

Mateřská škola sídlí na návsi v opravené budově a je umístěna v prvním patře. V přízemí budovy je zřízena školní kuchyně s jídelnou, kde se děti stravují.

Mateřská škola má v současnosti jednu třídu s hernou a ložnicí. Třída je vybavena plastovými, barevnými stolečky a židličkami. V herně je dostatečný počet hraček, kočárků, vybavená kuchyňka a obchod, ale i autíčka a vláčky.

Součástí školy jsou toalety a umývárna, které jsou přizpůsobeny velikosti dětí a jejich stěny jsou krásně dětsky vyzdobeny. Šatna pro děti je prostorná. Zaměstnanci mají své zázemí v podobě šatny a sociálního zařízení.

Mateřská škola disponuje velkou zahradou, která je velmi dobře vybavena – pergola, dětský srub, bazénky, pískoviště, malé dopravní hřiště, houpačky. V suterénu budovy je sklep, kde jsou uskladněny hračky pro pobyt na zahradě. Nedaleko je les a malé rybníky, kam se s dětmi chodí na procházky. Okolní příroda je využívána nejenom k hrám, ale i k poznání a zároveň k její ochraně.

3.9 Prostředí třídy

Montessori škola

Třída je dostatečně vybavena hračkami, pomůckami a materiálem, průměrně je vybavena tělovýchovným nářadím. Hračky a výtvarný materiál jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly a aby si je mohly samy brát a samy je i ukládat. Dále třída disponuje televizorem, CD přehrávačem a elektrofonickými varhany.

Prostředí je uspořádané tak, aby v něm byly prostředky záměrně působící a podporující sebevýchovu. Veškeré hračky a pomůcky mají děti na očích a nadosah, každá hračka je pouze v jednom provedení. Třídy jsou vybaveny malými stolky, židličkami, regály, umyvadly, aby se dítě obsloužilo bez cizí pomoci. Děti manipulují s předměty denní potřeby, s originálními pomůckami montessori, s didaktickým materiálem vyrobeným truhlářem podle klasických montessori pomůcek, ale i s pomůckami a hračkami zakoupenými v obchodech, které mají obdobné znaky jako pomůcky montessori. Učitelky mají na zřeteli jejich estetický vzhled, dávají přednost přírodním materiálům. Řadu pomůcek si vyrobily učitelky samy a to nejen pro zpestření hry dětí, ale především z nutnosti předkládat dětem další nové aktivity podle jejich

potřeb a zájmů. Určené místo pro každou pomůcku je barevně označeno z důvodu usnadnit dětem orientaci a udržování pořádku.

Učitelky s dětmi postupně vytvářejí pravidla společného soužití, pomáhají tak dětem vytvořit klidné, pohodové prostředí, podporující a zaručující soustředěnou činnost každého. Přesnou formulaci pravidel napíší a vystaví je tak, aby je měly děti stále na očích. Je-li nutné některé pravidlo připomenout, užívají vždy stejné formulace. Zařazují chvílky ticha, dále chůzi po elipse při tiché relaxační hudbě. Dohlíží na to, aby dítě, které je pohrouženo do práce, nikdo z dětí nevyrušoval. Vedou děti k vzájemné ohleduplnosti – pohybovat se a domlouvat se mezi sebou tak, abychom přitom nerušili ostatní.

Učitelky děti pečlivě pozorují a v případě potřeby jim pomáhají. Vybírají pro konkrétní dítě vhodný materiál či pomůcku a předvádějí mu ji tak, aby vyvolaly jeho živý zájem. Vyspělé děti nesmí omezovat předkládáním pomůcek, které neodpovídají úrovni jejich dovedností, protože by se nudily. Trpělivě seznamují děti s prostředím a s řádem, který zde panuje. Tento řád, kterému se děti musí podřídit, je základem pro uvědomělou kázeň, každý předmět má své místo, pokud zrovna není používán. Dítě si může vzít pomůcku pouze z tohoto místa a přesně na toto místo ji musí po skončení činnosti vrátit ve stejném stavu. Dítě si samo nemůže pomůcku vzít od někoho jiného.

Učitelky jsou si vědomy senzitivních fází dítěte – tzv. absorpčního období – pro řeč, řád, tříbení smyslů, sociálních vztahů, ale i pro psaní, čtení a matematiku. Je jim známo, že žádnou fázi nelze prodloužit. Učitelky každé dítě pozorují a dávají mu to, co právě v určitém období potřebuje. Uvědomují si, že se již později dítě nikdy nebude učit s takovou lehkostí jako v tomto období.

Mateřská škola běžného typu

Třída je dostatečně vybavena hračkami, které se každoročně obměňují a doplňují. Dle daných možností je nábytek uspořádán tak, aby dětem byla umožněna samostatná volba hraček. Škola vlastní televizor, radiomagnetofon, DVD, video a klávesy. Všechny prostory školky jsou vyzdobeny pracemi dětí, což působí útulně a domácky.

Třída je vybavena malými stolečky, židličkami, regály, umyvadly, vše uzpůsobeno velikosti dětí. Hračky jsou klasické, jaké mají děti i doma. Mezi nejzajímavější kousek patří hadrový panák, na kterém se děti učí anatomii a jednotlivé

fungování orgánů, které jdou z panáka vyjmout. Ve třídě je dostatek pracovních a zájmových koutků.

3.10 Spolupráce s rodiči

Montessori škola

Každý rok v září seznamují učitelky rodiče s úkoly školy na nový školní rok, se vzdělávacím programem a s prioritami pojetí výchovy a vzdělávání podle Marie Montessori. V šatně každé třídy je Schránka důvěry, kam mohou rodiče ukládat písemné připomínky, návrhy ke zkvalitnění společného působení na děti. Rodiče jsou průběžně informováni o činnosti školy na nástěnkách a přibližně 1x měsíčně dostává každá rodina informační letáček. Osobní kontakt s rodiči je využíván po celý rok, je zde snaha o oboustrannou důvěru a otevřenost, společně s rodiči se domlouvá postup při výchově a vzdělávání.

V lednu před zápis do ZŠ se organizují pro rodiče individuální pohovory o školní zralosti, problémech a zájmech jejich předškolních dětí. Tato forma spolupráce je rozšiřována postupně pro rodiče všech dětí.

Každoročně jsou připraveny společné aktivity s rodiči a s dětmi jako např. lampiónový průvod, Mikulášská a Vánoční nadílka, karneval, odpoledne k Svátku matek a slavnostní rozloučení s předškoláky. Školní rok se zakončuje posezením, hrami a táborákem na školní zahradě.

V průběhu školního roku jsou umožněny návštěvy mateřské školy maminkám na mateřské dovolené, a to kdykoliv na zahradě při pobytu dětí venku, popř. i v době ranních her, čímž se nejen usnadní adaptace dětí, ale i blíže se seznámí rodičovská veřejnost s metodami pedagogiky montessori. Pro rodiče a veřejnost se pořádají přednášky o systému Marie Montessori, které jsou hojně navštěvovány. Podle potřeb obecního úřadu jsou připravovány s dětmi kulturní představení např. na Vítání občánků.

Také od rodičů škola vítá každou pomoc např. při opravě hraček, pomoc finanční i jakoukoliv jinou formu sponzorství.

Mateřská škola běžného typu

Spolupráce s rodiči začíná při adaptačním postupu na začátku docházky dítěte do mateřské školy. Začátkem roku je uskutečněna třídní schůzka rodičů s účastí ředitele základní a mateřské školy. V průběhu roku probíhá Den otevřených dveří, kdy je pro

rodiče připraven program s dětmi. Rodiče mají každodenní možnost nahlédnout do prostor mateřské školy a zjistit co právě děti dělají. Konzultace s rodiči o dětech probíhá dle požadavků rodičů. Učitelka nabízí rodičům podněty, dovednosti a inspiraci při výchově dětí.

Každý rok se rodiče podílejí na organizování akcí pro děti, jako je Den dětí, Vánoce, výlety, Dny otevřených dveří.

Škola uvítá jakoukoliv pomoc při drobných opravách hraček nebo zázemí mateřské školky. Problémem je prázdninové uzavírání mateřské školy, každoročně se hledá řešení, jak pro rodiče, tak i pro učitelky.

Mateřská škola využívá všech pozvání základní školy ke společným setkáním. Předškoláci se pravidelně před zápisem do školy zúčastňují výuky v první třídě základní školy a jsou seznámeny s prostory, kde se budou dále vzdělávat. Družina ZŠ pro děti z mateřské školky každoročně připravuje kulturní programy jako např. Pohádkovou cestu, divadelní představení a hudební koncerty. Cílem do budoucna je obnovit keramický kroužek v mateřské škole ve spolupráci s učitelkou ze základní školy.

3.11 Vzdělávací obsah

Montessori škola

Každá třída si sama vypracovává Třídní vzdělávací program. Třída Kořata má jako hlavní téma „Poznáváme svět“. Vzdělávací program je rozdělen do 11 podtémat. Každé z témat má konkrétní cíl, který se snaží během zvoleného období naplnovat. Náplní témat není jenom povídání a vyprávění, ale i učení básniček, písniček, pohybové hry, exkurze. Pro ukázkou jsem vybrala první tři témata, kterými školní rok začal.

1. Hlavně nesmí být smutno

Tento tematický blok je cíleně zaměřen na adaptační období, ve kterém se děti poznávají s nově příchozími, učí se znát svá jména, svou značku v šatně, jsou jim vštěpována první pravidla spoluzití a celkově poznávají nové prostředí.

Cíle jsou plněny prostřednictvím prosociálních a seznamovacích her, exkurzí po škole i do okolí. Děti jsou seznamovány s činnostmi praktického života (dle Montessori), seznámeny se zapínacími rámy, na kterých si děti cvičí zavazování klíčků,

zapínání patentů, knoflíku, různých druků a přezek. Co nejvíce se učitelky snaží vystihnout senzitivní období jednotlivce.

2. Čím nás obdaruje podzim

V tomto bloku se děti učí užívat podzimní přírodu, vnímat barvy, vůně a chutě podzimních plodů. Na procházkách po okolí děti zkoumají, co se děje v přírodě, pozorují vlaštovky a jiné ptáky, které odlétají do teplých krajín. Učitelky se snaží rozvíjet a zjemňovat smysly dětí, zjišťují, co které dítě už umí, kde má ještě rezervy. Prakticky se snaží dětem přiblížit stavbu těla ptáků nebo zkoumají pod lupou rozkrojené ovoce. Děti se učí hledat v encyklopediích a také s nimi šetrně zacházet.

Cíle jsou plněny pomocí smyslového materiálu, ale i skutečným ovocem a zeleninou, které děti např. ochutnávají a hádají co jí, se zavázanýma očima. Dále se uplatňují jazykové hry k tématu na rozvoj sluchového vnímání hlásek a rozlišování hlasu ptáků. Prostředkem jsou i tvořivé a pohybové hry, písničky, básničky, pohádky.

3. V lese je krásně, jehličí voní...

Tento blok je zaměřen na les a přírodu. Děti porovnávají sebe se zvířátky v lese, co dovedou jako ony – umí chodit, běhat, skákat, koukat se a poslouchat. Důležité je vnímání a nastolení ticha, tímto se rozvíjí zjemňování sluchového vnímání. Poznávají a rozlišují stromy listnaté, jehličnaté a ovocné, přiřazují plody k listům, zkoumají listy pod lupou, pozorují změny na stromech. Dále se seznámí s tím, jak se chystají na zimu zvířátka a příroda a jak ony samy si poradí s oblékáním.

Cílem je naučit děti činnostem sebeobslužným. Zařazovány jsou hry a aktivity na rozvoj zrakového vnímání – třídění, párování, přiřazování stejných obrázků, tvarů, písmen. Podporuje se zájem pro psaní a poznávání písmen. Děti se učí chůzi po elipse, pohybové hry v přírodě a na zahradě spojené se zdoláváním překážek. Vzbuzuje se u dětí zájem o matematiku, prostřednictvím přírodního materiálu. Učitelky rozvíjí dramaturgii pohádek o zvířátkách, seznamují děti s bajkou.

Mateřská škola běžného typu

Školní vzdělávací program je zpracován v souladu s RVP. Předškolní vzdělávání probíhá na základě Třídního vzdělávacího programu, který má škola rozpracován do

deseti tématických bloků, které jsou sestaveny s ohledem na věkové složení a možnosti dětí. Náplní témat je např. radost z pohybu, správné držení těla, pravidelné cvičení, všeobecné znalosti z okolního světa, obohacování slovní zásoby, práce s neobvyklými technikami, výtvarné a estetické cítění, zpívání pro radost, soustředěné sledování literárního textu, vedení k sebekontrolě, vytváření kulturních návyků.

Vzdělávací obsah je součástí integrovaných rámcových bloků, které nastiňují záměry vzdělávací nabídky. Zaměření bloků je dostatečně široké a poskytuje dostatek podnětů k činnostem a práci s dětmi. Jednotlivé bloky mají svá témata a podtémata, která vznikají na základě nápadů a zájmu dětí. Učitelka má pro plánování stanovené cíle z RVP a je jen na ní a dětech, jak budou jednotlivé činnosti doplňovány a rozvíjeny. Důraz se klade na motivační a prožitkové učení – „Učení hrou ...“

Vzdělávací obsah je rozdělen podle ročních období:

Podzim – je ve znamení ovoce, barev, přírody, odletu ptáků, polní práce

Zima – zimní dětské radovánky, Vánoce

Jaro – svátek jara Velikonoce, návrat kvetoucí přírody, zvířecí říše – mláďata

Léto – letní hry, přírodní jevy

Pro adekvátní srovnání jsem vybrala témata, se kterými se v mateřské škole začíná. Jedná se o témata pro roční období podzim.

1. Už zase chodím do školky

Seznámení s prostory mateřské školky, poznat svou značku i personál školky, znát své jméno a jména svých kamarádů. Povídání si s dětmi o prožitých prázdninách a tím rozvíjet slovní zásobu. Pojmenovávat vnímané předměty a jevy, učit se žít v kolektivu a respektovat druhé, osvojování základů hygieny. V tomto bloku se děti také učí vzájemnou polohu předmětů v prostoru (před, za, vedle), umístění různých předmětů (je, není, v, na ...).

V této části děti vytváří krabičku „na poklady“, seznamují se s modelovací hmotnou, se štětcem a barvami, zpívají písničky a učí se básničky o podzimu. Učitelka dětem čte z knihy pohádku a děti vlastními slovy vyjadřují obsah textu. Děti venku překonávají nerovnosti terénu, procvičují se v obratnosti, překonávají přírodní překážky. Ve třídě různě střídají chůzi a běh na signál, využívají rytmických nástrojů.

2. Co umí vítr a déšť

V tomto tématu se děti učí chápat časový sled období, určují důležité znaky podzimu.

Rozvíjí pomocí pohádky pět smyslů a děti se snaží jim porozumět (čich, zrak, chuť, sluch, hmat). Procvičování výslovnosti a zřetelnosti řeči a kultivovaná schopnost vyjadřování. Rozlišují geometrické tvary, tvoří různé skupiny podle vlastností jako je barva, tvar, velikost.

V tvořivé práci modelují ovoce a zeleninu, učí se používat nůžky a lepidlo. Malují libovolné téma podzimu jako např. mísu s ovocem, létající drak apod.

Nacvičují přednes básničky podle libovolného výběru. Z pohybových aktivit přeskakují přes nízkou překážku z místa, v běhu, lezení po šikmé ploše, výstup a sestup po žebřinách, vyhazování míče do výšky obouruč, levou i pravou rukou.

3. Jsem člověk

V tomto tématu se děti učí uvědomovat si rozdíly mezi lidmi (kluk x holka), stavbu lidského těla, péči o chrup, správné čištění zubů a existenci různých národností. Pokoušejí se charakterizovat postavy z krátkých pohádek vlastními slovy. Procvičují si mluvidla a užívání citoslovcí „pst, mrk, br, trk ...“ místo sloves. Ověřují si velikosti „velcí, malí, větší, menší ...“, procvičování barev pomocí výběru předmětů na základě barev. Zdokonalují se ve střihání (postavička z papíru) a lepení (oblečení na panáčka).

Kreslí lidské postavy (já a maminka), malování barvou oblečení (módní návrháři). Zpěv rytmický a intonační s využitím rytmických nástrojů, recitace, soustředěný poslech vyprávění o životě dětí v různých koutech naší planety. V pohybových hrách se učí koulet míčem po šikmé ploše, koulet hlavou i rukama, nohama.

4. Diskuse a závěrečné shrnutí

V mé práci jsem dospěla k tomu, že alternativní škola má své specifické metody a principy výchovy a vzdělávání, a to především svobodu dítěte, individuální přístup, odpovědnost, partnerský vztah učitele a dítěte a samostatnost dítěte.

HARALD¹³⁸, ve své knize uvádí, že vztah dospělého a dítěte v Montessori pedagogice je v láskyplném přístupu učitele ke každému dítěti. Toto mohu potvrdit, neboť přístup paní učitelky v Montessori škole je opravdu výjimečný. Dokáže děti citlivě a přitom důrazně ukáznit, má přirozenou autoritu a děti ji mají velice rády. Svou paní učitelku oslovují křestním jménem.

RÝDL¹³⁹, uvádí, že dítě musí mít volnost ve výběru prostředků a činností. V Montessori škole má každé dítě možnost samostatného výběru didaktického materiálu či jiné činnosti. Pokud si samo nevybere, je mu taktně učitelem činnost vybrána.

Cílem bakalářské práce bylo porovnat běžnou mateřskou školu se školou Montessori, zjistit jejich společné a odlišné rysy, popř. jaký vliv mají na rozvoj jejich hlavních aktérů a to dětí.

Základní harmonogram dne v Montessori škole se nijak zvlášť neliší od života v běžné mateřské škole, avšak v činnostech, které děti během dne vykonávají, jsou již na první pohled výrazné rozdíly. Děti v Montessori škole, každý den po příchodu, tráví první ranní chvílky volnou hrou dle vlastního výběru. Tato činnost sice není organizována, ale je cíleně vedena tak, že děti jsou vedeny k ohleduplnosti k ostatním, tj. ke hře bez křiku a bezúčelného rušivého pobíhání. V Montessori systému se klade velký důraz na respekt, ohleduplnost, toleranci, svobodu svou i těch druhých, na to, aby se děti naučily znát svou cenu a byly přiměřeně sebevědomé. Také na to, aby znaly své povinnosti, byly zodpovědné, ale nebály se vyjádřit svůj postoj a brát se za svá práva, což jsou schopnosti, které člověku usnadňují spokojeně zvládnout jakékoliv prostředí. Děti se rozvíjejí pomocí námětových her, cvičí, tančí a zpívají za doprovodu reprodukováné hudby nebo kláves.

Po ukončení úvodní části ranních her je nabízena dětem aktivita individuální nebo ve dvojici – pokud si dítě nedokáže samo vybrat. Některé děti dávají přednost individuální činnosti na koberečku před skupinovou hrou od ranního příchodu.

¹³⁸ in HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2000, s. 34.

¹³⁹ in RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, 1999, s. 29 -31.

Odlišností od běžné školky je, že dítě má vždy vlastní prostor pro práci, do kterého mu nikdo nezasahuje. Je to tzv. kobereček, na kterém dítě pracuje. Každé dítě se nejprve začíná seznamovat s činnostmi praktického života, což jsou buď suché, nebo mokré aktivity. Do suchých patří např. přesypání, sítkování či třídění korálků, hrachu apod. z jedné misky do druhé a do mokrých aktivit patří např. pomocí houby přemísťovat nasáklou vodu z jedné misky do druhé nebo výroba mýdlových bublin. Při této aktivitě si dítě samo nastrouhá mýdlo na struhadle, zalije vodou a pomocí brčka tvoří bubliny. Po zvládnutí praktických činností se seznamuje se smyslovým, jazykovým či matematickým materiálem. Klasický didaktický materiál je převážně z přírodních materiálů. Manipulace s aktivitami na koberečcích se ukončuje jemným zvukovým signálem, dětem je dán krátký čas na dokončení práce, pak uklidí aktivity a svinuté koberečky na určené místo a přecházejí do herny, kde se usadí za elipsu.

Elipsa je vytvořena páskou nalepenou na koberci a je naměřena pro daný počet dětí ve třídě. Následuje zklidnění chůzí po elipse při tiché relaxační hudbě. Při tomto cvičení se děti soustředí jen samy na sebe a vyrovnávají obě mozkové hemisféry, aby se lépe soustředily na cílenou didaktickou činnost. Činnost je společná a řízená učitelkou, nechybí tělovýchovná chvilka, společné hry – pohybové a hudebně pohybové, kognitivní, komunikativní, dramatické aj. Účastnit se společných činností není pro děti povinné! Každý může kdykoliv přejít zpět do třídy a pracovat samostatně dle vlastní volby, aniž by však rušil ostatní. Toto se v běžné mateřské škole nevyskytuje, zde se děti musí povinně účastnit společných aktivit, ať už o činnost projevují zájem či ne. V případě, že je činnost nebaví, děti se nudí, vyrušují, ztrácejí pozornost a odvádějí pozornost i ostatních dětí. V tuto chvíli nastupuje autorita učitele a dítě je káráno pro svou neposlušnost.

Dopoledne vrcholí pobytem venku – hrou a sportováním na zahradě nebo vycházkami do blízkého okolí, což je pro obě školky společné. V době poledního klidu děti odpočívají na lehátkách po dobu 30 – 45 minut. Dětem s nižší potřebou spánku jsou nabízeny klidové činnosti ve třídě. Do spaní se děti nenutí. V klasické škole děti musí relaxovat na lůžku cca 60 minut, těm starším je věnováno individuálně.

Dalším rozdílem je postavení učitelky. V Montessori systému je pomoc učitelky v nenápadném vedení a taktní pomoci. Jediné omezení je požadavek slušného chování a pořádku. Děti si činnosti volí podle svého zájmu a rozhodují i o rozsahu a pořadí úkolů. Děti vede vnitřní motivace, rozvíjí tvořivost a iniciativu. Pokud ale dítě řekne „já nechci“, učitelka by měla jeho přání respektovat. Tresty a odměny nejsou praktikovány,

neboť si malé děti neuvědomují jejich význam a smysl. Je však potřeba citlivě vystihnout vhodné udělení pochvaly či pokárání. V běžné škole je učitelka monopolem na pravdu a vše se řídí podle jejích pravidel, dítě plní uložené úkoly podle zadání a je kladen menší důraz na tvořivost a samostatnou iniciativu. Je praktikováno více paměťového učení a vnější motivace.

V Montessori škole jsou často zařazovány hry v četných variantách s počátky chápání matematiky, psaní, čtení a prohlubování dovedností sebeobsluhy pro činnost všedního dne a to nejen u předškoláků, ale už u dětí od 3,5 let. V běžné škole není matematika ani čtení běžně zařazováno nebo pouze okrajově.

Osobně pozoruji rozdíl mezi dětmi navštěvující klasickou školku a školku Montessori v tom, že děti z Montessori neznají příliš velké množství básniček, písniček, nebo nenamalovaly tolik obrázků, ale zase zvládají nakrájet chleba, nastroumat strouhanku, zamést po sobě nepořádek nebo sestavit herbář. Myslím si, že jsou to rozdíly, které pozitivně ovlivní jejich další život v samostatném jednání, ve snaze dokončit svou práci, v sebedůvěře, vzájemné komunikaci, spolupráci a v seberealizaci.

Pro plnou funkčnost systému Montessori je nezbytné, aby i v rodinném prostředí bylo dětem umožněno rozvíjet získané schopnosti a dovednosti. Pokud si např. dítě ve škole samo nalévá čaj z konvice do hrníčku, mělo by mu být umožněno i doma tuto činnost realizovat. V období mého pozorování se řešil např. problém, kdy si rodič v Montessori škole stěžoval, že se děti musí samy obsluhovat při obědě, včetně nandání jídla na talíř ze společných nádob. Rodič spatřoval problém v tom, že není dětem servírováno jídlo na talíře kuchařkou, že by mohlo dojít k nedodržení zásad hygienické praxe. Po důkladné analýze problému bylo zjištěno, že obavy nejsou opodstatněny, neboť děti jsou řádně vedeny k používání servírovacích pomůcek a poučeny jakým způsobem s jídlem mohou manipulovat, aby nedošlo k případné kontaminaci jídla nebo úrazu. Naopak byla shledána skutečnost, že je dětem umožněno naservírovat si takové množství jídla, které samy dokáží zkonzumovat na základě jejich skutečné potřeby.

Nejvíce překvapivým zjištěním při mém pozorování bylo prožívání činností a koncentrace pozornosti u čtyřletých dětí. Jak se již v tomto věku dokáží např. 20 minut soustředit na jimi vybraný úkol, jak prožívají chuť po elipse při jemné hudbě a po dokončení si způsobně a elegantně sednou kolem elipsy.

Při pozorování dětí jsem přemýšlela, zda mají dostatek pohybu. Nikdo neběhá po třídě, nikdo se s nikým nehoní. Ale vše nasvědčuje tomu, že děti mají pohybu dostatek. Během dopoledne se děti mohou volně pohybovat po všech místnostech, spousta

pohybu vynaloží při rozmotávání koberečků, při přenášení jednotlivých dílů materiálů tam a zpět, a to i několikrát za dopoledne.

Jako výhodu považuji smíšená oddělení, kde se mladší děti velmi rychle zaučují od starších. Systém M. Montessori se zdá lepší než systém klasické předškolní výchovy, přináší dítěti opravdovou svobodu, je volnější s možností výběru více činností. Děti se velmi rychle učí samostatnosti v sebeobsluze, např. samostatná příprava svačiny a oběda.

Po rozhovoru s jedním z rodičů dítěte, které prošlo mateřskou školou Montessori a nyní chodí již do 1. třídy, jsem se dozvěděla, že syn se v první třídě snáze a rychleji orientoval ve všech činnostech, nebál se zeptat učitelky na informace k zadanému úkolu, kterému plně neporozuměl apod. Ostatní děti byly více zaražené a nesamostatné.

Na základě svého pozorování spatřuji větší přínos pro rozvoj dítěte v mateřské škole Montessori, která se zdá být více vhodná pro citlivé předškolní období. Celý Montessori systém je velice zajímavý, upřednostňující individualitu a osobnost každého dítěte, rozvíjející jeho samostatnost a uvědomění si sebe sama. Vede ho ke zvládnutí základních dovedností, které ho v běžných životních situacích vedou směrem dopředu a dítě se cítí být více platným členem společnosti.

V České republice si Montessori systém získává čím dál více příznivců ze strany učitelů, ale i rodičů a hlavně dětí. Tento systém se bude pravděpodobně i nadále rozvíjet a šířit v mateřských, ale i základních školách, ale těžko se zatím dá očekávat, že by v brzké budoucnosti získal převahu nad tradičním systémem výchovy a výuky ve školství v České republice.

4.1 Srovnání na základě sledovaných oblastí

Sledované oblasti	Mateřská škola Montessori	Běžná mateřská škola
Provoz MŠ od-do	6,15 – 16,00	6,30 – 16,00
Počet dětí ve třídě	27	25
Počet tříd	2	1
Počet učitelek na třídu	2	2
Věkové rozmezí dětí	4 – 6 let	3 – 6 let
Vybavení tříd	didaktický materiál, originální pomůcky podle M. Montessori, pracovní koutky, herní koutky, elipsa.	klasické hračky, pracovní a zájmové koutky.
Klid ve třídě	děti se učí nehlukně manipulovat s židličkami, potichu spolu komunikovat, ke zklidnění pomáhá elipsa.	klid musí zjednat učitelky
Forma stravování	samostatné servírování i obsluha	servírování pomocí kuchařek a učitelek
Školní aktivity	flétna, angličtina, logopedie, keramický kroužek, plavecký a lyžařský kurz	angličtina, cvičení s dětmi, keramický kroužek v ZŠ
Procházky venku nebo na zahradě	každý den dopoledne příp. i odpoledne	každý den dopoledne příp. i odpoledne
Respektování dítěte	učitelé respektují individuální potřeby dětí a pomáhají jim v jejich naplňování	dítě není středem zájmu, učitelka je ta, která rozhoduje
Spánek	nepovinný, dle potřeby	nemusí spát, ale odpočívají na lehátku
Spolupráce s rodiči	kurzy pro rodiče, nahlížení do výuky, schránka důvěry, měsíční informační leták, výlety s rodiči	třídní schůzky, den otevřených dveří pro rodiče, nahlížení do třídy, konzultace dle potřeb rodičů
Individuální přístup	individuální přístup k výchově a vzdělávání	ano – v omezené míře

5. Závěr

Alternativní školství je v posledních letech velmi rozšířené a vyhledávané, a to díky netradičnímu přístupu k žákům. Každá alternativní škola funguje na jiných principech. Pedagogika Montessori je zaměřena pedocentricky, to znamená, že se především orientuje na individuální přístup k výchově a vzdělávání. Nejvýraznější roli hraje speciální didaktický materiál, který pomáhá utvářet osobnost dítěte. Práce s pomůckami pomáhá dětem objevovat svůj vlastní svět.

V teoretické části popisují nejběžnější klasické reformní školy, kterými jsou – Waldorská, Freinetovská, Jenská a Daltonská. Montessori škola je hlavním předmětem mé bakalářské práce. Společným rysem těchto škol je svoboda dítěte, samostatnost, individuální přístup a partnerský vztah mezi dítětem a učitelem. Nejvíce zastoupená je v České republice Waldorská a Montessoriovská škola. Hlavním tématem teoretické části je představení metody a pedagogiky Marie Montessori, její pohled na dítě a okrajově její život. V teoretické části je také zahrnuto členění materiálů podle vzdělávacích oblastí, jako jsou praktický život, smyslová výchova, matematika, jazyková výchova a kosmická výchova. V další kapitole se zaměřuji na předškolní věk, úkoly a cíle předškolního vzdělávání.

V dnešní době mají rodiče možnost si zvolit formu předškolního vzdělávání svých dětí. Jednou z nich je vzdělávání v běžné mateřské škole, dále je ale také možno vzdělávat děti v některém alternativním vzdělávacím systému. Jedním z nich je pedagogika Marie Montessori, která je u nás známa již od počátku dvacátého století. Tento vzdělávací systém se v posledních letech těší nebývalé pozornosti a zájmu ze strany rodičů. Jednotlivé formy předškolního vzdělávání se od sebe v mnohém liší, ale i přes množství rozdílů, můžeme najít jedno společné. Je jím osobnost dítěte, kterou chceme tímto prostřednictvím určitým způsobem rozvíjet.

V praktické části popisují konkrétní mateřské školy, které jsou mým výzkumným vzorkem. Snažila jsem se vybrat adekvátní běžnou mateřskou školku, která by velikostí a umístěním byla srovnatelná s montessoriovskou.

Na základě výzkumného šetření jsem došla k některým skutečnostem. Montessori mateřská škola, kterou jsem navštívila, je příkladem svobodné výchovy dětí a splňuje podmínky Montessori pedagogiky. Velmi se mi líbil přístup přítomné paní učitelky k dětem, avšak při plném stavu dětí ve třídě mi přijde, že jedna učitelka není schopna

plnit individuální potřeby dětí. Jako ideální počet učitelek k počtu dětí ve třídě, bych považovala 2 učitelky na dopoledne a jednu na odpoledne, kdy je ve třídě znatelně méně dětí. Striktně jsou zde dodrženy denní rituály i společné stolování.

Návštěvy v hodině nebo přítomné maminky nenarušují práci učitelky a klid ve třídě. Ke zmíněnému klidu bych uvedla, že jako laik jsem si představovala, že děti se chovají tiše a jsou jako „pěny“. Ano, do určité míry se tak chovají nebo jsou k tomu vedeny, ale ne vždy je to plněno v plné míře. Na můj dotaz, co přináší učitelkám hlavní obtíže v souvislosti s výukou, mi bylo odpovězeno, že hlavním problémem je finanční nákladnost materiálů Montessori pedagogiky. Z tohoto důvodu a z důvodu, že děti v dnešní době mají hodně montessoriovských pomůcek již doma, setkávají se také s tím, že jsou pro děti některé pomůcky již nezajímavé, byly do školky zařazeny i běžné hračky jako jsou auta, motorčky, panenky, šachy. Vše má ale samozřejmě svá pravidla.

Běžná mateřská škola, kterou jsem navštívila, je klasickým předškolním zařízením, ničím nevybočující z řad běžných školek. Chyběla mi zde pravidla, také prostředí třídy na mě nepůsobilo tak příjemným a přívětivým dojmem jako v předchozí mateřské škole. Materiál je zde tvořen především běžnými hračkami a klid ve třídě je zde dominantně vyžadován. Očekávala bych od učitelek větší vedení dětí k samostatnosti a k větší sebedůvěře.

Závěrem mé práce je ucelený přehled o denním dění ve školkách jak v alternativní tak v běžné mateřské škole. Tyto rozdíly jsem se pokusila srovnat v tabulce, která koresponduje s kapitolami v praktické části.

V České republice se nejvíce touto metodou zabývají mateřské školy, ale bohužel návaznost na základní školu Montessori není v jižních Čechách ani jedna.

Seznam použité literatury

- 1) ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 390 s. ISBN 80-7066-534-3.
- 2) ČÁP, J., *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 299 s. ISBN 80-85866-15-3.
- 3) ERIKSON, E. H., *Dětství a společnost*, Praha: Argo, 2002. 388 s. ISBN 80-7203-380-8.
- 4) GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 96 s. ISBN 80-85931-15-X.
- 5) HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- 6) HARALD, L., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. 131 s. ISBN 80-7194-266-9.
- 7) HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*. JČU v Č. B., Pedagogická fakulta, 1994. 175 s. ISBN 80-7040-104-4.
- 8) JEŘÁBKOVÁ, B., *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
- 9) KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- 10) KURIC, J., *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2000. 175 s. ISBN 80-214-1844-3.
- 11) KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P., *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 227 s. ISBN 80-244-0294-7.
- 12) MAŇÁK, J., *Alternativní metody a postupy*, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- 13) MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Praha: Portál, 2007. 141 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- 14) MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 2003. 159 s. ISBN 80-86429-19-9.
- 15) MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.
- 16) MONTESSORI, M., *Objevování dítěte*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.

- 17) EICHELBERGER, H., Montessoriovská pedagogika, *Odborný časopis pro učitele základní školy KOMENSKÝ*. 2003, roč. 128, číslo 2, 10 s. ISSN 0323-0449.
- 18) PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha; Portál, 2001. 126 s. ISBN 80-7178-584-9.
- 19) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 319 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 20) RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- 21) RÝDL, K., Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační, *Vedení školy*. Praha: Raabe, 1999. přeruš. stránkování. ISBN 80-902189-0-3.
- 22) RÝDL, K. *Principy a pojmy Montessori pedagogiky: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3
- 23) SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- 24) SVOBODOVÁ, E., *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. JČU v Č. B., Pedagogická fakulta, 2007. 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.
- 25) ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J., *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: VPŠ a SPŠ a gymnázium, 1996. 55 s. ISBN neuvedeno.
- 26) ŠMELOVÁ, E., *Mateřská škola Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.
- 27) VÁCLAVÍK, V., *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Lip, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9.
- 28) ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám - Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

BERÁNKOVÁ, K., Principy Montessori. [on-line]. 2008, [cit. 14. 10. 2010]. Dostupné z WWW < <http://www.centrumindigo.cz/principy-montessori/>>.

BRUNCLÍKOVÁ, J., Montessori pedagogika a české země [on-line]. 2007, [cit. 1. 11. 2010]. Dostupné z WWW < http://www.montessoricr.cz/Montessori_CR.php>.

HILLEBRANDOVÁ, V., Senzitivní období. [on-line]. 2009, [cit. 1. 11. 2010]. Dostupné z WWW <http://www.montessori-jbc.cz/doc/senzitivni_faze.pdf>.

MACHŮ, A., Montessori zájem o učení. [on-line]. 2008, [cit. 1. 11. 2010]. Dostupné z WWW < <http://www.montessori-olomouc.cz/montessori-metoda.html>>.

MUSELOVÁ, L., Montessori pedagogika. [on-line]. 2008, [cit. 1. 11. 2010]. Dostupné z WWW <<http://www.montessoricb.cz/montessori-pedagogika-dalsi-specifika-pedagogiky-m-montessori.html>>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. 2005, poslední aktualizace 15. 12. 2009. [cit. 15. 12. 2010]. Dostupné z WWW < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. 2005. [cit. 15. 12. 2010].

Dostupné z WWW < <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

Přílohy

Fotografie z Materské školy Montessori

Montessori třída



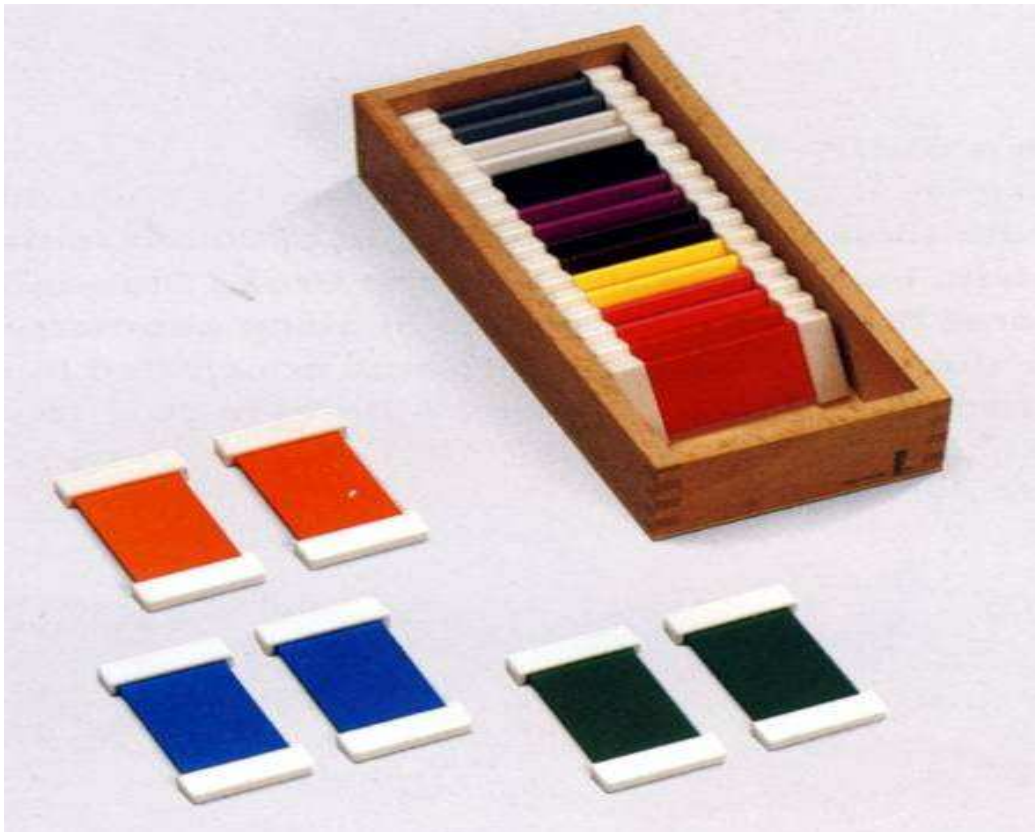
Elipsa



Praktické cvičení



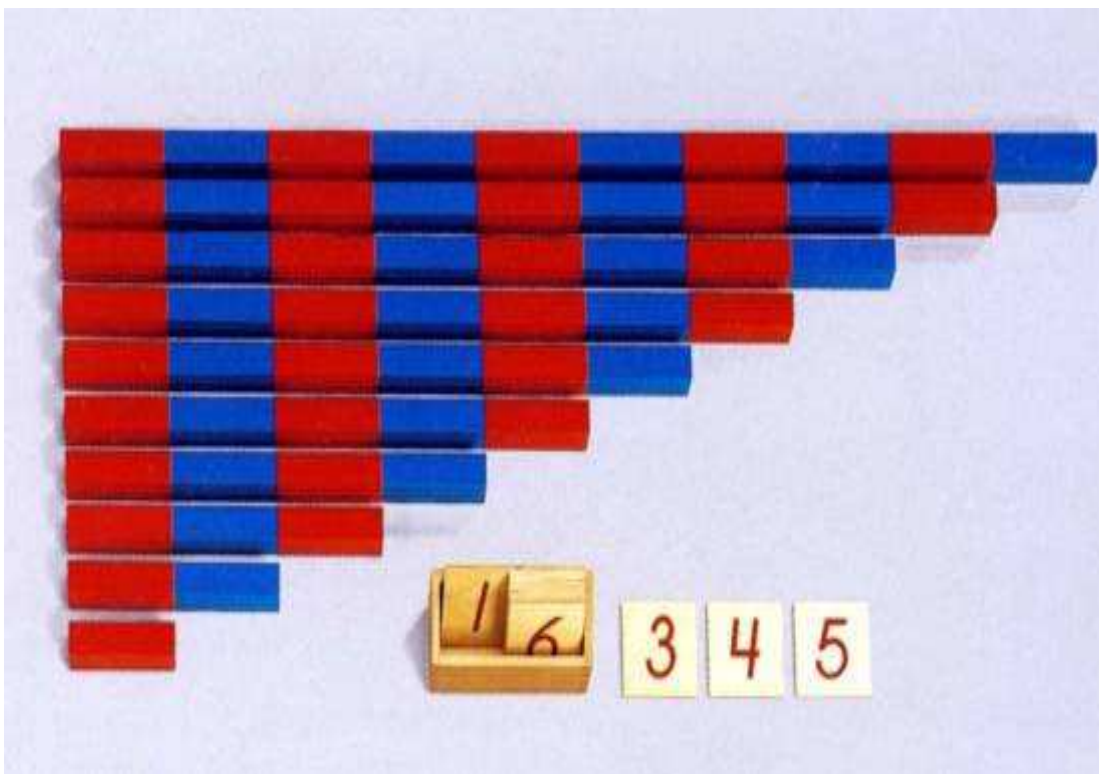
Smyslový materiál



Jazykový materiál



Matematický materiál



Kosmická výchova



Fotografie z běžné mateřské školy

Hrací koutky







Stoleček s pitím



Sociální zařízení

