

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2012

Štěpánka Soukupová

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI

Význam pedagogiky Marie Montessori pro předškolní zařízení

Autorka: Štěpánka Soukupová
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Kressa
Studijní obor: Sociální pedagogika
Specializace: Výchovná a vzdělávací praxe
Datum odevzdání: 30.03.2012

Čestné 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 plném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdání textu této kvalifikační práce.

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

V Českých Budějovicích dne 30.3.2012

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Jiřímu Kressovi za odborné vedení, rady a připomínky k mé bakalářské práci. Zároveň bych ráda poděkovala všem, kteří mi jakýmkoliv způsobem pomáhali při vypracování této práce.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá pedagogikou Marie Montessori, jejím historickým vývojem, uplatněním v českém systému vzdělávání a jejím přínosem pro děti v předškolním věku. Práce popisuje nejdůležitější prvky a principy pedagogiky Marie Montessori a obsahuje také srovnání denního režimu v klasické mateřské škole a v Montessori předškolním zařízení.

Praktická část uvádí výsledky vlastního průzkumu zaměřeného na využití pedagogiky Marie Montessori v současných rodinách. Průzkum se zabývá tím, jaké mají rodiče dětí v předškolním věku znalosti o této pedagogice, jestli děti předškolního věku navštěvují Montessori centra a zda využívají některé Montessori pomůcky také v domácím prostředí.

Klíčová slova: Předškolní věk, Montessori pedagogika, dítě v předškolním věku, alternativní škola, klasická mateřská škola, Montessori centrum, Montessori pomůcky.

ABSTRACT

The main areas covered in this thesis include Maria Montessori's pedagogy, its historical development, its use in the Czech educational system and its benefits for children of pre-school age. The text describes the most important elements and principles of Maria Montessori's pedagogy and includes a comparison of daily routine in classical pre-primary schools and Montessori centres.

The practical part presents results of a research focused on the use of Maria Montessori's pedagogy in today's families. The research seeks to find out what knowledge of this pedagogy the parents have, whether the children of pre-school age attend Montessori centres and whether Montessori's teaching aids are also used at home.

Key words: Pre-school age, Montessori's pedagogy, child of pre-school age, alternative school, classical pre-primary school, Montessori centre, Montessori's teaching aids.

OBSAH

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1. Vývoj dítěte v předškolním věku (3 – 6 let)	10
1.1. Předškolní dítě a jeho tělesný vývoj	10
1.2. Vývoj základních schopností a dovedností.....	11
1.2.1. Motorický vývoj.....	11
1.2.2. Řeč.....	11
1.3. Kognitivní vývoj.....	12
1.4. Emoční vývoj a socializace.....	12
1.4.1. Vývoj sociálních kontrol	12
1.4.2. Vývoje sociálních rolí	13
1.4.3. Humor, fantazie, hra.....	14
2. Předškolní vzdělávání v ČR.....	14
2.1. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	15
2.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení	15
2.3. Cíle předškolního vzdělávání	16
3. Pojem „alternativní školství“, historie alternativního školství, stručná sonda do ostatních druhů alternativního školství	17
3.1. Alternativní školství.....	17
3.2. Historie alternativního školství, stručná sonda do ostatních druhů alternativního školství.....	17
3.2.1. Historie	17
3.2.2. Waldorfská škola.....	18
3.2.3. Daltonský plán.....	21
4. Osobnost Marie Montessori a způsob práce s dětmi podle Marie Montessori .	23
4.1. Kdo byla Marie Montessori?	23
4.2. Principy vzdělávání podle Marie Montessori	25
4.3. Postavení dospělého v pedagogice Marie Montessori.....	26
4.3.1. Úloha rodičů	28
4.3.2. Učitel v pedagogice Marie Montessori	28
4.4. Cvičení a didaktický materiál Marie Montessori	29
4.4.1. Praktická cvičení	30
4.4.2. Pohybová cvičení	31
4.4.3. Smyslový materiál a smyslová cvičení	32
5. Organizační formy dne v klasické mateřské škole	33
5.1. Volná hra	33
5.2. Řízená činnost.....	34
5.3. Stravování.....	34
5.4. Odpočinek a hygiena	34
5.5. Pobyty venku.....	35
5.6. Rituály.....	35

5.7.	Cvičení.....	35
5.8.	Kroužky	35
5.9.	Nepravidelné činnosti	36
6.	Organizační formy dne v Montessori předškolním zařízení.....	36
6.1.	Volná hra, řízená činnost.....	36
6.2.	Stravování.....	37
6.3.	Odpočinek	37
6.4.	Rituály.....	37
6.5.	Cvičení, kroužky, nepravidelné činnosti	37
	Praktická část.....	38
7.	Určení výzkumného tématu a otázek bádání	38
7.1.	Určení výzkumného tématu	38
7.2.	Cíle práce a výzkumné otázky	38
8.	Výběr výzkumných případů a vymezení metod sběru dat.....	39
8.1.	Výběr metod sběru dat.....	39
8.2.	Výběr výzkumných případů.....	39
9.	Sběr dat	39
10.	Interpretace získaných dat.....	40
10.1.	Kazuistika číslo 1	40
10.2.	Kazuistika číslo 2	42
10.3.	Kazuistika číslo 3	43
10.4.	Kazuistika číslo 4	44
11.	Analýza výsledků výzkumu	45
11.1.	Anketní otázky.....	45
11.2.	Rozhovory a pozorování	46
12.	Vyhodnocení praktické části bakalářské práce	47
12.1.	Cíle, výzkumné otázky a výsledky průzkumu.....	47
12.2.	Navržená doporučení	48
12.2.1.	Kazuistika číslo 1	48
12.2.2.	Kazuistika číslo 2	48
12.2.3.	Kazuistika číslo 3	49
12.2.4.	Kazuistika číslo 4	49
	Závěr.....	50
	Seznam použité literatury	51
	Internetové zdroje.....	53

Úvod

Už více než sto let uplynulo od chvíle, kdy Marie Montessori otevírala v Římě své první zařízení pro děti. Měla tehdy za sebou vcelku výjimečné pracovní úspěchy, když jako mladá lékařka naučila oligofrenní děti číst a psát tak, že úspěšně složily státní zkoušky pro děti zdravé. Kromě toho však také měla naléhavou předtuchu, že metody práce, které používala u postižených dětí, by mohly přinést zajímavé výsledky i u zdravé populace. Její předtucha se ukázala jako správná. Díky své odborné přípravě a díky mimořádné intuici člověka milujícího děti se svou prací začala docházet k překvapivým závěrům. Marii Montessori se podařilo v dětech odhalit obrovský potenciál.¹

Pedagogika Marie Montessori, rozšířená v mnoha zemích po celém světě, se po roce 1989 začala prosazovat i v českém prostředí, a to zejména v předškolní výchově a primárním vzdělávání. Její vysoce humánní obsah, respekt k osobnosti dítěte a její vstřícnost a otevřenost výsledkům nejnovějších výzkumů v oblasti biologie člověka, psychologie osobnosti a pedagogiky dětství z ní učinilo jednu z nejrozšířenějších reformně pedagogických a alternativních pedagogických koncepcí a modelů v České republice. Jako každá alternativní forma má i tato pedagogika jak své příznivce, tak kritiky.

Její odpůrci prosazují názor, že děti si mají hrát a být bezstarostné a Montessori se podle nich zaměřuje na pravý opak. Děti zbytečně používají různé pracovní pomůcky místo klasických hraček a je jim také dán příliš velký prostor pro diskuzi, který malým dětem spíše škodí. Dále poukazují na to, že děti, které navštěvují Montessori předškolní a školní zařízení, jsou zvyklé na větší volnost pohybu a mnohem větší možnost vybrat si, čím se chtějí při vyučování zabývat a to přináší problémy především při přechodu do klasické střední školy, kde je výuka strukturovaná úplně jiným způsobem.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na děti předškolního věku, kdy většina z nich navštěvuje nějaké předškolní zařízení. Cílem je zjistit, jestli jsou rodiče informováni o tomto způsobu výchovy a vzdělávání, jestli využívají možnost umístit své dítě v Montessori centru a jestli i v domácím prostředí používají některé pomůcky a způsoby práce podle Marie Montessori.

¹ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 8

Teoretická část

1. Vývoj dítěte v předškolním věku (3 – 6 let)

Za předškolní věk v širokém smyslu slova označujeme období od narození až do nástupu do školy. Je to velmi široké pojetí a má svůj praktický význam pro plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Takové pojetí má ale i zápornou stránku. Dochází k tomu, že se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech života srovnávají. Podstatné rozdíly, které jsou mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života se ignorují nebo alespoň redukuje na rozdíly kvantitativní. Laici i odborníci potom argumentují tím, že co zvládnou děti v mateřské škole, mohou zvládnout i děti v jeslích. Je proto potřeba mluvit o tříletém období před vstupem do školy zvlášť a všimnout si jeho významných charakteristik, které je odlišují od etap předcházejících i od následujícího školního věku.

Předškolní období v užším slova smyslu můžeme nazývat „věkem mateřské školy“. Nebylo by ale správné chápat je pouze z tohoto hlediska. Jednak některé děti do školky vůbec nechodí, jednak rodinná výchova by měla stále zůstat základem, na kterém mateřská škola staví a pomáhá dalšímu rozvoji dítěte.²

1.1. Předškolní dítě a jeho tělesný vývoj

Ve třech letech váží dítě průměrně 15 kg a měří kolem 100 cm. U předškolních dětí se už výrazně uplatňují dědičné vlivy, formuje se typ jedince. Podle výšky a hmotnosti jedince, mohutnosti kostry a svaloviny a některých dalších znaků rozlišujeme tři typy. Asthenický typ – to je člověk dlouhý, velmi štíhlý, výška převažuje nad hmotností. Má lehčí kostru, nepřilíš silnou svalovinu a slabou tukovou vrstvu. Dalším typem je člověk pyknický – menší, zavalitý, u něhož převažuje hmotnost nad výškou. Má silnou kostru a tukovou vrstvu. Člověk atletický má silnou svalovinu, je blízký nejobvyklejšímu střednímu typu, nejméně výraznému a nejharmoničtějšímu.

Vliv dědičnosti se projevuje zejména v případech, kdy jsou oba rodiče buď asthenici nebo pyknici, tady je pak typová podobnost dítěte rodičům velmi nápadná.

² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87

V předškolním věku děti mají bez ohledu na typ tytéž růstové tendence. Rostou za rok asi o 5-6 centimetrů do výšky, na váze přibývají okolo 2 kilogramů. Odchyšky souvisí například se zdravotním stavem dítěte. ³

1.2. Vývoj základních schopností a dovedností

1.2.1. Motorický vývoj

Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých. Chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen zřídka, chodí do schodů i ze schodů bez držení. Čtyřleté dítě už nejen dobře utíká a seběhne hbitě ze schodů, ale i skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč po způsobu dospělých. ⁴

Vývoj pohybové soustavy a vzájemná souhra pohybových a smyslových orgánů postoupily již tak daleko, že dítě je schopno užívat nástrojů. Protože je to vývoj postupný a plynulý, často ani nepostřehneme, že tu dítě překračuje hranice jedné epochy ve vývoji lidstva. *„Užívání nástrojů není už jenom obecným znakem lidství ve smyslu přírodního živočišného druhu – je znakem lidské kultury. Znamená to tedy, že předškolní dítě se definitivně stává tvorem kulturním.“* ⁵

S větší zručností dítěte souvisí rychle narůstající větší míra soběstačnosti. Dítě samostatně jí, samo se svléká a obléká. Někdy ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu částí oděvu. Samo si obouvá boty, zkouší si zavázat tkaničky. Umí si dobře umýt ruce, pod dohledem se může i samo koupat. Cvičí svou zručnost, hraje si s pískem, s kostkami, s plastelínou. Zejména při kresbě se projeví rychlý růst jeho rozumového světa. ⁶

1.2.2. Řeč

Řeč se během předškolního období značně zdokonalí. Výslovnost tříletého dítěte ještě nebývá dokonalá, ale od prvních básniček a písniček vývoj řeči postoupí natolik, že před vstupem do školy už zvládá prakticky všechny formy větné

³ MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 8,9

⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88

⁵ MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 10

⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88

skladby. „Už to není jen obyčejné „popovídání“, teď už děti dovedou vyjádřit myšlenky někdy až překvapivě složitě.“⁷

Dítě má velký zájem o mluvenou řeč. Tříleté a čtyřleté děti už vydrží delší dobu poslouchat krátké pohádky, a to i v malých dětských skupinách. Děti často a rády vyprávějí, často jsou samy sobě jediným posluchačem.

1.3. Kognitivní vývoj

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Nyní již dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Jeho usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidí, či vidělo, i když to rozčleňuje.⁸

„S přísnou logikou bychom u dětí předškolního věku daleko nedošli. Něco do tohoto období přechází ještě z věku batolecího – věci, které se hýbou, „jako by“ byly pořád ještě živé, co je mrtvé, může obživit a všechno, co se děje, má nějaký vztah k světu lidí a tedy i k dítěti. Příčina těchto dějů je daleko méně důležitá, než její následek. A účel „světí prostředky“ většinou ještě docela samozřejmě a bez rozpaků. Proto se také předškolnímu věku někdy říká „kouzelný svět dětství“, neboť kouzlo je nyní samozřejmou součástí denního života našeho dítěte.“⁹

1.4. Emoční vývoj a socializace

1.4.1. Vývoj sociálních kontrol

V útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno. Nemusí dodržovat tělesnou čistotu, nemusí jíst samo lžičkou, neočekává se, že okamžitě poslechne rozkazu rodičů. Teprve později je na ně vyvíjen sociální tlak, aby své chování přizpůsobilo způsobům, které jsou společností schvalovány. Chceme, aby se chovalo podobně jako dospělí členové. V jednotlivých společnostech se různí doba, kdy k tomuto obratu mezi povolností a nátlakem dochází. Je to doba, kdy se mění období shovívavosti v období socializace. V dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše pozvolna a postupně. Většinou je to během třetího roku života a

⁷ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 140

⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 89

⁹ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 148

pak po celou dobu předškolního období. Socializaci dítěte podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny. Významnou roli ale začínají hrát i druhé děti.¹⁰

Druhé děti vstupují do života jako významný vývojový činitel kolem třetího roku a už z něho nikdy neodejdou. Naopak, jejich vliv bude nadále sílit. Před stupem do školy bude naše dítě už dokonale společenským tvorem. Jedním ze znaků školní zralosti také je, že dítě si dovede s druhými dětmi hrát a že s nimi dovede při hře spolupracovat. Důležité je, aby se dítě dětskému kolektivu přizpůsobilo a zapadlo do něho bez větších těžkostí.¹¹

„Vývoj vnitřních sociálních kontrol – neboli svědomí – je závislý na řadě podmínek, především na vztahu dítěte k rodičům. K jeho vývoji přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti a otec, který dítě pozitivně akceptuje. Vývoj svědomí rovněž ovlivňují socializační techniky – tělesné tresty vývoj svědomí spíše inhibují, zatímco kázeňské techniky založené na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky po žádoucím nebo nesprávném chování vývoj svědomí podporují.“¹²

1.4.2. Vývoje sociálních rolí

V předškolním věku dochází k pokroku. Převažovat začíná společenská neboli asociativní hra, nad doposud převažující souběžnou hrou. Její počátky se objevují kolem dva a půl roku. Děti si už hrají společně na sdílených projektech, poskytují si k tomu i materiál. Později přichází hra kooperativní – hra organizovaná ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny, a každé dítě přispívá svým vlastním dílem ke společnému projektu. Osvojování rolí ve skupině v předškolním věku je patrné hlavně z toho, jak některé děti získávají zvláštní oblibu spoluhráčů. Některé děti mají tendenci poroučet druhým a jiné se jim naopak podřizují. Kolem tří až čtyř let se již také výrazně projevuje soupeřivost mezi dětmi.

Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v tom, jak se rozlišují role mužské a ženské. Teprve v předškolním věku dítě výrazněji přejímá ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování. Rozhodující je i vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování.¹³

¹⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 95

¹¹ MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 24

¹² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 96

¹³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 98,99

1.4.3. Humor, fantazie, hra

Ve čtvrtém roce děti většinou dovedou postřehnout legraci na dějích, které se jich samotných netýkají. To je klasická doba, kdy se zajímají o humorné obrázky v knížkách. V pátém a šestém roce pochopí často i vtipy a legrace ve vyprávění dospělých, tedy chápou i jednoduché anekdoty. Jestliže dítě dospělo až sem, otvírá se mu cesta k vlastní zábavné tvořivosti. Snaží se, aby samo něco vymyslelo ostatním pro zasmání.¹⁴

Předškolní věk je dobou velmi neotřelé a tvořivé fantazie, která proniká do nejrůznějších oblastí života dítěte. Děti si nyní dovedou vymyslet třeba celé dlouhé seriály příhod, v nichž samy figurují jako hrdinové. Avšak fantazie může pracovat jenom s tím, co člověk před tím vnímal, prožíval, poznával. Tady pak vidíme, že předškolní dítě má už slušnou zásobu životních poznatků a příhod a může nás překvapit svým pozorovacím talentem.¹⁵

„Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.“ Její formy mohou být různé. Při některých hrách jde ještě o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách, to jsou funkční a činnostní typy hry. Jindy jsou hry zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu, neboli konstrukční či realistické hry. V jiných případech dítě používá předměty v přeneseném významu a vytváří si svět podle své představy – iluzivní typ hry. Jindy si dítě samo nebo s druhými dětmi hraje na prodavače, na učitele nebo na princeznu. Získává tak zkušenosti se sociálními rolemi, které pozoruje, ale které samo zastávat nemůže – úkolové hry.¹⁶

2. Předškolní vzdělávání v ČR

Za předškolní vzdělávání považujeme vzdělávání probíhající v mateřské škole. Tím je neklademe na významnější místo než vzdělávání v rodině. Naopak se předpokládá, že navazuje na rodinné vzdělávání, prohlubuje je a rozšiřuje. Předškolní vzdělávání je výjimečné především věkovými zvláštnostmi dítěte

¹⁴ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 162,163

¹⁵ MATĚJČEK, Z. POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 17,18

¹⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 100,101

předškolního věku, od kterých by se měla odvíjet veškerá interakce učitele i dítěte.¹⁷

V České republice děti přicházejí do mateřské školy nejčastěji během čtvrtého roku života. Před nástupem do školy jich většina navštěvuje nějaké předškolní zařízení. Takto velká návštěvnost mateřských škol není jinde ve světě vůbec obvyklá. Podle odborníků jde ale o velmi prospěšný trend. Například podle dětského psychologa Prof.PhDr. Zdeňka Matějčka spočívá význam mateřské školy v tom, že poměrně spolehlivě zachycuje případy i lehké mentální retardace, signalizuje potřebu odkladu školní docházky u dětí nezralých, vyslovuje podezření na specifické poruchy učení, které se stává podkladem pro podrobnější odborné vyšetření a eventuální nápravná opatření. Mluví se tam také o těžkostech, které mohou vznikat zvláště u dětí úzkostných při přechodu z rodiny do početnějšího kolektivu druhých dětí, řízeného navíc autoritativní osobou učitelky.¹⁸

2.1. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Usnesením vlády České republiky č. 277 ze 7. dubna 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha). Strategický dokument byl vydán v návaznosti na programové prohlášení z července 1998, kdy byly formulovány cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle vytvořily východisko pro koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.

Bílá kniha představuje systémový projekt, v němž jsou stanoveny záměry, rozvojové programy, směrodatné pro vývoj našeho školství ve střednědobém horizontu.

Bílá kniha představuje otevřený dokument, který je průběžně kriticky zkoumán a analyzován, a to v souladu se změnami probíhajícími ve společnosti. Časový horizont dokumentu byl stanoven na rok 2005, v některých částech do roku 2010.¹⁹

2.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení

Po roce 1989 cítily učitelky mateřských škol potřebu pracovat s dětmi takovým způsobem, který by respektoval osobnosti a individuality jednotlivých dětí, vedl je

¹⁷ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 6

¹⁸ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 141

¹⁹ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 14,15

k novým, demokratickým hodnotám a nabízel jim výrazně větší prostor pro samostatnost, než měly doposud. Školy si začaly vytvářet vlastní kurikula, ve kterých dominovala hra a spontánní činnosti. S úbytkem dětí v předškolních zařízeních a s rušením některých z nich pronikl do mateřských škol konkurenční boj. Jeho důsledkem byla snaha vyhovět poptávce rodičů po různých „nadstandardních“ aktivitách škol. Nabídka a kvalita jednotlivých předškolních zařízení se začala výrazně lišit a s tímto jevem se vynořila potřeba závazného státního kurikula, které by jednoznačně určilo směr předškolního vzdělávání a současně ponechalo předškolním pedagogům dostatečný prostor pro vlastní tvůrčí práci. Potřeba praxe se tak sešla s požadavky státu určenými v Bílé knize a v roce 2001 se objevila první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní zařízení (dále RVP PV), která byla inovována v roce 2004.²⁰

2.3. Cíle předškolního vzdělávání

„Cíl výchovného působení představuje jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení a může být rozložen do řady dílčích cílů.“²¹

Pro dítě v mateřské škole by vzdělávání mělo být přirozenou činností. Ovšem pro pedagoga by mělo být za všech okolností činností cílevědomou. To znamená, že k profesní vybavenosti každého pedagoga by mělo patřit to, že se dokáže orientovat v cílových kategoriích a umí s nimi také prakticky zacházet.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání formuluje cílové kategorie jako záměry a jako výstupy. Oblast záměrů je pro nás důležitá pro průběh a plánování činností, oblast výstupů nám může pomoci především při evaluaci a sledování jednotlivých dětí.

RVP PV definuje cíle jednak v úrovni jako cíle rámcové a v jednotlivých vzdělávacích oblastech jako cíle dílčí. Tyto cíle by měla učitelka dobře znát a umět s nimi pracovat. Jejich platnost je však obecná, cíle nezohledňují specifika konkrétní dětské skupiny, ani potřeby jednotlivých dětí. Proto by měly učitelky umět formulovat si cíle či záměry vlastní, které vycházejí ze specifických potřeb dětí, klimatu třídy a respektují cíle určené RVP PV.²²

²⁰ SVOBODOVÁ, E., *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 22

²¹ SVOBODOVÁ, E., *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 40

²² SVOBODOVÁ, E., *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 13

3. Pojem „alternativní školství“, historie alternativního školství, stručná sonda do ostatních druhů alternativního školství

3.1. Alternativní školství

Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů a podobně. Pojem alternativní má základ v latinském *alter*, což znamená druhý a předpokládá volbu jedné možnosti ze dvou a více eventualit. Alternativní vzdělávání je spojení užívané v různých významech. Jeden z těch nejobecnějších říká, že se jedná o vzdělávání odklánějící se od hlavního proudu, někdy také nabízející dítěti různé cesty (alternativy) poznávání, či různá řešení problémů (úkolů) apod.²³

Význam alternativního školství spočívá zejména v tom, že se snaží zabývat se menšinovou částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro většinovou část žáků. Klasické školství je zaměřeno na vzdělávání co nejvíce žáků, a to v rámci omezených finančních možností. Proto nelze očekávat, že se alternativní školství přes svoje klady stane hlavním vzdělávacím proudem. Reformy klasického školství se obvykle snaží nejvýznamnější alternativní prvky integrovat.

3.2. Historie alternativního školství, stručná sonda do ostatních druhů alternativního školství

3.2.1. Historie

První Waldorfská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu. Vznikla z podnětu továrníka Emila Molta, spolumajitele a ředitele cigaretové továrny Waldorf-Astoria (odtud jméno pedagogického směru). Emil Molt požádal Rudolfa Steinera o vybudování školy pro děti svých dělníků v souladu s antroposofickou ideou sociální trojčlennosti. Již o tři roky později byla vybudována druhá škola založená na stejných principech a brzy nato několik dalších na různých místech v Německu. Po roce 1989 vznikají i v Česku, kde dnes najdeme několik mateřských školek, základních i středních škol.²⁴

²³ <http://www.alternativniskoly.cz/>

²⁴ <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Historie-3.asp>

V roce 1920 byl v USA na alternativní škole v Daltonu zaveden daltonský plán. K dalšímu velkému rozvoji alternativního školství pak dochází od roku 1970. Alternativní školství čerpá z učení významných osobností, které se pedagogice věnovali – Marie Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurst a další.²⁵

Právě Montessori pedagogika, Waldorfská škola a daltonský plán jsou nejrozšířenějšími formami alternativního vzdělávání v České republice. Přibývají nová předškolní zařízení i základní školy těchto typů a zájem o ně se neustále zvyšuje.

3.2.2. Waldorfská škola

3.2.2.1. Rudolf Steiner a jeho pedagogika

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 v Kraljenci na pomezí Rakouska a Uher v rodině řadového rakouského železničního úředníka. Po absolvování reálky a po maturitě ve Vídni začal studovat matematiku a přírodní vědy na vysoké škole technické ve Vídni. Kromě toho si na univerzitě zapsal přednášky z filosofie, literatury, ale i z psychologie a medicíny. Zároveň se zabýval přírodovědnými experimenty a pozorováními. V roce 1891 vyšla Steinerova rozšířená doktorská práce „Pravda a věda“, zabývající se teorií poznání. V roce 1894 vydal svoji hlavní filosofickou práci „Filosofie svobody“. Vedle svého studia, badatelské a autorské práce se Steiner stále více podílel na různých pedagogických činnostech. Od svých 14 let si sám soukromým vyučováním financoval školní docházku a později i akademická studia. V Berlíně působil v letech 1899 až 1904 jako učitel v dělnické škole, založené Wilhelmem Liebknechtem.²⁶

V letech 1906 a 1907 přednášel Rudolf Steiner o otázkách výchovy na různých místech Německa a kladl důraz na humanitně založenou nauku o člověku, která se má stát základnou současné pedagogiky. Jeho filosofické názory vycházely z antroposofie (pochází z řeckého „anthropos“ = „člověk“, a „sophia“ = „moudrost“) – filosofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Antroposofie nazírá na člověka jako na „vrstevní“ se subjekt, odvíjející se od struktur postižitelných tělesnými smysly až ke strukturám vyšším, které se vymykají běžným analyzátorům. Rudolf

²⁵ <http://www.detskeotazky.sk/post/alternativne-skoly-3-daltonske-skoly-394/>

²⁶ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*, s. 7

Steiner rozlišuje v životě člověka tři složky. Vychází z názorů, že člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale že je tu ještě vyšší síla, která formuje tělo hned od narození. Člověk se tedy jeví jako trojjedinost s tělem, duší a duchem.²⁷

3.2.2.2. Vznik a vývoj Waldorfské školy

První Waldorfská škola začala pracovat 16. září 1919 ve Stuttgartu na základě myšlenek Rudolfa Steinera. Tvořilo ji 252 žáků, jejichž rodiče byli většinou dělníci waldorfské (odtud název) Astorie – továrny na výrobu cigaret. V roce 1921 se zvýšil počet na 540 žáků, kteří se učili v 15 třídách. V letech 1922 a 1923 byly založeny Waldorfské školy v Essenu (Německo) a v Haagu (Holandsko), 1925 v Londýně (Anglie). Až do vypuknutí 2. světové války jich vzniklo celkem 19. A to v Německu, Rakousku, Maďarsku, Švýcarsku, Portugalsku, V Americe, Norsku, Anglii a Holandsku. V roce 1938 byly s nástupem fašismu Waldorfské školy v Německu a všech nacionalisticky orientovaných zemích zakázány. Po roce 1945 však obnovily svoji práci a navázaly na válkou přerušenu pedagogickou činnost.²⁸

3.2.2.3. Úkoly Waldorfské školy

Waldorfská škola chce být školou současnosti a přitom vychovávat žáky pro budoucnost. Její výchovné a vzdělávací úkoly vyplývají z požadavků moderního života. O co tedy usiluje Waldorfská škola? Zaměřuje se na několik bodů:

- výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství,
- výchovu ke zdraví,
- rozvoj osobnosti, to znamená rozvíjení schopností a nadání u každého jedince a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil,
- probouzení věcného zájmu a tvůrčí činnosti,
- probouzení svobodné vůle k učení,
- podpora samostatného vzdělávacího úsilí,
- podpora kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost.

„Iniciativa, schopnost vcítění, vnitřní pružnost, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu mají dovářet charakter Waldorfské školy.“²⁹

²⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 6,7

²⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 6

²⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 8,9

3.2.2.4. Členění, organizace, výuka a prostředí ve Waldorfské škole

Waldorfská škola je škola všeobecně vzdělávacího typu. Většinou se rozděluje na dvanáct školních ročníků. Každému ročníku odpovídá jedna třída. Kolektiv třídy se během celé školní docházky nemění. Téměř u všech vyučovacích předmětů se chlapci a dívky učí společně, pouze v rámci výuky cizích jazyků, hudby, řemeslných předmětů nebo při tvorbě projektů se mohou žáci sdružit podle nadání, zájmu, nebo také podle předchozího vzdělání do výkonnostních skupin s menším počtem žáků.³⁰

Vyučování začíná tzv. epochou. Epocha je dvojhodinový blok, který se po dobu 3-4 týdnů věnuje tématu jednoho předmětu, aby ho děti mohly co nejlépe pochopit. Po 3-4 týdnech češtiny následuje postupně například epocha věnovaná matematice, prvouce, vlastivědě a další téma z češtiny se objeví za dalších 10-12 týdnů. Každý blok má tři části: rytmickou, hlavní a vypravovací. Část rytmická začíná hlavní průpovědí, což bývá společně recitovaná krátká básnička či myšlenka. Potom děti, které se narodily příslušný den v týdnu (například všechny děti narozené v pátek), recitují básničky, které vybral vyučující tak, aby se k jednotlivým dětem hodily. Následuje rytmické cvičení. Děti si například předávají po kruhu dřevěné koule a v rytmu odřikávají násobky čtyř.

Hlavní část je věnována výuce, která probíhá většinou frontálně, to znamená, že děti jsou v lavicích a učitel před tabulí.

Nakonec učitel vypráví nebo čte příběh s posláním odpovídajícím věku dětí (v první třídě pohádky, ve druhé třídě bajky a legendy svatých, ve třetí starozákonní příběhy, ve čtvrté severské a keltské legendy, v páté řecké báje, atd.).

Třída by měla být vymalovaná speciální vrstvenou malbou, která působí trochu zamlženě (zasněně). Vyzdobena bývá jemnými látkami světlých barev a přírodními materiály (z těch je i velká část pomůcek). Děti sedí v lavicích čelem k tabuli. Pohromadě by měly sedět děti stejného temperamentu (cholerické, sangvinické, flegmatické, melancholické), aby mohl učitel přistupovat k jednotlivým skupinám individuálně.³¹

³⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 8,9

³¹ <http://www.alternativniskoly.cz/>

3.2.3. Daltonský plán

3.2.3.1. Helena Parkhurstová, vznik a vývoj daltonského plánu

Daltonský plán byl poprvé zaveden do zkušební praxe v únoru 1920, kdy americká učitelka Helena Parkhurstová (1886 – 1973) zřídila ve městě Dalton vyšší koedukovanou školu.

Parkhurstová působila na řadě venkovských škol a v roce 1911 začala pracovat na učitelské koleji, kde měla možnost vyzkoušet v „pedagogické laboratoři“ své názory na osmi až dvanáctiletých dětech. Prosadila zavedení odborných učitelů a pracoven pro každý předmět a částečně zrušila rozvrh hodin. V roce 1914 odjela do Itálie, aby se seznámila s úspěšnou novinkou, s metodou Marie Montessori. V roce 1915 potom působila jako průvodkyně Marie Montessori při její cestě po USA. Tehdy již ve své laboratorní třídě zrušila rozvrh hodin úplně a ponechala žáky v oddělených skupinách, které se postupně začaly výrazně ovlivňovat. V této době jí začaly být svěřovány další děti a sama Parkhurstová založila první americký montessoriovský učitelský ústav.

V roce 1921 přijela Parkhurstová do Anglie a s velkým úspěchem absolvovala přednáškové turné. V roce 1922 vydala knihu o daltonském plánu ve vyučování, která měla takový úspěch, že do tří měsíců vyšlo i druhé vydání.

Parkhurstová nešla cestou Marie Montessori a nesnažila se o vybudování organizační základny daltonského plánu pomocí mezinárodních a národních institucí, neorganizovala speciální vzdělávání učitelů a ani neorganizovala vlastní koncept, který by zabraňoval libovolnému zneužívání a využívání plánu různými školami a učiteli. Parkhurstová nabídla daltonský plán všem školám poskytujícím sekundární úroveň vzdělání a vítala každou inovaci, která se v praxi v určitých podmínkách osvědčovala. Zároveň ztrácela během 30. let zájem o cestování a publikování zkušeností knižně a začala se soustřeďovat jen na řízení Daltonské školy v New Yorku, která byla již ve 40. letech jedinou fungující školou tohoto typu v USA. Kromě této školy existovalo v polovině 20. století několik škol v Nizozemí. V ostatních zemích, kde byl daltonský plán v průběhu 20. let nadšeně šířen a prakticky zkoušen, zájem o něj upadal.

Pokusy o zavádění daltonského plánu známe také z předválečného Československa. Již počátkem 20. let přinesli velmi seriózní informace Josef Úlehla a Václav

Příhoda, prakticky byly vyzkoušeny ve školách na jižní Moravě a v letech 1927 až 1940 v Bakově nad Jizerou.

Ve 30. letech byl daltonský plán realizován na komeuiu v Praze – Michli. Po přerušení kontinuálního vzájemného ovlivňování se zahraničím od 50. let byly počátkem 90. let navázány kontakty s nizozemským daltonským hnutím.³²

3.2.3.2. Organizace a principy daltonského plánu

V daltonském plánu se používá slovo pensum. Pensum ukazuje, které učební obsahy by měl žák během určitého období zpracovat, zvládnout nebo se v nich jinak orientovat. Žáci si přebírají jednotlivé úkoly a učitel jim slíbí pomoc podle jejich požadavků.

Příznivci vyučování podle daltonského plánu považovali za důležité, aby žák měl celkový přehled o veškerém vyučovacím obsahu v jeho postupném ročníku, protože mu pak bude jasnější konečný cíl vyučování.³³

Parkhurstová popsala tři základní principy, od nichž se ve škole všechny aktivity odvozují. Základní daltonské principy jsou: svoboda, spolupráce a nezávislost. Tyto principy apelují na žáka, aby se stal aktivním účastníkem vyučování.

Slovo svoboda bývá ovšem někdy přijímáno, a to nejen v českém prostředí, s rozpaky. Absolutní svoboda se totiž může lehce zaměnit s anarchií. Proto současní odborníci daltonu nahrazují slovo svoboda termínem zodpovědnost.

Výsledkem dnešního pojetí se stává princip zodpovědná svoboda, to znamená svobodné rozhodování v rámci předem dohodnutých pravidel a vytýčených hranic.

Když dítěti poskytneme dostatek svobody při práci, učíme ho zodpovědnosti. Umožňujeme mu, aby pracovalo tempem, které mu vyhovuje a podle vlastního časového rozvrhu.

Navíc velké množství různých aktivit, které mohou probíhat ve třídě současně, vytvoří dostatečně kreativní a stimulující prostředí, které respektuje výukové návyky všech dětí ve třídě.

Když zapojíme do práce všechny děti, mohou si zvykat na týmovou práci, která je čeká v budoucím profesním životě. Naučí se tak respektovat jeden druhého a budou schopny ohodnotit svoji práci ve spolupráci s učitelem i samostatně.³⁴

³² RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*, s. 7,8,9,10

³³ RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*, s. 14

³⁴ <http://daltonaci.webnode.cz/dalton/>

4. Osobnost Marie Montessori a způsob práce s dětmi podle Marie Montessori

4.1. Kdo byla Marie Montessori?

Marie Montessori se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle, kde strávila i své rané dětství. Když jí byly tři roky, přestěhovala se s rodiči do Říma. Tam vyrůstala obklopena akademickou atmosférou. Studovala matematiku a inženýrství na technické škole a pak nastoupila na univerzitu v Římě. Stala se první ženou, která v Itálii získala diplom medicíny.³⁵

K pedagogice se Marie Montessori dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice. Poznala, že problém duševně zaostalých dětí, které byly tenkrát zavírány do psychiatrických klinik a ústavů, není jen zdravotní, ale týká se i pedagogiky. V návaznosti na dva již téměř zapomenuté francouzské lékaře z počátku 19. století (Jean Marc Itard a Edouard Séguin), jejichž díla intenzivně studovala, načrtla pedagogický program pro mentálně postižené děti a prezentovala ho v četných přednáškách. Hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů. Vedení nemocnice jí svěřilo řízení jednoho institutu pro učitele zvláštních škol v Římě i s přilehlou cvičnou školou, na které Montessori také intenzivně vyučovala. K všeobecnému překvapení se podařilo Marii Montessori pomoci duševně zaostalým dětem natolik, že mohly pokračovat v běžných školách spolu se zdravými dětmi.

Postupně začala Marie Montessori přemýšlet o tom, že by znalosti a zkušenosti získané při práci s postiženými dětmi mohla využít při výchově a vzdělávání normálně se rozvíjejících a zdravých dětí. Vzdala se tedy vedení institutu a, i když v té době již byla známou a uznávanou osobností, začala znovu studovat, a to antropologii. Také prováděla výzkumy ve školách. V této době se rozpadl její vztah s kolegou, dr. Montesanem, otcem jejího nemanželského syna Maria, narozeného v roce 1898. Po ukončení studií začala v roce 1904 přednášet na římské univerzitě pedagogickou antropologii.³⁶

Možnost vyzkoušet své metody u běžné populace dětí dostala, když byla požádána, aby se starala o asi 60 dětí z chudého předměstí San Lorenzo v Římě. Tyto děti, ve

³⁵ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 12

³⁶ LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, s. 9

věku od tří do sedmi let, pocházely často z chudých a nevzdělaných rodin. Protože neměla k dispozici odpovídající finanční zdroje, musela si Montessori sama zajistit nábytek a vybavení potřebné k péči o malé svěřence. Snažila se zorganizovat pomocný útulek pro tyto děti. V roce 1907 založila první Casa dei Bambini neboli Dětský dům. Tady zaznamenala ještě silnější pozitivní odezvu na svůj přístup, než během svého dřívějšího působení. Její „metoda“ začala získávat další a další příznivce a vydláždila cestu k realizaci dalších podobných projektů vedených Montessori samotnou a také jejími pokračovateli.³⁷

V roce 1909 vyšla její první kniha. Ještě před 1. světovou válkou připravovala své koncepce pro mnoho zemí a začala podnikat propagační zahraniční cesty.³⁸ Přednášela a učila v Anglii, Spojených státech, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii. Dvakrát byla navržena na Nobelovu cenu míru. Dle ankety New York Times byla v roce 1950 vyhlášena nejpozoruhodnější ženou první poloviny 20. století.³⁹

Vypracovala a prozkoušela svou pedagogiku pro děti šesti až dvanáctileté. K tomu zveřejnila obsáhlé spisy jako pokračování k dílu z roku 1919. V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony a tam dále pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. Později referovala o nábožensko-pedagogických pokusech. Chtěla, aby její pedagogické ideje byly prospěšné všem dětem na celém světě.

Po 1. světové válce spolupracovala Marie Montessori se světovým svazem pro renovaci a výchovu, který byl založen v roce 1921. Často vedla ostré výměny názorů s ostatními reformními pedagogy tehdejší doby. Přišla s novými nápady pro základy vzdělávání a novými akcenty forem základních škol. Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori. Přední osobnosti tehdejší doby s ní sympatizovali a někteří se stávali jejími pokračovateli. Marie Montessori nadále rozšiřovala své pedagogické koncepce. Ve 30. letech se angažovala především ve výchově k míru a navrhovala v rámci teoreticko-vzdělávacích úvah nové koncepce a realizační formy „kosmické výchovy“. Roku 1936 musela kvůli španělské občanské válce uprchnout z Barcelony a usadila se v Holandsku. Během 2. světové války se zdržovala v Indii a tam také vznikly důležité části jejího pozdního díla. Po svém návratu do Holandska byla již téměř osmdesátiletá stále velmi činná a plná energie. Podnikala různé cesty spojené s přednáškami. Marie Montessori zemřela

³⁷ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 12,13

³⁸ LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, s. 10

³⁹ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 13

pří přípravě cesty do Ghany ve svém bydlišti v Nodrwijku 6. května 1952. Byl u ní její jediný syn Mario, který se stal brzy jejím nejuvěrnějším spolupracovníkem. V Ghaně měla pomoci při výstavbě systému školství.⁴⁰

Respektované a převážně pozitivně hodnocené dílo Marie Montessori žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa. Kromě nových knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů, se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škol ve Spojených státech, Evropě a Asii, Austrálii i Africe.⁴¹

4.2. Principy vzdělávání podle Marie Montessori

Pro principy vzdělávání Marie Montessori vytvořila „dvanáctero“:

1. Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.⁴² – Pracovní pomůcky, předměty k manipulaci a pracovní místo je třeba připravit tak, aby umožňovaly přijímání nových poznatků samostatně, bez pomoci okolí. Když je získání dovednosti rozloženo na tak malé kroky, že je dítě může provádět bez pomoci dospělého, potom nepotřebuje žádný dlouhý výklad. Je schopno samostatně dojít až k cíli.⁴³
2. Vychovatel musí nejprve sám zvládnout užívání a využití didaktického materiálu a následně umět dětem zprostředkovat jeho používání.
3. Vychovatel je aktivním, když správně zprostředkovává dítěti vztah s okolím. Když se tento vztah již uskutečnil, stává se pasivním.
4. Vychovatel by měl děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby v případě, že bude požádán o pomoc, dokázal pomoci.⁴⁴ – Pomoz mi, abych to dokázal sám. Tato prosba, s níž se malé dítě obrátilo k Marii Montessori, se stala hlavním heslem její pedagogiky. Úkolem dospělých není formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat. Dospělý má udělat vše pro to, aby dítě vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti a začleňovalo se do okolního světa.⁴⁵
5. Vychovatel může dítěti pomoci jen v případě, kdy je o pomoc požádán.

⁴⁰ LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, s. 11

⁴¹ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 13

⁴² RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 7

⁴³ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 18

⁴⁴ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 7

⁴⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 17

6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen tehdy, když je o pomoc požádán.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje a nesmí ho vyrušovat.⁴⁶ Dítě se samostatně rozhodne, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat.⁴⁷
8. Vychovatel respektuje dítě, i když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
9. Vychovatel respektuje dítě, když chce odpočívat a přihlížet práci jiných, neruší ho a nenutí do další práce.
10. Vychovatel se musí stále pokoušet zaujmout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.
11. Vychovatel musí dát dětem jistotu, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí jim ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svou podporu.⁴⁸

4.3. Postavení dospělého v pedagogice Marie Montessori

Jako rodiče, učitelé a vychovatelé chceme pro děti samozřejmě jen to nejlepší. Přejeme si, aby z nich vyrostli šťastní, úspěšní a tvořiví lidé, kteří budou schopni zvládnout běžné i náročné životní situace, budou dobrými partnery a kolegy se smyslem pro zodpovědnost i smyslem pro humor.

Mnoho dospělých si myslí, že je potřeba mít děti především rád a myslet to s nimi dobře. V dobrém úmyslu někteří lidé cítí oprávnění používat i takové výchovné prostředky, které nemají nic společného s respektem a lidskou důstojností - vyhrožování, zesměšňování, moralizování, „uplácení“ odměnami a další. Často mají mylnou představu, že u dětí je to něco jiného než u dospělých.

Za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považovala Montessori a její příznivci vedle lásky také respekt k dětem. Dospělí chtějí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, aby děti také poznávaly a zažívaly respekt od dospělých.⁴⁹

⁴⁶ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 7

⁴⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 18

⁴⁸ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 7

⁴⁹ KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*, s. 5

Když Freud vysvětloval hluboce zakořeněné příčiny psychických poruch u dospělého, používá termín „potlačování“. Je to termín naprosto srozumitelný. Dítě se nemůže správně vyvíjet a růst, protože ho dospělý „potlačuje“. Ale slovo dospělý samo o sobě je termín neurčitý a zavádějící. Dítě je ve skutečnosti izolováno od společnosti jako celku. Když ho někdo dospělý ovlivňuje, pak je to konkrétní osoba, která je mu nejbližší. Většinou je to nejprve jeho matka, pak jeho otec a nakonec jeho učitel.

V jednání s dětmi nebývají dospělí egoisty, ale egocentriky. Většinou se dívají se na všechno, co se týká duše dítěte, z vlastního úhlu pohledu a tím se jejich neporozumění neustále stupňuje. Právě díky svému egocentrickému pohledu si dospělí často představují dítě jako „prázdnou nádobu“, která musí být jejich úsilím naplněna. Dítě považují za něco netečného a bezmocného, pro co oni musejí udělat vše, za něco bez vnitřních vodítek, co oni musejí usměrňovat.⁵⁰

Vztah, který je mezi dospělým a dítětem, vzniká v procesu vývoje a vychovatel v něm nabízí přiměřenou podporu a pomoc. Negativní vztahy mezi dítětem a dospělým vyžadují radikální změnu. Nejkritičtějšími chybami, kterých se dospělý dopouští, jsou hrdost a vztek. Jejich odstranění a překonání vede přes kritický pohled na sebe sama a zároveň přes připravenost ke změně. Pozitivní mohou být i sociální zkušenosti, které však předpokládají vnímavého vychovatele. Také dítě může být inspirací a pomocníkem v procesu změny sebe samého. To ale předpokládá změnu dosavadních vztahů. Vztah mezi dospělým, který je všemocný a neomylný s jemu podřízeným dítětem by měl přejít ve vztah partnerský. Výsledek jistě výrazně ovlivní formování budoucí společnosti vzájemně se respektujících lidí. Z hlediska dnešních poznatků a zkušeností je ale třeba dodat, že partnerský vztah nesmí znamenat ztrátu přirozené autority dospělého. I tady musí být jasné, že respektování potřeb, názorů a svobody dítěte není nekonečné, a že existují hranice, které nelze překračovat. Za nimi totiž vzniká prostor pro malého tyрана, tedy pro človíčka, který se cítí pánem všeho a všech.

⁵⁰ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*, s. 15,16,17

4.3.1. Úloha rodičů

„Rodiče jsou strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé. Tím, že mu dali život, vzali na sebe také břemeno povinností, ale nejen oni, ale i stát je povinen použít všechny prostředky, které má k dispozici.

Rodiče mají větší autoritu než ostatní lidé, jsou s dítětem spojeni nerozlučnými svazky. Kdo jiný by měl podporovat práva dětí více než oni?“⁵¹

Často se stává, že rodiče považují děti za panenky na hraní. Myjí je, krmí a oblékají. Když dítě nevyvíjí žádnou činnost, neznamená to, že neví, co má dělat a jak to má dělat. Příroda ho vybavila všemi prostředky k tomu, aby se naučilo všemu, co v životě potřebuje. Základní povinností rodičů je, aby mu v tom pomáhali. Matka, která krmí dítě a ani se nepokusí naučit ho držet lžičku a strefit se s ní do úst nebo matka, která neumožní dítěti, aby se dívalo jak ona sama jí a mohlo jí napodobovat, není správnou matkou. Takové matky jednají s dítětem jako s loutkou. Samozřejmě, že naučit dítě samostatně jíst, mýt se a oblékat a tak dále však vyžaduje mnohem více času a trpělivosti, než když to uděláme za něj.

„Ten, kdo se snaží dítě něčemu naučit, je vychovatelem a ten, kdo se od této role distancuje, se chová jako sluha. Taková služba je sice jednodušší, ale pro dítě daleko nebezpečnější. Uzavírá cestu a klade překážky plně otevřenému životu.“⁵²

4.3.2. Učitel v pedagogice Marie Montessori

Marie Montessori spíše užívá označení „vedoucí“ před pojmenováním „učitel“ nebo „vychovatel“. Vyplývá to z toho, že chápe vývoj dítěte jako spontánní děj, který probíhá za předpokladu zajištění svobody a vhodného prostředí. Dospělý dítě vlastně neučí, protože dítě se učí samo. Má ho však vést životem, usměrňovat jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovat mu nové poznatky.⁵³

Učitel, který chce být dokonale připraven na vědecký způsob výuky a vzdělávání, musí respektovat určité zásady. Smysl a cíl Montessori systému totiž není v předávání vědomostí o vlastnostech věcí, například o rozměrech, tvaru, barvě a tak dále, dítěti prostřednictvím různých předmětů. Jeho úkolem není ani to, aby dítě naučil, jak s pomůckou správně zacházet. Tak by se Montessori pomůcky dostaly do postavení konkurenta vůči ostatním pomůckám. V tomto případě by bylo nutné

⁵¹ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 72,73,74

⁵² MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 42

⁵³ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 75

poskytovat dítěti neustálý dohled, kontrolu i soustavný tok informací ze strany učitele. To však není v žádném případě záměrem. Montessori pomůcky nezastávají funkci nových prostředků k usnadnění výuky „aktivní“ učitelky.

Zatímco na klasicky vedených školách je aktivita výsadou učitelek, v Montessori systému se klade důraz na aktivitu dítěte. Hlavní hybnou silou je tady sama pomůcka, a nikoli instrukce učitelky. Ta má zde jinou důležitou roli. Její spolupráce je nezbytná, ale musí postupovat uvážlivě, taktně a flexibilně. Není vůbec nutné, aby uplatňovala přemíru energie, byla příliš výřečná nebo autoritativní. Musí ovšem pečlivě pozorovat a pomoci dítěti, když pozná, že dítě pomoc potřebuje. Vyspělé děti nesmí omezovat tím, že by jim předkládala pomůcky neodpovídající úrovni jejich dovednostem, protože by se nudily. Na druhou stranu by neměla dětem předkládat příliš náročné pomůcky, které ještě nemohou plně pochopit, protože by je odrazovaly. Je potřeba, aby pomůcka vzbuzovala zájem.⁵⁴

4.4. Cvičení a didaktický materiál Marie Montessori

Cvičení a didaktický materiál utvářený a rozvíjený Marií Montessori většinou vychází z materiálů užívaných Itardem a Seguinem při práci se zaostalými dětmi a z materiálů sloužících v experimentální psychologii. Tyto materiály jsou zaměřeny především na smyslovou a pohybovou výchovu, která je základem rozvoje inteligence.⁵⁵

Základní součástí a podmínkou Montessori didaktiky je pozorování. Jak otevřené, tak skryté potřeby dítěte mají vždy přednost před záměry a plány dospělého vychovatele. Tyto potřeby jsou určovány jak stavem vývoje a zralosti, tak i dosavadním učebním procesem u každého dítěte. Didaktickému působení tedy zpravidla předchází pozorování a diagnóza. Tady je potřeba profesionálních pozorovacích a měřících metod a postupů a také osobní náklonnosti a schopnosti empatie.

V mateřské škole a na 1. stupni základní školy je didaktika reprezentována z velké části právě didaktickým materiálem. Někdy v tomto smyslu hovoříme o materializovaném kurikulu. Dítě se nejprve učí uchopit předmět rukama a využít všech smyslů. Teprve později ve školním věku se u dětí zvyšuje dovednost

⁵⁴ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 96,97,98

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 47

abstrakce a potom význam didaktického materiálu ustupuje do pozadí. Ovšem kdykoli se objeví nějaké potíže, může být znovu využit.

Didaktika Marie Montessori stojí na principu volné práce. Ta začíná v mateřské škole a vlastně i dříve. Volná práce respektuje zájmy dítěte, které se nachází v určité vývojové fázi. Dítěti si samo vybírá z nabízených činností.

Důležitým principem Montessori didaktiky jsou věkově smíšené skupiny pro práci i hru. Děti se v takových skupinách učí ve vzájemné spolupráci mnohem rychleji a přirozeněji.⁵⁶

Kritéria pro dělení didaktického materiálu jsou následující:

1. Praktická cvičení
2. Pohybová cvičení
3. Cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek⁵⁷

4.4.1. Praktická cvičení

Marie Montessori dělí praktická cvičení na:

1. Cvičení sebeobsluhy – týká se čistoty, oblékání, stravování.
2. Cvičení zaměřená na jednání s lidmi – například zdravení, děkování, vzájemná komunikace.
3. Cvičení zaměřená na péči o prostředí – jednoduché úklidové práce, péče o květiny.

Tyto činnosti je většina dětí schopna zvládnout už ve třech letech. Nácvik těchto dovedností příznivě ovlivňuje vývoj dítěte. Je třeba si však stále uvědomovat, jak je důležité nechat děti pracovat s věcmi bez neustálého okřikování a zákazů.⁵⁸ Když si dítě chce samo učesat vlasy, má být dospělý nadšen jeho snahou. Dospělého však většinou cosi přirozeně nutí, aby svého cíle dosáhl za minimálního úsilí a v co nejkratším čase. Když potom vidí dítě vynakládat velké úsilí na nějakou podle něho nedůležitou činnost, mrzí ho to a snaží se dítěti pomoci. Nadšení dítěte pro něco jednoduchého se dospělým jeví jako směšné a někdy dokonce nepochopitelné. Každý pokus dítěte o samostatnou činnost je tedy neustále mařen.⁵⁹

Jestliže dítě rozbije při praktických cvičeních nějaký předmět, nemá být káráno.

Šikovnosti se lze naučit pouze cvičením.

⁵⁶ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*, s. 17,18,19

⁵⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 47

⁵⁸ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 48

⁵⁹ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*, s. 58,59

V době, kdy se dítě snaží zvládat cvičení, můžeme sledovat tři následující stupně:

- Na prvním stupni neustále opakuje činnosti na určité pomůcce, až dosáhne určité dokonalosti.
- Na druhém stupni dítě procvičuje a provádí činnosti prakticky (samo se obléká, obouvá).
- Na třetím stupni si dítě už činnosti osvojilo a může pomoci ostatním. Formuje se tak vědomí sounáležitosti a také vědomí samostatnosti a soběstačnosti.⁶⁰

4.4.2. Pohybová cvičení

Je nutné uvědomovat si význam pohybu pro psychický rozvoj jedince. Bylo by chybou řadit pohyb mezi různé tělesné funkce a neoddělovat ho od vegetativních funkcí jako je například dýchání nebo vstřebávání potravy. V praxi je bohužel pohyb často považován za pomocný prostředek umožňující normální fungování tělesných procesů.⁶¹

Pohybová cvičení jsou podřízena pohybové senzitivě. Pomáhají utvářet smysl pro vnímání vlastního pohybu, který je předpokladem pro vývoj sebevědomí a uchovávání pohybových zkušeností. Patří sem:

1. Cvičení čerpající námět v běžném životě. Nejde tu jen o činnost svalů, ale i o skutečnou práci. Děti mohou rolovat koberce, čistit boty nebo třeba otevírat a zavírat dveře.⁶² Mohou trávit čas na zahradě – udržovat cestičky, vytrhávat plevel, sbírat zralé plody. Jestliže děti práce baví, pak je neunavuje, ale osvěžuje.⁶³
2. Cvičení nehybnosti a ticha. Děti se učí prožívat ticho a radovat se z něj. Naučí se pohybovat mezi nábytkem a předměty nehlučně a lehce. Zvyšuje se tak schopnost sebeovládání a děti se stávají pozornějšími a šikovnějšími.⁶⁴ V klasických zařízeních se využívá zásady, že ticho musí nastat na povel učitele. Je třeba si ovšem uvědomit, že k dosažení ticha je potřeba naprosté nehybnosti a potlačení všech projevů života. Znamená to dočasně přerušit veškerý pohyb. Ticho by mělo být vnímáno jako akt vůle, jako pozitivní stav vyžadující úsilí.⁶⁵

⁶⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 49

⁶¹ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*, s. 63

⁶² ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 51

⁶³ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 56

⁶⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 53

⁶⁵ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 89

3. Gymnastická a rytmická cvičení. Dítě při nich získává kontrolu samo nad sebou a tím se vlastně osvobozuje od kontroly druhých.⁶⁶

4. Chůze po linii (elipsa vyznačená křídou na podlaze). Na podlahu nakreslíme křivku ve tvaru elipsy. Potom dítěti názorně předvedeme, jak po elipse chodit. Pokládáme na ni chodidla tak, aby ji osa chodidla přesně překryla. Dítě má při pohybu dopředu s nohama v této poloze pocit, že padá a musí vyvinout určité úsilí, aby udrželo rovnováhu.⁶⁷ Pro zvýšení náročnosti je možné provádět například chůzi se sklenicí vody v ruce nebo s košíkem na hlavě. Při těchto cvičeních se u dětí zdokonaluje rovnováha, koordinace pohybů a koncentrace pozornosti.⁶⁸

4.4.3. Smyslový materiál a smyslová cvičení

Smyslový materiál rozdělujeme na materiál na rozlišování rozměrů, barev, tvarů, povrchů a struktur materiálů, váhy, zvuků a tónů, vůní, chutí, teplot a schopnosti vést teplo.

Montessoriovský smyslový materiál má své specifické vlastnosti.

V každém materiálu je jedna vlastnost zdůrazněná a je téměř izolovaná. Díky izolaci jednoho smyslu se dítě zaměří na jednu vlastnost materiálu. Vlastnost, která je v materiálu izolovaná, je odstupňována. Každý materiál musí být takový, aby k němu postačoval jednoduchý a přesný úvod téměř beze slov. Každý materiál je přiřazen k určité citlivé fázi dítěte a vybízí k aktivitě, hlavně k práci rukou. Materiál je omezený do počtu i do velikosti a vyzývá k opakování. Má pro dítě silně vyzývající charakter a je konkrétní. Při práci s materiálem jsou kontrolovány chyby. Při předvádění smyslového materiálu platí určitá pravidla:

- Zpracování má být jednoznačné a jasné.
- Pohyby by měly být velmi pomalé a jasné.
- Mluví se co nejméně.
- Velmi důležitý je bezprostřední kontakt mezi dítětem a materiálem.
- Je nutné předvést úplný průběh úvodu k materiálu.
- Když dítě samo převezme prováděnou činnost, vychovatel se vzdálí a pozoruje dítě z povzdálí.

⁶⁶ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 54

⁶⁷ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 61

⁶⁸ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, s. 54

- Dítě nemá být odrazováno, pokud nepracuje správně. Později mu bude ukázka zopakována.
- Nenutíme dítě opakovat předvedenou ukázkou.
- Dítě může samo nacházet různé smysluplné variace a kombinace, které odpovídají účelu materiálu.
- Předvádění může probíhat pro několik dětí současně, ale větší váhu má individuální lekce.⁶⁹

5. Organizační formy dne v klasické mateřské škole

Organizace dne v mateřské škole by se měla přibližovat životu dítěte v rodině a měla by vytvářet podmínky k jeho optimálnímu rozvoji. Formy vzdělávání, které mateřská škola dítěti nabízí, jsou odlišné od jiných druhů škol svou integrovaností a propojeností. Mají své přínosy, ale i svá rizika.

5.1. Volná hra

Volná hra je spontánní činnost. Dítě si samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály. Nikdo by ho neměl do hry nutit a nikdo by mu neměl ani vnucovat své názory na to, jak by měla hra vypadat.⁷⁰ Dítě se ve spontánní hře v individuálním tempu a dobrovolně učí, hledá, zkouší a přemýšlí. Někdy mu to jde rychle, někdy pomalu a s oklikami.⁷¹ Volná hra by ovšem neměla ohrožovat ostatní děti a dospělé, neměla by být destruktivní vůči hračkám a zařízení školy a neměly by se v ní objevovat asociální prvky nebo zárodky šikany. Prostřednictvím volné hry děti navazují sociální kontakty, samy si vytváří pravidla pro hru a domlouvají se na nich. Spontánně se učí novým dovednostem, vědomostem a návykům, získávají zkušenosti, vytváří si postoje.⁷²

V klasické mateřské škole děti provozují volnou hru většinou ráno po příchodu do školy až do dopolední svačiny a potom v čase mezi odpolední svačinou a odchodem domů.

⁶⁹ LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, s. 61,62

⁷⁰ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 87

⁷¹ KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolní a elementární pedagogika*, s. 135

⁷² SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 87

5.2. Řízená činnost

Řízené činnosti jsou ty, které si pedagog záměrně připravil, nebo je improvizovaně zorganizoval s vědomím jasného vzdělávacího cíle. Bývají situované do času mezi dopolední svačinou a pobytem venku. To při současné situaci v mateřských školách není optimální. Stále více dětí přichází totiž do mateřské školy těsně před dopolední svačinou a odcházejí po obědě nebo hned po odpočinku, takže si neužijí nejpřirozenější formu činnosti, kterou je volná hra. Proto by bylo vhodnější zařazovat řízenou činnost do ranních hodin. Řízená činnost může probíhat i při pobytu venku.⁷³

5.3. Stravování

Strava je připravována podle pečlivě dodržovaných zdravotně-hygienických parametrů. Dítě může ochutnat jídla, které se v jeho rodině nevaří, rozšířit si jídelníček a vytvořit základy zdravého životního stylu.⁷⁴

V klasických mateřských školách děti dostávají jídlo společně a pouze ve stanovenou dobu. Mimo tuto dobu mohou kdykoli požádat o nápoje, starší děti si už většinou nápoje samy nalévají.

5.4. Odpočinek a hygiena

Dítě si potřebuje po dopoledních aktivitách odpočinout a nabrat nové síly. Tato potřeba je ovšem velmi individuální. Především starší děti již potřebu odpoledního spánku nemají. Pro tyto děti by měl být čas odpočinku vhodným prostorem pro klidové činnosti, individuální práci, trénování grafomotoriky, logopedickou péči nebo rozumové a tvořivé činnosti.⁷⁵

Bohužel ne ve všech klasických mateřských školách je dětem, které nepotřebují odpolední spánek nabídnut jiný program. Někdy jsou i tyto děti nuceny trávit na lehátku dobu delší než hodinu a to je pro dítě, které není schopné usnout velmi obtížné.

⁷³ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 88

⁷⁴ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 54

⁷⁵ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 55

S odpočinkem úzce souvisí hygienické návyky, například čištění zubů, sebeobsluha na toaletě, mytí rukou, které si dítě v mateřské škole upevňuje a postupně se v nich zdokonaluje.⁷⁶

5.5. Pobyt venku

Venku by děti měly mít především dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. Ideálním prostředím jsou především zahrady mateřské školy. Pro děti z bytové zástavby je zahrada v mateřské škole někdy jedinou možností, jak si hrát spontánně a bezpečně ve volné přírodě.⁷⁷

5.6. Rituály

Každý rituál přináší dítěti něco jiného. Může to být pocit přijetí, příležitost k rozvíjení řeči, rozvoj hudebnosti a tak dále. Patří sem například ranní pozdravení, komunitní kruh, podání ruky při příchodu a odchodu, přání dobré chuti, písnička před usnutím. Pokud se nedodrží žádné rituály, je den pro dítě zmatečný. Ovšem pokud je jich příliš mnoho, může den působit příliš organizovaně. Rituály nemají působit podbízivě a formálně. U básniček, říkadel a písniček je třeba dát pozor na kvalitu textů.⁷⁸

5.7. Cvičení

Pohybové vyžití mohou zabezpečit desetiminutové rušné pohybové hry. Není nutné s dětmi provádět klasickou rozcvičku, ale je potřebné je motivovat k pohybu. V mateřských školách, kde se pravidelně cvičí, děti považují cvičení za rituál a dožadují se ho denně.⁷⁹

V klasických mateřských školách děti většinou cvičí každé ráno před svačinou.

5.8. Kroužky

Mateřské školy často nabízejí různé „nadstandardní aktivity“. Někteří rodiče si myslí, že předškolní vzdělávání jejich dítěte nebude dostatečně kvalitní, pokud

⁷⁶ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 91

⁷⁷ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 56

⁷⁸ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 93

⁷⁹ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 94

nebude mít navíc ještě například výuku cizího jazyka, hru na hudební nástroj, výtvarný kroužek a podobně.⁸⁰ Tyto další aktivity jsou pro dítě prospěšné, pokud jsou součástí běžného života mateřské školy. Například děti, které po obědě nespí, mohou chodit pravidelně hrát na flétnu nebo tvořit z hlíny. Tyto činnosti by měly být součástí vzdělávání všech dětí, ne pouze vybrané skupiny.⁸¹

5.9. Nepravidelné činnosti

Mateřské školy jezdí na výlety, do divadla, pořádají různé oslavy, besídky a podobně. Tyto aktivity zpestřují život v mateřské škole. Mnoho dětí jde s mateřskou školou poprvé do divadla, poprvé jede vlakem nebo prvně předstoupí před obecenstvo. Všechny tyto činnosti by měly být bezpečné a zbytečně dítě nestresovat. Síla těchto prvních zážitků může ovlivnit vztah dítěte k uvedené činnosti na celý život.⁸²

6. Organizační formy dne v Montessori předškolním zařízení

Organizace dne v Montessori předškolním má své specifické prvky, kterými se odlišuje od klasické mateřské školy. Rozdílné způsoby práce jsou zde možné především proto, že v Montessori třídě je většinou mnohem menší počet dětí, než v klasické třídě. Pedagog se zde tedy může dětem věnovat individuálně a je schopen více respektovat potřeby každého dítěte.

6.1. Volná hra, řízená činnost

Volná hra a řízená činnost se v Montessori pedagogice prolínají. Dětem je ponechána volnost při výběru aktivity, dospělý do jejich práce nezasahuje, pokud o to není požádán. Aktivity jsou ale připraveny s vědomím jasného vzdělávacího cíle, dítě se při své práci učí novým věcem.

⁸⁰ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 95

⁸¹ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 57,58

⁸² SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 96,97

6.2. Stravování

Na rozdíl od klasické mateřské školy není v Montessori zařízení doba na svačinu pevně stanovena. Děti se samy rozhodnou, kdy si jídlo vezmou. Často si svačinu také připravují samostatně nebo s malou pomocí dospělého. Po jídle samy sklízí nádobí a uklidí místo, kde svačily.

Obědy jsou společné, děti se opět podílí na úklidu.

6.3. Odpočinek

V Montessori zařízení děti nejsou nuceny k odpolednímu spánku. Odpočívat chodí pouze děti, které chtějí. Pro ostatní je připraven nějaký program. To samozřejmě s sebou nese riziko, že dítě, které by ještě odpolední spánek potřebovalo, ho odmítne, protože nechce přijít o zajímavý program.

6.4. Rituály

Nejvýznamnějším rituálem je pro děti, které navštěvují Montessori zařízení, chůze po elipse. Většinou se provádí každé ráno po příchodu všech dětí. Děti zde rozvíjí rovnováhu, držení těla a koordinaci chůze. Učí se trpělivosti, musí umět počkat, než na ně přijde řada. Používá se hudba, které umocňuje emocionální zážitky z této činnosti.⁸³

6.5. Cvičení, kroužky, nepravidelné činnosti

Tyto aktivity probíhají v Montessori zařízeních obdobně jako v klasických mateřských školách. Nabízejí zde jazykové kroužky, vaření, výtvarnou výchovu. Pořádají s dětmi různé výlety a navštěvují divadla či koncerty. Organizace takových akcí je vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídě snazší, než v klasické mateřské škole, takže je možné pořádat je častěji.

⁸³ <http://www.mc.tynecko.net/montessorihopedagogika/cviceninaelipse.html>

Praktická část

7. Určení výzkumného tématu a otázek bádání

7.1. Určení výzkumného tématu

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na využití Montessori pedagogiky a Montessori pomůcek v současných rodinách.

Po roce 1989 velmi stoupla obliba různých druhů alternativních předškolních i školních zařízení. Rodiče dnes mají na výběr, kam své dítě umístí. Mnozí z nich si zjišťují informace o těchto zařízeních a zvažují, co nabízí pro jejich dítě prospěšného.

Cílem práce je zjistit, jestli rodiče, kteří mají nějaké zkušenosti s Montessori pedagogikou a Montessori zařízeními, dávají své děti do těchto zařízení pravidelně, zda Montessori pomůcky využívají i v domácím prostředí a také jestli si myslí, že Montessori přístup je pro výchovu zásadní, nebo ho využívají jen někdy, jako doplněk ostatních aktivit.

7.2. Cíle práce a výzkumné otázky

1. **Cíl:** Zjistit, zda rodiče dětí v předškolním věku mají nějaké informace o Montessori pedagogice.

Výzkumná otázka: Mají rodiče dětí v předškolním věku alespoň základní informace o Montessori pedagogice?

2. **Cíl:** Zjistit, do jaké míry rodiče využívají možnost umístit své dítě do Montessori zařízení.

Výzkumná otázka: Využívají rodiče dětí v předškolním věku možnost umístit dítě do Montessori centra nebo dávají přednost klasické mateřské škole?

3. **Cíl:** Zjistit, zda se rodiče a děti při domácí hře používají Montessori pomůcky.

Výzkumná otázka: Používají rodiče a děti při hře v domácím prostředí také Montessori pomůcky?

8. Výběr výzkumných případů a vymezení metod sběru dat

8.1. Výběr metod sběru dat

Vzhledem ke zvoleným cílům průzkumu a pro nalezení relevantních odpovědí na tyto otázky byl zvolen kvalitativní výzkum pomocí případových studií.

„V případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Splnit takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. Z tohoto hlediska je případová studie skutečnou výzkumnou strategií a nikoli jednotlivou technikou, neboť badatel kromě více informačních zdrojů využívá veškeré dostupné metody sběru dat. Klíčové jsou pro takto pojaté případové studie kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod.“⁸⁴

Pro sběr dat byly použity techniky rozhovoru, pozorování a položení několika anketních otázek.

8.2. Výběr výzkumných případů

Pro průzkum byly vybrány čtyři rodiny, jejichž členové byli ochotni zúčastnit se průzkumu a zodpovědět otázky týkající se jejich přístupu k Montessori pedagogice. Rodiče průzkum zaujal a ochotně se do něho zapojili.

Bylo také potřeba zajistit si možnost promluvit s pedagogy v předškolních zařízeních, které tyto děti navštěvují. I zde projevíly oslovené učitelky velkou vstřícnost.

9. Sběr dat

Průzkum byl zahájen položením několika anketních otázek, které zjišťují, jakým způsobem rodiče získali informace o Montessori pedagogice a jestli mají zkušenosti s Montessori zařízeními a pomůckami.

Pak následovaly rozhovory s rodiči, dětmi a pedagogy. Cílem bylo zjistit, jaký význam mají podle nich pro rozvoj dítěte návštěvy Montessori center, jestli mají rodiče i děti snahu používat Montessori pomůcky v domácím prostředí a co je podle nich pozitivního a co negativního na Montessori přístupu.

⁸⁴ Švaříček, R., Šedřová K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 98

Postupně byla uskutečněna návštěva všech čtyř rodin v domácím prostředí a vedeny rozhovory s rodiči i s dětmi. Rozhovor začínal vždy položením několika základních otázek, které pak byly obměňovány a doplňovány podle toho, jak se rozhovor vyvíjel. Pozorování dětí probíhalo během hry a zároveň byly sledovány také hračky, které děti měly k dispozici a zařízení jejich dětských pokojů.

Rozhovory byly vedeny také s pedagogy v klasické mateřské škole i v Montessori zařízení. U některých dětí bylo možné formou pozorování ověřit, jak se chovají v Montessori centru a jak v klasické mateřské škole.

10. Interpretace získaných dat

10.1. Kazuistika číslo 1

Matka – 34 let, otec – 35 let, rodiče rozvedeni, syn Lukáš – 6 let

Lukáš žije společně s matkou a jejím přítelem, otec ho pravidelně navštěvuje a tráví společně každý druhý víkend.

Chlapec byla diagnostikována ADHD, má potíže s jemnou motorikou, špatně vyslovuje některé samohlásky. Psycholožka mu doporučila odklad školní docházky. Zejména matka se dlouhodobě zajímá o alternativní školství. První informace získala od přátel, postupně se dále informovala na internetu a navštívila několik Montessori zařízení, aby zjistila, jakým způsobem se zde s dětmi pracuje. Lukáš chodí čtyřikrát v týdnu do klasické mateřské školy a každé úterý navštěvuje Montessori centrum.

Matka je velmi spokojena se způsobem, jakým se s dětmi pracuje v Montessori zařízení. Syn není nucen do činností, které mu nevyhovují, nejdou nebo ho nezajímají. Myslí si, že v klasické mateřské škole je její syn znevýhodňován kvůli potížím s jemnou motorikou a výslovností – „*Lukáš dělá všechno pomalu, ve školce ho učitelka napomíná, že zdržuje ostatní.*“ Přiznává, že by ho raději dávala jen do Montessori centra, ale brání jí v tom finanční důvody a také přístup Lukášova otce i jejího přítele. Sama by volila i Montessori základní školu, která se ale nenachází nikde v okolí jejich bydliště, popřípadě dostupnější Waldorfskou základní školu.

Otec nesouhlasí s Montessori pedagogikou jako takovou. Připadá mu, že jde o komerční záležitost. Vadí mu, že vede děti k individualismu, chlapec se nesnaží včlenit do kolektivu, naopak se ještě více izoluje. Myslí si, že kdyby navštěvoval pouze Montessori zařízení, bude mít později problémy adaptovat se v klasické

základní škole - „*Stojí to spousta peněz a kluk si tam celý den dělá, co chce. A až půjde do normální školy, nevydrží sedět a poslouchat... Musí si zvykat už teď, že má dělat, co se mu řekne.*“

Matčin přítel se aktivně podílí na výchově chlapce. Na Montessori pedagogiku nemá vyhraněný názor. Zdá se mu, že Lukáš je spokojenější v Montessori centru, ale také on v tom vidí, jak sám říká „izolaci od normálního světa“.

Chlapci celkově nevyhovuje navštěvovat předškolní zařízení. Nejraději tráví čas sám doma nebo na zahradě ve společnosti rodiny, děti nevyhledává. Pokud by si ale měl sám vybrat mezi klasickou mateřskou školou a Montessori centrem, volil by raději Montessori, kde se může věnovat většinu času činnostem, které si sám zvolí. Vadí mu také povinný odpolední odpočinek v klasické mateřské škole. – „*Ta druhá školka je lepší, protože se tam po obědě nespí. A můžu si stavět a nikdo mi to neboří.*“

Učitelka v klasické mateřské škole je názoru, že chlapec některé činnosti zvládá pomaleji, než ostatní, ale je mnoho aktivit, které by zvládl bez potíží, problém je podle ní pouze v tom, že se mu do nich nechce. – „*Když si nechce zavázat boty, dáme mu najevo, že odejdeme bez něj. Lukáš chvílku truceje, ale nakonec to zvládne bez pomoci.*“ Snaží se ho více zapojit do kolektivních činností, ale moc se jí to nedaří. Podle ní chlapci určitě prospěje odklad školní docházky. Volila by pro něj školu vesnického charakteru s menším počtem dětí ve třídě, protože potřebuje individuální přístup.

Učitelce v Montessori centru se chlapec jeví jako klidný a vyrovnaný. Pracuje samostatně, nevyhledává konflikty, ale ani komunikaci s ostatními. – „*Ostatních dětí si příliš nevšímá, pracuje sám a většinou vydrží u jedné aktivity dlouhou dobu.*“ Pokud chce o něčem mluvit nebo vypravovat, vyhledává dospělého posluchače. Určitě by mu doporučila Montessori základní školu.

Chlapec i v domácím prostředí využívá některé Montessori aktivity, zejména hru na koberečku a také různé přelévání a přesypávání. Tyto aktivity mu připravuje matka a spolu je také používají. Montessori pomůcky jsou pro něj vhodné, zlepšují jemnou motoriku.

Pokud si chlapec hraje sám, volí spíš klasické hračky.

Otec při výchově syna vůbec nevyužívá Montessori aktivity. Snaží se brát ho na sportovní akce a dětská hřiště, aby byl co nejvíce v kontaktu s vrstevníky. Chlapec s ním tyto akce navštěvuje ochotně, ale drží se stranou.

10.2. Kazuistika číslo 2

Matka – 35 let, otec – 42 let, dcery Klára – 6 let, Julie – 2 roky

Matka se zajímá o Montessori pedagogiku. První informace získala od kamarádky, která pracuje v Montessori centru. Postupně si vyhledávala zajímavé informace na internetu.

Klárka chodí do klasické mateřské školy. V loňském roce navštěvovala po dobu čtyř měsíců každé pondělí a pátek Montessori centrum. Matka prý očekávala, že si zde rozšíří znalosti z oborů, jako je například kosmická výchova nebo dějiny, kterým se v klasické mateřské škole věnují pouze okrajově. Po uplynutí čtyřech měsíců se ale rozhodla dceru dávat zase jen do klasické mateřské školy. Důvod byl podle ní ten, že Klárka není v Montessori centru vedena k obměňování aktivit, takže si převážnou část dne maluje nebo povídá s ostatními dětmi. - „*Měla jsem dojem, že by se v centru měli snažit Klárku přinutit dělat pokaždé něco jiného, ale bylo mi řečeno, k tomu dojde sama.*“ V klasické mateřské škole je „nucena“ k různým aktivitám, které si sice sama nevybere, ale když je vybídnuť, zúčastní se jich a je z nich nakonec nadšená. Matka si myslí, že dceři příliš velká možnost volby škodí.

Otec nemá k Montessori pedagogice výhrady, ale myslí si, že jeho manželka vodila Klárku do Montessori centra zbytečně. Dcera je podle něj v klasické mateřské škole spokojená, zvládá bez problémů vše, co by dítě v jejím věku zvládat mělo a není tedy podle něj třeba měnit předškolní způsob vzdělávání. – „*Klárka chodí do školky ráda a vozíme jí na spoustu dalších kroužků, takže mi to připadá zbytečný.*“

Klárka je spokojená v klasické mateřské škole, má zde spoustu kamarádů a chodí sem ráda. Návštěvy Montessori centra se jí také líbily, brzy si i tady našla kamarády a byla to pro ni příjemná změna. Každý den by tam ale prý chodit nechtěla - „*V naší školce je víc dětí a to je lepší.*“

Učitelka v klasické mateřské škole Klárku charakterizuje jako velmi komunikativní, živou a zručnou. Nemá problém se zapojit do kolektivu, dokáže si získat přátele a nemá ani problémy s autoritou, učitelky s ní vychází bez problémů.

Doma si děti hrají s klasickými hračkami i využívají Montessori aktivity. Velmi oblíbená jsou kapátka, zapínání knoflíků a také chůze po elipse. Tyto pomůcky připravuje matka, otec si s dětmi hraje spíše s klasickými hračkami nebo jim čte.

Matka se i nadále zajímá o Montessori pedagogiku a další druhy alternativních pedagogik, ale neuvažuje, že by dceru chtěla přihlásit do alternativní základní školy. Vybírá si z těchto pedagogických směrů to, co jí připadá zajímavé a získané znalosti pak využívá při výchově dcer.

10.3. Kazuistika číslo 3

Matka – 37 let, otec – 39 let, dcery Markéta – 8 let, Tereza – 5 let

Matka zná o Montessori pedagogice jen několik základních informací, které získala v novinách a časopisech. Nezajímá se o alternativní pedagogické směry, nemá k tomuto druhu vzdělávání důvěru. - „*Nikdy mě nenapadlo vozit holky někam jinam do školky, proč taky? Tady jsou v jedné třídě s dětmi z okolí, které znají a půjdou pak společně do první třídy.*“ Preferuje klasickou mateřskou školu, nikdy jí nenapadlo vyhledávat jiný druh předškolního zařízení.

Otec nemá vůbec žádné informace o Montessori pedagogice. Základní informace ho nezaujaly, myslí si, že klasické předškolní vzdělávání u nás funguje dobře a není potřeba dětem připravovat jakékoli „speciální“ pomůcky a aktivity, podle něj to děti rozmazluje a zbytečně odlišuje od ostatních. - „*Normální školka je nejlepší, děti nepotřebují žádný zvláštnosti. Důležitý je, aby tam měly kamarády, chodily hodně ven a nekoukaly jenom na pohádky v televizi, jak to dělají doma.*“

Dcera Tereza navštěvuje druhým rokem klasickou mateřskou školu a rodiče jsou s tímto zařízením spokojeni. Dcera se zde naučila velké množství písniček, básniček, dozvídá se mnoho informací o různých svátcích, o České republice, o rodné vesnici. Jezdí často do divadla a na různé výlety.

Terezka chodí do mateřské školy ráda, vadí jí pouze polední spánek, protože od dvou let není zvyklá po obědě spát. Proto by si přála chodit ze školky po obědě. – „*Ve školce mě to nebaví po obědě, protože se mi nechce spát a musím ležet.*“

V domácím prostředí si děti hrají s klasickými hračkami, ale využívají také některé Montessori pomůcky, aniž by o tom rodiče věděli. Matka dětem pořídila kapátka a při hře v kuchyni se děti občas baví přeléváním vody a přesypáním mouky nebo cukru. Matka uznává, že tyto činnosti děti baví. Rozhodla se více informovat o

Montessori pomůckách a využívat je doma. O návštěvách Montessori centra neuvažuje, připadá jí to nákladné a zbytečné. Otec nepřikládá zvláštní význam tomu, čím se děti zabývají. Podle jeho názoru mají spoustu hraček a není třeba jim vymýšlet speciální aktivity.

10.4. Kazuistika číslo 4

Matka – 31 let, otec – 35 let, synové Martin – 9 let, Marek – 5 let a Michal – 2 roky
Matka se zabývá Montessori pedagogikou již několik let. Nejprve získala v literatuře informace o Waldorfské škole, později se začala zajímat o vzdělávání podle Montessori. Před sedmi lety absolvovala Montessori vzdělávací kurz.

Starší syn navštěvoval od pěti let pravidelně dvakrát týdně Montessori centrum, nikdy nechodil do klasické mateřské školy. V sedmi letech měl nastoupit do základní školy, rodiče se však rozhodli pro individuální výuku v domácím prostředí, takže ho učí matka a do školy chodí pouze na přezkoušení. Rozhodli se tak proto, že v okolí není Montessori základní škola. Ale přiznávají, že by chlapce do ní stejně nemohli umístit z finančních důvodů.

Zejména Matka byla proti klasické základní škole, otec by se přikláněl k základní škole s malým počtem žáků ve třídě.

Mladší syn navštěvuje každé pondělí Montessori centrum, ostatní dny v týdnu zůstává s matkou a sourozenci doma. Důvod je především finanční, matka by uvítala častější návštěvy. O klasické mateřské škole neuvažuje, má pocit, že se zde dětem málo věnují a nelíbí se jí velký počet dětí ve třídě. – „*V místní školce je skoro třicet dětí ve třídě a dvě učitelky. Je to tam hlučné a nikdo tam nemá na děti čas. Učitelky křičí na děti a děti křičí na sebe navzájem.*“

Markovi se v Montessori centru líbí, rád tráví čas s ostatními dětmi. – „*Ve školce se mi líbí, protože tam chodí Honzík a někdy taky Matýsek.*“ Určitě by sem chtěl docházet častěji. Srovnání s klasickou mateřskou školou nemá, nikdy ji nenavštěvoval.

Domácí prostředí je dokonale připraveno podle Montessori. Děti zde mají elipsu, nízké poličky s aktivitami, různé encyklopedie a slovníky. Téměř chybí klasické hračky, snad kromě několika boxů se stavebnicemi. Matka se dětem věnuje celý den a rodina se občas navštěvuje s několika známými, kteří své děti také vychovávají podle Montessori.

Rodiče chtějí také oba mladší syny učit sami doma, co nejdéle to půjde. Zejména otec má obavy, jak zvládnou přechod na klasické vzdělávání. - „Trochu mám strach, jak to bude, až kluci přijdou do velkého kolektivu, ale to už budou větší... a nakonec děti z menších vesnických škol taky často přechází třeba v páté třídě do jiné školy...“ Rodiče pevně věří, že to jejich děti zvládnou bez potíží, a že je do života připravují, jak nejlépe dovedou.

11. Analýza výsledků výzkumu

11.1. Anketní otázky

Ještě před zahájením rozhovorů zodpověděli rodiče několik anketních otázek ohledně jejich znalosti a využívání Montessori pedagogiky. Z jejich odpovědí byly získány tyto informace:

	Kazuistika číslo 1	Kazuistika číslo 2	Kazuistika číslo 3	Kazuistika číslo 4
Znáte pojem Montessori pedagogika?	ANO	ANO	ANO	ANO
Pokud ANO - Kde jste získal(a) informace o této pedagogice?	Na internetu, od přátel, v Montessori zařízení	Na internetu, od přátel, v Montessori zařízení	V odborných časopisech	V literatuře, Montessori zařízení, v kurzu
Navštívil(a) jste někdy se svým dítětem Montessori centrum?	ANO	ANO	NE	ANO
Pokud ANO, jak často?	Pravidelně	Několikrát	-	Pravidelně
Znáte nějaké Montessori pomůcky?	ANO	ANO	NE	ANO
Pokud ANO - Využívá vaše dítě nějaké Montessori pomůcky při hře doma?	ANO	ANO	-	ANO
Navštěvuje vaše dítě klasickou mateřskou školu?	ANO	ANO	ANO	NE
Pokud ANO – Využívá tato MŠ nějaké Montessori metody?	NE	ANO	NEVÍM	-

Tabulka odpovědí na anketní otázky

Z jejich odpovědí vyplývá, že rodiče znají základní informace o Montessori pedagogice a způsobu práce s dětmi podle Montessori. Většinou také využívají Montessori pomůcky v domácím prostředí, ale o využití těchto pomůcek v klasických mateřských školách nevědí nebo se o to nezajímají.

11.2. Rozhovory a pozorování

Rozhovory byly vedeny v domácím prostředí, většinou s oběma rodiči společně. Pouze u kazuistiky číslo 1 byl rozhovor veden s matkou a jejím přítelem společně a zvlášť s otcem.

Rozhovory s dětmi probíhaly většinou za přítomnosti rodičů.

S učitelkami v klasických mateřských školách a Montessori centrech byl rozhovor veden bez přítomnosti rodičů i dětí.

Ve třech ze čtyř oslovených rodin se Montessori pedagogika aktivně využívá, rodiče a děti mají zkušenosti s návštěvami Montessori centra a používají Montessori pomůcky vědomě i doma. Ve čtvrté rodině měli o Montessori pedagogice pouze základní informace a vlastně ani netušili, že některé pomůcky při hře používají.

Pro děti, které navštěvují Montessori centra i klasickou mateřskou školu, jsou aktivity v Montessori centru příjemnou změnou proti klasickým hračkám, takže se občas dožadují jejich používání i doma. Při hře hračky vybírají podle nálady a chuti, někdy sáhnou po klasické hračce, někdy po Montessori aktivitě.

Pouze v jedné z rodin využívají Montessori způsob vzdělávání jako hlavní a základní, v ostatních rodinách děti navštěvují většinu dní v týdnu klasické mateřské školy a Montessori centra využívají pouze doplňkově nebo vůbec.

Z rozhovorů také vyplynulo, že rodiče nemají často stejný názor na to, zda a v jaké míře využívat Montessori pedagogiku v předškolním vzdělávání. Zatímco matky dětí o ní většinou mají informace a chtějí návštěvy Montessori centra alespoň vyzkoušet, otcové dětí se o tento druh vzdělávání zajímají spíše méně a preferují klasické předškolní vzdělávání.

12. Vyhodnocení praktické části bakalářské práce

12.1. Cíle, výzkumné otázky a výsledky průzkumu

1. **Cíl:** Zjistit, zda rodiče dětí v předškolním věku mají nějaké informace o Montessori pedagogice.

Výzkumná otázka: Mají rodiče dětí v předškolním věku alespoň základní informace o Montessori pedagogice?

Výsledek průzkumu: Pomocí anketních otázek a rozhovorů byly zjišťovány údaje o informovanosti rodičů dětí v předškolním věku o Montessori pedagogice. Z průzkumu vyplynulo, že vždy alespoň jeden z rodičů má nějaké zkušenosti s Montessori pedagogikou. Tyto informace získávají většinou z literatury, internetu, od přátel a známých nebo se informují přímo v Montessori zařízeních. Tři ze čtyř oslovených rodin mají zkušenost s návštěvou Montessori centra.

2. **Cíl:** Zjistit, do jaké míry rodiče využívají možnost umístit své dítě do Montessori zařízení.

Výzkumná otázka: Využívají rodiče dětí v předškolním věku možnost umístit dítě do Montessori centra nebo dávají přednost klasické mateřské škole?

Výsledek průzkumu: Na základě anketních otázek a rozhovorů bylo zjišťováno, zda děti navštěvují klasickou mateřskou školu, Montessori centrum nebo oba druhy předškolních zařízení. Byla také zaznamenána frekvence návštěv Montessori centra a klasické mateřské školy a spokojenost rodičů a dětí s těmito předškolními zařízeními. Pouze v jedné rodině navštěvuje dítě jenom Montessori centrum a také v domácím prostředí je využíván pouze Montessori způsob vzdělávání. V ostatních rodinách děti pravidelně navštěvují klasickou mateřskou školu, jedna rodina nemá s návštěvami Montessori zařízení žádné zkušenosti a ani je do budoucna neplánuje, v jedné rodině toto zařízení vyzkoušeli a nebyli se způsobem práce spokojeni a v jedné rodině dítě navštěvuje Montessori centrum pouze jeden den v týdnu, ostatní dny tráví v klasické mateřské škole.

3. **Cíl:** Zjistit, zda se rodiče a děti při domácí hře používají Montessori pomůcky.

Výzkumná otázka: Používají rodiče a děti při hře v domácím prostředí také Montessori pomůcky?

Výsledek průzkumu: Na základě anketních otázek, rozhovorů a pozorování bylo zjištěno, zda děti při hře v domácím prostředí používají klasické hračky, Montessori

pomůcky nebo obojí. Z průzkumu vyplynulo, že ve všech sledovaných rodinách děti využívají při hře doma jak klasické hračky, tak i Montessori aktivity. V jedné rodině převažuje připravené prostředí a Montessori pomůcky, dvě rodiny je využívají vědomě jako doplňkové, v jedné rodině používali tyto pomůcky, aniž by věděli, že se jedná o Montessori aktivity.

12.2. Navržená doporučení

12.2.1. Kazuistika číslo 1

Podle zjištěných informací je chlapec spokojenější v Montessori centru. Vyhovuje mu menší počet dětí ve třídě a také možnost volnějšího výběru činností. Podle mého názoru mu ale prospívají i návštěvy klasické mateřské školy, protože je více nucen zvládat věci, které je schopen zvládnout, ale často se mu do nich nechce. Myslím, že je pro něho vhodná kombinace obou typů zařízení. Pokud by to bylo pro rodinu finančně únosné, mohl by možná navštěvovat Montessori centrum dva dny v týdnu. Obavy otce, jak by zvládnul přechod z Montessori centra do klasické základní školy, pokládám za oprávněné. Pokud rodina neuvažuje o Montessori základní škole, měl by být chlapec schopen přizpůsobit se režimu klasické mateřské školy, aby neměl problém s přechodem do klasické školy základní.

Využití Montessori pomůcek i v domácím prostředí je pro chlapce jistě prospěšné, může zlepšovat jemnou motoriku.

12.2.2. Kazuistika číslo 2

Matka byla v Montessori centru nespokojená, měla pocit, že dceři příliš velká možnost volby činností škodí. Podle mého názoru by stačilo pohovořit o tom důkladně s pracovníky centra a našli by společně nějaké řešení.

Klárka je v klasické mateřské škole spokojená a také rodiče jsou s touto formou předškolní výchovy spokojeni, myslím tedy, stejně jako její otec, že vlastně není důvod hledat jiný druh zařízení. Občasné návštěvy Montessori centra mohou být načasovány například na dobu prázdnin. Určitě by ale bylo dobré výhrady vůči práci v centru konzultovat s jeho pracovníky hned na začátku návštěvy.

Protože Klárku Montessori aktivity zajímají a baví, myslím, že by jí je měla maminka i nadále připravovat a nabízet. Mohou tak doma společně pracovat podle Montessori.

12.2.3. Kazuistika číslo 3

Rodiče jsou spokojeni s klasickou mateřskou školou, kterou jejich dcera navštěvuje. Také dcera sem chodí ráda a dobře prospívá. Myslím tedy, že není tedy důvod hledat jiný druh zařízení.

Domnívám se ale, že by pro rodiče i jejich děti mohlo být zajímavé dozvědět se více o alternativních způsobech vzdělávání. Podle mého názoru zejména otec odsuzuje tento způsob vzdělávání, ačkoliv o něm nic neví. Matka projevila větší ochotu dozvědět se podrobnosti o Montessori pedagogice.

Myslím, že rodiče by se mohli více zajímat o Montessori pomůcky a vyzkoušet je doma se svými dětmi. Mladší dcera je velmi zvědavá a zajímá se o nové věci, určitě by ji potěšilo vyzkoušet si Montessori aktivity.

12.2.4. Kazuistika číslo 4

Rodiče vychovávají a vzdělávají své děti podle Montessori. Chlapec navštěvuje Montessori centrum z finančních důvodů pouze jednou v týdnu. Podle mého názoru mu ale jedna návštěva týdně nestačí. Je velmi společenský a komunikativní a rád chodí mezi ostatní děti. Myslím si, že by rodiče mohli zkusit chlapce umístit do klasické mateřské školy. Určitě by stačilo, kdyby docházel do klasické mateřské školy alespoň na dopolední aktivity. Doma na něho má matka poměrně málo času, sama vyučuje staršího syna a pečuje o mladšího dvouletého syna.

Děti se vídají s kamarády jen zřídka a jsou tak trochu izolovány od svých vrstevníků. Podle mého názoru by se měl chlapec častěji setkávat s dětmi z okolí a účastnit se různých akcí pro děti.

Závěr

Po roce 1989 postupně vznikaly v České republice různá alternativní předškolní zařízení. Od tradičních mateřských škol se odlišují přístupem k žákům. Pedagogika Marie Montessori se orientuje především na samostatnou práci dětí a využívá speciálně vytvořený didaktický materiál.

Dnešní rodiče mají na výběr, do jakého předškolního zařízení své dítě umístí. Mnozí z nich si zjišťují informace o alternativních způsobech vzdělávání a zvažují, co nabízí pro jejich dítě prospěšného.

Tato bakalářská práce se zabývá historií pedagogiky Marie Montessori a jejím využitím v současné předškolní výchově. Cílem práce bylo zjistit, jestli rodiče mají nějaké informace o Montessori pedagogice, jestli jejich děti navštěvují Montessori předškolní zařízení a zda Montessori pomůcky využívají také v domácím prostředí. Z průzkumu, provedeného v praktické části, vyplynulo, že rodiče, které jsem oslovila, mají informace o Montessori pedagogice, mají zkušenost s návštěvou Montessori centra a využívají některé Montessori aktivity také v domácím prostředí.

Montessori pedagogika má v současném systému předškolního vzdělávání své místo. Návštěvy Montessori center jsou určitě vhodné k rozvíjení a doplnění znalostí a dovedností, které děti získávají v klasických mateřských školách. Také používání Montessori pomůcek v domácím prostředí jistě přispívá ke zlepšení motorických dovedností a je příjemným zpestřením domácích her.

Seznam použité literatury

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar 1991. ISBN 80-900307-2-6

GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Nakladatelství HANEX 1996. ISBN 80-85783-09-6

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-828-9

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála 2005. ISBN 80-901873-6-6

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing 2006. ISBN 80-247-1284-9

LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Universita Padubice 2000. ISBN 80-7194-266-9

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H + H nakladatelství a vydavatelství 1998. ISBN 80-86022-21-8

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0870-1

MATĚJČEK, Z., *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1992. ISBN 80-04-25236-2

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů 2001. ISBN 80-86189-0-5

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů 1998. ISBN 80-86189-00-7

RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM 1998. ISBN 80-86106-03-9

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2006. ISBN 80-7194-841-1

SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2007. ISBN 978-80-7040-940-4

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367313-0

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-071-5

Internetové zdroje

HORÁK, Peter. Alternativní školy 3: Daltonské školy [online]. 8.10.2010 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://www.detskeotazky.sk/post/alternativne-skoly-3-daltonske-skoly-394/>

HRÁZSKÁ, Jana. Alternativní školy [online]. 2008 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

MONTESSORI CENTRUM. Montessori pedagogika [online]. 2012 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://www.mc.tynecko.net/montessorihopedagogika>

MASARYKOVA ZŠ V ČESKÉM TĚŠÍNĚ. Daltoňáci: Daltonská výuka v 1.A [online]. 2009 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://daltonaci.webnode.cz/dalton/>

WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC. Waldorfská pedagogika [online]. 2010 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Historie-3.aspx>