



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a pedagogiky

Bakalářská práce

Školní připravenost dětí z mateřské školy alternativního typu (Marie Montessori)

Vypracovala: Bc. Lucie Kerhartová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabíková Pártlová
České Budějovice 2014

Prohlášení

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

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

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

V Českých Budějovicích,

.....
Bc. Lucie Kerhartová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové za její odborné vedení, nápady a připomínky, díky nimž mohla moje bakalářská práce vzniknout.

Mé díky patří i rodině, která mi vytvořila podmínky pro studium a která je mi vždy velikou podporou.

A děkuji také všem rodičům a učitelům, kteří se na výzkumu ochotně podíleli.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na porovnání školní připravenosti dětí z klasické mateřské školy a mateřské školy typu Montessori. Teoretická část se proto věnuje osobnosti Marie Montessori a jejím pedagogickým principům a názorům. Dále se práce věnuje didaktickým pomůckám, které jsou při Montessori výuce využívány.

Praktická část si poté všímá porovnání připravenosti dětí z klasické a Montessori školky na školní docházku z pohledu rodičů a učitelů. Využity jsou výukové materiály a pomůcky, které děti ve výuce používají. Dalším ukazatelem by měly být strukturované rozhovory, dotazníky a názory pedagogů.

Klíčová slova: Marie Montessori, Montessori přístup, školní zralost, didaktické pomůcky, školní připravenost, senzitivní fáze

Abstract

The Thesis is centered on comparing school preparation of children from classic day-care center and the kinder garden of Montessori type. The theoretical part is dedicated to the character of Maria Montessori and her pedagogical principles and opinions. Further the thesis describes didactic tools, which are used during Montessori lessons.

The practical part is focused on comparing preparation of children from classical and Montessori day-care in the matter of school attendance. There are exploited the lesson's materials and tools, which are used by children. Another indicator should be structured discussions, questionnaires and the pedagogues opinions.

Key words: Maria Montessori, Montessori way, school maturity, didactic tools, school preparation, sensitive phase.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	11
2 MARIE MONTESSORI	14
3 POJETÍ A PRINCIPY PEDAGOGICKÉ METODY MARIE MONTESSORI	17
3.1 JEDNOTLIVÉ OBLASTI UČENÍ V MONTESSORI PEDAGOGICE	20
3.2 VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO SENZITIVNÍ FÁZE	21
3.2.1 Období od narození do 6 let.....	22
3.2.2 Období od 7 do 12 let	24
3.2.3 Období od 12 do 18 let	24
4 ŠKOLNÍ ZRALOST DÍTĚTE.....	25
4.1 Školní zralost.....	25
4.1.1 Fyzická zralost.....	25
4.1.2 Psychická zralost	26
4.2 Školní nezralost.....	26
5 DIDAKTICKÉ POMŮCKY MONTESSORI PEDAGOGIKY	28
5.1 Didaktické prostředí.....	28
5.1.1 Didaktický materiál podle Marie Montessori.....	30
5.1.2 Čtení a psaní	32
5.1.3 Počítání a matematické operace.....	35
5.1.4 Kosmická výchova.....	36
6 POROVNÁNÍ VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ	38
6.1 Rámcový vzdělávací program.....	39
6.2 Školní vzdělávací program	41
6.3 Náhled na RVP, ŠVP klasické mateřské školy a ŠVP mateřské školy Montessori.....	42

PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
7	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ48
7.1	<i>Cíl práce</i>48
7.2	<i>Výzkumné otázky</i>48
7.3	<i>Použitá metodologie</i>49
7.4	<i>Výzkumný soubor</i>51
7.5	<i>Průběh šetření a způsob zpracování dat</i>51
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ53
8.1	<i>Informace o respondentech</i>53
8.2	<i>Začátek kódování</i>55
8.2.1	Kategorie č. 1 – Prostředí Montessori mateřské školy57
8.2.2	Kategorie č. 2 – Vstup na základní školu58
8.2.3	Kategorie č. 3 – Učitelé59
8.2.4	Kategorie č. 4 – Učení60
8.2.5	Kategorie č. 5 – Vztahy na základní škole62
8.2.6	Kategorie č. 6 – Negativa základní školy62
8.2.7	Kategorie č. 7 – Pozitiva Montessori.....63
8.2.8	Kategorie A – Dítě z klasické vs. dítě z Montessori mateřské školy65
8.2.9	Kategorie B – Vztahy mezi dětmi66
8.2.10	Kategorie C – Studijní výsledky66
ZÁVĚR	68
POUŽITÁ LITERATURA.....	72
PŘÍLOHY	75
<i>Seznam příloh</i>	76

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje školní připravenosti dětí z klasické mateřské školy a mateřské školy alternativního typu, v tomto případě mateřské školy s metodou Montessori. Dané téma je reakcí na nárůst mateřských a základních škol řídicích se tímto přístupem. Hlavním předmětem zájmu této práce bylo zjistit, zda jsou podle rodičů a pedagogů, kteří je učí, děti z mateřských škol vyučované podle metod Marie Montessori lépe připraveny na přechod do základních škol (ať už s typem Montessori nebo klasických). Zajímalo mě, zda díky didaktickým pomůckám Marie Montessori mají děti lepší výsledky, zda jim jde učení snáze a zda lépe utvářejí sociální kontakty, ať už se svými vrstevníky či s učiteli.

Při mém předběžném průzkumu mě překvapilo, kolik lidí projevilo zájem o výsledky této práce. Především se jednalo o rodiče, jejichž děti mateřskou školu Montessori navštěvovaly. Dokonce jsem byla oslovena i jedním ředitelem Montessori školy, který taktéž projevila zájem o výstup výzkumu. To mě utvrzuje v tom, že téma Montessori pedagogiky se mezi lidmi čím dál tím více rozšiřuje a zakořeňuje.

Jelikož by ale tento výzkum potřeboval mnohem více prostoru a času, který v bakalářské práci nelze obsáhnout, zaměřila jsem se pouze na malý vzorek rodičů a pedagogů, kteří mají s Montessori metodou zkušenosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě základní části: na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části nejdříve zařazuji Montessori přístup do kontextu alternativních škol. Dále poukazuji na osobnost Marie Montessori – druhá kapitola se věnuje jejímu životu, přičemž poté následují hlavní principy její metody, na nichž je ukázáno, jak se liší pojetí klasické a Montessori výuky. V další části jsou popsány jednotlivé oblasti učení v Montessori pedagogice: praktický život, smyslové vnímání, jazyková oblast, kosmická výchova a matematická oblast. Dále je zde vysvětlen pojem senzitivní fáze a je ukázáno, jak Marie Montessori rozdělila vývoj dítěte do fází podle citlivosti, jež se u dítěte v daném věku objevuje. Další kapitola pojednává o didaktických pomůckách, které se využívají v jednotlivých „předmětech“ a na nichž by mělo být ukázáno, jak významné jsou pro dětský rozvoj. Je zde vysvětlen také pojem školní zralost (psychická

a fyzická) a školní nezralost, na kterou navazuje zmínka o odkladu povinné školní docházky.

Dále jsem se zaměřila na (rámcové a školní) výukové programy, mezi nimiž jsem také hledala rozdíly. Nejdříve jsem pro přehlednost shrnula hierarchii vzdělávacích programů, jejich zaměření, důležitost a návaznost. Zásadní pro mě byla komparace školních vzdělávacích programů pro klasickou předškolní výchovu a pro předškolní výchovu s výukou Montessori. Z celkového objemu informací jsem se zaměřila především na porovnání dílčích výstupů, které nastaly v jednotlivých vzdělávacích okruzích. Zajímala jsem se i o materiály, kterými bylo tohoto výstupu dosaženo.

Teoretická část tedy popisuje metodu Montessori, jsou zde objasněny její základní pojmy a nastíněn rozdíl mezi klasickým a Montessori způsobem výuky.

Praktická část je uvedena metodologickou kapitolou, v níž je popsáno výzkumné šetření, cíl práce, výzkumná otázka a je zde vysvětleno, proč byla zvolena forma rozhovoru (a dotazníku). Dále je objasněn výběr a způsob výběru výzkumného souboru. Ve svém výzkumu jsem se rozhodla zaměřit na rodiče školních dětí (navštěvujících první stupeň), jejichž děti docházely do mateřské školy s metodou Montessori. Zajímala mě především spokojenost, resp. nespokojenost rodičů s danou výukou a ohodnocení přístupu učitelek a didaktického prostředí, ve kterém se jejich děti v průběhu dne pohybovaly. Podstatné bylo také zjistit, zda Montessori metoda naplnila očekávání rodičů a zda nějakým způsobem přispěla k lepší adaptaci dětí ve školním zařízení.

U učitelů jsem poté sbírala informace o školních úspěších dětí z Montessori předškolního vzdělání. Jaký je jejich názor na tuto metodu? Vidí mezi dětmi z Montessori a klasické „mateřinky“ nějaké výrazné rozdíly, které by byly zjevné během vyučování, ale i během volného času? Je dítě více komunikativní, nebo naopak uzavřené a samostatné, je sebevědomé, nebo více náchylné k ústrkům ostatních? Jak se chová ke svým spolužákům a jaký je jeho přístup k vyučujícím – respektuje autoritu, či vyrušuje při hodině? Na všechny tyto otázky najdete odpovědi v této části bakalářské práce, ve které popisují taktéž průběh šetření a zpracování dat.

Samotnou interpretací výsledků rozhovorů se zabývám v poslední části bakalářské práce. Použita byla metoda kódování, o jejíž principech se v daném úseku zmiňuji.

Závěr bakalářské práce přináší shrnutí mého výsledného šetření. Nejedná se v žádném případě o celospolečenský ukazatel, nicméně tato práce může svým

způsobem posloužit jako sonda do přínosnosti metody, kterou zavedla Marie Montessori.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Alternativní školy

Svou práci začnu nejdříve zařazením pedagogiky Marie Montessori do systému škol. Jedním z hledisek, podle kterého můžeme školy dělit, je dělení na školy tradiční (vystavěné na společenské normě a tradici) a alternativní. Často ale není zcela zřejmé, co se vlastně pod pojmem „alternativní“ skrývá. Tomuto problému se věnuje Jan Průcha ve své knize *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Jako alternativní označuje ty školy, které mají pedagogickou nebo didaktickou zvláštnost. Doslova píše: „*Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele (...), které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:*

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;*
- *kutikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);*
- *parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);*
- *způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.*¹

Průcha dále uvádí, že v České republice (resp. v Československu) proběhl poměrně významný vývoj alternativního školství, a to především v období první republiky. V této době byl jednou z nejuznávanějších osobností psycholog a pedagog Václav Příhoda, který se nechal inspirovat jednak československými, jednak i zahraničními výzkumy. Poměrně dobře se rozvíjející alternativní pedagogika byla zastavena únorovým převratem roku 1948 a ideologicky prohlášena za nevhodnou. Obrat nastal až po revoluci roku 1989, kdy začaly intenzivně vycházet odborné texty věnující se právě alternativním přístupům ve školství a kdy bylo během začátku devadesátých let otevřeno mnoho různých alternativních mateřských a základních škol.²

Alternativní školy jsou ve světě tak různorodé povahy, že je lze jen těžko charakterizovat jedinou definicí, přesto, jak uvádí Průcha, se o to pokusili pedagogové

¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 20.

² Tamtéž, s. 29–30.

z Německa (Klassen a Skiera), kteří vymezili pět základních rysů alternativního školství:

1. V centru výchovy a vzdělávání je dítě;
2. Snaha motivovat žáka k činnosti;
3. Rozvoj ve vzdělanostní, citové i sociální sféře;
4. Neustálá spolupráce mezi žáky, učiteli a rodiči;
5. Cílem je začlenit děti do praktického života a vytvořit v nich motivaci, která by je vedla k dalšímu vzdělávání i mimo rámec školních osnov.³

Jana Hrázská na svých webových stránkách zabývajících se alternativními školami uveřejňuje trochu specifičtější charakteristiku: „*Alternativní školy jsou nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuze, problémových úkolů a podobně.*“⁴

V České republice existuje několik typů alternativních škol. Hrázská uvádí tyto typy:

- **Začít spolu** – u nás existuje od roku 1994 v podobě mateřské školy, resp. od roku 1996 jako základní škola; třída je podle tohoto programu rozdělena na centra, která mají různá zaměření (psaní, čtení, matematika, pokusy, výtvarná výchova...). Dítě si podle nálady zvolí centrum, v němž plní zadané úkoly – během týdne musí vystřídat všechna stanoviště.

- **Integrovaná tematická výuka** – jejím specifikem je, že je tvořena žáky různých věkových kategorií; na jeden školní rok je navrženo téma, které se dále rozčleňuje na podtémata pro jednotlivé měsíce a týdny. Děti spolupracují při vykonávání úkolů. Motivací pro ně je, že své nabyté vědomosti ihned uplatňují v praxi, takže okamžitě vidí výsledky své práce.

- **Montessori** (viz dále)

- **Waldorf** – „*Třída by měla být vymalovaná speciální vrstvenou malbou, která působí trochu zamlženě. Vyzdobena bývá jemnými látkami světlých barev a přírodními materiály (z těch je i velká část pomůcek). Děti sedí v lavicích čelem*

³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 31.

⁴ HRÁZSKÁ, Jana. *Alternativní školy*. *Alternativní školy* [online]. 2001 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

*k tabuli. Pohromadě by měly sedět děti stejného temperamentu, aby mohl učitel přistupovat k jednotlivým skupinám individuálně.*⁵

- **Zdravá škola** – jedná se o poměrně různorodý typ školy – společnými prvky jsou: vytvořit pohodové prostředí, v němž by se dítě cítilo po všech stránkách dobře a v němž by mělo možnost se ke všemu demokraticky vyjádřit.

- **Dalton** – vychází z principů Montessori pedagogiky, jelikož jeho zakladatelka – Helen Parkhurstová – byla žákyní Marie Montessori. Základem jsou tři pravidla: svoboda, samostatnost a kooperace.

- **Lesní/přírodní škola** – je založena na výuce v přírodě za každého počasí. U nás je pouze několik lesních školek, ale kvůli nemožnosti kvalitního hygienického zázemí jsou vedeny spíše jako kluby.⁶

Po přehledu a nastínění odlišností přístupu alternativních škol oproti klasickým školám přistoupím nyní k metodě, které se věnuje tato bakalářská práce – k metodě Montessori. Její rozvoj u nás začal přibližně v sedmdesátých letech minulého století a značný vzestup nastal v letech devadesátých. Dnes už se označení „alternativní“ (v této souvislosti ne ve významu jiný, zástupný, ale spíše vedlejší, okrajový) vnímá spíše jako nepřesné a nevhodné, jelikož se montessoriovská metoda stala poměrně častým a oblíbeným stylem vyučování. To dokazuje nejen velký počet nově vznikajících Montessori mateřských a základních škol, ale například i široká nabídka kurzů pro rodiče, kteří chtějí své dítě vychovávat podle jiných principů, než podle kterých byli vychováváni oni sami. Novinkou je také metoda Montessori pro seniory, která starším lidem přináší pocit, že jsou opět plnohodnotnými členy společnosti. O „montessoriovské nápady“ jsou obohaceny i sociální sítě, kde si učitelé a rodiče předávají své zkušenosti a nápady.

Následující text by mohl posloužit jako zjednodušený přehled montessoriovské metody a zároveň by mohl nabídnout doporučení rodičům rozhodujícím se, zda své dítě umístit do předškolního zařízení typu Montessori. Přináší také náhled, čím vším si dítě během svého předškolního učení projde a co všechno by mělo znát, než vstoupí na půdu základní školy.

⁵ HRÁZSKÁ, Jana. *Alternativní školy*. *Alternativní školy* [online]. 2001 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

⁶ HRÁZSKÁ, Jana. *Alternativní školy*. *Alternativní školy* [online]. 2001 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

2 MARIE MONTESSORI

Život Marie Montessori byl již popsán v mnoha vědeckých i nevědeckých pracích, přesto je na místě se i zde alespoň krátce zmínit o tak význačné osobnosti moderní pedagogiky.

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italské vesnici Chiaravalla. Právě zde se její rodiče, kontrolor v tabákových podnicích Alessandro Montessori a Renilde Stoppani – Montessori, o čtyři roky dříve vzali. Roku 1875 se rodina přestěhovala do Říma. Zde Marie po šesti letech základní školní docházky začala studovat střední technickou školu a poté dokonce lékařskou fakultu, na kterou se ovšem nedostala na první pokus. Nejdříve si proto zapsala předměty, které jí vstup na vysokou školu umožnily: fyziku, matematiku, přírodní vědy, latinu a italštinu. Po skončení přípravného ročníku konečně započala studium medicíny, v jehož rámci musela absolvovat šest let a splnit kurzy z přírodních věd, patologie, dále z anatomie a klinické medicíny.⁷ Zde odpromovala roku 1896 jako první žena na doktorku medicíny.

Její profesní dráha začala v římské psychiatrické léčebně. Zde vykonávala povolání asistentky a starala se o postižené děti, které se staly jedním z podnětů pro vytvoření její nové metody výuky. Za svůj vzor považovala Marie Montessori lékaře věnující se oblastem výchovy a speciální pedagogiky Jeana Marca Gasparda Itarda a Édouarda Séguina, na jejichž poznatky navazovala.

Marie byla dětskou lékařkou a vedla školu pro vzdělávání pedagogů, kteří se měli starat o hendikepované děti. Pro Montessori byla problematika postižených dětí věcí pedagogů, nikoliv lékařů. Na základě svého nově vznikajícího přístupu dokázala mentálně zaostalé děti dostat až na úroveň zdravých dětí. Zajímalo ji také, zdali má vliv sociální prostředí, z něhož dítě pochází, na jeho výsledky ve škole. Kromě lékařství a pedagogiky se Montessori věnovala taktéž psychologii, filozofii a antropologii. Zajímala se o školský systém a hledala především jeho nedostatky, pro které nabízela ve svých pracích možná řešení.

Jedním z úspěchů pro ni bylo otevření Domu dětí v římské čtvrti San Lorenzo 6. ledna 1907. Dům sloužil jako azyl pro osiřelé a opuštěné děti mezi třemi a šesti lety. *„Poprvé začala používat a dále rozvíjet materiál pro smyslovou výchovu vytvořený*

⁷ JANÍK, Tomáš. Doplnkový výukový text: Reformní pedagogika. 2012. Dostupné z: <http://www.specialnipedagogika.cz/socius/data/426.pdf>, s. 5.

*původně pro děti mentálně retardované, školní materiál k nácviku čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je utírání prachu, zametání.*⁸

Roku 1908 se vzdala své lékařské kariéry, aby mohla vzdělávat ostatní pedagogy a předávat jim své zkušenosti a výsledky výzkumů ze své praxe. Začala se tedy věnovat přednášení a psaní. Spoluzaložila organizaci *Opera Montessori* sloužící k propagaci své metody. Její knihy a vědecké projekty byly překládány do mnoha jazyků (např. kniha *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech: Objevení dítěte*). Další Dům dětí vznikl později také ve španělské Barceloně. Bylo to roku 1913.

Montessori se stala během několika let světově známou osobností. Uznání došla i u tak významného lékaře – psychiatra a neurologa, jakým byl Sigmund Freud. V Rakousku byl navíc otevřen institut zabývající se metodou Montessori. Taktéž Amerika přivítala Marii Montessori s velkým obdivem. Poprvé to bylo již v roce 1913. Její přednášky byly přeplněné; seznámit se s jejím pedagogickým názorem toužily tisíce lidí. Výjimkou nebyla ani americká prezidentská rodina.⁹

Podporu měla Montessori kupodivu i u fašistického vůdce Mussoliniho, který její metody podpořil a umožnil jí, aby ji zavedla v italských školách.

V Berlíně roku 1929 založila Marie se svým synem mezinárodní společnost AMI – Association Montessori Internationale s vizí, že se její myšlenky budou propagovat i po její smrti (prostřednictvím Montessori kurzů, knih, časopisů, kongresů...).

Od roku 1929 taktéž probíhají mezinárodní montessoriovské kongresy – první se uskutečnil v Helsinkách, další třeba v Amsterdamu roku 1933 nebo 1934 v Římě.¹⁰

Obrat jejího úspěchu nastal v období druhé světové války, kdy byly její školy v Itálii zavřeny a její knihy zakazovány a páleny. Marie Montessori se uchýlila do Indie, kde dále šířila své názory a přístupy. Napsala zde také svou knihu pojednávající o vztahu mezi dětmi a dospělými *Moc slabých*.

Po válce se vrátila zpět do Evropy, do Nizozemí, v němž žila až do své smrti 6. května 1952. Na její výzkum poté navazuje její jediný, nemanželský syn Mario, kterého měla se svým dřívějším spolupracovníkem, vědcem Giuseppem Montesanem.

Hlavní výhodou Montessori systému je nejen jeho teoretický základ, ale především praxe. Montessori měla sama vyzkoušené a odpozorované to, co hlásala.

⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 13.

⁹ Tamtéž, s. 14.

¹⁰ JANÍK, Tomáš. *Doplňkový výukový text: Reformní pedagogika*. 2012. Dostupné z: <http://www.specialnipedagogika.cz/socius/data/426.pdf>, s. 5.

Nutno říct, že pro své praktikum měla i výborný vědomostní základ, který během svého života neustále rozšiřovala a prohlubovala.¹¹

¹¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, s. 13–14.

3 POJETÍ A PRINCIPY PEDAGOGICKÉ METODY MARIE MONTESSORI

Montessori ve svých úvahách vychází ze své základní myšlenky: „*Dítě je od narození tvor schopný vlastní aktivity a spontaneity, který má za úkol po krocích zvládnout budování vlastní osobnosti.*“¹² Proto není úkolem učitele mateřské nebo základní školy, rodiče či jiného člena rodiny, aby řídil činnost a vývoj dítěte, ale aby byl spíše poblíž stojícím rádcem, který v případě potřeby dokáže podat dítěti pomocnou ruku a navést ho zpět na správnou cestu. To je také skryto pod již tolik zprofanovanou myšlenkou Marie Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

Montessori si byla vědoma také toho, že pro dítě je mnohem přínosnější, když se nachází v heterogenní skupině, v níž pobývají děti různého věku, jiných zájmů, vědomostí a dovedností (to byl například značný přínos tzv. malotřídek, v nichž se děti musely naučit pracovat samostatně, pomáhat druhým a tolerovat ostatní), než když je ve třídě, v níž jsou vrstevníci s přibližně stejnými znalostmi.¹³

Mezi základní principy vývoje dítěte řadila Montessori tezi, že „*dítě je tvůrcem sebe sama*“. Záleží jen na něm samotném, jak se ke svému životu postaví, jak a kam ho bude svou aktivitou směřovat, komu dovolí do něj vstoupit a zasahovat. Je jen na dítěti, koho požádá o pomoc, když si to situace vyžádá (další, již zmiňovaná teze: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“). Jinak samo hledá ve světě informace, které jsou pro něj důležité; svou přirozenou zvědavostí dosahuje uspokojení svých potřeb po věděni. Tyto informace získává zejména díky svým smyslům, a to především hmatu, jelikož „*ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.*“ Dítě na základě hmatových vjemů získává potřebné poznatky, které převádí do svého abstraktního a duševního světa vědomostí. Při učení je důležité vystihnout tzv. *senzitivní (citlivé) období*. Jedná se o časový interval, v němž je dítě připraveno přijmout, získat určitou dovednost. Pokud není využito této nejvhodnější doby, tato schopnost zaniká.¹⁴ Jako příklad je možno uvést známý případ chlapce z Aveyronu, kterému se věnoval předchůdce Marie Montessori, lékař Jean Marc Gaspard Itard,

¹² LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 17.

¹³ Tamtéž, s. 18.

¹⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 17–18.

o němž jsem se již zmiňovala v první kapitole o životě italské pedagožky. Když byl chlapec objeven v lese, bylo mu asi 12 let. Neměl žádné společenské návyky. Ani po usilovné snaze lékaře Itarda se nikdy nenaučil mluvit. Chlapec totiž promeškal svou senzitivní dobu vhodnou k vývoji řeči...

Pro dítě je také důležité vědět, že je samo páнем situace a že samo rozhoduje, co, kdy a jak dlouho bude dělat. Má „*svobodnou volbu práce*“, samo si určuje, na čem chce pracovat, jak bude daná činnost probíhat, s jakým materiálem chce pracovat, z jaké oblasti chce získávat informace, zda si k práci někoho přizve, nebo zda bude dělat vše sám, kde bude úkol vykonávat a po jak dlouhou dobu. Úkolem učitele je být pouhým pozorovatelem, který vyčkává, než je o pomoc/radu požádán, a který zpovzdálí kontroluje jeho cestu za poznáním. Za povinnost má pouze nabídnout dítěti „*připravené prostředí*“, v němž dítě najde vše potřebné pro svou činnost, ať už se jedná o vymezené pracovní místo či pomůcky, které dítěti pomáhají při samostatném osvojování si vědomostí a dovedností. Je-li dítěti šikovně nabídnuto a naznačeno, jak má po jednotlivých krocích postupovat, je mnohem lépe připraveno dané znalosti získávat a nepotřebuje tak pomoc dospělého.¹⁵

Další důležitou věcí je, aby dítě daná činnost bavila. Pokud je zaujato jím konaným úkolem, dochází u něj k „*polarizaci pozornosti*“, tzn. dokáže se soustředit déle, než kdyby mu byla činnost nucena. Během této doby by nemělo být dítě rušeno a mělo by si samo rozhodnout, kdy chce danou práci ukončit. Pro výuku je ale důležité, aby dítě chápalo jednotlivé informace v rámci celku.¹⁶

Rozdílná oproti klasické škole je i klasifikace. V Montessori škole není dítě vystaveno stresu ze známkování; není zaškatulkováno do matematické škály od 1 do 5, ale je hodnoceno slovně – hledají se jeho přednosti, jmenují se věci, které je třeba ještě vypilovat, jeho práci je věnován individuální zájem. Nedochozí ke striktnímu srovnávání s ostatními žáky, jelikož každé dítě je jedinečné. „*Pozornost žáka je v první řadě směřována na vlastní učební pokroky, protože spolužáci pracují s jinými materiály a v důsledku různých zájmů a výkonnostních orientací se snaží o dosažení jiných stěžejních bodů svých aktivit.*“¹⁷ Chyba není pokleskem, kvůli kterému by se dítě mělo cítit frustrováno, ale je spíš ukazatelem, čemu by dítě mělo věnovat více pozornosti a co

¹⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 17–18.

¹⁶ Tamtéž, s. 18.

¹⁷ LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 21.

více procvičit. Chybovat je přirozené, ale člověk by se měl z dané chyby poučit a snažit se ji napravit, popřípadě hledat jiné řešení, které by vedlo k napravení nebo k úspěchu. Učitel by měl v dané chvíli upustit od záporného hodnocení a nabídnout dítěti jinou alternativu, popřípadě mu umožnit, aby samo poznalo svou chybu a napravilo ji. Dítě si svou chybu lépe uvědomí a příště se jí vyvaruje. Existují různé formy kontroly omylů. Jedná se buď o *„mechanickou kontrolu chyb pomocí smyslového materiálu, nebo kontrolu chyb pomocí zdokonalené činnosti opakujícím cvičením, nebo kontrolu chyb porovnáním vlastní práce s předlohami. Jaký druh opravy je zvolen, závisí na dítěti, na materiálu, na druhu cvičení a na celkové situaci ve skupině.“*¹⁸ V mnohých Montessori zařízeních funguje to, že si vlastní práci žák opraví sám, popřípadě mu ji opraví spolužáci.

Podobně je to i s opačným přístupem – s pochvalou. Dítě by nemělo být vedeno k tomu, aby dělalo zadanou práci kvůli pochvale (od dospělého), ale především kvůli sobě, kvůli svému uspokojení. Čím zdařilejší je vykonaná práce, tím větší pocit sebeuspokojení by měla vyvolat. V dítěti by měla být pěstována důstojnost, která by mu nepřinášela radost z pochvaly, ale ze svého dobře provedeného díla. To ovšem neznamená, že by dítě nemělo být chváleno vůbec. Pochvala je na místě zejména tehdy, pracujeme-li s nejistým dítětem, kterému dodá odvahy.¹⁹

Důležitou a významnou orientací Montessori pedagogiky je sociální výchova. Dítě je vystaveno „spoluzití“ a „spoluexistenci“ s ostatními dětmi. Vedle uplatnění své individuality a svobodného rozhodování musí ovšem brát ohled na svobodu a individualitu svých kolegů ve skupině. Je tím vychováváno jednak ke zdravému sebevědomí, které je potřeba, aby se dítě mohlo v kolektivu seberealizovat, jednak k toleranci k druhým a uznání jejich osobních práv a názorů. Žák smí při práci požádat svého kolegu o pomoc nebo s ním spolupracovat, ale toto jeho jednání nesmí narušit činnost druhého žáka ani obtěžovat ostatní děti při práci.

¹⁸ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

¹⁹ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

3.1 JEDNOTLIVÉ OBLASTI UČENÍ V MONTESSORI PEDAGOGICE

Montessori pedagogika se dělí do několika okruhů, především z hlediska toho, jakého tématu se daná výuka týká:

První z oblastí je praktický život. Úkolem je naučit dítě starat se o vlastní tělo (mýt se, jíst, umět se obléknout, zavázat tkaničky...), pomáhat doma se základními pracemi (utírání prachu, utírání nádobí, zalévání květin, pomoc při vaření s dospělým, zametání, práce na zahradě...), rozvíjet sociální vztahy a vazby (pozdravit, poděkovat, poprosit, umět se podělit o hračky, nemluvit jen sám, ale naslouchat i ostatním, respektovat, když se mezi sebou baví ostatní a neskákat jim do řeči...), trénovat fyzickou zdatnost a rozvíjet obratnost (rovnováha, rozvoj motoriky, přesnost...). Tyto činnosti jsou podle Montessori řazeny k zdolávání přímých cílů (podle Maslowovy teorie hodnot bychom je řadily do základních lidských potřeb na nejnižší úroveň pyramidy). Pro děti jsou však důležitější cíle nepřímé, které jsou získávány pomocí smyslů. Dítě díky tomu zlepšuje pozornost, vytrvalost, přesnost, sebevládní ad.²⁰

Druhá oblast se zabývá smyslovým materiálem. Smyslové vjemy jsou pro náš život velice důležité, jelikož díky smyslům vnímáme okolní svět. Čím lepší smyslové vnímání máme, tím „barevnější“ je naše vnímaná skutečnost. „*Ke cvičení a prohlubování vnímání vyvinula Montessori pro různé smysly pestrý smyslový materiál, s jehož pomocí lze procvičovat rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenování.*“²¹ Tento materiál ale není substitucí reálných předmětů, je to pouze nástroj, se kterým se děti učí, jak se mají skutečné věci používat. O jednotlivých druzích smyslových materiálů bude pojednáno dále v kapitole o didaktickým pomůckách.²²

Třetí oblastí je oblast jazyková. Do tohoto okruhu náleží jak řeč, tak i čtení, psaní, popřípadě výuka cizího jazyka. S materiály pro výuku těchto schopností pracují děti již od mateřské školy. Je důležité vystihnout senzitivní fázi, díky níž nemá dítě s danými činnostmi zvláštní problémy. Pro psaní je důležitý rozvoj jemné motoriky, který se trénuje již od mateřské školy v podobě práce s drobným materiálem a s přesností, se kterou dítě musí daný úkol zvládnout. Čtení se v Montessori pedagogice vyučuje podle

²⁰ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

²¹ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

²² Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

genetické metody²³. Již v předškolním věku pracuje dítě s pomůckami, které vyobrazují dané písmeno, nebo s obrázky, které pomáhají při názornosti. Jelikož se každý jazyk liší od těch ostatních něčím zvláštním, je nasnadě, že Marie Montessori nevytvářela materiály pro každý jazyk jednotlivě, ale je úkolem Montessori pedagogů, aby si na základě vlastních zkušeností a vědomostí o Montessori pedagogice vytvořili svůj vlastní didaktický materiál, který jim pomůže při výuce mateřského jazyka.²⁴

Další sférou výuky je tzv. kosmická výchova. Ta vychází z přesvědčení, že všechno souvisí se vším. V praxi se tato metoda projevuje spojením všech možných oblastí, jako jsou prvouka, přírodověda – přírodopis, chemie, fyzika, vlastivěda – dějepis, ale také tělocvik a estetické výchovy (hudební a výtvarná výchova). Kosmická výuka je značně podobná názoru Jana Ámose Komenského, že výuka by měla vycházet od věcí známých po věci neznámé, od bližších souvislostí po ty vzdálené.²⁵

Posledním tématem je matematický materiál. Marie Montessori se domnívá, že člověk je tvor matematický, a to, že dokáže abstraktně myslet, představovat si a analyzovat, jej odlišuje od ostatních živočichů. Vývoj matematického vnímání začíná již před narozením. *„Matematický materiál v montessoriovských školách pomáhá matematický duch u dítěte včas podporovat. Předstupeň matematiky – smyslové a konkrétní matematické pomůcky a materiály – vedou děti k ‚materializované abstrakci‘ a pracují s nimi už v mateřské škole. Úkolem tohoto materiálu je převádět nevědomou a nestrukturovanou informaci do strukturovaného systému.“*²⁶

3.2 VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO SENZITIVNÍ FÁZE

Ve vývoji dítěte dochází k mnoha obdobím, v nichž se stává připraveným k určité činnosti. Pokud je tato tzv. senzitivní fáze využita pro naučení se dané činnosti, je dítětem poměrně rychle a snadno zvládnuta. Po jejím osvojení citlivost zaniká. Zmíněná myšlenka není původně od Marie Montessori, ale je převzata od nizozemského biologa a botanika Huga Maria de Vriese. Od něj si Montessori vypůjčila příklad vývoje motýla od housenky až po dospělého jedince a srovnala ho s vývojem

²³ Genetická metoda – děti se učí číst po hláskách, ne po slabikách.

²⁴ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

²⁵ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

²⁶ Principy Montessori pedagogiky. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2003 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

dítěte. Vries totiž vyzníval, že housenky motýla mají také citlivostní fázi, při níž získávají zvláštní schopnosti (např. citlivost na světlo), které se jim po dalším vývoji ztrácí. Montessori tedy na základě svého a Vriesova pozorování došla k závěru, že „v dítěti je jakási tvořivá energie, která pomocí působení vnějšího světa staví jeho vlastní duševní svět.“²⁷

Pro svou teorii vývoje určila Montessori několik pojmů: Prvním pojmem je *horme*, což je „vitální pohon“²⁸, se kterým se člověk již rodí. Je charakteristický svým zaujetím pro určité konání. Dalším pojmem je „*absorbující duch*“²⁹. „*Absorbující duch je vědomá činnost inteligence*“³⁰. Posledním pojetím je tzv. „*nebula*“³¹. Je to termín, který Montessori převzala z astronomie. Jde o sílu, jež pomáhá dítěti přijímat okolní skutečnost, okolní svět. Každý člověk má v sobě uschovány své základní potřeby, které vyjdou na povrch v určitém stupni vývoje. „*Tyto struktury, které řídí růst a psychický vývoj, se nazývají absorbující duch. Vitálním pohonem je horme. Nebula (tvořivá energie) a senzitivní periody se svými mechanismy jsou specificky lidské kvality, které se však mohou uskutečnit pouze ve svobodném jednání.*“³²

Podle Montessori si projde člověk, resp. dítě během vývoje třemi základními senzitivními fázemi.

3.2.1 Období od narození do 6 let

První fází je období od narození do šesti let. Toto rozdělení ještě Montessori dále roztřídila do dvou etap, a to na vývoj od narození do tří let a od tří do šesti let. Časový horizont od narození do předškolního věku je důležitý pro rozvoj inteligence a tvořivosti. V této době dochází také k osobnostnímu vývoji.

Období od 0 do 3 let:

Na dítě v tomto období působí mnoho vnějších podnětů, které začínají ovlivňovat jeho duševní život. Základní senzitivní oblastí je pohyb. Dítě se začíná manuálně

²⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 29–30.

²⁸ Tamtéž, s. 30.

²⁹ Tamtéž, s. 30.

³⁰ Tamtéž, s. 30.

³¹ Tamtéž, s. 30.

³² Tamtéž, s. 30–31.

zdokonalovat, piluje rovnováhu, učí se stát, chodit a následně běhat. Díky tomu se posiluje jeho fyzická, ale i sociální stránka.³³

Daší senzitivní doménou je smysl pro řád. Dítě vnímá souvislosti mezi reálnými předměty vnějšího světa. Je si ale zároveň vědomo i vnitřního řádu, který probíhá v těle a který mu například umožňuje pohyb. Tento smysl pro systém je pro člověka velice významný, jelikož mu pomáhá orientovat se jak v prostoru, tak i ve vztazích, a pomáhá mu vidět skutečný svět se všemi jeho souvislostmi. S tímto smyslem pro řád souvisí i touha dítěte po přesném režimu. Režim dává dítěti pocit jistoty, že všechno bude tak, jak je to dané. Proto jakékoliv změny mohou u dítěte vyvolat obavy, odmítavý postoj, nebo i agresi.³⁴

Poslední senzitivní oblastí je (typicky lidská) schopnost – řeč. Dítě již v prenatálním období vnímá zvuky (hlas matky, otce, hudby...). Následně po narození se k sluchovému vjemu přidá i vjem zrakový – dítě sleduje mluvící osobu, pohyby jejích úst, mimiku.³⁵

Období od 3 do 6 let

Vývojové období od tří do šesti let je pokračováním předchozího období, v němž dítě jen „pasivně“ přijímalo podněty z okolí, ale nedokázalo je analyzovat a třídit. Nyní již je schopno vnější vlivy poměrně dobře rozpoznat a přiřadit jim jejich funkci. Jsou zde dvě základní senzitivní oblasti, a to vývoj sebeuvědomění a rozvoj a zdokonalení pohybu a řeči, které jsou závislé na rozvoji smyslového vnímání. Vedle těchto dvou citlivých fází se začíná rozvíjet i sociální kontakt s ostatními dětmi. Montessori mluví o „*sociální embryonální fázi*“.³⁶ Dítě si začíná uvědomovat svou existenci a vztahy ve skupině. V tomto období by se také mělo začít s učením se tvarů a s výslovností písmen. Montessori zastávala názor, že nejpříznivějším věkem pro začátek čtení jsou přibližně čtyři roky. Když se v tomto období dítě s písmeny seznámí, není pro něj další proces čtení tak obtížný.³⁷

³³ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 31.

³⁴ Tamtéž, s. 32.

³⁵ Tamtéž, s. 32.

³⁶ Tamtéž, s. 33.

³⁷ Tamtéž, s. 33.

3.2.2 Období od 7 do 12 let

V tomto věkovém rozpětí dochází k rozvoji morálního citění. Dítě dokáže rozeznat, zda koná dobrou nebo špatnou věc, zda udělalo chybu. Ví také, že by mělo nést za svůj omyl zodpovědnost. Jeho etická senzibilita není ovšem zaměřena pouze na jeho vlastní osobu, ale i na ostatní osoby v jeho okolí. Navíc dochází k nárůstu sociálních vztahů, takže se zvětšuje i jeho zkušenost s rozličnými lidskými vlastnostmi.

Poměrně velkou změnou je schopnost abstrakce, která v dřívějších letech buď vůbec nebyla, nebo byla jen málo vyvinutá. S tím souvisí i rozvoj představivosti.

Je zajímavé sledovat, jak s vývojem fyzickým a psychickým dochází i ke změně způsobu učení. Malé děti poznávají svět na základě svých smyslů, kdy si všechno musí „osahat a okoukat“, ale děti v mladším školním věku již získávají odpovědi na své otázky díky svému uvědomělému přičinění. Informace si hledají sami skrze svoje snažení, buď pokusy s věcmi, nebo vlastním studiem různých pramenů (knihy, internet). Samozřejmě se mohou obrátit s dotazem i na někoho dospělého, který dítěti může pomoci při hledání řešení. Tato metoda, založená na samostatném poznávání, je významným prostředkem pro trvalejší uchování získaných vědomostí. Navíc dítě může své otázky stupňovat (např. na základě asociací), a tím rozšiřovat své znalosti. Díky rozšiřování svého vědění se dítě stává sebevědomějším a dokáže si i na spoustu věcí utvořit svůj vlastní názor. Dochází u něj ke specifikaci sociálních skupin, do kterých chce patřit (např. na základě svým zájmů, znalostí, postojů, názorů...).³⁸

3.2.3 Období od 12 do 18 let

Poslední období opět Montessori rozděluje na dvě fáze: na věkové rozpětí 12–15 a 15–18 let. V této době dochází k výkyvům nálad, které se projevují velkou senzibilitou, a to téměř na vše. Dítě se snaží osamostatňovat a hledat si vlastní způsob seberealizace, co nejméně závislý na rodičích. Vytvářejí se nové sociální a milostné vztahy. Změnou prochází dětské tělo i mysl. Podle Montessori se jedná o „*věk pochybností, nerozhodnosti, pocit, že musím změnit svět, náladovost, beznaděj. Výrazná je senzitivita pro vlastní důstojnost, (...) sebehodnocení a sebedůvěru.*“³⁹

³⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 33–34.

³⁹ Tamtéž, s. 34.

4 ŠKOLNÍ ZRALOST DÍTĚTE

4.1 Školní zralost

Školní zralost lze definovat jako vyspění dítěte do takové fáze, kdy je schopno čelit nárokům školní docházky, a to po biologické, psychické i sociální stránce. Pavel Hartl označuje školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování: předpokládá určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i určitou úroveň sociálních dovedností: předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresi*“.⁴⁰ Podle Jana Průchy je školní zralost „*v pedagogicko-psychologickém pojetí (...) stav dítěte, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“⁴¹

O školní zralosti se hovoří v období mezi předškolním a mladším školním věkem. Jedním z biologickým aspektů je dostatečně vyvážená centrální nervová soustava, která zajišťuje to, že dítě dokáže přijmout množství nových informací, které na něj čekají se začátkem školní docházky. Obvyklé bylo i testování fyzické vyspělosti, od kterého se v současné době upouští (např. tzv. Filipínská míra, Kapalínův index⁴²).⁴³

Dnešní doba nabízí celou škálu odborně vypracovaných komplexních testů. V nich se například zjišťuje, do jaké míry je již dítě samostatné, jak se dokáže včlenit do skupiny svých vrstevníků, zdali se dokáže soustředit na daný úkol, jak zvládá přijmout požadavky cizích lidí (učitelů), vydrží-li oddálit své biologické potřeby (pít, jíst, chodit na záchod...), nemluvit a především, zda je připraveno přijímat nové znalosti, pamatovat si informace a umět vyjádřit své myšlenky.⁴⁴

Nyní se podrobněji podíváme na jednotlivé typy školní zralosti:

4.1.1 Fyzická zralost

U dítěte kolem šestého roku života probíhá mnoho fyzických změn, které přispívají k rozvoji jeho školní zralosti. Tělo dítěte prochází růstem, zlepšuje se

⁴⁰ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 708.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 304.

⁴² Filipínská míra – jedná se o pokus, kdy se dítě přes hlavu dotkne pravou rukou levého boltece. Kapalínův index je poměr mezi hmotností a výškou dítěte. (Diagnostika školní zralosti: školní zralost. Praha: Raabe, c2012, s. 7).

⁴³ Diagnostika školní zralosti: školní zralost. Praha: Raabe, c2012, s. 3.

⁴⁴ Tamtéž, s. 3.

(i jemná) motorika, koordinace, dochází k vypadávání mléčných zubů a růstu trvalého chrupu.

4.1.2 *Psychická zralost*

Psychika šestiletého dítěte je typická několika aspekty. **Myšlení** přechází do roviny abstraktní a analytické, zlepšuje se logické uvažování – hledají se několikere způsoby možných řešení daných úkolů/problémů. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno orientovat se v čase, umět třídít předměty podle jejich společných vlastností, chápat logické souvislosti mezi věcmi, mít přehled v základních matematických pojmech a vztazích (co je větší/menší, delší/kratší...).

Dalším aspektem je **řeč**. Dítě by mělo mít před vstupem do školy určitou slovní zásobu (10–14 tisíc slov), kterou by mělo umět správně používat při komunikaci (skloňování, časování, rody, slovosled), dalším předpokladem je dobrá výslovnost (akceptují se problémy s výslovností „r“ a „ř“).

Jednou z dalších oblastí je **vnímání**. To se dělí na vjemy zrakové a sluchové. V tomto věku je dítě schopno rozřídít stejné tvary, poznat rozdíly, přiřadit barevné předměty ke správné barvě, skládat kostky, puzzle, určovat polohu předmětu i sebe samého. V jeho silách by měly být i základy rytmu a rozpoznávání různých zvuků, vytleskávání, a tím i vnímání slabik, a identifikace hlásek. Nezbytnými prvky psychické zralosti jsou bezesporu pozornost, paměť (i záměrná) a motorika (správný úchop tužky, kresba jednoduchých obrazců a postav), které zefektivňují proces učení.⁴⁵

4.2 **Školní nezralost**

Zda dítě ještě není zralé pro povinnou školní docházku, zjišťují nejdříve rodiče, lékař a pedagogové v mateřské škole. Může se jednat o signály, které jsou patrné na první pohled: malá fyzická vyspělost nebo opožděná úroveň vnímání, vyjadřování, špatná nebo nedbalá artikulace, nedostatečná schopnost pozornosti. Také se může objevit přílišná závislost na rodičích a neadekvátní nebo žádná sociální komunikace s vrstevníky (většinou se projevuje u dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu). Nastanou-li tyto případy, může rodič zažádat o odklad školní docházky.

⁴⁵ Diagnostika školní zralosti: školní zralost. Praha: Raabe, c2012, s. 9.

Školní docházka začíná v tomtéž školním roce, který následuje po dovršení šestého roku dítěte. Dítě musí být přihlášeno k povinné školní docházce (tzv. zápis) a teprve potom může jeho zákonný zástupce písemně zažádat ředitele školy o roční odklad. K žádosti se přikládá doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo od lékaře.⁴⁶

Odklad školní docházky je *„preventivní opatření, kdy je dítěti, které by mohlo mít v základní škole určité problémy, odložen nástup povinného vzdělávání o jeden rok.“*⁴⁷ Díky mnoha tělesným a duševním změnám je věk šesti let adekvátní a nejvhodnější dobou pro začátek povinné školní docházky. Je to období, v němž dokáže dítě přijmout poměrně snadno mnoho nových informací a začíná si uvědomovat nové sociální vztahy. Ne všechny děti ovšem můžeme takto snadno „zaškatulkovat“. Každé dítě má jiné individuální potřeby: vzhledem k tomu, že některé se narodilo v lednu, jiné v prosinci, může děti v jednom ročníku dělit i několik měsíců až rok (někdy i více). Tato skutečnost způsobuje značný mentální rozdíl mezi jednotlivými dětmi. Chlapci jsou na tom v porovnání s děvčaty ještě hůře – jejich vyspívání, ať fyzické či duševní, je podstatně pomalejší. Důvody k odkladu povinné školní docházky mohou být různé, nejčastěji se jedná o vady řeči, nesoustředěnost, nepozornost, pomalost až pasivnost v pracovním tempu, nedostatečné vědomosti, opakované nemoci a oslabenou imunitu.⁴⁸

Na závěr této kapitoly je potřeba dodat, že ačkoliv v současné době existuje mnoho sofistikovaných testů a metod, pomocí kterých lze zjistit, zda je dítě na školní docházku připraveno, nebo naopak, měla by se vždy brát v úvahu skutečnost, že každé dítě je originál, a neměla by být snaha jej „zaškatulkovat“ do jedné, rádoby správné, kolonky.

⁴⁶ Dotazy a odpovědi. URBAN, Jiří. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 25.3. 2010 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

⁴⁷ Diagnostika školní zralosti: školní zralost. Praha: Raabe, c2012, s. 1.

⁴⁸ Tamtéž, s. 12.

5 DIDAKTICKÉ POMŮCKY MONTESSORI PEDAGOGIKY

5.1 Didaktické prostředí

Marie Montessori říká, že kromě toho, jaké dítě je, jaký má v sobě potenciál, je důležité také to, v jakém prostředí a v jakých podmínkách získává informace. Za dva základní vnější elementy „*výchovného působení*“ považovala „*připravené prostředí a připravené učitele*“.⁴⁹

Stavebním prvkem připraveného učitele jsou jeho vědomosti a dovednosti. Učitel musí být schopný vystihnout senzitivní období dítěte a vytvořit pro něj takové podmínky, v nichž dítě dokáže získat (co možná nejvíce samostatně) nové poznatky, nové zkušenosti. Učitel mu podává pomocnou ruku pouze v případech, kdy už samo neví, nebo když mu něco nejde. Samozřejmostí je demokratický přístup bez omezování, poučování a přikazování.

Pojmem připravené prostředí Montessori označuje „*okolní svět, který obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte*“.⁵⁰ Připravené prostředí je doplněno o didaktické pracovní materiály a cvičení. Ty slouží dítěti pro praktickou a smyslovou zkušenost s předměty. Montessori hledala taková prostředí, ve kterých bude mít dítě pocit svobody, najde potřebný klid pro svou práci a především podmínky pro koncentraci pozornosti na daný úkol. Prostředí rozdělila Montessori do dvou kategorií: *Podle respektování didaktických principů a podle organizace jako místa přátelství a spolupráce dětí*.⁵¹

Prostředí z hlediska didaktických principů

Respektování vývojových period

Jak již bylo dříve řečeno, pro adekvátní dětský vývoj je důležité vystihnout správnou dobu jeho senzitivnosti pro daný podnět. S tímto faktem se musí počítat i při přípravě prostředí. Je nezbytné, aby se dítě setkávalo s předměty, které budou rozvíjet jeho vzdělání (ať si pod tímto pojmem představíme cokoliv – vědomosti, dovednosti).

⁴⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody* dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 41.

⁵⁰ Tamtéž, s. 41.

⁵¹ Tamtéž, s. 42.

Dítě ale nesmí být (násilně) tlačeno směrem, kterým se samo nechce vydat. To by vedlo pouze ke ztrátě zájmu o danou věc.

„Progresivita“ zájmů

Při přípravě prostředí musí pedagog také myslet na to, že je potřeba pro dítě vymýšlet stále nové a náročnější přípravy z důvodu, aby mělo možnost se rozvíjet. Mělo by se navazovat na znalosti dítěte a podle toho zařazovat další a další úkoly, které by dokázaly stále více vzbuzovat jeho zájem o danou problematiku.

Tvoření jednoduchých struktur

Děti potřebují, podle Montessori, pro svůj rozvoj svobodu, na druhou stranu je ale nutné jim jejich prostor nějakým způsobem uspořádat, dát mu řád, protože „*příliš mnoho podnětů ztěžuje orientaci*“.⁵² V prostředí, v němž probíhá výuka, je potřeba připravit vše takovým způsobem, aby dítě zadané úkoly mohlo řešit samostatně. To samo o sobě usnadňuje práci i učitel, neboť zajistí-li vše takovým způsobem, aby dítě dokázalo pracovat bez pomoci, ušetří si pedagog čas, který by musel vynaložit na zdoluhavá vysvětlování a názorné ukázky.

Bohatá nabídka

Pedagog svým žákům nabídne co možná nejširší a nejpestřejší škálu úkolů, na nichž mohou děti během dne pracovat. Tyto úkoly se odvíjí od věku a senzitivní fáze žáka, ale je nutné, aby si je dítě vybralo samo – podle své dosavadní nálady a zájmu. Pedagog pouze nabízí možnosti, dítě si volí.

Samostatná volba a volnost pohybu

Jak již bylo napsáno, dítě má volnost v tom, jaký úkol si vybere, co použije za nabídnutý materiál. V Montessori mateřských a základních školách je vedle samostatné volby i možnost volného pohybu. V praxi to znamená, že dítě si řeší jím vybranou úlohu a po vyřešení, popřípadě po ztrátě zájmu o daný úkol, se může přemístit k jinému úkolu, k jiným předmětům a věnovat se tak jiným věcem. Navíc je to v některých školách uspořádáno tak, že se děti mohou pohybovat mezi jednotlivými třídami, a tím nalézat nové poznatky a seznamovat se s jinými žáky, díky nimž mohou objevovat nová řešení

⁵² ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 42.

úkolů. Navíc dochází k utužování sociálních vztahů, a to i mezi dětmi různého věku, díky čemuž se zvyšuje sociální tolerance.

Věková přiměřenost

*„Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte.“*⁵³ Je logické, že dítě musí být tak fyzicky i psychicky vyspělé a zdatné, aby samo dokázalo vybraný úkol splnit.

5.1.1 Didaktický materiál podle Marie Montessori

Každá senzitivní fáze, resp. každé vývojové období vyžaduje jiné didaktické pomůcky a činnosti. Profesorka Hildegard Holtstiege, expertka na pedagogiku Marie Montessori, se pokusila tyto činnosti a příslušný materiál rozdělit do tří skupin:

1. Praktická cvičení

Montessori praktická cvičení rozvrhla na další tři složky: samoobsluhu, kdy se děti učí hygieně, oblékání a správnému způsobu stolování; jednání s lidmi, v němž trénují zdravení, děkování a další komunikaci s lidmi; třetí složkou je péče o prostředí, tedy například o rostliny, zvířata, svůj pokoj, své věci...

Většina dětí umí zvládnout tato cvičení již během třetího roku. Dítě je během práce pozorováno a na základě správnosti či nesprávnosti je opravováno. Dochází také k úpravám materiálu nebo prostředí – vše podle potřeb dítěte.

Montessori upozorňuje na to, že bychom neměli dítě kárat za rozbité pomůcky. Jde pouze o věc a jedině díky nácvikům může dítě rozvíjet svou šikovnost. Pokud si ale dítě získá vztah k předmětu (např. když ho zaujme svým tvarem, barevností, zvukem, který vydává apod.), je k němu bezesporu opatrnější.⁵⁴

Chceme-li dítě něčemu naučit, měli bychom postupovat ve třech krocích. Nejdříve dítěti danou činnost předvést (= učení se nápodobou), poté mu vysvětlit postup a následně ho vést krok po kroku, než danou činnost zvládne samo. Samotné zvládnutí akce lze rozdělit také na tři stupně: Dítě činnost opakuje (1. stupeň) do té doby, než ji

⁵³ ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 43.

⁵⁴ Tamtéž, s. 48.

zvládá samo (2. stupeň). Nakonec je pro něj činnost tak automatická, že s ní pomáhá ostatním dětem (3. stupeň).⁵⁵

2. Pohybová cvičení

Pohybová cvičení jsou důležitá pro uvědomování si sebe sama, svého těla. Montessori je opět dělí do několika oddílů:

a) Cvičení čerpající náměty z běžného denního života

Sem Montessori řadila klasické práce, při nichž si člověk sekundárně procvičí i tělo – čištění bot, vytírání, vynášení odpadkového koše – nejen že dochází k posilování svalů, ale dítě si ještě navíc procvičuje koordinaci pohybů. Kromě toho rodiče dítěte jistě ocení, že jim díky nacvičeným dovednostem může pomáhat i doma.⁵⁶

b) Cvičení nehybnosti a ticha

Toto cvičení je přínosné hned z několika důvodů. Dítě si tříbí smysly a zpřesňuje pohyby. Pohybuje se v místnosti, kde je naprosté ticho, nesmí proto vydávat žádné zvuky, nesmí do ničeho vrážet, musí potichu našlapovat a zbystřit sluch, aby slyšelo hlas pedagoga, až ho bude šeptem volat. Dále si zlepšuje koordinaci pohybů, rovnováhu a šikovnost. V neposlední řadě se učí relaxovat (meditovat) a zabývat se svým vnitřním životem díky naprostému tichu a vhodným podmínkám v místnosti.⁵⁷

c) Gymnastická a rytmická cvičení

Dítě rozvíjí svoje hudební vnímání, dochází k pohybovému zdokonalování, zpřesňování a k zlepšení rovnováhy. Vedlejší, ale důležitou schopností vznikající při pohybových cvičeních je získávání kontroly nad svým chováním, čímž dochází také k osamostatňování a ztrátě závislosti na druhých.⁵⁸

⁵⁵ ZELINKOVÁ, Olga. Po moz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 49.

⁵⁶ Tamtéž, s. 51.

⁵⁷ Tamtéž, s. 53.

⁵⁸ Tamtéž, s. 54.

d) Chůze po lince

Jedná se o tzv. chůzi „krok za krokem“, kdy dítě kráčí po vyznačené čáře takovým způsobem, že pokládá nohu patou co nejbližší k prstům druhé nohy atd. Opět je to cvičení na podporu koordinace, rovnováhy a koncentrace.⁵⁹

Celkově volíme taková cvičení, která odpovídají senzitivní fázi dítěte a jeho fyzickým schopnostem. Podle Montessori je jedním z motivů pro pohyb *„také potřeba organizace, řádu a systému.“*⁶⁰

3. Smyslová cvičení

Pro výuku je důležité používat takové materiály, aby dítě na jejich základě dokázalo porovnávat a třídit věci podle jejich délky, barvy, váhy, tvaru, hrubosti, teploty, zvuků, chuti, vůní... Montessori při smyslové výchově používá termín *„izolace jedné vlastnosti“*. V praxi to znamená, že je nezbytné, aby se dítě během tohoto cvičení věnovalo pouze jedné vlastnosti předmětu (např. při porovnávání a třídění barev mají pomůcky stejný tvar, aby děti nerozptylovala jejich různost). Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by to dítě zmást a těžko by se koncentrovalo pouze na jeden rys věci.⁶¹

Didaktický materiál navazuje na smyslová cvičení a je rozdělen do těchto přípravných oblastí: čtení a psaní, řeč, počítání, matematické operace, dále biologie, vlastivěda, astronomie, zeměpis, fyzika, chemie a další vědy o životě kolem nás, které se souborně řadí pod kategorii kosmické výchovy.

5.1.2 Čtení a psaní

Čtení a psaní jsou jedny z nejvýznamnějších procesů, které se člověk během svého života naučí. Montessori je toho názoru, že se těmto schopnostem dá naučit poměrně brzy a rychle. První seznámení dětí s řečí a písmeny je na rodičích. To oni by se měli od raného věku dítěte (někdy se hovoří již o prenatálním věku) věnovat jeho jazykovému rozvoji – co nejvíce na něj mluvit, vyprávět příběhy (pohádky), později hrát jazykové hry, povídat si, pojmenovávat okolní svět atd.

⁵⁹ ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 54.

⁶⁰ Tamtéž, s. 54.

⁶¹ Tamtéž, s. 56–57.

Podle výzkumu by se dal proces rozvoje jazyka rozdělit do těchto fází:

0–3 měsíce	odezírání ze rtů
6 měsíců	opakování slabik
9 měsíců	slova mají význam
12 měsíců	záměrná a vědomá opakování slov
15 měsíců	předměty mají jména
18 měsíců	dítě začíná mluvit, slova
21 měsíců	fráze
24 měsíců	věty, skladby ⁶²

Pro správný vývoj řeči a tím pádem i pro snadnější učení se psaní a čtení, je nutné, aby se na dítě mluvilo srozumitelně a se správnou artikulací. Dítě získává schopnost imitace, tudíž šišlání a záměrné zdrobňování slov je velmi negativním jevem.

Naopak, chceme-li dítě v jeho schopnostech co nejvíce podpořit, věnujeme se mu, mluvíme s ním, zapisujeme vyřčené výrazy a ukazujeme mu, jak vypadá psaná podoba daného slova. Dalším pomocníkem jsou slovní hříčky, hádanky, jazykolamy, písničky, obrázkové knihy, popřípadě i zvukové nahrávky, které rozvíjejí dětskou představivost a sluchové vnímání.

Čtení

Pro člověka (žijícího ve vyspělé civilizaci) je schopnost čtení zásadní. Na základě čtení probíhá téměř veškerý proces získávání informací. Navíc s tím souvisí i sebevědomí dítěte. Podle zkušeností pedagogů, většina žáků, kteří špatně čtou, má problémy s chováním.

Je důležité, aby se dítě naučilo číst během své senzitivní fáze, která trvá přibližně do osmi až devíti let. Poté je již jen téměř nepatrná šance, že by se dítě ve čtení zlepšilo. Navíc tento věk je již opravdu hraniční. Nejvhodnější doba je v předškolním věku, kdy je dítě zaujaté samou podstatou čtení, kdy mu dělá radost učit se nové věci, kdy ho povzbuzuje každé přečtené slovo. Tato doba je zkrátka nejpřirozenější, a pokud ji rodič dokáže vystihnout, ochrání své dítě před mnoha stresovými chvílemi, kdy by se v budoucnu čtení muselo učit.⁶³

⁶² HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Prag ma, 1999, s. 97.

⁶³ Tamtéž, s. 99–100.

Montessori člení čtení na spontánní čtení – které trvá přibližně od čtyř let do začátku školní docházky. Děti se zajímají o tvary písmen, nápisy, snaží se přečíst slova, která je zaujmou vzhledově, porovnávají slova s obrázky. Následuje čtení totální, kdy už dochází k pochopení celého smyslu přečteného slova, dítě dokáže přečíst cizí text a pochopí jeho smysl, správně intonuje, dodržuje interpunkci...⁶⁴

Psaní

Ačkoliv jsou čtení a psaní ve velmi těsném vztahu a navzájem se značně ovlivňují a doplňují, Marie Montessori si u dětí ve svém Domě dětí všimla, že nejdříve začínají projevovat snahu psát – a to dokonce již kolem čtvrtého roku. „*Postupnou prací se smyslovými materiály v raném věku byly pro toto vzrušující dobrodružství* (tj. psaní, pozn. LK) *připraveny mysl, oči a ruce dítěte.*“⁶⁵ Dítě si na hmatovém materiálu trénuje úchop a zlepšuje zručnost. Pro první seznámení s jazykem vyráběla Montessori písmena z hrubého materiálu, aby kromě očí využily děti i hmatu. Čím lépe na tom dítě je s jazykovou výbavou, tím snáze, a především rádo, se učí novým písmenům, slovům...⁶⁶

Montessori pomůcky, které se dají využít při výuce čtení a psaní:

- *hmatová psací písmenka (malá psací, případně další druhy),*
- *kovové tvary na psaní a barevné tužky,*
- *abecedy ke skládání slov (volná – vystřižená písmena),*
- *různé materiály k tvarování a napodobování tvarů písmen,*
- *viditelně ve výšce očí dětí vystaven přehled písmen abecedy ke čtení i psaní s obrázky slov od počátečních písmen abecedy (velká a malá, tiskací i psací písmena s obrázky),*
- *krabičky s utříděnými malými předměty (obrázky) jako náměty slov k hláskování, zapisování, přiřazování přečtených slov na kartičkách,*
- *praktický jazykový materiál pro opisování, doplňování písmen a slov,*
- *vhodný nábytek – při psaní dítě správně sedí u stolku (nohy na zemi, záda opřená, zadeček vzadu na židličce),*

⁶⁴ RANDÁKOVÁ, Kamila. Montessori metoda – pro čtení a psaní. In: *Šance Montessori* [online]. [2010], 19. ledna 2014 [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>

⁶⁵ HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 101.

⁶⁶ Tamtéž, s. 101–102.

- *zážitky a informace z okolního světa jako inspirace pro psaní a podněty k dalšímu čtení.*⁶⁷

5.1.3 Počítání a matematické operace

Pro správný rozvoj matematických dovedností je nutné, aby se již tříleté dítě začalo zajímat o počty kolem sebe. Nejdříve se seznamuje s porovnáváním množství – hodně vs. málo, více vs. méně, několik vs. nic. Dalším stupněm je počítání od jedné do desíti. To je základem i pro další, složitější matematické operace. Pro trvalejší a účinnější zapamatování by se dítě mělo učit číslovky spíše opakováním než učením se nazpaměť, jelikož si získané informace lépe uloží do paměti. Vedle různých okolních předmětů, jako jsou například talíře, boty, obrazy a další věci vyskytující se v běžném životě, poslouží k simulaci počítání ruce, respektive prsty dítěte nebo dospělého.⁶⁸

Při výuce matematiky se využívá zaběhnutého systému, který má dětem usnadnit jejich cestu napříč číselným světem. K tomu slouží sedm po sobě jdoucích kroků, které je podle Montessori třeba dodržovat:

- 1) *určení množství,*
- 2) *seznámení s konkrétní číslicí,*
- 3) *propojení symbolu a množství, množství a symbolu,*
- 4) *zavedení přirozeného čísla nuly (hry s nulou),*
- 5) *zařazení daného čísla do číselné řady a porovnání ho s ostatními známými čísly,*
- 6) *úvod do desítkové soustavy a tvorba vícečiferných čísel,*
- 7) *početní operace – sčítání, odčítání, násobení, dělení.*⁶⁹

Montessori pomůcky pro matematická cvičení:

- zlaté kuličky (1 kulička = 1; 1 tyčka s 10 kuličkami; 1 čtverec = 10 tyček se 100 kuličkami; 1 kostka = 1000 kuliček),
- kartičky s napsanými čísly,

⁶⁷ RANDÁKOVÁ, Kamila. Montessori metoda – pro čtení a psaní. In: *Šance Montessori* [online]. [2010], 19. ledna 2014 [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>.

⁶⁸ HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: Prag ma, 1999, s. 17–21.

⁶⁹ CHMELOVÁ, Miroslava a Marcela ŽÁKOVÁ. Montessori metoda pro matematiku. In: *Šance Montessori* [online]. [2010], [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>.

- hra „na banku“;
- Sequinovy tabulky (dřevěné tabulky rozdělené žlábký – výuka čísel od 10 do 99),
- rámeček s kuličkami (obdoba klasického počítadla, jen s tím rozdílem, že jsou zde jen čtyři drátky – jeden pro jednotky, jeden pro desítky, dále pro stovky a tisíce),
- různé tabulky a diagramy pro názornost sčítání, odčítání, dělení, násobení, zlomků...⁷⁰

5.1.4 Kosmická výchova

Na úvod této podkapitoly je nutno říct, že pojem kosmická výchova pravděpodobně nepochází přímo od Marie Montessori, ale dá se odvodit z jejího pojetí světa. Jedná se o souhrn všech možných informací o planetě Zemi, na které může člověk během života narazit. Proto jsou sem, jak už bylo výše uvedeno, řazeny obory, které se našeho bytí bezprostředně týkají – biologie, fyzika, chemie, historie, astronomie a další.

Pro dítě je důležité, aby se s těmito předměty lidského zkoumání seznamovalo již od velmi útlého věku. Souvisí to i s přijímáním vlastní kultury, s níž je (resp. mělo by být) každodenně konfrontováno – mít povědomí o tradicích, normách, morálce, ale i přírodních podmínkách a podnebí nebo o živočiších a rostlinách, které se v jeho blízkosti mohou objevovat. Vědět o předmětech, stavbách, osobnostech v místě bydliště. Dostat vysvětlení o fyzikálních jevech a chemických reakcích, které jsou běžnou součástí všedního dne atd. Čím přesnější a názornější poskytneme dítěti informace, tím lépe si je zapamatuje a pochopí.

Principem kosmické výchovy je víra, že podstatou všeho je absolutní souvislost všeho se vším, z čehož vyplývá harmonická jednota celé naší existence. *„Dítěti se má přiblížit svět jako celek, protože nejmenší detaily budou pro dítě zajímavé tehdy, budou-li předávány jako část celku.“*⁷¹

U starších dětí je podle Montessori důležitá bezprostřední zkušenost s předmětem. Žádná teorie jim nemůže nahradit osobní praxi s daným jevem, věcí nebo situací. Čím

⁷⁰ HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 23–93.

⁷¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 36.

více máme informací o detailech určitého stavu, tím lépe si představíme jeho konečný stav.

Montessori zažila obě světové války, a to poznamenalo i její pohled na svět a přístup k němu. Jako jeden z hlavních smyslů života považovala Montessori hledání lásky, přátelství, míru a tolerance. Tento princip existence člověka na Zemi by měly děti od narození přijímat.⁷²

Materiály ke kosmické výuce:

- mapy, (zeměpisné, historické) atlasy, globus,
- puzzle,
- předměty sloužící k různým fyzikálním a chemickým pokusům,
- dalekohledy, mikroskopy,
- květináče s rostlinami,
- chov (drobných) živočichů,
- model kostry.

Jak říká Montessori: „*V montessoriovské škole se dítě samo a dobrovolně učí to, co se ostatní děti učit musí.*“⁷³

⁷² ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 37.

⁷³ Tamtéž, s. 41.

6 POROVNÁNÍ VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ

Pro přehledný rámec toho, jak by podle legislativy České republiky mělo vypadat předškolní vzdělávání, jsem do bakalářské práce zařadila i kapitolu o výukových programech. Předpokládaným výstupem by měla být informace o tom, co žádá stát (resp. rámcový vzdělávací program), a jak se k těmto požadavkům staví jednotlivé typy předškolních zařízení. Byla proto vybrána jedna klasická mateřská škola a jedna mateřská škola typu Montessori. Jejich školní vzdělávací programy (ŠVP) budou porovnány na základě jejich vzdělávacích oblastí. Musí být brán ale zřetel na to, že se stále jedná pouze o teoretické vymezení, které může být v praxi trochu zkresleno a přizpůsobeno momentálním požadavkům dítěte.

Jako výzkumná metoda v této kapitole byla použita, vzhledem k objektu zkoumání, analýza školních dokumentů. U analýzy dokumentů jde o to shromáždit potřebný materiál, ze kterého poté získáme požadované informace k námi zkoumanému jevu. Většinou se jedná o doplňkovou metodu, jež je dodatkem k metodám jiným, například k rozhovorům, pozorováním atd. Jejimi pozitivy jsou jednoduchost, přehledné uspořádání a mnohostranné využití. Negativem může být špatná interpretace.⁷⁴

Psychologický slovník uvádí: „*Analýza obsahová (content analysis) je soubor metod určených ke stanovení a porovnání různých obsahových prvků z textů, proslovů a jiných projevů vč. neverbálních; porovnávají se témata, myšlenky, vyjádřené názory, klíčová slova, naznačené emoce apod.*“⁷⁵

Při analýze dokumentů „*pracujeme s daty, která vznikla před zahájením samotného výzkumného projektu (případě v jeho průběhu, nikoli však za našeho aktivního přispění). Tato data tedy vznikají a jsou fixována přirozeným způsobem a ve výzkumu s nimi přicházíme do kontaktu právě až v jejich fixované formě a nemáme možnost se aktivně podílet na jejich vzniku.*“⁷⁶

V této práci pracuji se školskými (RVP; zahrnuje celorepublikovou oblast vzdělávání) a školními (ŠVP; pouze v rozmezí jedné školy) materiály.

⁷⁴ NEVORALOVÁ, PhDr. Monika. Analýza dokumentů jako evaluační nástroj. In: *Klinika adiktologie* [online]. 2012 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analýza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>

⁷⁵ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 39.

⁷⁶ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, s. 204.

6.1 Rámcový vzdělávací program

Stavebním prvkem českého vzdělávání je národní program vzdělávání (NPV), v tomto případě pro předškolní výuku. Na něj navazuje rámcový vzdělávací program (RVP), který formuluje požadavky na jednotlivé etapy vzdělávání. RVP slouží jako vzor pro školní vzdělávací programy (ŠVP), které si tvoří každá škola samostatně. ŠVP představuje vzorec požadavků na (před)školní výuku dané školy.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku,“⁷⁷ ať už se jedná o klasickou mateřskou školu nebo mateřskou školu s principy Montessori.

Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu předškolní vzdělávání:

- 1) akceptace vývojových požadavků dítěte a jejich vtěsnání do obsahu výuky,
- 2) ohled na individuální potřeby každého dítěte,
- 3) určení výstupů předškolního vzdělávání,
- 4) zajištění přiměřeně stejných podmínek a prostředí ve všech mateřských školách,
- 5) vyjití vstříc mateřským školám v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.⁷⁸

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je vytvořit pro dítě takové podmínky, díky nimž by u něj mohlo docházet k plynulému vývoji po fyzické, zdravotní i psychické stránce a také k rozvoji jeho osobnostních a morálních předpokladů. Dalším z úkolů je připravit dítě na jeho následné vzdělávání, a to především tím, že se u něj podporuje zájem o nové vědomosti.

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“⁷⁹

Učitelé mateřských škol by si měli být neustále vědomi také toho, že se dítě učí i na základě nápodoby, a to nejen během didaktického výcviku, takže by tomu měli své chování a přístup uzpůsobit.

Pro vývoj a vzdělávání předškolního dítěte je podle RVP nejlepší volbou integrovaná výuka, tzn. děti se neučí v přesně vymezeném předmětu (např. čtení, psaní

⁷⁷ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 4.

⁷⁸ Tamtéž, s. 4.

⁷⁹ Tamtéž, s. 6.

nebo počítání), ale jejich vzdělávání je prováděno v tzv. blocích, které jim přinášejí informace v kontextu, v souvislostech a také v praxi.

Předškolní pedagogové by se měli během své výuky zaměřit na tyto rámcové cíle:

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*⁸⁰

Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program zpracovává vzdělávací oblasti tak, aby byly pro učitele co nejsrozumitelnější. Jednotlivé oblasti obsahují tyto na sobě závislé okruhy: *„dílní cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).“*⁸¹

a) Dílní cíle

Dílní cíle jmenují to, na co by se měl pedagog zaměřit při výchově dítěte, kam a jak ho směřovat.

b) Vzdělávací nabídka

Vzdělávací nabídka obsahuje vše, co je potřeba při vzdělávací cestě k naplnění vytyčených cílů. Pedagog by se měl této nabídce přidržovat, v rámci pracovních podmínek ji zlepšovat a přizpůsobovat potřebám dítěte.

c) Očekávané výstupy

Jde o soubor vzájemně propojených *„schopností, poznatků, dovedností, kognitivních i praktických postojů a hodnot,“*⁸² kterými dítě vstupuje do světa povinné školní docházky. Každé dítě je individualita, tudíž i tyto soubory odpovídají možnostem každého dítěte.

RVP vymezuje obsah učiva do pěti kategorií, které jsou rozděleny podle svého zaměření:

⁸⁰ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 8.

⁸¹ Tamtéž, s. 13.

⁸² Tamtéž, s. 13.

- a) Biologická oblast je prezentována názvem Dítě a jeho tělo.
- b) Psychologická oblast má název Dítě a jeho psychika.
- c) Interpersonální oblast je pod záštitou názvu Dítě a ten druhý.
- d) Sociálně-kulturní oblast má označení Dítě a společnost.
- e) Environmentální oblast nese pojmenování Dítě a svět.⁸³

6.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací programy jsou vyústěním rámcového vzdělávacího programu, tzn. jeho osnovy si berou za vlastní a svoji výukovou koncepci upravují podle něj. Na druhou stranu má ale každá škola poměrně široké pole působnosti a může si dané požadavky upravit podle svého přístupu a zaměření.

Většina ŠVP má organizovanou osnovu, která vypadá v mnoha případech takto:

- I. Identifikační údaje školy;
- II. Charakteristika školy, historie, budova a prostředí;
- III. Podmínky vzdělávání – materiální zabezpečení, personál, organizace chodu, přijímací řízení...;
- IV. Organizace vzdělávání;
- V. Charakteristika vzdělávacího programu;
- VI. Vzdělávací oblast;
- VII. Evaluační systém.

V následující části se budu věnovat komparaci požadavků RVP a jeho zrealizování (alespoň tedy v rovině osnov) ve ŠVP. Pro tuto část práce jsem si náhodně vybrala jednu klasickou mateřskou školu, konkrétně Mateřskou školu Poříčany a jihlavskou mateřskou školu s pedagogikou Montessori – Mateřskou školu Meruzalka . Než došlo k samotnému výběru, prošla jsem si i školní vzdělávací programy jiných škol, abych nevybrala mateřskou školu, jejíž program by se razantněji vymykal běžné koncepci.

⁸³ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 13.

6.3 Náhled na RVP, ŠVP klasické mateřské školy a ŠVP mateřské školy Montessori

1. Dítě a jeho tělo

Rámcový vzdělávací program

Úkolem pedagoga je směřovat děti k tomu, aby se správně fyzicky vyvíjely a rozvíjely svou motoriku a koordinaci. RVP dále zmiňuje i potřebu „*učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.*“⁸⁴ Dále je třeba myslet na rozvoj smyslů, úctu ke zdraví a bezpečné chování.

ŠVP klasické mateřské školy

Cílem biologické oblasti je podle Mateřské školy Poříčany „*rozvoj vytrvalosti, síly, rychlosti, obratnosti, odvahy, zdravá výživa, bezpečnost, znalost svého těla s využitím k dalšímu rozvoji motoriky, osvojení si přiměřených dovedností.*“⁸⁵ K dosažení těchto požadavků mateřská škola využívá „*tělovýchovné a sportovní chvíle, otužování, lokomoční, nelokomoční a manipulační činnosti, sebeobsluhu.*“⁸⁶

ŠVP mateřské školy Montessori

Učitelé v mateřské škole Meruzalka učí děti pečovat o své tělo, o svou osobu (např. zapínání, zavazování tkaniček, hygiena – mytí rukou apod.). Děti trénují koordinaci pohybů, vzájemnou kooperaci očí a končetin, zejména tedy rukou. Zdokonalují rovnováhu – např. chůzí po čáře. Učí se zklidnění a ztišení.

Další oblastí v rámci péče o tělo je procvičování smyslů, které směřuje ke zdokonalování a formování intelektu, a dále třeba prostorová orientace.⁸⁷

2. Dítě a jeho psychika

Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program se vyjadřuje v tom smyslu, že pro správný duševní rozvoj dítěte je důležité, aby se pedagog postaral o to, aby bylo dítě v psychické

⁸⁴ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 13.

⁸⁵ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

⁸⁶ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

⁸⁷ Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

pohodě, aby si dokázalo vytvořit obranu proti stresu, adekvátně ke svému věku rozvíjelo svůj intelekt, myšlení a sebevědomí, rozšiřovalo své schopnosti a vědomosti, pečovalo o svou fantazii a prohlubovalo svůj citový aparát.

Do této oblasti řadí RVP i schopnost jazyka a řeči. Dítě by se mělo vést jak ke správnému formulování svých myšlenek, tak k empatickému naslouchání.

Na předškolním zařízení je, aby připravilo dítě k nástupu do školních lavic. S tím souvisí i průprava (ne-li dokonce naučení) ve správné výslovnosti hlásek, poznávání písmen, popřípadě i průprava ve psaní a čtení. Dítě by mělo být schopné reprodukovat své myšlenky, převyprávět jednoduchý příběh (k tomu nejlépe slouží pohádky), vést dialog, učit se z paměti krátké textové úseky (říkadla, básničky, písničky...), správně uchopit tužku a dovést nakreslit jednoduchý obrázek či vybarvovat co možná bez přetahování obrysových čar.⁸⁸

ŠVP klasické mateřské školy

V oblasti psychologické jde podle školního vzdělávacího programu klasické mateřské školy o „rozvoj komunikačních dovedností (verbálních a neverbálních), poznávacích schopností, jazyka, řeči, vyjadřovacích schopností, tvořivosti, představivosti a fantazie.“⁸⁹ Pro splnění těchto požadavků probíhají v Mateřské škole Poříčany „literární chvíle, dramatický kroužek, seznamování s písněmi, básněmi, výtvarné chvíle, rozumová výchova, psychomotorické hry, vypravování zážitků.“⁹⁰

ŠVP mateřské školy Montessori

V tomto okruhu jde, podle Mateřské školy Meruzalka, především o získávání dovedností v oblasti čtení a psaní. Dochází k rozšiřování slovní zásoby a rozvoji představivosti – „veškerý smyslový materiál, díky kterému si dítě reálně „ohmatá“ věci a tím si vytvoří pevný základ pro osvojení si hlavně přídavných jmen“⁹¹. Pro rozvoj dětské logiky a matematického myšlení dítě pracuje s matematickými materiály. Za jejich pomoci by mělo dojít i k materializované abstrakci. Dítě získává představu, jak se

⁸⁸ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 16 – 21.

⁸⁹ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

⁹⁰ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

⁹¹ Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

sčítá, odčítá, ale také již násobí a dělí. Při výuce se používá i mnoho jazykových her a cvičení, která zlepšují rozvoj slovní zásoby.

Mateřská škola Meruzalka využívá při nábviku čtení genetickou metodu. Nejprve se děti připravují tak, že na základě smyslového materiálu poznávají písmena a k obrázkům přiřazují správná slova.⁹²

3. Dítě a ten druhý

Definice rámcového vzdělávací programu

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“⁹³

Nemenší význam má pro dítě vybudování si úcty k autoritám. Již v předškolním zařízení dítě dostává základy slušného chování – zdravení, poděkování, správný způsob stolování. Význam mají také dětské kolektivní hry, které stmelují skupinu, učí děti přijímat role, pravidla a uvědomit si zodpovědnost vůči ostatním dětem.

Dále je dítě ubezpečováno pedagogem, že má svoje práva a povinnosti, že nemá dělat věci, které mu nejsou příjemné. Tím by se mělo předcházet příčinám a následkům šikany.⁹⁴

ŠVP klasické mateřské školy

U ŠVP klasické mateřské školy dochází v interpersonální oblasti k „rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností, posilování prosociálního chování k druhému, tolerance, ohleduplnosti, přizpůsobivosti a také ochrany soukromí.“⁹⁵

V Mateřské škole Poříčany patří mezi činnosti prováděné pro splnění cílů „rolové hry, párové a kolektivní hry s kamarády nebo i spolupráce při úklidu.“⁹⁶

⁹² Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

⁹³ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 21.

⁹⁴ Tamtéž, s. 21–23.

⁹⁵ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

⁹⁶ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

ŠVP mateřské školy Montessori

Mateřská škola si dává za cíl dítě rozvíjet ve vzájemné a kultivované komunikaci jak s ostatními dětmi, tak i s dospělými. Učitelky dbají na to, aby i jejich projev byl adekvátní situaci a aby si z nich děti mohly brát příklad.⁹⁷

4. Dítě a společnost

Definice rámcového vzdělávacího programu

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními (...).“⁹⁸

Dítě se seznamuje s prostředím, kulturou a tradicí. Přijímá pravidla soužití s ostatními lidmi. Během her je nepřímo nacvičována vzájemná komunikace a spolupráce mezi dětmi. Dítě se taktéž seznamuje i s ostatními kulturami a vytváří si toleranci k jiným rasám a národům.

V rámci tradic se děti také věnují slavnostem – oslavám narozenin, svátků, výročí, Vánoc, Velikonoc...

V mateřské škole je také prostor pro rozvíjení estetických hodnot v rámci hudební, výtvarné, tělesné, dramatické a literární výchovy.

Dále se děti seznamují se světem dospělých – získávají informace o právech a povinnostech, o různých povoláních a řemeslech.⁹⁹

ŠVP klasické mateřské školy

U dětí podle školního vzdělávacího plánu klasické mateřské školy dochází k *„rozvoji kulturně-estetických dovedností (slovesných, výtvarných, hudebních, dramatických), kulturních společenských návyků, morálních hodnot, rozmanitostí lidského světa (multikultura) a samozřejmě také k rozvoji vztahů mezi dětmi.“¹⁰⁰*

⁹⁷ Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

⁹⁸ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 23.

⁹⁹ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 23–26.

¹⁰⁰ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

ŠVP mateřské školy Montessori

Děti se učí základním společenským návykům, jako jsou prostírání stolu, péče o rostliny či úklid. Trénují také sociální návyky a zdvořilostní jevy (zdravení, poděkování, prosba, pomoc ostatním). Učí se spolupracovat ve skupině.¹⁰¹

5. Dítě a svět

Rámcový vzdělávací program

Podle rámcového vzdělávacího programu je v této oblasti dítě seznamováno se svým okolím, svou zemí, a následně i s celým světem. Jsou mu přinášeny informace o životním prostředí a jeho ochraně. Teorie by měla být doplněna a podložena praxí, např. naučit dítě třídít odpad atd. Dítěti se dostává základní poučení o tom, jak se má chovat ke zvířatům a jak k rostlinám. Cílem je, aby v dítěti došlo k rozvoji „úcty k životu ve všech jeho formách“.¹⁰²

Dítě je seznamováno i s moderní technikou – učí se, jak se má chovat v silničním provozu a jak využívat co nejlépe technologie a přístroje.¹⁰³

ŠVP klasické mateřské školy

Environmentální oblast podle ŠVP Mateřské školy Poříčany nabízí dětem „rozvoj pocitu sounáležitosti s živou a neživou přírodou, lidmi, společností a planetou Zemí.“¹⁰⁴ Dalším cílem je „pečovat o okolí, orientovat se v bezpečném prostředí, ale také chránit životní prostředí.“¹⁰⁵ Během výuky se děti učí „pozorovat a poznávat živočichy, seznamují se s dopravními bezpečnostními předpisy, pracují na zahradě a podnikají vycházky do okolí.“¹⁰⁶

Podle školního vzdělávacího programu uskutečňuje klasická mateřská škola vzdělávání dětí formou „hry, nápodoby, pozorování, tvořivosti a prožitkového učení

¹⁰¹ Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

¹⁰² SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004, s. 26.

¹⁰³ Tamtéž, s. 26–28.

¹⁰⁴ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

¹⁰⁵ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

¹⁰⁶ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

*plnění jednoduchých pracovních úkolů.*¹⁰⁷ Jde většinou o kontrolované činnosti, které jsou v rovnováze se spontánním chováním. Je zde kladen důraz na „*prožitek dítěte.*“¹⁰⁸

ŠVP mateřské školy Montessori

Poznávání světa probíhá v rámci čtení, kdy jsou dětem předkládány zajímavé texty. V Montessori metodě odpovídá oblasti Dítě a svět tzv. kosmická výchova. Ta tvoří „*integraci témat z biologie, zoologie, botaniky, zeměpisu, času a historie. Nechybí ani informace o vědě, technice a umění.*“¹⁰⁹ Součástí jsou také předměty v rámci estetické výchovy.

Shrnutí RVP, ŠVP klasické školy a ŠVP Montessori školy

Při porovnávání jednotlivých programů/plánů mi vyšlo následující: Rámcový vzdělávací program podává přesně vymezenou oblast, přesně určené schopnosti a dovednosti dětí, které by se měly během docházení do mateřské školy naučit, popřípadě, které by měly získat. Jednotlivé školní programy pak RVP naplňují, vypracovávají do větších detailů, každý však svým způsobem. ŠVP klasické mateřské školy, v tomto případě Mateřské školy Poříčany, nejdříve popíše oblasti, kterým se v dané kategorii věnuje, a poté uvede příklad činností, jež k tomu využívá (postupy, hry, pomůcky...). Mateřská škola Meruzalka s Montessori přístupem má školní vzdělávací plán uzpůsoben trochu jinak. Taktéž dodržuje oněch pět kategorií, které byly výše zmíněny, ovšem jednotlivé činnosti řadí primárně do jiných oblastí. Tyto oblasti souvisí s principy Marie Montessori, jak byly uvedeny v předcházejících kapitolách. To znamená, že Montessori „mateřinka“ rozděluje vzdělávací bloky prioritně do kategorie Praktický život, Smyslová výchova, Matematika, Jazyk a Kosmická výchova. Zde je popsáno, co děti vykonávají, a až následně jsou přiřazeny kategorie známé z RVP. Ve všech případech dochází k prolínání daných kategorií. Žádná oblast není u Montessori samostatně vymezena.

¹⁰⁷ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

¹⁰⁸ Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka. a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458

¹⁰⁹ Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části práce se zabírám přímým výzkumem. Nejdříve ujasním, co je cílem bádání a jaká je v práci využita metodika. Taktéž osvětlím, jak jsem požadované informace získala, jak jsem s nimi dále pracovala a jakým způsobem jsem je zpracovala.

7.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je porovnat školní připravenost dětí z klasické mateřské školy se školní připraveností dětí z mateřské školy s přístupem Montessori z pohledu rodičů a učitelů. Výzkum je zaměřen především na didaktické prostředí, pomůcky a další prostředky, které mohou dětem pomoci k rychlejšímu zadaptování se v novém prostředí a k snadnějšímu získávání nových znalostí.

7.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

- *Je z pohledu rodičů dítě z mateřské školy s metodou Montessori lépe připraveno na školní docházku než dítě z klasické mateřské školy?*
- *Má z pohledu rodičů a učitelů, kteří je učí, dítě z mateřské školy s metodou Montessori nastupující na první stupeň základní školy více vědomostí než dítě z klasické mateřské školy?*
- *Je z pohledu učitelů, kteří ho učí, dítě z mateřské školy s metodou Montessori samostatné a zvědavé, hledá si samo nové informace?*

7.3 Použitá metodologie

Pro získání subjektivních názorů, postojů a připomínek, v dané práci zejména rodičů a pedagogů, je nejvhodnějším postupem rozhovor. „*Rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat,*¹¹⁰ která pozorovatel při svém výzkumu potřebuje. Díky (polo)strukturovanému) rozhovoru může výzkumník získat mnoho informací, jež by například při pouhém pozorování nezjistil, navíc může sám určit, kterým směrem bude dialog směřován, popřípadě může klást i doplňující otázky. Na druhou stranu musíme brát v potaz, že veškeré informace nám sdělené jsou vždy nepřímé. A to například z toho důvodu, že dotazovaný nechce sdělit vše, co si myslí. Problémem může být i jazykový kód, který používáme. Nemusí totiž být vždy tak „všezahrnující“ a „všeoznačující“, jak se domníváme. Faktem totiž je, že *„jakákoli verbální výpověď nikdy nedokáže v úplnosti vyjádřit jedinečnost předmětu nebo skutečnosti. Je pouze nástrojem k jejímu opisu.*“¹¹¹ Další problém je i na straně příjemce informace. Není totiž zaručeno, že kód, který vyslal autor myšlenky, dojde ve stejném významu i k posluchači. Záleží na individualitě, zkušenostech a názorech příjemce, jak si dané sdělení vysvětlí.¹¹²

Jelikož rozhovory vznikaly pro účely bakalářské práce, je jejich forma formálnější, výzkumná a (polo)strukturovaná. Pro urychlení výzkumu bylo použito i formy dotazníku, což je vlastně písemná podoba strukturovaného rozhovoru. Ten je pouze doplněním celého rozhovoru. Využity byly částečně otázky uzavřené, avšak především byl dán prostor respondentům, tudíž převládají otevřené otázky. „*Otevřená otázka dává respondentovi dost velkou volnost u odpovědi. Otázka směřuje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi.*“¹¹³ U otevřených otázek je navíc ta výhoda, že se tazatel může dozvědět mnohem více nových informací, než by se tomu stalo u otázek uzavřených, u kterých má odpovídající vlastně předem zadáno, jak má odpovídat, resp. je mu nabídnuta omezená škála možných odpovědí.¹¹⁴ Vyloučena není ani možnost polouzavřených otázek, u kterých je respondent tázán na zjišťovací otázku,

¹¹⁰ FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 171.

¹¹¹ FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 171.

¹¹² Tamtéž, s. 171–172.

¹¹³ GA VORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, s. 103.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 104.

kteřou je možné doplnit o vysvětlení, proč tázaný označil buď jednu, nebo druhou odpověď.

Aby mohlo být dosaženo výzkumného cíle, musela jsem vytvořit soubor otázek, které mi poskytly odpovědi na to, jak vnímají rodiče vliv Montessori metody na mentální vyspělost a připravenost jejich dětí na školní docházku.

Celkem se jedná o soubor osmadvaceti otázek, které jsou rozděleny do tří okruhů. V první oblasti byly položeny otázky uzavřené, které mi podaly základní údaje o tom, zda se jedná o dívku, nebo chlapce, odkdy dítě navštěvovalo mateřskou školu s metodou Montessori a v jakém typu základní školy a ročníku se nyní nachází. Uzavřené otázky byly použity z jednoduchého důvodu. Nedaly se totiž předpokládat jiné varianty odpovědí, než které byly respondentům nabídnuty.

Druhá oblast pokryla sféru předškolního vzdělávání, tzn. proč se rodič rozhodl dát své dítě zrovna do mateřské školy typu Montessori a jak se vůbec k metodě Montessori dostal. Dále mě zajímala spokojenost dítěte i rodiče s výukou Montessori, zda byly vidět nějaké pokroky po začátku docházení do mateřské školy, jak dítě o mateřské škole mluvilo, co se mu ne/líbilo, zda byly i doma využívány pomůcky Montessori. V této fázi byl zcela ponechán prostor dotazovaným.

Posledním okruhem byly otázky zaměřené na přestup a adaptaci dítěte na základní školu (s prvky i bez prvků Montessori). Ptala jsem se na celkovou reakci na nové prostředí, na to, jak dítě vnímá známkování (pokud navštěvuje klasickou základní školu), jak vychází s novými spolužáky, s paní učitelkou, jaké jsou jeho školní výsledky a zda má oblíbený, resp. neoblíbený předmět. Zajímalo mě také, jak probíhá domácí příprava do školy. Zde jsem k některým otázkám navrhla možné odpovědi, ale ty byly spíše rázu orientačního, aby dotazovaný snadno pochopil, na co je dotazován. Poslední dvě otázky byly zaměřeny především na osobu rodiče a pojala jsem je jako jakási doporučení. Zajímalo mě, jaké rozdíly vidí rodiče mezi svým dítětem z Montessori mateřské školy a dětmi z klasických mateřských škol. Poslední otázka byla, zda by rodič doporučil Montessori mateřskou školu i jiným rodičům a proč.

U učitelek na základní škole probíhal rozhovor obdobně. Zajímalo mě, kolik dětí z Montessori mateřských škol ve třídě mají, zda je vidět rozdíl mezi nimi a dětmi z klasických „mateřinek“, zda se například lépe učí, zda jsou zvědavější, samostatnější nebo sebevědomější. Také mě zajímalo, zda při hlubších znalostech dítěte postupují tak,

že mu nabídne možnost rozšiřujícího vzdělání nad rámec školního výukového plánu, nebo zda se drží „zarytě“ osnov.

7.4 Výzkumný soubor

Z důvodu, že se jedná o výzkum kvalitativní, oslovila jsem k rozhovorům jen několik rodičů. Z původních dvaceti oslovených mi bylo ochotno poskytnout rozhovor sedmnáct z nich. Jednalo se o rodiče, jejichž dítě (děti) navštěvovalo Montessori předškolní zařízení a nyní chodí na základní školu.

Pro tuto práci nebylo důležité, jaký rodič se rozhovoru účastní, podstatnější bylo, aby jeho dítě mělo zkušenosti s Montessori mateřskou školou, a proto jsem ponechala všem rodičům jejich anonymitu. Pouze z odpovědí vyplývá, zda se jedná o muže, nebo ženu.

Základní soubor respondentů tvořili náhodně vybraní rodiče. Oslovila jsem několik mateřských a základních škol s metodou Montessori a požádala je o kontakt. Poté jsem oslovila vybrané rodiče a čekala, zda bude někdo z nich ochotný se na mém výzkumu podílet.

Do dalšího výzkumného souboru jsem požádala dvě učitelky ze základních škol (ve Stříbrné Skalici a v Sigmund-Wann Realschule Wundsiedel), aby se mi vyjádřily k tomu, jak se podle nich liší chování a znalosti dětí z klasických mateřských škol a dětí z Montessori „mateřinek“ – zda umí psát, číst, jak se dokáží adaptovat na nové podmínky, jaké je jejich chování a sociální vztahy.

7.5 Průběh šetření a způsob zpracování dat

Sběr informací probíhal tak, že jsem e-mailem oslovila rodiče, na které mi byl dán kontakt ve škole. Zeptala jsem se jich, zda by byli ochotní se na mém výzkumu podílet. Jak již bylo uvedeno, z dvaceti oslovených jich sedmnáct souhlasilo. Poté jsem jim poslala předběžný soupis otázek, na které se budu ptát a domluvila se s nimi na datu našeho rozhovoru. Jelikož se ve většině případů jednalo o rodiče, kteří bydlí v různých částech republiky, rozhodla jsem se, že rozhovor povedu prostřednictvím telefonního dialogu. Odpovědi jsem si heslovitě zapisovala a poté jsem poprosila rodiče, aby mi své odpovědi napsali ještě do e-mailu.

S učitelkami jsem se osobně setkala a rozhovory si nahrála na diktafón.

Pro zpracování informací bude v následující části použito tzv. kódování. *„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů.“*¹¹⁵

Podle Strausse je pro otevřené kódování charakteristický ustálený postup: Nejdříve se provede operace, která vtiskne jednotlivým situacím, myšlenkám a nápadům jeden pojem. Tyto pojmy jsou následně kategorizovány podle podobných a příbuzných jevů. Poté nastane proces otevřeného kódování, tzn. dojde k analýze dat. Průběh se zaznamená. Výsledné údaje se rozeberou, prošetří, udělá se jejich návrh a utřídění. Následně se určí vlastnosti daných znaků, které se umístí na (nějakou) hodnotovou stupnici.

*„Otevřené kódování je (tedy) část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“*¹¹⁶

¹¹⁵ STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, s. 39.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 43.

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola pojednává o samotném výzkumu. Jsou zde uvedeny informace, které byly získány během rozhovorů, dojde k jejich analýze a následnému vyvození určitých závěrů. Opět podotýkám, že záměrem této práce není obsáhnout celou problematiku připravenosti dětí ať už se zkušeností s metodou Montessori, nebo bez této zkušenosti. Na výzkumném zlomku chci tímto pouze ukázat, jakým směrem by se další ucelenější a dlouhodobější bádání mohlo ubírat.

8.1 *Informace o respondentech*

Výzkumu se zúčastnilo šestnáct žen a jeden muž. Pro tyto účely není nutné uvádět identitu jednotlivých respondentů, a proto jsem je ponechala v anonymitě.

Respondenti jsou rodiči dětí na prvním stupni základní školy, jejich věk se pohybuje od 27 do 36 let. Jedné z respondentek bylo 41 let. Výzkumný prvek tvoří lidé, se kterými jsem hovořila poprvé v životě.

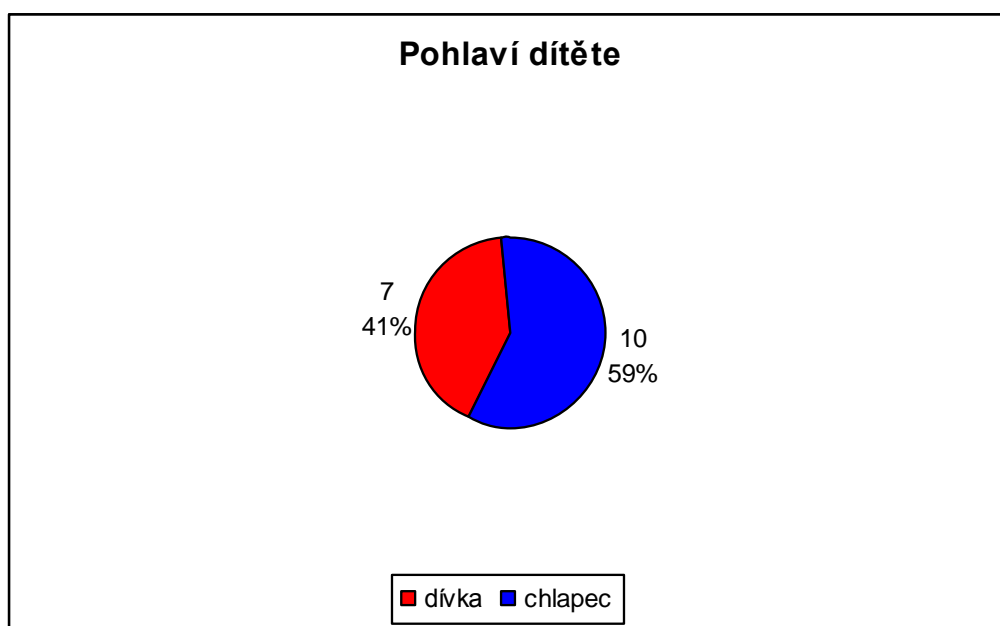
Jinou skupinu tvoří dotazované učitelky ze základní školy. Jedná se o učitelku Ivetu ze Stříbrné Skalice a učitelku Petru z německého Wundsiedelu. Obě dvě se setkaly s dětmi, které prošly mateřskou školou s prvky Montessori.

a) Rodiče dětí

Pro přehled zde uvádím základní informace o dětech, které byly středem zájmu mých rozhovorů. Jako názorná pomůcka mi poslouží grafy.

1. Jaké je pohlaví dítěte?

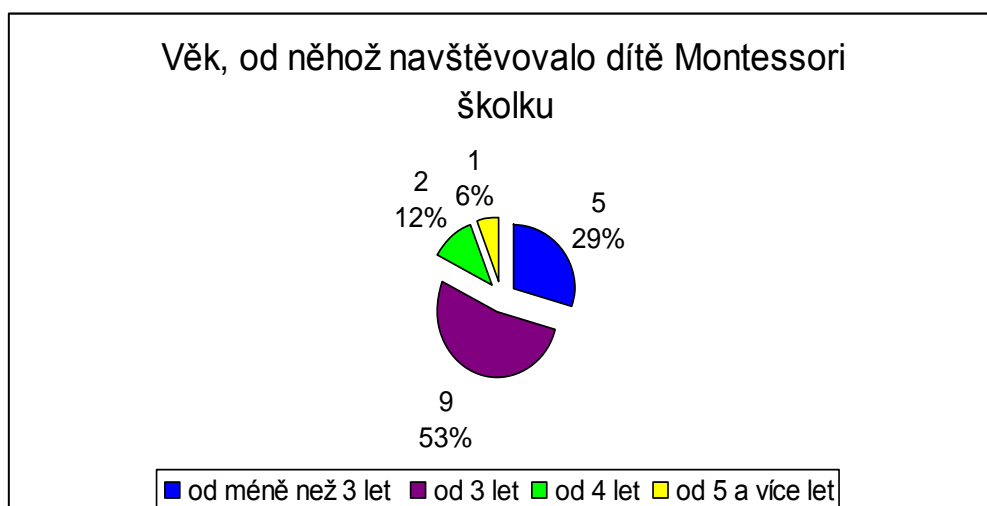
V průzkumu byly zjišťovány informace o 17 dětech. Větší část tvořili chlapci (10), dívek bylo o něco méně (7).



Graf 1: Pohlaví dítěte

2. Od kolika let navštěvovalo dítě Montessori mateřskou školu?

Z nabídnutých možností rodiče zvolili: 5x méně než ve 3 letech, 9x od 3 let, 2x od 4 let a 1x od 5 a více let.



Graf 2: Věk dětí při prvním vstupu do mateřské školy

8.2 Začátek kódování

Při kódování se rozebere text získaný přepsáním rozhovorů. Vzniknou jednotky (slova, slovní spojení...), jež nesou určitý význam. Těmto jednotkám se přiřadí kód, což je „slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních.“¹¹⁷ Jako kód může fungovat i slovo, které použil respondent přímo v rozhovoru, odborně se tomu říká „*in vivo kód*“¹¹⁸.

Kódování jsem použila na všechny rozhovory, které jsem během svého výzkumu sesbírala. Posléze jsem všechny kódy porovnála a podle analogie rozčlenila do kategorií, jež si jsou blízké svým zaměřením či kontextem. Během tohoto procesu mi vyvstaly tyto kategorie:

- ❖ Prostředí Montessori mateřské školy,
- ❖ Vstup na základní školu,
- ❖ Učitelé,
- ❖ Učení,
- ❖ Vztahy na základní škole,
- ❖ Negativa základní školy,
- ❖ Pozitiva Montessori metody.

Každá výše zmíněná kategorie obsahovala tyto kódy:

1. **Prostředí Montessori mateřské školy** – hledání, alternativa, nadprůměrnost, rozvoj, přátelství, spokojenost, potřeby dětí, hodnoty pedagoga, připravené prostředí, inspirace, praktický život, samostatnost, sebevědomí, přirozený vývoj, kolektiv, rozporuplnost, dětské konflikty, nespokojenost s řádem.

2. **Vstup na základní školu** – zklamání, nedostatečné informace, kamarádi, těšení se, učitelé, nové prostředí, nové možnosti, nucení do činností, osamocení, rozvoj, bezproblémovost, nové podněty, povinnosti, školní prostředí, stížnost, spokojenost.

¹¹⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 212.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 215.

3. **Učitelé** – bezproblémovost, přátelství, vstřícnost, komunikace, respekt, kladný vztah, stud, obava.

4. **Učení** – hůlkové písmo, genetická metoda, zaujetí, pomůcky, nové problémy, samostatnost, média, pomoc, vlastní zkušenost, spokojenost, štěstí, nadprůměrnost, matematika, psaní, čtení, kosmická výchova, individuálnost, nekategorizace, stagnace, nenaplnění očekávání, možnost volby, chování, posmívání se, pokusy, projekty, zájem o informace, plánování, těšení, individuální vzdělávací plán, nuda, místo poznávání, nadšení, povinnost.

5. **Vztahy na základní škole** – nadprůměrnost, oblíbenost, kamarádi z mateřské školy, empatie, začleněnost, konflikty, setkávání i mimo školu, osamocenost, kamarádství, rozvoj, bezproblémovost.

6. **Negativa základní školy** – nevěrohodnost učebnic, nedostatek pomůcek, vlastní práce, stres, nespravedlnost, porovnávání, hodnocení, motivace, komparace se spolužáky.

7. **Pozitiva Montessori** – přátelství, smysluplnost, svoboda, zaměřenost na dítě, individualita, sebevědomí, rozvoj, pomůcky, indukce, názornost, přirozenost, odpovědnost za své rozhodnutí.

V další části výzkumu musím jednotlivé kategorie posunout dál. K tomu použiji techniku tzv. „vyložení karet“. Tato technika je „*tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování. (...) Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů a kategorie vzniklé skrze otevřené kódování (...) a sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich (...)*“¹¹⁹

¹¹⁹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 226.

8.2.1 Kategorie č. 1 – Prostředí Montessori mateřské školy

Setkání s Montessori metodou, resp. s mateřskou školou a jejími praktikami, bylo u mých respondentů různorodé. Mnoho z nich hledalo (alternativní) přístup, který by byl v souladu s přirozeným vývojem jejich dítěte. Při hledání některým poradili přátelé, kteří již měli s Montessori zkušenosti, jiní se o tomto přístupu dozvěděli při svých studiích nebo v médiích.

Jako jeden z hlavních požadavků na mateřskou školu uváděli rodiče, že především chtěli, aby jejich dítě bylo spokojené a aby se mohlo rozvíjet v oblastech, které ho budou bavit. Jedna z respondentek řekla: *„Chtěla jsem škol(k)u, která u dítěte rozvíjí jeho vnitřní potenciál, přirozenou touhu učit se a objevovat, a kde bude dítě šťastné a bude mít ze vzdělávacího procesu radost.“*

Jeden rodič vyprávěl, že jeho dítě mělo nadprůměrné znalosti (před třetím rokem umělo všechna písmenka, umělo vlajky...), takže nechtělo v klasické „mateřince“ pracovat na „banálních“ úkolech. Paní učitelky z toho ale vyvodily, že se jedná o dítě s dyslexií a dysgrafií. Proto hledali školku, kde se bude brát ohled na individuální dětské potřeby.

Z rozhovorů dále vyplývá, že jsou rodiče většinou velmi spokojeni s prostředím Montessori. *„Montessori prostředí je přehledné, uspořádané, a vybízející k činnosti. Je to vynikající příklad pro to, jak nakládat se svým okolím, aby dítě bylo schopno pracovat na své věci.“* Mnozí z rodičů se s prostředím seznámili a dokonce se jím nechali inspirovat, takže určité prvky využívají i doma. Pár z nich používá Montessori pomůcky, ale většina tvrdí, že doma by na dítě neměl být vyvíjen tlak, aby se učilo, ale spíše by mu mělo být poskytnuto připravené prostředí (jak o něm hovoří Marie Montessori), aby se mohlo dále rozvíjet, ovšem bez vědomí toho, že se učí. Důležitá je také hra, která mu pomáhá si odpočinout.

Rodiče jsou si také vědomi toho, že pro to, aby se dítě mohlo rozvíjet podle metod Montessori pedagogiky, musí být ve škole lidé, kteří uznávají dětskou individualitu a nechávají ji svobodně růst. Pro rodiče je tudíž velmi důležité znát kvality pedagoga a vědět, že umí Montessori principy v praxi správně aplikovat.

Otázkou Montessori prostředí je také kolektiv. Jak již bylo uvedeno výše, je důležité, aby tuto práci vykonávali lidé, kteří k tomu mají vztah a kteří uznávají dětské hodnoty a potřeby. Vedle učitelů je však důležitá dětská komunita. Děti jsou vedeny k samostatnosti, ale přesto spolu musí vycházet, aby si vzájemně nepřekážely a aby se uměly dohodnout například na tom, kdo si zrovna půjčí tu kterou pomůcku. Jak uvádí

rodiče, i v Montessori prostředí dochází ke konfliktům, což je ale naprosto normální, a díky tomu „*probíhá získávání sociálních dovedností*“. Dítě si utváří pocit sebevědomí, učí se argumentovat, prosazovat svoje názory, což potom využije v pozdějším věku.

Během rozhovorů jsem cítila z rodičů nadšení, když vyprávěli, jaké zkušenosti s Montessori školou mají. Bylo vidět, že jsou spokojeni. Dle mého názoru to bylo tím, že cítili, že i jejich dítě je šťastné a duševně naplněné.

Zde bych ráda uvedla jednu osobní zkušenost. Ze studijních důvodů jsem se rozhodla navštívit jednu z Montessori mateřských škol. Vybrala jsem si Mozaiku v Mnichovicích. Musím konstatovat, že tak klidné, hodné, spolupracující a řád uznávající děti jsem ještě neviděla. Děti si ráno připravily snídani a po ní si každé vybralo, čemu se bude věnovat. Když si splnilo úkol, vydalo se k dalšímu – nikdo se nenudil, nikdo se o nic nepral – každý měl své vyhrazené místo (např. kobereček/podložku), do kterého mu nikdo nezasahoval. Školka je rozdělena na dvě skupiny. Děti si mohly klidně přejít do druhého oddílu (samozřejmě po domluvě s učitelkou) a věnovat se činností ve druhém kolektivu dětí (které byly například menší, nebo naopak starší). Docházelo tak k samovolnému a přirozenému prolínání dětí, aniž by vznikaly neshody. Jen ještě zmíním, že to bylo moje první setkání s Montessori školou, takže se v žádném případě nejedná o nějaké zaujetí.

8.2.2 Kategorie č. 2 – Vstup na základní školu

Další sekcí, která mi díky rozhovorům vyllynula, je přechod na základní školu. Ve svých otázkách jsem se rodičů vyptávala na dojmy jejich dětí, na sžití s novým prostředím, novými spolužáky, učiteli, na nové učivo.

Z rozhovorů vyllynulo, že v podstatě všechny děti se do školy těšily. Vyllyná to zřejmě z toho, že v mateřské škole Montessori se rozvíjí touha po vědění a poznávání. Několik dětí bylo ale vzápětí zklamáno, jelikož úroveň výuky, resp. informací, které na základní škole dostávaly, neodpovídala stupni jejich vědomostí. Většina dětí byla už mnohem dále než ostatní spolužáci ve třídě, kteří přišli z klasických „mateřinek“. S nastalou situací jim pomohlo vyrovnat se to, že ve stejné nebo vedlejší třídě, byly některé děti z jejich bývalé mateřské školy, a proto adaptace nebyla tak skoková. Ve většině případů došlo k přirozenému vývoji v sociálních vztazích. Jedna maminka uvedla: „*Byl to plynulý přechod. Myslím, že je hrdý na to, že je „velký“ školák.*“ Jiný

rodič: „*Přestup byl zcela hladký, zejména proto, že znal většinu lidí, které měl kolem sebe.*“

Pro děti bylo často překvapením, že musí plnit zadané úkoly, i když zrovna nechtějí. Tak se například jeden chlapec musel věnovat psaní, které ho nebavilo, nešlo mu a na kterém zrovna nechtěl pracovat. Dále jednoho hochu udivilo, že se ve škole už nemusí po obědě spát. To bylo ale zjištění milé. Spousta škol již také využívá počítače pro vyhledávání informací, to děti z mateřské školy také neznaly. Tím, že jsou zde nové technologie, děti získávají další možnosti pro sebevzdělávání. Můžou si hledat další data a detaily ke svým již nabytým vědomostem, rozšiřovat svůj zájem a rozhled.

Většina rodičů se vyjádřila tak, že ačkoliv jejich dítě přešlo do nového prostředí, je schopné se s tím vypořádat, a to i přesto, že mu například „*chybí více her*“ nebo „*probírání věcí do detailů*“, na které nezbyvá ve školní výuce čas. Jedním z hlavních problémů, který děti trápil, bylo, že si nemohly samy rozhodovat o svém čase a o své práci, ale že musely plnit úlohy podle zadání a podle přání učitele.

Ačkoliv měli rodiče čas si dopředu otázky promyslet, přesto mnoho věcí, na které by si jejich dítě stěžovalo v novém prostředí, nenašli. Jedna maminka se mi zmínila, že jí osobně chybí „*mužský faktor ve výuce*“. V mateřské škole měli alespoň kroužek „*kuťilka*“, kterého vedl muž. Myslí si, že pro děti je důležité pracovat i s mužskou autoritou.

8.2.3 Kategorie č. 3 – Učitelé

Se školou jsou nerozlučně spjati učitelé, v našem školství spíše učitelky, takže další oblast mého výzkumu se věnuje právě tomuto tématu.

Pedagogové v Montessori prostředí jsou podle rodičů vstřícní a komunikativní. Většina z nich navázala s rodiči až přátelské vztahy. „*Jsou velice vstřícné, ochotné a vždy podají informace o tom, co se dceři povedlo a co ne.*“ Samozřejmě, že se však našly i výjimky.

U hodnocení dětí už to bylo o trochu více různorodější. Jeden rodič sdělil, že jeho dítě občas hodnotí učitelku negativně, ale je to prý z toho důvodu, že mu nastavuje určité hranice (což je podle rodiče správné a potřebné). Jednomu chlapečkovi „*nesedla*“ učitelka angličtiny. To u něj vyvolalo nechuť chodit do mateřské školy. Situace se ale vyřešila a dítě začalo chodit na jiný kroužek.

Druhým okruhem jsou učitelé ze základní školy. Ve většině případů zazněla slova: „miluje ji, má ji rád, mluví o ní hezky...“. Během přechodu na základní školu ale přeci jen došlo k určitému posunu, jak to popsala jedna maminka: „Vztah se vyvíjí, nejdřív ji miloval, teď ji respektuje.“ Souvisí to zřejmě i s vývojem dítěte, kdy se od závislosti na dospělém, v tomto případě učitelky v mateřské škole, jeho pozornost a zájem přesouvá na děti stejně staré (na základní škole). Tak to vystihla jedna respondentka: „Je to jiné než ve školce – už není tak nekritický, ale má ji rád, nemluvil o ní nikdy příliš, ale teď vidím, že vrstevníci jsou pro něj od zhruba 6 let důležitější.“

V jednom případě se vyskytl i třídní mužského pohlaví. Školačka se před učitelem zpočátku styděla, jelikož to pro ni bylo nezvyklé, nyní „ho velmi obdivuje a cení si jeho chování k dětem“.

Tato kategorie nastínila, jak fungují vztahy ve škole – nebo spíš jak by měly fungovat. Rodiče s kantory vedou dialog a stále spolu komunikují, což je jeden z předpokladů pro zabezpečení správného vývoje dítěte. V jiných školách se totiž často stává, že rodiče podkopávají pedagoga autoritu a navádí dítě proti učiteli.

8.2.4 Kategorie č. 4 – Učení

Oblast učení je z pohledu kódů nejrozsáhlejší. Zahrnuje jak školní výsledky, tak i předměty, které má dítě rádo/nerado, rozsah jeho znalostí, chování, orientaci v informacích, problémy s učením a domácí přípravu.

Zajímavé je sledovat, jak jsou děti, které nastupují po Montessori mateřské škole do základní školy, vzdělané. Jedenáct z dotazovaných rodičů uvedlo, že jejich dítě umělo při vstupu na základní školu číst. Čtyři děti znaly všechna písmena, jen dvě děti číst neuměly vůbec, vše ale rychle dohnaly v první třídě. „Četl ve školce plynule a potichu – nikdy jsem ho neslyšela číst nahlas, jakože by si to předříkával, to ne.“ Při dotazování jsem se ještě zeptala na metodu, díky níž se dítě naučilo číst. Vyšlo mi, že všechny děti, které číst uměly, používaly genetickou metodu, tedy metodu, kdy se čte po hláskách, nikoliv po slabikách.

I psaní měly děti před příchodem na základní školu skvěle zvládnuté. Opět většina z nich znala všechna písmena. Musím ale upřesnit, že žáci psaly hůlkovým písmem. Což souvisí i s Montessori pomůckami, které jsou zaměřeny převážně na (jednodušší) hůlkové písmo. Tvary číslic děti také znaly a některé i zdatně počítaly (převážně do deseti): „lineární počítání, skladba čísel...“

Někteří rodiče uvedli, že po nástupu na základní školu nastalo pro dítě období nových problémů a nových úkolů, které do té doby nemuselo řešit, ale ke kterým se snažilo nějakým způsobem postavit. Ptala jsem se, zda využívalo pomoc rodičů, či si pomohlo samo. Dostalo se mi různých odpovědí. Některé děti se s přichozími změnami, a s nimi spojenými komplikacemi, neuměly „poprat“. Rodiče jim tedy zpočátku museli pomáhat a radit, jaké by asi bylo nejlepší řešení. Některí žáci ale tuto překážku zvládli celkem snadno, přičemž postupovali metodou pokus a omyl, tedy samostatně. Některé děti by se daly zařadit mezi tyto dvě kategorie – samy se snažily problém řešit, ale na druhou stranu si braly ke konzultaci někoho dalšího, nejčastěji rodiče.

Se zvládáním úkolů souvisí školní výsledky. Samozřejmě jsem se rodičů zeptala na to, jak úspěšné děti doma mají. Osm z nich mi jednoznačně odpovědělo, že výsledky jsou nadprůměrné (at' už vzhledem ke známkování, či slovnímu hodnocení), dva mi řekli, že se pohybují kolem průměru. Některí rodiči mi sdělili, že je známkování, resp. hodnocení moc nezajímá, důležité pro ně je, jestli je dítě šťastné: *„Myslím, že to není důležité. Důležité je, zda se rozvíjí v souladu se svými možnostmi. Nicméně podle slovního hodnocení prospívá po všech stránkách.“* Jiný rodič k tomu říká: *„Umí to, co umět má a dál se učí...“*

Z hlediska výzkumu mě zajímalo, jaké předměty děti respondentů upřednostňují. Výsledek mě poměrně překvapil, čekala jsem jednotnější odpovědi, avšak jednou to byla matematika, jindy čtení, občas psaní, početné bylo zastoupení kosmické výchovy, popřípadě předmětů, které se dají do kosmické výchovy zařadit. Mnoho odpovědí také bylo, že dítě baví vše, bez rozdílu. Pouze jednou se objevila zmínka o estetické výchově, jinak se rodiče soustředili spíše na hlavní předměty (používám toto kategorizování, ačkoliv jsem byla od jednoho rodiče napomenuta, že předměty se v Montessori prostředí nepoužívají).

Co se týče znalostí, tak rodiče si nějakých hlubokých výkyvů nevšimly. Občas u dítěte převládne nechut' něco dělat, ale to rodiče přičítají senzitivním obdobím, takže to podle nich dítě v klidu dožene. Jedna maminka mi řekla, že její syn má problémy s českým jazykem, jelikož dostal v první třídě špatné základy. Jeden rodič se mi přiznal, že ačkoliv jeho dítě s učením problémy nemá, to samé se nedá říct o jeho chování: *„Spíš potíže s chováním. Má tendenci znevažovat úsilí ostatních, vychloubá se, povyšuje se nad nimi.“*

O domácí přípravu se rodiče nemusí moc zajímat, jelikož ve většině případů děti žádné domácí úkoly nenosí, popřípadě jich je poměrně málo. Většinou žáci

vypracovávají různé projekty. Stále mají ale velice silnou touhu po vědění, takže si spoustu informací, které nedostanou ve škole, dohledávají doma – samozřejmě to, co je baví a co je zaujme. Učitelé vedou děti k samostatnosti, takže téma třeba jen okrajově zmíní, aby děti zaujali, a nechají je, ať si zbytek najdou samy.

Většina rodičů na otázku, zda jejich dítě chodí do školy rádo, odpověděla, že ano, že se do ní těší. Především je to z toho důvodu, že se tam dítě dozvídá nové informace, po kterých touží. Pouze ve dvou případech se žák do školy netěšil, a to proto, že „*umí látku a má pocit, že už to dostatečně dokázal*“ a „*ví, že je to povinnost*“.

8.2.5 Kategorie č. 5 – Vztahy na základní škole

Většina dětí oslovených respondentů se do školního kolektivu začlenila poměrně dobře. V mnoha případech to bylo zapříčiněno i tím, že spolu s nimi nastupovali do první třídy i někteří jejich spolužáci/kamarádi z mateřské školy. Jak ale uvádí jeden z rodičů: „*Začlenil se dobře, kamarády má, ale ne pořádné přátele. Řekla bych, že nevybočuje.*“ Tento fakt vyplývá i z mnoha dalších výpovědí. Dva rodiče zmínili, že jejich dítě vybočuje hodně. Příčinu vidí jeden ve vysokém IQ svého dítěte, druhý v tom, že se chlapec nerad účastní kolektivních her, ovšem co se týče obliby, je asi někde v rozmezí neutrality – „*holky i kluci ho berou, ale je trochu ,mimo*“.“ Dvě z dětí jsou podle rodičů více citlivé a stydlivější než ostatní, takže mnohdy „*řeší více vztahy mezi dětmi (...) a řeší věci, které jiní neřeší*“. Někteří rodiče si všímají rozvoje sociálních dovedností svých dětí. Jejich vztahy pokročily až do té fáze, že si přejí vídat se i mimo školu, což, jak podotkla jedna maminka, „*začínáme tedy praktikovat*“ (na hlase byl znát úsměv).

8.2.6 Kategorie č. 6 – Negativa základní školy

Při vstupu do školních lavic čekalo děti i nemilé překvapení v podobě nově vzniklých situací, na které nebyly z Montessori školky zvyklé. Jednalo se například o nedostatečné a povrchní učivo, jež dítěti nevyhovovalo, jelikož na něj mělo příliš nízkou úroveň. Učitel to vyřešil tak, že nabídl žákovi přestup do vyššího ročníku, to ale dítě nepřijalo ze sociálních důvodů – chtělo zůstat se svými kamarády v jedné třídě. S tím souvisí i informace od jiného rodiče, že „*se mu (jeho synovi; pozn. LK) nelíbí nedostatek náročných a zajímavých podnětů ke studiu, dále to, že byl nucen postupovat*

stejným tempem jako spolužáci. Navíc byly děti hodnoceny a učitel vytvářel pořadí úspěšnosti.“ I další respondent se vyjádřil podobně: „Dítě se s faktem, že chodí do základní školy, vyrovnalo výborně, pouze ho zarazila nedostatečná náročnost učebnic, někdy v nich objevil i nesprávné informace, které si ověřoval na internetu nebo v encyklopediích.“

Jedna maminka mi na otázku, co ji nemile překvapilo na základní škole, odpověděla: *„Děti v první a druhé třídě nejsou příliš schopné si samy organizovat den ani plán práce. To jsou podle mě dovednosti pro starší děti. Proto mě překvapilo, jak moc se prosazuje volná práce a výběr aktivit, i když děti na prvním stupni potřebují vedení při organizaci své práce.“* Dalším negativem bylo známkování. Děti, které se s ním setkaly poprvé, ho vnímaly jako něco nespravedlivého a zřejmě i trochu ponižujícího, jelikož pak byly srovnávány s ostatními dětmi, podle některých i nespravedlivě. V jedné škole namísto známek využívaly dokonce procenta.

Jedním z dalších negativ bylo, že se na základní škole příliš nepoužívají pomůcky, které by dítěti pomohly při názornosti.

8.2.7 Kategorie č. 7 – Pozitiva Montessori

V posledních dvou otázkách jsem se zaměřila na výhody Montessori metody z pohledu rodičů, jejichž dítě se s tímto přístupem setkalo. Usoudila jsem totiž, že by tato sdílená informace mohla třeba pomoci rodičům, kteří se stále ještě rozhodují, zda své dítě dát, či nedat do Montessori mateřské školy, popřípadě základní školy.

Argumenty respondentů, proč dát dítě do Montessori mateřské školy, byly různé, ale v několika hlediscích se shodovaly.

Jedním z důvodů byla například větší samostatnost dětí, které jsou už od mateřské školy vedeny k tomu, aby pracovaly samy jen s nepatrnou pomocí dospělého, pokud o ni požádají nebo pokud si nevědí rady. Z výpovědi jedné maminky: *„Montessori děti jsou samostatnější, mohou se sice někomu jevit jako méně „poslušné“, to je ale hlavně důsledek toho, že jsou zvyklé se ke všemu vyjadřovat a dělat věci samostatně. I když ne vždy dělají věci správně – jsou zvyklé, že chybou nebo nesprávným postupem se také mnoho naučí. Jsou také zvyklé pracovat svým tempem a hlavně se neporovnávají s ostatními.“* Díky tomu se děti stávají i sebevědomějšími, jelikož si během učení a splňování úkolů dokazují svoje schopnosti a dovednosti, vědí o svých kvalitách, ale i slabostech. Jsou také vedeny k odpovědnosti za svá rozhodnutí a chování. Kromě

charakterových vlastností jsou neméně významným přínosem i získané vědomosti a dovednosti. *„Školka s prvky Montessori poskytuje dětem možnost získání většího počtu dovedností, do větší hloubky, a to díky pomůckám a jejich návaznosti. Postup práce od konkrétního k abstraktnímu, práce s různými materiály, uvedení do desítkové soustavy, znalost pojmů váha, vzdálenost, objem a spousta dalších se projeví jak v první třídě, tak i později v dalších oblastech. Pochopit odmocniny je pro Montessori děti, které pracovaly s perlovým materiálem, snazší než pro děti, které se to učí na běžné škole.“*

Pro rodiče je zásadním požadavkem, který Montessori naplňuje, respektování individuality dítěte, akceptování jeho senzitivního období, svoboda, ale zároveň zodpovědnost. Děti z Montessori mateřské školy nejsou zvyklé porovnávat se s ostatními. To je dané i tím, že nejsou hodnoceny měřitelnou stupnicí, ale jsou slovně hodnoceny, což je spravedlivější a propracovanější postup, než zahrnout všechny dovednosti či neúspěchy do jedné číslice. *„Děti dostávají od učitelů motivaci přes otázky a pocity, ne přes známky, úkoly nebo rozkazování.“* Mnoho rodičů se také shoduje na tom, že se jedná o *„kvalitně a smysluplně strávený čas“*.

b) Učitelky na základní škole

Během rozhovorů s učitelkami ze základní školy jsem nepoužívala nějaké předem dané otázky (i když jsem je původně měla připravené), ale rozhovor probíhal v obou případech spontánně. Průběh jsem si nahrávala na diktafon a později přepsala. I zde vznikly různé kódy, které jsem poté zařadila do následujících kategorií:

- ❖ Dítě z klasické vs. dítě z Montessori mateřské školy
- ❖ Vztahy mezi dětmi
- ❖ Studijní výsledky

Jednotlivé kategorie obsahovaly tyto kódy:

A. Dítě z klasické vs. dítě z Montessori mateřské školy – aktivita, vyrušování, otázky, upozorňování na sebe, sebestřednost, dialog s učitelem, sebevědomí.

B. Vztahy mezi dětmi – izolace, obrana, vynikání, vysmívání, nafoukanost, naschvály.

C. **Studijní výsledky** – slabý rozhled, nedostatek vědomostí, lenost, psaní, čtení, matematika, nuda, nástavbové úkoly, touha po vědomostech.

Zhodnocení jednotlivých kategorií následuje níže. Již z prvního pohledu na jednotlivé kódy je ale zřejmé, že půjde o dost protikladné hodnocení.

8.2.8 Kategorie A – *Dítě z klasické vs. dítě z Montessori mateřské školy*

Nejdříve jsem se respondentek – učitelek (učitelka Iveta, učitelka Petra) zeptala, jaké vnímají rozdíly mezi žáky, kteří k nim přišli z klasické mateřské školy, a žáky z Montessori. Jak bylo hned vidět, každá měla úplně jiné zkušenosti. Učitelka Iveta mi řekla: „*Na rozdíl od ostatních žáků, o těchto dvou (myšleni dva žáci z Montessori mateřské školy; pozn. LK) vím, že jsou ve třídě.*“ Vyprávěla o tom, že ať položí jakoukoliv otázku, tito dva žáci se neustále hlásí (občas i vykřikují bez dovolení), pokud se jim odpověď ostatních nelíbí, hned ji začnou analyzovat a vytvářet argumenty, kterými by si obhájili svou verzi. Nestydí se na nic zeptat či si něco ověřit.

Učitelka Petra má na první pohled podobnou, leč ve své podstatě kontrastní zkušenost. Ve třídě má jednoho žáka z Montessori. Ačkoliv je také stále vidět a slyšet, jeho projevy nejsou založeny na tom, že by chtěl ukázat, co všechno ví, ale spíše na tom, aby mohl zesměšnit ostatní: „*Na hodině se předvádí a otráveně prohlašuje ,ježiš, můžu odpovědět za něj, když neví?'*“ Jak ale dodala učitelka Petra, jeho vědomosti nedosahují takové úrovně, aby se mohl nad ostatními povyšovat.

Tato kategorie ukazuje, že děti přicházející z Montessori mateřské školy mají vyšší sebevědomí a jsou si vědomy svých lidských hodnot, ví, že mají právo na svůj názor, že mají právo na otázku a doplnění si svých informací. Většinou ale neberou ohled na ostatní žáky ve třídě a na jejich úkor se snaží vynikat. Na druhou stranu mají všechny děti stejné možnosti, stejná práva, a zřejmě tak to Montessori děti také berou: „*Máš stejné právo se projevit jako já.*“ Chybou je, že děti z klasických mateřských škol k tomu nikdo nevedl. Nechci to ovšem globalizovat. Nyní hovořím jen o skupince dětí ve třídě učitelek Ivety a Petry.

8.2.9 Kategorie B – Vztahy mezi dětmi

Jak již bylo uvedeno v předcházející kategorii, Montessori děti oproti ostatním dětem poměrně vynikají, především tedy svým projevem a vystupováním. Proto jsou často z kolektivu vyčleňovány. Učitelka Iveta: *„Když přijdu o přestávce do třídy, většinou jsou P. a T. spolu, mimo společnost ostatních dětí. To samé je vlastně i při skupinové práci, pokud tedy netrvám na tom, aby se děti rozdělily jinak.“* Učitelka Iveta ale dále zmiňuje, že ačkoliv se spolu žáci s Montessori žáky moc nebaví, z jejich projevů je vidět, že si jich docela váží a obdivují je. Možná že i trochu závidí.

Během vyprávění učitelky Petry vyšlo najevo, že Montessori žák P. se kolektivu vyhýbá záměrně. Není to ale jeho dobrovolné rozhodnutí, ale spíše taková obrana. Když přišli žáci poprvé do školy, a děti během několika týdnů zjistily, jaký P. je, automaticky ho od sebe izolovaly. On pak, aby z toho nevyšel jako ten ponížený, začal dávat najevo, že o jejich společnost nestojí. Dost často také dělá dětem zlomyslnosti. *„Najednou se přihlásí a zeptá se mě na otázku úplně mimo obsah toho, co probíráme. Někdy nestačím koukat, co všechno z něj vypadne. Myslím si, že si schválně doma vyhledává některá témata, kterými se ve škole nezabýváme, aby mohl ukázat, co všechno ví a že je tedy vlastně lepší než ostatní.“*

Zde můžeme vidět, že příklady učitelek ze základní školy mají odlišný ráz, než odpovědi rodičů dětí se zkušeností Montessori. U nich dopadla adaptace s ostatními dětmi vcelku dobře, kdežto zde je vidět, že děti, z jakéhokoliv důvodu vyčnívající, to nemají v kolektivu vrstevníků lehké. Záleží tedy asi na soudržnosti skupiny a na charakterových vlastnostech dětí.

8.2.10 Kategorie C – Studijní výsledky

Obě respondentky se ke studijním výsledkům vyjádřily rozdílně. Učitelka Iveta uvedla, že u dětí z Montessori „mateřinky“ jsou výsledky výborné. Oproti ostatním dětem, které nanejvýš uměly abecedu či napsat svoje jméno, žáci z Montessori mateřské školy zvládali perfektně číst (na základě genetické metody), uměli psát hůlkovým písmem a měli výborné základy v matematice i prvouce. Jediné, co se jim moc nechtělo, bylo psaní domácích úkolů. Přišlo jim to zbytečně. *„To bylo vždycky otázek, proč se mají tak banální věci zabývat ještě doma. Nakonec jsem přišla na to, že jim kromě klasického úkolu, který musí vypracovat všichni, zadám i nějakou úlohu navíc, třeba i z jiné oblasti. Například jim navrhuji nějaké téma nebo jen heslo a chci, aby si o něm*

sehnali co nejvíce informací a vypracovali prezentaci, třeba v powerpointu. To bys koukala, jak pěkné věci občas přinesou. Oni si rádi hrajou s obrázky, takže celá prezentace je barevná a většinou i zajímavá. Je to baví a ještě si rozšíří obzory. A děti ve třídě vlastně také.“

Oproti tomu učitelka Petra na otázku, zda má P. více vědomostí nebo větší rozhled než ostatní, odpověděla: *„Vůbec, snaží se právě zaujmout jakkoli jinak než vědomostmi. Pořád pokládá stupidní otázky, jejichž obsahu ostatní děti většinou nerozumí a on se nemůže nabažit toho, že zírají s otevřenou pusou, na co se zase ptá.“* Navíc je prý podle učitelky Petry poměrně líný. Krom toho si myslí, že to *“vokecá“*. Oproti jiným Montessori dětem, tento chlapec neumí pořádně psát a ani matematika či mateřský jazyk mu moc nejdou. Jak mi učitelka Petra zmínila, prý jeho rodina uvažuje i o jiné škole. *„Je to kluk, který jakmile přestává něco umět, přechází na jinou školu.“*

Opět jsem se setkala v této části s rozličnými odpověďmi. Na jedné straně stojí „ukázkové“ Montessori děti, které vynikají ve všech oblastech a které se dožadují dalších a dalších vědomostí, na straně druhé stojí chlapec, který svou rozmazleností a leností popírá principy Montessori pedagogiky. Zde mě napadá, zda to není ta výjimka, která potvrzuje pravidlo!?

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem školní připravenosti dětí z mateřské školy alternativního typu. Alternativním typem byla v mém případě metoda Montessori.

Zvolené téma vzniklo na základě rozrůstajícího se počtu škol využívajících alternativní postupy. S pomocí odborné literatury byl utvořen teoretický koncept o Montessori přístupu a jeho metodách, taktéž byly zmíněny dokumenty (RVP a ŠVP), které daly nahlédnout do oblasti státem a školou zadaných požadavků na předškolní výuku. Díky tomuto teoretickému základu mohl vzniknout samotný výzkum bakalářské práce.

Předložená práce byla klasicky rozdělena na dvě části – část teoretickou a praktickou. První kapitola v teoretické části zařadila Montessori pedagogiku do kontextu alternativního školství. Bylo zde uvedeno, jaké jsou základní typy alternativního školství a jakých druhů škol se to týká.

Následovala kapitola, která se věnovala životním milníkům Marie Montessori, jejímu výzkumu a významu. Další část shrnula pojetí a principy její pedagogické metody. Marie Montessori rozdělila učení do několika oblastí na základě témat, kterých se týkají. Proto se v její pedagogice můžeme setkat se sférou praktického života, smyslů, jazyka, matematiky a kosmické výchovy, jež zahrnuje všechny možné obory lidského zkoumání (ve škole by se do ní dala zařadit biologie, dějepis, fyzika, chemie, tělocvik, výtvarná a hudební výchova ad.).

Dr. Montessori si ve svém výzkumu všímala také tzv. senzitivních období dítěte, tzn. dítě má v daný čas určitou schopnost se něco naučit lépe a přirozeněji než v jinou dobu. S tím jsou spjaty vývojové fáze, které byly v této kapitole také rozebrány.

Čtvrtá kapitola pojednávala o školní zralosti dítěte. Aby mohlo dítě obstát ve školním světě, musí vospět do určité fáze jak po stránce fyzické, tak i po stránce psychické a sociální. Proto ne všechny děti mohou již v šesti letech, kdy přichází doba nástupu do základní školy, obstát. O tom se zmiňovala další část této kapitoly věnovaná otázce školní nezralosti a s tím souvisejícího odkladu školní docházky, jenž je doporučen např. kvůli vadám řeči, nepozornosti, nedostatečným vědomostem nebo dovednostem, nemocností ad.

Pátá kapitola se zaměřila na didaktické pomůcky Montessori pedagogiky. Marie Montessori zdůrazňovala, že jsou v přímé výuce dětí potřeba dvě zásadní skutečnosti. Jde o připraveného (tzn. vzdělaného, ale také empatického) učitele a připravené

prostředí. Pokud jsou tyto dvě podmínky splněny, nebrání již dítěti (s určitou nadsázkou) nic v samostatném a efektivním vzdělávání. Sama podstata dětské osobnosti – zvědavost a touha po informacích – je hnacím motorem, motivací. Při organizování připraveného prostředí je důležité, aby bral pedagog zřetel na několik věcí. Měl by respektovat vývojové periody dítěte, měl by vymýšlet stále nové úkoly, aby nezačala práce dítě nudit. Je také důležité, aby byly vymezeny přesné hranice, kam až dítě může zajít, přičemž se musí brát ohled na svobodu, kterou dítě při svém vývoji potřebuje. Dále je důležitá bohatá nabídka úkolů, možnost samostatné volby a volnosti pohybu. Vše musí být ale připraveno tak, aby to odpovídalo věku dítěte.

V podkapitole o didaktickém materiálu jsem popsala i jednotlivé didaktické pomůcky, které jsou během výuky využívány. Montessori navíc didaktický materiál rozčleňuje do tří oblastí – na praktická, pohybová a smyslová cvičení.

Poté jsem se ještě podrobněji zmínila o psaní, čtení, matematice a kosmické výchově. Marie Montessori totiž popisuje, jak by měla výuka těchto činností vypadat – ke každému jsou uvedeny i příklady didaktických pomůcek.

V šesté – poslední kapitole teoretické části – jsem se zabývala porovnáváním výukových programů. Využila jsem k tomu metodu obsahové analýzy školního dokumentu. Upřesnila jsem, co je rámcový vzdělávací program a jaký vztah má se školními vzdělávacími programy. Následně jsem vedle sebe položila požadavky RVP a ŠVP klasické mateřské školy a mateřské školy typu Montessori na jednotlivé oblasti výuky. Ty se dělí na Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Na konci kapitoly jsem udělala krátké shrnutí jednotlivých programů. Vyšlo mi předpokládané: Školní vzdělávací programy naplňují požadavky RVP, dále je rozvíjejí, propracovávají a informují o praktickém využití těchto požadavků během výuky. Mateřská škola typu Montessori aplikuje tyto postuláty oproti klasické mateřské škole nejdříve do oblastí podle principů, které vytyčila Marie Montessori, tedy do praktického života, smyslové oblasti atd. Až teprve poté k nim přiřazuje oblasti z RVP.

Hlavním cílem praktické části bylo získání odpovědí na výzkumné otázky, které zněly: *Je z pohledu rodičů dítě z mateřské školy s metodou Montessori lépe připraveno na školní docházku než dítě z klasické mateřské školy? Má z pohledu rodičů a učitelů, kteří je učí, dítě z Montessori mateřské školy nastupující na první stupeň základní školy*

více vědomostí než dítě z klasické mateřské školy? Je podle učitelů, kteří je učí, dítě z Montessori mateřské školy samostatné a zvědavé, hledá si samo nové informace?

Pro zjištění subjektivních reakcí na dané otázky bylo použito kvalitativní metody – rozhovoru, většinou polostrukturovaného, s převahou otevřených otázek (jako doplnění byl využit dotazník, zejména pro záznam informací, které byly převážně sděleny již během dialogu). Jako cílová skupina výzkumu byli vybráni rodiče dětí, které prošly Montessori mateřskou školou a které již navštěvují základní školu. Jednalo se o sedmnáct rodičů a také dvě učitelky ze základní školy, jež byly osloveny, aby doplnily informace i z druhého úhlu pohledu. Získaná data byla následně zpracována metodou kódování.

Výzkumná skupina číslo 1 – rodiče – poskytla takové informace, na jejichž základě vzniklo sedm kategorií: Prostředí Montessori mateřské školy, Vstup na základní školu, Učitelé, Učení, Vztahy na základní škole, Negativa základní školy, Pozitiva Montessori.

Během analýzy textu vyšlo najevo, že rodičům jde především o to, aby bylo jejich dítě spokojené. Vše ostatní je na vedlejší pozici. Přesto vyjadřovali vděk za to, že mohlo jejich dítě vyrůstat v prostředí, které mu dalo prostor pro jeho přirozený vývoj a díky němuž získalo mnoho cenných vědomostí a dovedností. Horší byla situace na základní škole. Děti přestoupily do prostředí, v němž už jim řídil čas někdo jiný, byla jim omezena možnost výběru. Taktéž v mnoha případech proběhlo zklamání. Děti totiž shledaly, že učivo je pro ně příliš povrchní a již známé.

Pro mě bylo důležité zjištění, že stále funguje dialog mezi učiteli a rodiči, a to na docela přátelské úrovni. Podle odpovědí rodičů je většina kantorů vstřícných a komunikativních. Objevily se i negativní ohlasy na některou z učitelek, ale to byly spíše výjimky.

Kategorie čtyři byla asi pro tuto práci nejzásadnější. V mnou sledovaném vzorku dětí vycházejících z Montessori mateřské školy bylo zjištěno, že převážná většina z nich na tom byla s vědomostí velice dobře – uměly už číst (generativní metodou), psát (hůlkovým písmem), měly základy pro matematické operace a rozhled ve společenskovedních disciplínách. Z toho vyplývá, že jejich celkový prospěch byl nadprůměrný.

Začlenění do nového kolektivu dopadlo až na dvě výjimky velice dobře. Ačkoliv rodiče říkali, že jejich dítě má sice kamarády, ale žádné přátele, není to podle mě nic, co by se nedalo postupem času změnit/zlepšit.

Jako hlavní negativa základní školy vnímají žáci (i rodiče) nedostatečné a povrchní učivo. Vedle toho je na pomyslné první příčce i známkování, a tedy i porovnávání s ostatními žáky, což v mateřské škole nebylo zvykem. Děti byly vychovávány k individualitě a sebevědomí, takže číselná stupnice pro ně byla nemilou novotou.

A přínosy Montessori metody podle rodičů? Rodiče Montessori přístup (až na jednoho) doporučují, protože díky této metodě rozvíjí dítě svou samostatnost, sebevědomí a zejména svoje vědomosti a šikovnost. Dále je dítě vedeno k zodpovědnosti za své činy, což se mu hodí i do dalšího života. Navíc Montessori přístup dbá o dodržování senzitivních fází dítěte, a tím je jeho výuka mnohem efektivnější. Díky tomu je tak dítě z Montessori mateřské školy lépe připraveno na školní docházku, než dítě z klasické mateřské školy.

Z pohledu učitele: Učitelky na základní škole hodnotí děti z mateřské školy typu Montessori jako zvědavé, aktivní, ovšem svým způsobem vyrušující třídu z pozornosti. Jeden žák z Montessori navíc dělá takové věci, aby ostatní děti schválně rozptýlil a zesměšnil. A to i přesto, že jeho vědomosti nedosahují vysoké úrovně.

V případě výpovědí učitelek, nedošlo u nich ve třídě k dobrému začlenění Montessori dětí do kolektivu. Je to zřejmě způsobeno tím, že Montessori děti vyčnívají.

Ani studijní výsledky nedopadly stejně. Zatímco žáci první učitelky měli nadprůměrné znalosti a dostávali úkoly navíc, které je dále vzdělávaly a přinášely rozšiřující rozhled, žák druhé učitelky měl znalosti podprůměrné.

Z výzkumu vyplývá, že Montessori přístup přináší spíše pozitiva (samostatnost, zvědavost, hlubší a širší vědomosti). Až na dvě výjimky, kdy jeden rodič Montessori přístup zásadně nedoporučuje proto, že jeho dítě nedokázal připravit na požadavky základní školy, a jeden žák má naprosto odlišný profil, než většina ostatních žáků z Montessori mateřské školy, je výstup spíše ve prospěch metody Montessori, o čemž svědčí i jednotlivá slova chvály rodičů, jejichž děti tímto přístupem prošly.

POUŽITÁ LITERATURA

Knižní vydání:

Diagnostika školní zralosti: školní zralost. Praha: Raabe, c2012, [132] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-717-8367-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta.* Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-720-5662-X.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce).* Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 80-719-4266-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání.* Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 9788073874780.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-858-3460-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80.7367-313-0.

ZÄHME, Volker a Felicitas ZIERK. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. 1. vyd. Čestlice: Rebo, 2005, 202 s. Příručka moderního člověka. ISBN 80-723-4420-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Elektronické zdroje:

HRÁZSKÁ, Jana. Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. 2001 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

CHMELOVÁ, Miroslava a Marcela ŽÁKOVÁ. Montessori metoda pro matematiku. In: *Šance Montessori* [online]. [2010], [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>.

JANÍK, Tomáš. Doplnkový výukový text: *Reformní pedagogika*. 2012. Dostupné z: <http://www.specialnipedagogika.cz/socius/data/426.pdf>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchova [online]. 2013–2014 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

NEVORALOVÁ, Monika. Analýza dokumentů jako evaluační nástroj. In: *Klinika adiktologie* [online]. 2012 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analyza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>.

RANDÁKOVÁ, Kamila. Montessori metoda – pro čtení a psaní. In: *Šance Montessori* [online]. [2010], 19. ledna 2014 [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>.

SMOLKOVÁ, Jana, Kamila RANDÁKOVÁ a Martina ZÍKOVÁ. Šance Montessori: pro rodiče. In: *Šance Montessori* [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: http://issuu.com/montessori-sance/docs/sance_montessori_brozura_pro_rodice.

Společnost Montessori o.s. *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2013 [cit. 2013-12-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>.

Školní vzdělávací program Meruzalka. In: *Meruzalka* [online]. 2013 [cit. 2014-03-18]. Dostupné z: <http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2013/07/%C5%A0VP.pdf>.

Školní vzdělávací program. In: *Základní škola T. G. Masaryka a Mateřská škola Poříčany* [online]. 2007 [cit. 2014-03-18].

Dostupné z: http://www.zsporicany.cz/?page_id=3458.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky položené při rozhovoru

Příloha č. 2 – Co by měly předškolní děti znát (podle knihy *Co by měly děti znát* od Wolker Zähmeho)

Příloha č. 1

Otázky položené při rozhovoru

1. Vaše dítě je holka/kluk?
2. Od kolika let navštěvovalo Vaše dítě Montessori školku?
3. V jakém ročníku základní školy se Vaše dítě nyní nachází?
4. Navštěvovalo Vaše dítě po přestupu na základní školu rovnou klasickou školu, nebo předtím chodilo i na Montessori školu (nebo obráceně – nejdříve klasickou, poté Montessori školu)?
5. Proč jste se rozhodl/a pro Montessori školku? Jak jste se k tématu Montessori dostal/a?
6. Jak jste byl/a spokojený/á s Montessori prostředím (měl/a jste možnost se s ním blíže seznámit)?
7. Využívali jste Montessori pomůcky i doma? Popřípadě jaké a jak?
8. Všiml/a jste si po začátku chození Vašeho dítěte do mateřské školy Montessori nějaké změny – např. rozšíření vědomostí, zlepšení manuálních dovedností, změna chování, změna v sociálních vztazích (ať k Vám, nebo k lidem ve Vašem okolí...), snaha o samostatné získávání nových informací...
9. Vyprávělo Vám dítě po příchodu z MŠ o tom, co ve školce během dne dělalo? Bylo to spíše pozitivní, nebo negativní hodnocení?
10. Stěžovalo si někdy na něco nebo někoho – paní učitelky, děti v kolektivu?
11. Jak jste Vy sám/sama vycházel/a s učitelkami MŠ?

12. Jaké byly první dojmy Vašeho dítěte po přestupu na ZŠ?
13. Co ho nejvíce překvapilo (mile/nemile)?
14. Jaký je jeho vztah ke spolužákům – jak o nich mluví, jak s nimi vychází?
15. Jaký je jeho vztah k nové paní učitelce – jak o ní mluví?
16. Co se mu líbí nebo nelíbí v novém prostředí? Co mu např. ve škole chybí?
17. Jak se Vaše dítě vyrovnalo s tím, že se ve škole nepoužívají Montessori pomůcky (Pokud tedy chodí do klasické školy)?
18. Jak vnímá známkování?
19. Umělo Vaše dítě před vstupem na ZŠ číst (písmena, slabiky, slova), popřípadě jakou metodou čte – po slabikách, či generativní metodou – po hláskách, a psát (všechna písmena? Hůlkové, psací písmo)?
20. Dokázalo si Vaše dítě samo poradit v případě, kdy něco nevědělo – např. Vyhledalo si informace v knihách, na internetu, provedlo metodu pokus – omyl...?
21. Jaké jsou výsledky Vašeho dítěte? (nadprůměrné, průměrné, podprůměrné...)
22. Který předmět je jeho oblíbený, který neoblíbený?
23. Má Vaše dítě problém s nějakým předmětem (pokud ano, čemu přičítáte vinu – špatný přístup učitele, nesrozumitelný výklad, rychlé tempo výuky...)?
24. Jaká je domácí příprava dítěte na vyučování? (Píše rádo úkoly, rozvíjí vědomosti, které se dozvěděl ve škole, i doma – hledá si podrobnější informace, zpracovává referáty...atd.)

25. Jak se Vaše dítě začlenilo do kolektivu – našlo si nové kamarády? Jak ho ostatní berou? Nevybočuje ze skupiny např. jiným přístupem k učení, větší iniciativou při vyučování, jinou pracovní morálkou, větším nadšením...?

26. Jaký je jeho pohled na základní školu – chodí tam rádo, nebo to považuje za ztrátu času (např. Kvůli tomu, že už umí psát a číst – jak se ostatně k této skutečnosti staví učitel – dává mu úkoly navíc, rozvíjí dále jeho dovednosti a vědomosti, nebo ho nechává pracovat stejně jako ostatní...)?

27. Jaký rozdíl/rozdíly vidíte mezi Vaším dítětem absolvujícím MŠ Montessori a žáky, kteří Montessori neprošli?

28. Kdybyste měl/a poradit svým přátelům, doporučil/a byste Montessori školku/školu. Odůvodněte.

Příloha č. 2

CO BY MĚLI ZNÁT PŘEDŠKOLÁCI (citováno z knihy *Co by děti měly znát* od Wolker Zähmeho)

a) Organizace sebe sama

Děti by měly...

- umět se samy obléci a svléci, kromě velmi komplikovaných kusů oblečení, tzn. měly by umět zacházet s knoflíky, druky, suchými zipy a zipy;
- umět si samy zavázat boty;
- umět si samy dojít na záchod;
- umět si umýt ruce;
- umět se samostatně vysmrkat;
- umět zacházet s odpadkovým košem;
- vědět, kde je vpravo a vlevo;
- umět provádět jednoduché početní operace (tzn. přičítat a odečítat) nejméně do deseti, třeba s použitím prstů;
- znát adresu svého bydliště;
- znát jména svých rodičů;
- vědět, kolik jim je let;
- umět samostatně nakupovat (drobné věci, se seznamem pro prodávající a u důvěryhodných obchodníků, kteří nepodvádějí při placení);
- umět rozeznat mince a bankovky;
- mít praktický koncept „vlastnictví“;
- umět otvírat a zavírat šroubovací uzávěry, vodovodní kohoutky atd.;
- umět si nalít do sklenice něco k pití;
- znát nebezpečné předměty, nářadí a látky (např. nůž, vidličku, nůžky, baterku, silné čisticí prostředky, benzin) a umět s nimi zacházet;
- umět si namazat chleba;
- umět obsluhovat technické přístroje;
- umět odložit momentální potřeby;
- dokázat si samy pomoci v konfliktních situacích;
- umět přiznat vinu;

- dokázat zůstat samy, samy usnout a spát;
- umět pokračovat v činnosti, i když se objeví potíže.

b) Zvědavost

Děti by:

- měly mít možnost obdržet mnoho různých impulzů;
- měly mít možnost denně položit tisíc otázek;
- měly mít možnost obdržet odpověď na pět set z nich;
- nikdy neměly slyšet, že jejich otázka je hloupá;
- nikdy neměly slyšet, že jejich výklad světa je hloupý;
- se měly moci dozvědět, že zvědavost se vyplácí;
- nikdy neměly být ve své zvědavosti omezovány.

c) Soužití

Děti by měly:

- mít mnoho kontaktů s jinými dětmi přibližně stejného věku;
- mít mnoho kontaktů s jinými dospělými než rodiči;
- zažít oběd v jiné rodině;
- mít zkušenost s přenocováním v jiné rodině;
- seznámit se s jinými rituály, než jsou rituály v jejich vlastní rodině (pozdravy, vtipy, rodinná slova apod.)
- alespoň jednou posloužit jinému dítěti jako vzor;
- alespoň jednou od jiného dítěte převzít jeho způsob chování;
- alespoň jednou se neshodnout s kamarádem a pak se zase usmířit;
- alespoň jednou přemýšlet a hovořit o tom, že dospělí se chovají tak, že jejich způsob chování lze beze zbytku přijmout
- alespoň jednou svým chováním vyvolat pozitivní reakci u dospělých;
- alespoň jednou založit nový rituál ve vlastní rodině.

d) Chování

Děti by měly:

- vědět, kdy se říká „prosím“ a „děkuji“;
- vědět, proč a jak prosit jiné lidi o odpuštění;

- alespoň jednou zažít že je samotné někdo poprosil o odpuštění;
- vědět, že mají zdravit jiné lidi, případně se s nimi umět rozloučit;
- umět nechat jiné lidi domluvit;
- umět druhému nabídnout pomoc;
- tušit, že úcta k druhým vede k úctě k sobě samému;
- tušit, že ohledy vůči jiným jsou opláceny ohledy vůči vlastní osobě;
- tušit, že slušné chování u stolu je výrazem úcty k jídlu, ke společnosti u stolu a ke kuchaři;
- tušit, kdy věci, které chtějí dělat pro vlastní potěšení, znamenají pro ostatní zátěž;
- mít cit pro to, že ve věcech se odráží síla a doba života jiných lidí;
- umět ohodnotit akt obdarování, tedy vědomého výběru a zhotovení dárků, jako něco cenného.

e) Tolerance

Děti by měly:

- být jednoznačně a co možná nejdéle podporovány ve svém postoji nikoho nediskriminovat;
- být co nejméně omezovány ve zvědavosti a otevřenosti vůči cizím lidem;
- znát pevná pravidla pro to, jak daleko mohou ve své otevřenosti zajít a kdy být opatrný.

f) Vědomí vlastní hodnoty

Děti by měly...

- vidět na příkladu, že se vyplatí se něčemu naučit;
- být ve všem povzbuzovány a utvrzovány;
- moci dělat co nejvíce věci samy;
- moci dovést práci do konce, i když se zdá, že z toho nic moc nebude;
- dostávat rozmanité podměty, co vše se dá na světě podnikat;
- zažít hodně trpělivosti;
- být povzbuzovány k tomu, aby samy sebe přezkoušely (jsi sám se sebou stoprocentně spokojený?);
- i při několikátém pokusu obdržet laskavou pomoc;

- na vlastní oči zažít vytrvalost a uspokojení jako aspekty konání;
- umět poprosit někoho jiného o podporu;
- dokázat podpořit někoho jiného;
- umět snášet porážky;
- umět hodnotit porážky (To budeš taky brzy umět...);
- umět chápat porážky jako šanci;
- moci zažít, že někdo jiný důvěřuje jejich schopnostem;
- moci zažít při práci mistry různých oborů, jakkoliv staré;
- moci zažít pocit, že vytvořily nějakou hmatatelnou hodnotu, že něco ovlivnily.

g) Pořádek

Děti by měly...

- moci na svém území praktikovat svůj vlastní pořádek;
- moci se účastnit dohod o tom, kde smí vládnout chaos a kde ne, a tyto dohody dodržovat;
- umět pochopit, jak daleko může jít jejich vlastní pořádek;
- dozvědět se, že různí lidé mohou mít různé chápání pořádku;
- vědět, že se vyplatí odkládat oblečení na jednom místě;
- vědět, že se vyplatí dávat fixy, křídly atd. vždy zpátky do krabičky;
- umět převzít menší povinnost při úklidu bytu (i když to zpočátku vlastně ani pomoc není).

h) Rodina

Děti by měly...

- vyznat se ve struktuře příbuzenských vztahů (matka, otec, sourozenci, strýc, teta, prarodiče, praprarodiče, bratranec, sestřenice atd.);
- znát fotky a upomínkové předměty z rodinného alba (...) a historky, jež se k nim vážou;
- znát fotografie z dětství svých rodičů, tet a strýců;
- přemýšlet nad rozdílem mezi svým vlastním dětstvím a dětstvím svých starších příbuzných;
- poznat rodinu jako společenství, které jim poskytuje ochranu, posiluje je a podporuje;

- umět vyprávět o jiných rodinách;
- znát některé výroky, básničky, historky nebo písňe o rodině;
- tušit, jak se všichni připravovali na jejich narození;
- mít jistotu, že se na n+ všichni těšili.

ch) Mluvení

Děti by měly...

- získat bohaté pasivní i aktivní zkušenosti s rozmanitostí jazyka;
- vést mnoho, mnoho rozhovorů s různými lidmi;
- moci naslouchat velkému množství rozhovorů;
- tušit, že různí lidé se vyjadřují různě;
- moci bez obav treperendit;
- umět se pomocí slov prosadit i bránit;
- zakusit, že jim jiní lidé naslouchají;
- umět napodobovat hovorové taktiky jiných lidí, a to jak hlasově, tak pomocí gest i s ohledem na argumenty.

i) Čtení

Děti by měly...

- již v raném věku slyšet předčítat co nejvíce příběhů a básniček;
- poznat předčítání jako pozitivní tělesnou a emocionální zkušenost blízkosti a společně stráveného času;
- být motivovány k tomu, aby slyšené příběhy převyprávěly, příp. přehrávaly, a přednášely básničky;
- umět podat osobní hodnocení skutků a osob z příběhů;
- umět přednášet básničky ve správném rytmu;
- umět přednést jednu básničku v cizím jazyce;
- znát více pohádek, včetně pohádek z jiných kulturních oblastí;
- mít více oblíbených knih a příběhů;
- umět z několika příběhů vytvořit příběh nový;
- umět vytvořit příběhy z převzatých a samostatně vymyšlených částí;
- umět si samy vymyslet příběh;
- umět si vyměňovat slyšené i vlastní příběhy s jinými dětmi;

- být v tom všem pozitivně podporovaný a povzbuzovaný.

j) Mluvení

Děti, jež nevyrostají ve vícejazyčném prostředí, by měly:

- umět pozdravit, poděkovat, poprosit o prominutí atd. v nějakém jiném jazyce ze svého okolí;
- umět klít anebo nadávat v nějakém jiném jazyce ze svého okolí;
- znát nějakou cizojazyčnou písničku nebo větu.

k) Psaní

Děti by měly...

- umět bezpečně a kontrolovaně (tzn. jako dospělí) držet tužku v dominantní ruce;
- alespoň jednou zkusit napodobit písmo na účtu, dopisu, listině, dopravním ukazateli, napsat na obalu nebo reklamní tabuli;
- alespoň jednou při hře „předčítat“ něco, co samy napsaly;
- obdržet pochvalu za to, že se těší, až se naučí psát.

l) Orientace

Děti by měly...

- vědět, kde bydlí (dům, ulice, čtvrť);
- umět na obrázcích rozpoznat svůj dům, svou ulici i některé pamětihodnosti svého města;
- tušit, že věci mohou vypadat jinak, když se nahlíží z jiného úhlu;
- tušit, kdy se ke svému domovu blíží a kdy se od něj vzdalují;
- ve formě jim přiměřené znát důležité cesty;
- být zvědavé na domovy jiných lidí;
- rády odcestovat, ale potom se přece jen o poznání raději znovu vracet;
- umět o tom vyprávět;
- umět pojmenovat světové strany s domovem jako středem.

m) Doprava

Děti by měly...

- znát zvláštnosti dopravního provozu na trasách, které jsou pro ně důležité, a umět na ně bezpečně reagovat;
- znát pravidla chování pro chodce;
- být pozorné a měly by přecházet pouze na zelenou;
- při vystupování z auta vždy zkontrolovat dopravní situaci;
- znát funkci semaforu a umět jej obsluhovat a používat;
- znát některá z pravidel silničního provozu a umět je interpretovat;
- mít respekt před auty a motorkami, ale nebát se jich;
- znát nějakou písničku na toto téma;
- umět vyprávět o svých zážitcích na silnici;
- umět opravit dospělé, kteří se v dopravních situacích nechovají správně;
- umět prožívat hrdost a spokojenost z toho, že se jim ještě nikdy nic nestalo.

n) Telefonování

Děti by měly...

- umět se do telefonu ohlásit celým jménem;
- umět rozpoznat volajícího;
- umět si zapamatovat krátké vzkazy a předávat je dále, když žádaná osoba není zrovna přítomna;
- umět říci, že nerozumějí;
- znát zpaměti vlastní telefonní číslo;
- znát zpaměti telefonní čísla některých důležitých blízkých osob;

o) Televize

Děti by měly ...

- vědět, že existují televizní pořady, které zachycují skutečnost, a programy pro zábavu;
- znát rozdíl mezi hraným filmem a dokumentem;
- samy sledovat pouze určité pořady.

p) Obrázkové knihy

Děti by měly...

- mít k dispozici široký výběr obrázkových knih;

- již brzy umět zacházet s obrázkovými knihami;
- být schopný zacházet s nimi i samostatně;
- umět vytvořit atmosféru pohody, když tráví čas s knihou;
- umět vyčíst z obrázkových knih vztahy a příběhy;
- umět vyložit obrázkové knihy někomu jinému;
- alespoň jednou navštívit knihovnu;
- umět si knihy samy vybírat;
- stále znovu dostávat knihy darem;
- mít vlastnoručně vyrobenou knihu se svými vlastními příběhy.

q) Počítač

Děti by měly....

- smět hrát počítačové hry plné fantazie;
- umět rozlišovat smyslové zkušenosti od zkušeností virtuálních;
- přistupovat k počítačům beze strachu.

r) Tělo

Děti by měly...

- umět pojmenovat nejdůležitější části těla;
- pro sebe pochopitelným způsobem znát některé tělesné funkce a umět je vysvětlit;
- prozatím jen v malé míře umět rozlišovat mezi duševními a tělesnými stavy;

ř) Nemoci

Děti by měly...

- umět alespoň v základních obrysech informovat o podstatě nemoci, kterými prošly;
- umět být jednoduchou formou nápomocný při stanovení diagnózy (tady mě to bolí, pálí...);
- umět při nemoci důvěřovat blízkým osobám;
- umět prožívat štěstí a ulehčení během procesu uzdravování;
- být v případě nouze přesvědčený, že lékaři jsou tady, aby jim pomohli;
- umět pocítovat soucit s (jinými) nemocnými lidmi;

- umět vždy si být vědomy svého zdraví;
- alespoň jednou přemýšlet o souvislostech mezi výskytem jedu v životním prostředí a nemocemi.

s) Smrt

Děti by neměly...

- pokud možno být „chráněny“ před zprávami o smrti;
- s ohledem na svůj smutek být měřeny dospělými měřítky.

š) Sport

Děti by měly...

- umět prožívat radost ze sportovních aktivit v nejširším smyslu slova;
- umět vnímat předstupeň k uvědomění si vlastního těla, jeho funkcí a jeho schopnosti výkonu
- tušit, kdy mají dost;
- umět pochopit, že i ve sportu je třeba trénovat, aby člověk dosáhl lepších výkonů;
- alespoň jednou pocítit štěstí z toho, že jsou zase o trochu šikovnější;
- zažít, že se při sportovní aktivitě společně s jinými dětmi nebo s rodiči zpotí, že je sport unaví a že se při něm můžou zašpinit;
- alespoň jednou v životě zatoužit po pohybu;
- znát nějaké příběhy a písničky na sportovní téma.

t) Sexualita

Děti by měly...

- moci pozorovat rodiče při činnostech typických pro dané pohlaví (tatínek se holí) i tradičně pohlavně neutrálních (tatínek vaří, maminka tapetuje);
- být ochráněný před běžnými klišé souvisejícími s rolemi příslušníků jednotlivých pohlaví ve společnosti (něco takového kluci nedělají, to je ženská práce atd.);

t') Příroda

Děti by měly...

- alespoň jednou si při hře zmáčet nohy;
- alespoň jednou pomoci kamarádovi, který si při hře namočil nohy;
- při hře s jinými dětmi se alespoň jednou podle libosti zašpinit;
- alespoň jednou přehradit potok;
- alespoň jednou si postavit úkryt;
- znát nejlepší přírodní materiály na takovou stavbu;
- alespoň jednou sledovat ptáčka, jehož zpěv odněkud slyšely;
- alespoň jednou sfouknout odkvetlou pampelišku;
- alespoň jednou sedět u táboráku;
- alespoň jednou si hrát tak dlouho, že je zastaví přicházející tma.

u) Rostliny

Děti by v přírodě měly...

- vědět, že rostliny jsou živé organismy, které se vyživují (pod vlivem světla, vzduchu a minerálních látek), množí a odumírají;
- vědět, že rostliny vyrůstají z různých semen;
- vědět, že i z malých semen mohou vyrůst velké rostliny;
- tušit, jak důležité jsou rostliny pro lidskou obživu;
- alespoň jednou se zakousnout do ovoce právě utrženého z větvičky;
- znát nejdůležitější druhy obilovin;
- umět poznat některé druhy stromů podle listů, plodů, a tvaru koruny;
- alespoň jednou se brodit suchým podzimním listím;
- tušit, že žádný živý tvor nemůže existovat izolovaný od ostatních a že my lidé patříme do této velké jednoty;
- zažít vliv jednotlivých ročních období na svět rostlin (v zahradě, v parku, v lese, na okraji hřiště);
- vědět, v jakém stadiu se příroda nachází v den jejich narozenin;
- alespoň jednou si přivonět k hrsti hlíny;
- alespoň jednou si hrát s čerstvými pilinami;
- alespoň jednou samy něco vysít, potom o to pečovat a sklídit to.

v) Zvířata

Děti by měly...

- mít jedno nebo dvě oblíbená zvířata;
- umět napodobovat některá zvířata zvukově i gesty;
- umět si hrát na zvířata;
- znát přísloví „Ranní ptáče dál doskáče“ nebo jiná pořekadla o zvířatech;
- znát několik pohádek nebo jiných příběhů, v nichž vystupují zvířata;
- být jen velmi opatrně korigovány ve své tendenci zvířata polidšťovat;
- znát některé písničky, které pojednávají o zvířatech;
- umět namalovat nebo vymodelovat zvíře podle vlastního výběru.

w) Domácí zvířata

Děti, které vyrůstají s domácími zvířaty, by měly...

- zažít náklonnost ze strany zvířete;
- znát nejdůležitější potřeby zvířat;
- vědět, co jim jejich zvíře chce sdělit;
- umět samy vykonávat dohodnutou část péče o zvíře;
- umět pociťovat stud při zanedbání zvířete;
- tušit, že existují rozdíly mezi náklonností ze strany zvířete a ze strany jiného člověka;
- umět vést „odborné rozhovory“ s jinými dětskými chovateli;
- alespoň jednou pociťit hrdost na úspěšnou péči a intenzivní pozornost z ní vyplývající (např. natréování nějakého do vedného kousku).

x) Procházka do přírody

Děti by v přírodě měly...

- umět přizpůsobit své chování specifickému prostředí;
- umět vyvinout cit pro šetrné zacházení s přírodou;
- znát některá tuzemská divoká zvířata;
- poznat některé ptáky podle zpěvu;
- umět mimicky a zvukově napodobovat některá divoká zvířata, která viděly;
- umět nakreslit nebo namalovat obrázek z lesa či parku;
- umět rozpoznat některé stopy zvířat;
- tušit, že les je systém složený z mnoha elementů, jež jsou na sobě závislé.

z) Na statku

Děti by měly...

- poznat pachy a zvuky statku;
- vědět, odkud pocházejí mléko, vejce, salámy atd.;
- tušit, že tím, co rády jedí, přímo ovlivňují zemědělský chov zvířat;
- tušit, že se zvířatům v mnoha zemědělských podnicích nevede dobře;
- tušit, proč tomu tak je;
- alespoň jednou vlézt do kravína nebo vepřína, plného bzučících much;
- alespoň jednou si pohrát s mláďaty užitkových zvířat;
- alespoň jednou si zařadit na seně;
- umět vyprávět o svých zážitcích;
- nakreslit obrázek ze statku, který navštívily;
- umět si zachovat návštěvu na statku v paměti jako příjemnou mnohvrstevnou událost.

ž) Návštěva zoo

Děti by měly...

- mít svá oblíbená zvířata;
- umět vyprávět o svých oblíbených zvířatech;
- umět namalovat svá oblíbená i jiná zvířata;
- umět gesty i zvukově napodobit svá oblíbená i jiná zvířata;
- alespoň jednou být v kontaktu se zvířaty v dětském koutku;
- umět o tom vyprávět;
- alespoň jednou zažít rozpaky z nesvobody zvířat v zoo.

aa) Životní prostředí

Děti by měly...

- být upozorněny na problémy zapříčiněné odpady;
- znát způsoby co největší redukce odpadu;
- umět rozlišovat mezi přírodními a umělými obaly (vejce, ořechy a banány versus hliníkové konzervy, plastové sáčky a nákladné obaly, které mají upoutat oko zákazníka);
- vědět, že výfukové plyny z aut a letadel jsou jedovaté;

- vědět, že je třeba mít se na pozoru před většinou tekoucích i stojatých vod kvůli možnému výskytu škodlivých látek;
- vědět, že určité látky nikdy nezmizí;
- znát některé příběhy a písně týkající se problémů s odpady;
- umět upozornit jiné lidi na chování, jež škodí životnímu prostředí;
- alespoň jednou zažít hrdost na správné chování vůči životnímu prostředí.

bb) Klima

Děti by měly...

- znát některé pranostiky, nejlépe ve tvaru pořekadel;
- znát několik písniček na téma počasí;
- umět rozlišovat mezi různými druhy mraků;
- umět objevovat ve velkých houfích mraků zvířata apod.;
- umět ztvárnit letní nebo zimní den jako obrázek;
- umět spojovat důležité dny (narozeniny, církevní svátky atd.) s počasím přiměřeným ročnímu období, v němž se odehrávají;
- umět pouštět draka;
- vědět, proč a jakým směrem putují stíny;
- umět se těšit na jaro (léto, podzim, zimu);
- umět se těšit z toho, že tatínek projede autem velkou kaluží;
- alespoň jednou zahlédnout tažné ptáky při stěhování;
- umět odečítat teplotu z teploměru;
- vědět, proč se nelze dotknout duhy;
- u dospělých najít pochopení ve chvíli, kdy je přepadne strach z bouřky, posměch opravdu není na místě.

cc) Svět a vesmír

Děti by měly...

- alespoň jednou zažít pohled na krásnou hvězdnou oblohu;
- alespoň jednou usnout pod otevřenou hvězdnou oblohou;
- znát názvy některých nápadných souhvězdí;
- alespoň jednou vidět padat hvězdu a při tom si něco přát;
- vědět, že v létě je více světla a že v zimě je více tmy;

- alespoň jednou vědomě zažít zvyšující se teplo blížícího se léta a rostoucí chlad blížící se zimy;
- umět namalovat obrázek s noční scénérií;
- znát pár písniček o slunci, měsíci a hvězdách;
- mít alespoň přibližné tušení o velikosti světa.

dd) Fyzika

Děti by měly...

- umět zacházet s jednoduchými přístroji a stroji a popsat, jak působí;
- znát a respektovat rizika, která takové přístroje skrývají;
- umět obsluhovat rádia a magnetofony;
- osvojit si jednoduchý koncept elektřiny (tření o koberec, svlékání si svetru.);
- tušit, za jakých podmínek se vyrábí elektrický proud a že se za něj musí platit;
- tušit, že některé elektrické přístroje jsou postradatelné;
- tušit, proč všechny věci padají směrem dolů;
- umět se vědomě naklánět a houpat na houpačce;
- umět házet žabky na hladinu;
- vědomě zažít vibrace;
- alespoň jednou stát na mechanické váze;
- umět pouštět draka;
- alespoň jednou ve vlhkém písku na pláži vyhrabat systém kanálů;
- alespoň jednou dostat příležitost k manipulaci s rukou vystrčenou při (pomalé) jízdě z okýnka auta;
- umět vyrobit z lepenky jednoduchý větrník;
- alespoň jednou nechat vznést list papíru pomocí foukání;
- alespoň jednou se rozběhnout za duhou;
- umět zapálit papír pomocí lupy.

ee) Chemie

Děti by měly...

- mít vyvinutý cit pro různé materiály, jež lze vnímat všemi smysly, chutí;
- tušit, že existují syntetické a přírodní látky;
- znát nejdůležitější varovné symboly, které se objevují na obalech;

- naučit se s chemií zacházet šetrně a obezřele.

ff) Matematika

Děti by měly...

- umět počítat alespoň do deseti (pokud chtějí, tak klidně i dále);
- umět posoudit jednoduché konstantní relace;
- umět posoudit jednoduché variabilní relace;
- znát nějaké říkanky a písničky s čísly;
- umět, pokud chtějí, rozeznávat číselné symboly.

gg) Politika

Děti by měly...

- vědět, že u nás již neexistuje opravdový král;
- znát pojem „vláda“;
- znát pojem „volby“;
- znát pojmy „většina“ a „menšina“;
- tušit, jak se provádějí politická rozhodnutí;
- tušit, že se na tom jednoho dne budou moci podílet;
- zažít na příkladu blízké dospělé osoby zájem o politické dění.

hh) Historie

Děti by měly...

- alespoň jednou navštívit historické muzeum;
- alespoň jednou si zahrát na „doby minulé“;
- alespoň jednou držet v rukou předměty, jež v sobě skrývají bohatou minulost;
- znát obrázkové knihy a knihy k předčítání s historickými tématy;
- znát nějakou písničku o minulosti;
- alespoň jednou vytvořit obrázek s nějakým historickým tématem;
- tušit, že válka je to nejhorší ze všeho;
- mít nepatrné tušení o běhu času a jeho proměnách;

chch) Umění

Děti by měly...

- s jistotou zacházet s tužkou, křídou a štětcem;
- znát názvy barev;
- umět rozpoznat barevné tóny jako světlá, normální, tmavá;
- mít radost z barevných kontrastů;
- alespoň jednou mít možnost malovat rukama nebo celým tělem;
- být nalíčeny k určitým příležitostem (karneval, narozeninová oslava), případě se samy nalíčit;
- věřit si s ohledem na umělecké zvládnutí jakéhokoliv motivu z jejich sféry zkušeností;
- umět nakreslit a namalovat jednoduchá schémata lidí a důvěrně známých zvířat, rostlin a předmětů;
- mít vztahy k věcem, které jsou založeny na smysly vnímaném dobrém pocitu, např. účes, oblíbené oblečení, tapeta, zařízení bytu, koberec, vybavení, knihy, obrazy nebo výhledy.

ii) Hudba

Děti by měly...

- prozkoumat možnosti svého vlastního hlasu;
- umět napodobit velké množství zvuků;
- vyzkoušet různé způsoby vytváření rytmů, tónů a melodií;
- samy vyrobit alespoň jeden hudební nástroj;
- vyrobit hudební nástroj z přírodního materiálu;
- tušit, že tóny vznikají kmitáním;
- umět rozeznat rytmus a správně se do něj vcítit (pohyby);
- samy umět vytvořit rytmus;
- z paměti ovládat větší množství písní, včetně písní v cizím jazyce;
- alespoň jednou zpívat společně s větším množstvím lidí;
- ovládat pohybovou stránku některých písní, jejichž texty podněcují k pohybu;
- mít několik oblíbených písní, případně druhů hudby;
- umět rozeznat a napodobit zvuk některých ptáků.