



Bakalářská práce

**Vzdělávací program s prvky Montessori ve školní
družině**

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Martina Janegová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Vzdělávací program s prvky Montessori ve školní družině

<i>Jméno a příjmení:</i>	Martina Janegová
<i>Osobní číslo:</i>	P19000502
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl BP: Navrhnout, zrealizovat a zhodnotit vlastní vzdělávací program s prvky Montessori pro děti mladšího školního věku ve školní družině.

metody: návrh, realizace a reflexe vlastního vzdělávacího programu

požadavky na studenta: rešerše odborné literatury, pravidelné konzultace s vedoucí BP

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

DLOUHÁ, Dita, Marcela ŽÁKOVÁ a Kamila RANDÁKOVÁ. *Polytechnické dovednosti v MŠ: metodika pro pedagogy*. Praha: Montessori ČR, 2017. ISBN 978-80-906627-0-4.

HERRMANN, Ève. *Montessori aktivity pro děti: kniha na obohacování slovní zásoby, objevování přírody i světa*. Praha: Svojtka & Co., 2016. ISBN 978-80-256-1915-5.

HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Montessori inspirace pro mateřské školy: pedagogické náměty pro každodenní využití a práci s dětmi v prostředí MŠ*. Praha: Verlag Dashöfer, 2020. ISBN 978-80-7635-049-6.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.

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

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 30. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 18. prosince 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

15. dubna 2023

Martina Janegová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především svým dětem a rodině, kteří mě během celého studia podporovali. Pedagogům, spolužákům, a ostatním pracovníkům TUL za příjemné 3 roky studia. Paní docentce Daně Kasperové za vedení mé bakalářské práce a za její cenné rady a doporučení. Paní Vlastě Hillebrandové za připomínky a rady z pohledu pedagoga s rozsáhlými praktickými zkušenostmi v Montessori pedagogice.

ANOTACE A KLÍČOVÁ SLOVA V ČESKÉM JAZYCE

Tato bakalářská práce se zabývá využitím některých principů vzdělávacího systému Montessori při tvorbě aktivit pro děti mladšího školního věku ve školní družině tradiční základní školy. Vzhledem k tomu, že v současné době neexistuje metodika pro školní družiny Montessori, byl vytvořený program inspirovaný metodami využívanými v mateřských a základních školách Montessori. Program je zaměřen zejména na témata environmentální výchovy a na rozšíření kompetencí v oblasti praktického života. Podle odborné literatury byla zpracována teoretická část, která shrnuje charakteristiku dětí mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie a vysvětluje Montessori přístupy ke vzdělávání dětí.

Klíčová slova

Mladší školní věk, školní družina, volnočasový program, zážitková pedagogika, Montessori principy.

ANNOTATION AND KEYWORDS IN ENGLISH LANGUAGE

This bachelor thesis deals with the use of some principles of the Montessori educational system in the creation of activities for younger school-age children in the after-school club of a traditional primary school. As there is currently no methodology for Montessori after-school clubs, the created programme was inspired by the methods used in Montessori kindergartens and primary schools. The programme is mainly focused on environmental education topics and on expanding competences in the field of practical life. According to the expert literature has been prepared a theoretical part which summarizes the characteristics of children of younger school age in terms of developmental psychology and explains Montessori approaches to children's education.

Keywords

Montessori principles, younger school-age, after-school club, leisure programme, experiential pedagogy.

OBSAH:

Seznam použitých zkratk a symbolů	10
ÚVOD.....	11
Teoretická část	12
1 Děti mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie	12
1.1 Vývoj poznávacích procesů	12
1.1.1 Vývoj percepce	12
1.1.2 Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů	13
1.1.3 Vývoj pozornosti, paměti a jazykových kompetencí.....	14
1.2 Vývoj emočních a autoregulačních mechanismů.....	15
1.3 Socializace	17
1.3.1 Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci	17
1.3.2 Škola a vrstevnická skupina.....	18
1.3.3 Normy chování, komunikace.....	19
1.4 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.....	20
2 Montessori	21
2.1 Maria Montessori.....	21
2.2 Montessori metoda.....	22
2.2.1 Antropologické základy	22
2.2.2 Základní principy pedagogiky M. Montessori	23
2.2.3 Výhody Montessori přístupů.....	27
2.3 Montessori praxe	27
2.3.1 Prostředí.....	27
2.3.2 Ticho, klid a rovnováha	29
2.3.3 Mravní a etická výchova.....	30
2.3.4 Komunikace.....	31
2.4 Oblasti Montessori pedagogiky.....	32
2.4.1 Praktický život	32
2.4.2 Smyslová výchova	32
2.4.3 Matematika	33
2.4.4 Jazyk	33
2.4.5 Poznáváme svět	34
2.5 Montessori pedagogika pro školní věk	35
Praktická část	37
3 Legislativa.....	37

4	Charakteristika školy	37
4.1	Charakteristika žáků a pedagogického sboru.....	37
4.2	ŠVP školy	38
4.3	ŠVP školní družiny	38
4.3.1	Konkrétní cíle vzdělávání.....	38
4.3.2	Materiální podmínky	39
4.3.3	Personální podmínky.....	39
4.3.4	Ekonomické podmínky	40
4.3.5	Bezpečnost a ochrana zdraví.....	40
4.3.6	Psychosociální podmínky	40
4.3.7	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	40
4.3.8	Délka a časový plán vzdělávání	41
4.3.9	Plán možných akcí.....	41
4.3.10	Hodnocení žáků a autoevaluace zařízení	42
4.4	Rozbor ŠVP školní družiny	42
4.5	Charakteristika skupiny dětí.....	43
5	Cíle praktické části bakalářské práce	44
5.1	Zážitková pedagogika	44
5.2	Použití principů a prvků Montessori pedagogiky	44
	ZÁVĚR.....	63
	Seznam použitých zdrojů	64

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

MŠ mateřská škola

ZŠ základní škola

ŠVP školní vzdělávací plán

ÚVOD

V bakalářské práci jsem navrhla osm ucelených odpoledních programů pro děti mladšího školního věku navštěvující školní družinu tradiční základní školy s využitím některých principů vzdělávacího systému Montessori. V současné době je v ČR připravována „Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+“, ve které je kladen důraz na rozšiřování kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. Jedním z dalších záměrů této strategie je zahrnout do vzdělávání inovativní metody, podpořit realizaci výuky i mimo školu, například v přírodě a na získávání praktických poznatků a propojování poznatků v souvislostech. Mým záměrem bylo, aby navržený program reflektoval tyto myšlenky strategie, aby byl v souladu s ŠVP školní družiny a zahrnoval netradiční metody vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že v současné době neexistuje metodika pro školní družiny Montessori, byl vytvořený program inspirovaný metodami využívanými v mateřských a základních školách Montessori. Program je zaměřen zejména na témata environmentální výchovy a na rozšíření kompetencí dětí v oblasti praktického života prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Realizován byl ve školní družině v oddělení pro děti navštěvující první třídu Základní školy Jablonec nad Nisou – Mšeno, Arbesova 30, příspěvková organizace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Děti mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie

V období mladšího školního věku dochází k výraznému mezníku v životě dětí – nástupu do školy a dítě tak získává novou životní a dá se říci i společenskou roli – stává se školákem. Toto období se většinou ohraničuje dosažením věku 6–7 let a trvá přibližně do 8-9 let. V daném období u dětí dochází k různým vývojovým změnám, které jsou důležité pro zvládnutí školních požadavků a představují základ školní zralosti.

1.1 Vývoj poznávacích procesů

1.1.1 Vývoj percepce

V tomto období vývoje dětí dosahuje zraková a sluchová percepce úrovně potřebné pro zvládnutí učiva na začátku školního vzdělávání. Velmi důležitý je rozvoj vidění na blízko pro snadnou percepci detailů. Děti v předškolním věku mají tendenci zaostřovat na dálku, proto vidí lépe na větší vzdálenost než nablízko. Nutnost změny v tomto případě vyžaduje větší pozornost, což je pro děti často namáhavé, nepříjemné a může to snižovat jejich motivaci. Děti se školní zralostí začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Detaily chápou, jakou součástí celku, to znamená, že jsou schopné vizuální analýzy a syntézy.

V rámci rozvoje sluchového vnímání je důležité zejména pochopení skutečnosti, kterou si mnozí školáci prozatím neuvědomují – to, že slova se skládají z různě znějících hlásek a ty ještě z dalších částí. Děti řeč vnímají globálně a analyzovat zvukovou podobu řeči se musí teprve postupně naučit.

„Ve školním věku nabývá na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, především zrakového a sluchového. Mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit. Rozvoj této složky závisí na zralosti i propojení jednotlivých oblastí mozku, určitý význam má i zkušenost, zautomatizování takových spojení“ (Vágnerová, 2005).

1.1.2 Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

Myšlení mladších školáků je spjato s realitou, kterou již znají na základě vlastních zkušeností. V tomto období upřednostňují způsoby poznávání, při kterých se samy mohou přesvědčit o pravdivostech tvrzení. Chtějí poznávat svět takový, jaký je ve skutečnosti – jak funguje, jakými pravidly se řídí, případně jak jej lze ovládat apod. Základním způsobem orientace v prostředí a v poznávání sebe samých, zejména pro nejmladší školáky, je slovní popis. Další způsoby poznávání by mohly být, prozatím, příliš složité. Mladší školáci postupně začínají chápat pravidla, podle kterých objevovaný svět funguje, a která platí v určitých situacích.

V tomto věku dochází ke změně způsobu uvažování, což je velmi důležité pro další rozvoj poznávacích procesů. Postupně se, díky rozvoji schopností klasifikace, vyvíjí konkrétní logické myšlení, a to chápáním různých souvislostí a vztahů. V závislosti na úkolu mohou děti uvažovat různými způsoby. Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější než v předškolním věku. Díky rozvoji těchto schopností děti dobře vstřebávají výuku, protože je pro ně srozumitelná a tím pádem i atraktivnější.

Proměna způsobu myšlení mladších školáků se projevuje v úvahách o okolním světě, o nich samých, i o dalších lidech. Děti chápou, že ke svému chování mohou mít ostatní lidé své vlastní důvody, že mohou mít různé názory a potřeby. Zpravidla se umí podívat na svět očima někoho jiného a hodnotit jej tak, jak se domnívají, že by ho daný člověk posuzoval. Později děti školního věku přibližně dovedou odhadnout, jak asi se jejich chování jeví ostatním lidem a dokáží z jejich reakcí přibližně usuzovat, jak jejich chování, názory a postoje hodnotí. Díky tomu již mohou mít užitek ze zpětné vazby, kterou jim ostatní lidé poskytují.

Úroveň uvažování dětí charakterizují způsoby, kterými chápou určité informace. Rozvoj poznávacích procesů se projevuje schopností brát v úvahu více informací, diferencovat je a ty nevýznamné eliminovat. Děti například přibližně až od 8 let dokáží uvažovat zároveň o dvou zápletkách a sledovat dvě linie příběhu. Stejným způsobem zpracovávají všechny informace. Takto lze vysvětlit potíže nejmladších školáků se zvládnutím přechodu přes deset, rozlišení desítek a jednotek, různých druhů slov apod. (Case, 1985).

„Signálem dosažené úrovně uvažování jsou strategie používané při selekci a dalším zpracování informací. Malý školák má tendenci využívat jen část informací a na

jejich základě problém řešit. Přijímá jen takové informace, které alespoň trochu chápe, a zpracovává je tak, jak dovede. Takový přístup mu umožňuje, aby se v situaci alespoň nějakým způsobem orientoval. I když mnohdy ne zcela správně. K podobným problémům dochází i ve škole, např. při výkladu učitele, kterého zlobí, že si děti zapamatovaly málo, a to mnohdy ještě nepodstatných informací. Eliminací toho, čemu dítě nerozumí a co nenavazuje na jeho zkušenostní systém, lze chápat jako kognitivně obrannou reakci“ (Vágnerová, 2005).

Děti věnují pozornost informacím, které považují za významné. Postupně se význam různých informací mění v závislosti na rozvoji jejich poznávacích schopností. Důležitou částí kognitivního vývoje je zvyšující se schopnost potlačit irelevantní a nepotřebné informace. Děti postupně chápou, že nemá cenu ztrácet čas něčím, co pro ně nebude, například při řešení nějakého úkolu, užitečné.

„V průběhu vývoje se mění způsob chápání problémů i strategie jejich řešení. Děje se tak pod vlivem zrání, pozitivně ovlivňujícího rozvoj různých, dílčích i obecnějších schopností, ale i v důsledku narůstající zkušenosti s jejich efektivitou. Různé strategie se rozvíjejí již od počátku školního věku, zvyšuje se i flexibilita jejich využívání. Školní výuka k tomuto rozvoji významně přispívá“ (Sieger, 1998).

Děti mladšího školního věku nejsou schopny odpovídajícího sebehodnocení, neumí rozlišit, co ony samy dovedou a co již ne. Nedokáží odhadnout své schopnosti, a proto se může stát, že slibují něco, co myslí vážně a věří tomu, že to splní, ale jejich sliby jsou nerealistické. Obvykle nejsou schopné odhadnout obtížnost úkolu ani odpovídající postup řešení. Proto často pracují neefektivně, na lehké i těžké úkoly vynakládají stejné úsilí, nedovedou odhadnout, jak dlouho jim úkol bude trvat apod. Často také opakují způsob řešení úkolu, přestože se ukáže jako neúčinný. Na rozdíl od dětí staršího školního věku prozatím nedovedou využívat zpětné vazby, která by mohla změnit jejich přístup ke zvládnutí úkolů.

1.1.3 Vývoj pozornosti, paměti a jazykových kompetencí

Pozornost je jedním z prostředků regulace psychické aktivity a její vývoj je závislý na dosažení určitého stupně zralosti centrálního nervového systému (Vágnerová, 2005). Schopnost soustředit se potřebnou dobu na daný úkol dozrává zpravidla na začátku školního věku a je považována za jednu z částí školní zralosti. Během mladšího školního

věku se zvyšuje kapacita paměti. Jedním z důvodů je větší zralost, ale také větší znalosti, které děti dovedou navzájem propojovat, a tím si je i lépe zapamatovat.

„Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6-12 lety, tj. v mladším a středním školním věku. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. (Siegler, 1998, Siegler a kol. 2003).

Slovní zásoba dětí se vyvíjí zejména vlivem rodiny, školy, vrstevníků a v současné době i komunikačních technologií, které bohužel dnes již běžně vidáme i v rukou nejmenších dětí. Děti mají většinou tendence pamatovat si výrazy, které pro ně jsou z nějakého důvodu užitečné – mohou díky nim vyjadřovat svoje potřeby, názory nebo pocity. Je nezbytné, aby děti nastupující do školy měly dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti, byly schopné vyjádřit se o běžných věcech a rozuměly sdělením jiných osob. Mezi 6. a 11. rokem dochází k dalšímu rozvoji jazykových kompetencí, ale tento rozvoj již není tak výrazný jako v předškolním věku.

1.1.4 Vývoj emočních a autoregulačních mechanismů

Během školního období dochází u dětí k dalšímu zrání organismu, zejména centrálního nervového systému, což se projevuje i zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Významný je v tomto období i rozvoj emoční inteligence a schopnosti chápat emoční prožitky a dávat jim určitý smysl, děti tím pádem lépe rozumí svým vlastním pocitům.

„Vztahy s lidmi mohou sloužit jako emoční opora, ale i jako zdroj strachu. Pro mladší školáky představují emoční oporu především rodiče, u dětí středního školního věku jsou to stále častěji vrstevníci (Rossman, 1992).

Pro sociální i emoční rozvoj dítěte je důležitá možnost emočního sdílení pozitivních i negativních emocí. To přispívá k jejich porozumění a rozlišení a umožňuje jejich zvládnutí. Toto sdílení je pro děti snazší s vrstevníky, protože ti jsou většinou na shodné vývojové úrovni a prožívají podobné problémy a také je obdobně interpretují. Děti ve školním věku svoje emoce více regulují, uvědomují si, že je někdy nutné tyto projevy utlumit. Věří, že vlastní pocity mohou ovládat, například tím, že na problém nebudou myslet. Důvodem potlačování je jejich potřeba být přijatelní pro svoje okolí.

Ve školním věku se rozvíjí i sebehodnotící emoce, k čemuž přispívají nové zkušenosti vyplývající ze srovnání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí,

z hodnocení dospělých i vrstevníků. Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt, ovlivňující sebelásku a i sebeúctu (Vágnerová, 2005).

Spolu s rozvojem kompetencí se ve školním věku vyvíjí i autoregulační kompetence, což souvisí s vývojem poznávacích procesů a závisí na zrání dětí i na jejich učení. Zvyšování těchto kompetencí je také založeno na vůli a vědomí nutnosti autoregulace. Rozvoj autoregulace se také projevuje změnou postoje k překážkám, kterému se děti učí například prostřednictvím frustrace z neuspokojených aktuálních potřeb (např. děti si nemohou hrát, když by se zrovna měly učit). Mladším školákům v tomto období ale ještě chybí zodpovědnost a sebekontrola, protože prozatím nedokáží odolávat lákavějším podnětům před povinnostmi. Proto potřebují být do určité míry vedeny a kontrolovány dospělými.

2 Socializace

„Ve školním věku se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení, které se mu zde podařilo zaujmout. Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina“ (Vágnerová, 2005).

2.1.1 Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci

Pro děti mladšího školního věku je rodina důležitou součástí jejich identity, prozatím uspokojuje většinu jejich potřeb a funguje jako emoční zázemí a opora. Je pro ně komplexem rozmanitých a převážně stabilních interakcí – je vztahovým rámcem zahrnujícím rodiče, děti a případně další rodinné členy (prarodiče apod.). Společná historie rodiny a dosavadní zážitky tvoří rodinný příběh, jehož důležitou součástí jsou i rodinné rituály, kterých se všichni z rodiny účastní, které mají svůj význam a rodinu spojují. Společné prožitky přispívají k pocitu vzájemnosti. Nejdůležitějším aspektem a podmínkou dobrého vztahu mezi rodiči a dítětem je sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když je potřebuje.

Tím rodiče uspokojují psychické potřeby dětí jako například naplnění potřeby smysluplného učení, kdy rodiče jsou vzorem určitého způsobu chování. A to jak model pro učení nápodobou, tak i ideálem, kterému by se děti chtěly přiblížit. Dále jsou rodiče pro děti zdrojem emoční podpory, což jim vytváří pocit bezpečí, jistoty a zázemí pro další rozvoj jejich osobnosti (pokud byla rodina v tomto směru opravdu funkční). Rodiče také ovlivňují uspokojování potřeb seberealizace dětí, a to prostřednictvím svých požadavků na děti výběrem aktivit, které považují za důležité, především ale svým hodnocením. V případě, že rodiče dětem stanoví příliš vysoké cíle nebo pokud nejsou v nějakém směru s dětmi spokojeni, mohou děti získat pocit nedostatečnosti a neúspěšnosti. Pro děti v tomto věku rodiče představují určitý model pro budoucnost. Jejich dospělé chování je pro děti vzorem, podle kterého si utvářejí představu vlastní budoucnosti. V období mladšího školního věku mají dospělí u dětí formální autoritu, kterou děti ještě bez výhrad akceptují, a prozatím se chovají tak, jako by tomu mělo být natrvalo.

Pro děti je velmi důležité, jakou hodnotu mají jejich školní výkony pro rodiče, kteří pro ně představují autoritu i v postoji ke škole. Tyto postoje rodičů děti přejímají

a jejich vztah k učení je jimi výrazně ovlivněn. Rodiče do těchto svých postojů často projektují svoje vlastní zkušenosti a emoce, které mají spojené s jejich vlastní školní docházkou (kladné, ale i záporné). Někteří rodiče podporují zaměření dětí na výkon nebo na úspěch již od předškolního věku, prožitek úspěchu pak ovlivňuje dětské chování, uvažování a prožívání. Děti v tomto věku posuzují hodnotu vlastního výkonu podle ocenění jinými lidmi. Jejich pocit úspěchu nebo selhání závisí na názoru dospělého.

U sourozenců ve školním věku dochází často k soupeření, ale dovedou se i spolu domluvit na kompromisním řešení sporů, dokáží spolupracovat a vzájemně se podporovat. Jejich vztahy se začínají stabilizovat, mají různé společné zážitky, které je spojují, ať již příjemné nebo nepříjemné. *„Vztahy sourozenců bývají citově vřelejší a vyrovnanější, pokud jsou k nim rodiče dostatečně citově vřelí a pokud se k jednotlivým dětem chovají stejným způsobem“* (Ingolsdby, Shaw a Garcia, 2001).

2.1.2 Škola a vrstevnická skupina

„Škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do jeho postoje ke škole a k celé společnosti. Tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život“ (Vágnerová, 2005).

Ve škole se děti ocitají pro ně v nových životních rolích, které pro ně mohou mít různý význam a mohou je zatěžovat, ale také uspokojovat, mohou je vnímat pozitivně, i negativně. Tyto postoje se mohou pod vlivem osobních zkušeností měnit. Jedná se o role školáků, a zároveň role žáků a spolužáků. Role školáka je rolí podřízenou, kdy se děti musí podřídit – učiteli, školnímu řádu, případně dalším normám. Tyto normy zdůrazňují potlačení individuálních potřeb. U školáků je motivace k jejich plnění spojena s osobním vztahem k učiteli, kdy mu děti chtějí dělat radost a být za to oceněny a akceptovány. Vztah dětí k učiteli je velmi důležitý a mívá osobní charakter. Emoční vazba na učitele pro děti představuje zdroj jistoty a bezpečí a ten je jimi proto bezvýhradně přijímán.

Školní prospěch má v tomto období vývoje dětí jistou sociální hodnotu. Děti přijímají názor dospělých, především rodičů. Děti se učí a pracují, protože mají potřebu výkonu a také potřebu ocenění. V tomto věku má ocenění autoritou, kterou jsou zejména rodiče a učitelé, větší váhu než samotný výsledek jejich práce.

„Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu, může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje úsilí a očekávání úspěchu v nejbližších úkolech. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, součástí celkového sebepojetí. V této formě ovlivňuje vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie chování a modifikuje potřebu seberealizace“ (Vágnerová, 2005).

Za jednu z nevýznamnějších potřeb dětí školního věku je považována potřeba kontaktu s vrstevníky, kteří se tak stávají významným socializačním prostředím. Ve skupině vrstevníků děti musí přijmout určitá pravidla, ale také se snaží prosazovat svoji individualitu. Děti v této skupině nabývají zkušenosti se společným sdílením, řešením problémů, sociálním vztahům, spolupráci, solidaritě, sebeovládání i zvládání různých rolí apod. Děti zde vstupují do rolí vrstevníků, spolužáků, kamarádů a ty jsou pro ně důležité pro další rozvoj pozdějších hlubších přátelství.

2.1.3 Normy chování, komunikace

Začínající školní docházka klade na děti nároky v respektování norem chování, které děti v tomto věku chápou jako jednoznačně dané, a přijímají je, tak jak jsou, a nenapadne je přemýšlet nad jejich obsahem. Souhlas autority (dospělého) s chováním dětí v souladu s těmito normami potvrzuje platnost těchto norem a uspokojuje tím očekávání dětí. Děti mladšího školního věku posuzují normy ve vztahu k sobě a určující je pro ně, zda budou za své chování odměněny nebo potrestány. Nedovedou zatím přemýšlet o možnosti změny svých vnitřních motivů chování.

Nástup do školy je také spojen s nutností osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a za jeho důsledky. Rozumově jsou školáci již dostatečně vyspělí, a chápou podstatu a význam norem chování, a vědí, jak by se měli správně chovat, ale prozatím mnohdy nedosahují dostatečné úrovně sebeovládání.

Děti školního věku rozlišují způsob komunikace podle toho, kde se právě nacházejí – mezi dospělými, mezi dětmi, ve škole, doma, v zájmovém kroužku apod. Jsou schopné komunikovat odpovídajícím způsobem v závislosti na situaci, v souladu s normami a zvyklostmi daného prostředí. V průběhu školního věku se vyhraňuje způsob komunikace mezi dětmi ve skupinách, který je typický slangem, oblibou citoslovcí, zjednodušením projevu apod.

2.2 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

„Pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje jednání a směřování. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici nejspíš získá a jak n ani bude reagovat.“ (Vágenrová, 2005).

V době nástupu do školy je obvykle dětské sebehodnocení ještě nepřesné a je ovlivněno aktuálními zážitky. Dětské sebepojetí vychází ze zkušeností se sebou samým, které jsou zpracovány aktuální úrovní emoční zralosti a způsobem uvažování. Významně je také určováno názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které děti nekriticky akceptují. Potvrzení vlastní hodnoty je pro školní děti výkon. Zatímco pro předškolní děti je dosažením cíle splnění úkolu, školáci jsou již kritičtější a záleží jim na tom, aby úkol splnili dobře.

Dětská identita je také vyjádřena příslušností k nějaké sociální skupině neboli k lidem, kteří jsou pro děti natolik důležití, že se s nimi identifikují – s rodinou, s vrstevnickou skupinou (školní třída), s institucí (se školou).

3 Montessori

3.1 Maria Montessori

Maria Montessoriová se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona. Vyrůstala na venkově až do přeložení otce do Říma, kde našla i lepší podmínky pro vzdělávání. Po základním vzdělání byla přijata jako jedna z mála dívek na technicky orientovanou střední školu, později po jejím ukončení u ní začal narůstat zájem o biologii, až došla k rozhodnutí, že se stane lékařkou a vystudovala na římské univerzitě medicínu. V roce 1896 se stala první ženou-lékařkou v Itálii vůbec. Ve stejném roce vystoupila na ženském kongresu v Berlíně jako sociálně angažovaná akademička. Její berlínské projevy plné problematiky ženské emancipace jsou ještě dnes v popředí zájmu ženských hnutí současnosti.

„Po ukončení studií začala pracovat na Psychiatrické klinice Římské univerzity, kde se po nějaké době setkala s duševně zaostalými dětmi. Tyto děti byly tehdy umístovány do stejných zařízení jako pacienti s psychickými chorobami a Maria Montessori si brzy povšimla netečnosti lidí, kteří se o děti starali. Uvědomovala si, že v místnostech nebyly žádné předměty a podnětné materiály, jimiž by děti mohly zaměstnávat své ruce. Zdálo se jí, že tyto děti se vrhají po každém drobečku, který se ocitl na zemi, a svými prstíky je sbírají jen proto, aby měly nějakou činnost. V chování dětí viděla spíš touhu po zapojení prstů a svalů rukou než zájem o jídlo. Usoudila, že cesta, která vede k inteligenci, se děje právě skrze práci rukou, a že se tudíž u těchto dětí nejedná o problém lékařský, ale spíše pedagogický.

M. Montessori se inspirovala myšlenkami francouzských lékařů Jeana Marca Itarda a Edouarda Séguina. Některé z nich rozšířila a vypracovala program, který měl pomoci mentálně postiženým dětem. Tyto teorie si ověřovala ve cvičné škole při institutu pro učitele zvláštních škol, kterou vedla. A právě tady začala její pedagogická dráha. Původně opovrhovaný experiment byl natolik úspěšný, že děti, kterým se věnovala, složily zkoušky, jež byly určeny dětem z běžných škol. Nejenže v těchto zkouškách uspěly, ale dětem z běžných škol se zcela vyrovnaly. Mnoho lidí to tehdy považovalo za zázrak. Marii Montessori zajímalo, jestli by tak znatelné pokroky při aplikaci jejích poznatků dělaly i děti z běžných škol. V souvislosti s tím se začala věnovat studiu psychologie, filozofie

a antropologie. Její první *Casa dei Bambini (Dům dětí)* byl otevřen 6. ledna 1907 pro děti předškolního věku.

V roce 1909, kdy vyšla její první kniha, se začala věnovat i pedagogice věkového období od 6 do 12 let. V Římě roku 1913 uspořádala první mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a její způsob práce s dětmi se začal rozšiřovat po celém světě. Za druhé světové války pobývala v Indii, kde nadále neúnavně pracovala na zdokonalování své metody. Do Evropy se vrátila až v r. 1946. V roce 1951 se naposledy zúčastnila Mezinárodního Montessori kongresu, který se konal v Londýně, a v následujícím roce 6. května 1952 v Holandsku zemřela. Na jejím náhrobku je věta, která vystihuje její bytostný zájem o mír ve světě i v každém z nás: „Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, buďte se mnou mír mezi lidmi na celém světě“ (Hillebrandová, 2020).

3.2 Montessori metoda

3.2.1 Antropologické základy

Pro M. Montessori je každý člověk „bytosť ve smyslu jedinečné osobnosti“. Bez ohledu na rasu, kulturu, náboženství nebo pohlaví je tato osobnost všem lidem vlastní a rozlišuje se podle dvou hlavních aspektů – individuality a sociality. Každý člověk je pro ni jedinečné a nezaměnitelné individuum a zároveň „sociální bytosť pak excelence“ a zdůrazňuje, že podporování obou aspektů je důležité od narození člověka. Během dětství (cca do 12 let) je v popředí podporování individuality a v dalším, mladistvém věku, zase podporování sociality, obzvláště v její společenské oblasti. M. Montessori považuje za zásadní podporování individuality člověka, protože, podle jejího názoru, je společnost spojením jedinců a kvalita společnosti je závislá na kvalitě a rozvoji individuality jednotlivců, kteří ji tvoří. Rozvoj společnosti je proto možný díky vyššímu vývoji jednotlivců s jejich individuálními vlohami a rozvoj jednotlivce je zase závislý na vyšším vývoji společnosti. „Člověk je od přírody kulturní bytosť, která je kulturně závislá a tvůrčí. Mimo to je člověk bytosť, která nepřichází na svět hotová, ale musí se v aktivním jednání se svým přírodním, sociálním a kulturním prostředím sama vybudovat. K tomu potřebuje mladý člověk ve světě, který se stal komplexním více než kdy jindy, pedagogickou pomoc“ (Herald Ludwig a kol., 1997).

3.2.2 Základní principy pedagogiky M. Montessori

Pokud se budeme držet základního antropologického předpokladu, který preferovala M. Montessori – že dítě je od narození schopné vlastní aktivity a spontaneity a má za úkol po jednotlivých krocích zvládnout budování vlastní osobnosti, mohla by jeho výchova být chápána jako podpora k sebe pomoci ve smyslu „pomoz mi, udělat to sám“. Tento pohled na vývoj člověka přivedl M. Montessori k základnímu pochopení výchovy, k cestě mladého člověka k jeho zralosti a dospělosti.

„Svobodná činnost naplňuje děti pocitem štěstí. Vidíme, jak jsou šťastné, ale to není to nejdůležitější. Nejdůležitější je, že dítě může prostřednictvím této svobodné činnosti budovat člověka a toto budování je to nejdůležitější. Důsledkem této svobodné činnosti je, že roste správným způsobem, zvláště po psychické stránce. Růst neprobíhá jen proto, že příroda obdařila duševní orgány jejich funkcemi, ale tyto funkce se vyvíjejí normálně pouze prostřednictvím správného druhu činnosti v prostředí“. (Montessoriová, 1946).

M. Montessori považuje věk dvou až tři let za nejdůležitější období z hlediska vývoje dítěte. V tomto věku se formuje jazyk, koordinovaný pohyb, orientace v prostředí atd. Zkrátka vzniká vše, co bude ovlivňovat budoucího člověka, jeho potenciál. Je to období tvoření a utváření. Jednotlivé stránky člověka se vyvíjejí odděleně a nezávisle a v různých obdobích, v určité fázi vývoje se spojí, a z nich pak nakonec vzniká jednota osobnosti. Je to období velké aktivity, a pokud dítě nemá žádné příležitosti k aktivitám, tyto jednotlivé stránky člověka se nesjednotí a zůstávají oddělené a nevzniká tzv. jednota osobnosti.

U dítěte pak pozorujeme inteligenci, která je ale bezcílná a „vystřeluje“ tím či oním směrem bez jakéhokoliv účelu. Stejně tak jsou bezúčelné i pohyby. Inteligence takového dítěte je oddělená od pohybu, pohyb nekoresponduje s účelem. Má-li být později jedinec schopen jednat v prostředí účelně, všechny jeho schopnosti musí splývat a jednat v souladu. Proto je podle M. Montessori nezbytné děti povzbuzovat a dávat jim odpovídající podněty k vývoji v prostředí tak, aby byla každému dítěti dána možnost rozvíjet se podle jeho vlastního rytmu vývoje a podle individuální doby rozvoje a růstu. Pokud dětem podněty a povzbuzení chybí, budou apatické, melancholické, bez zájmu a nerozvinou celou svou osobnost.

V období od narození do šesti let má dítě tzv. „absorbující mysl“ – je jako houba a „nasává“ nejenom svými smysly, ale celou svou bytostí všechno, co se nachází kolem něj. V této fázi vývoje se intenzivně rozvíjejí jeho dovednosti, zpočátku na nevědomé úrovni a od třetího roku věku dítěte se začíná projevovat jeho touha po zpřesňování a zdokonalování. Toto období bohužel bývá mnohdy podceňováno a nevyužíváno nebo i zpochybňováno bez zřetele na dítě, zhruba v šesti letech končí a nastupuje fáze, kdy pro dosažení podobné úrovně rozvoje dítě musí vynaložit velkou snahu chtít se něčemu naučit. Měli bychom se proto snažit, abychom pro dítě připravili prostředí podnětné a smysluplné, reálné, a nikoliv jen virtuální a přistoupili k tomuto období vývoje velmi zodpovědně.

Do věku šesti let se také projevují všechny nejdůležitější senzitivní fáze. Jsou to úseky života, kdy děti intenzivně vnímají, cítí touhu po poznání, dychtí objevovat nové a nepoznané. Žene je velmi intenzivní vnitřní touha a dětské nutkání „to“ dělat. Senzitivní období jsou daná a u všech lidí se projevují ve stejném věku, jsou to období, kdy nic nejde uspěchat a nic nejde zastavit. Je proto důležité znát časové rozpětí jednotlivých fází, nechat děti vyzkoušet tajemství různých oblastí vzdělávání, umožnit jim přístup a povzbudit v nich zájem. Pokud totiž tyto fáze promeškáme, budou nenávratně pryč a nedají se obnovit. *„Například senzitivní fáze pro řád a pořádek kulminuje kolem druhého roku života a postupně slábne. Proto je důležité neukládat hračky do košů bez ladu a skladu. Malé dítě velmi rádo řadí, páruje a srovnává. Pokud se tato chuť nepodpoří v daném období, bude se dítě poději pořádku učit. Vnímavost na rozvoj řeči, jazyka, a to i cizího začíná narozením a je ukončena v šesti letech. Totéž lze říci o fázi pro matematiku. Velmi zajímavá a překvapivá je fáze pro psaní, resp. pro vnímání tvarů psacích písmen. Ta se objevuje kolem tří a půl let, kde je dítě ještě nadšeno používáním smyslových prožitků, jako je obtahování obrysů prsty dominantní ruky. Senzitivní fáze pro čtení začíná po pátém roce věku dítěte a kulminuje v období první třídy základní školy.“* (Hillebrandová, 2020).

Svoboda a volba jsou důležitým aspektem v Montessori přístupu k dětem. Někteří lidé se domnívají, že v Montessori školkách jistě panuje chaos a děti so mohou dělat co chtějí. Ale opak je pravdou – v těchto školkách rozhodně není v pořádku, aby děti rušily ostatní, nerespektovaly druhé nebo jim dokonce ubližovaly, případně ničily věci. Proto, aby se děti cítily šťastné, musí cítit jistotu, bezpečí, řád a neměnnost hranic. Pak mohou zažít pocit svobodné volby a svobodného rozhodování, když ví, že co je nastaveno stále

platí a oni se mohou v rámci těchto hranic, které jsou nastaveny pro různé děti různě široké, svobodně pohybovat a konat. Například si vybírají pomůcky, se kterými budou pracovat, místo, kde budou pracovat a samy se rozhodují, jak dlouho budou vybranou činnost dělat. A prostřednictvím osobních zkušeností potřebují zažít důsledky svých rozhodnutí a svých vlastních voleb. Za svá rozhodnutí přebírají zodpovědnost a postupně se začíná budovat jejich vnitřní sebe disciplína. Tím pádem se mohou hranice začít posouvat a děti získávají větší a svobodnější prostor. Ten někdy zvládnou, ale někdy také ne, protože jejich disciplína je ve fázi rozvoje. Děti se zvládnutím nových situací sbírají další zkušenosti a tím větší sebejistotu. Ve chvíli, kdy je tento proces podpořen laskavou přísností ze strany průvodců (pedagogů), ve třídách je příjemné, láskyplné a bezpečné klima.

Maria Montessori svým soustavným pozorováním dětí zjistila, že mají svoji vnitřní sílu, která je pohání. Je to nutková potřeba se projevit, být v kontaktu s prostředím a učit se. Tento „vnitřní“ učitel pak dítěti dává směr. Děti velmi dobře vědí, co je pro ně v danou dobu nejlepší, co chtějí, a co potřebují, a to v souladu s fyzickými, psychickými a dalšími lidskými tendencemi. Tuto přirozenost bohužel často potlačují dospělí přemírou snahy dítě vést, rozhodovat za něj, neumožňovat mu opakování činností podle jeho chuti a potřeb, nucení do činností, které dítě nechce, což vede k apatii dětí. Tyto děti se vzdají samy sebe a neví, co dělat a kam směřovat, pokud nejsou druhými vedeny a pouze čekají na pokyny dospělých. Tento stav se dá napravit, ale je nezbytné, aby průvodce (pedagog) byl dobře připravený pomalu a s velkou dávkou trpělivosti a lásky něžné důslednosti a s vědomím, že dítě je mnohem schopnější a moudřejší, než si většina dospělých myslí.

V Montessori pedagogice je jedním ze zásadních pojmů „polarizace osobnosti“, která je propojena s výše uvedeným a s mnoha dalšími aspekty, které ruku v ruce s polarizací osobnosti vedou k tzv. „normalizaci“. Pro zahájení, rozvíjení a prohlubování pozornosti je připravené prostředí (viz dále). V takovém prostředí má dítě podmínky pro první – přípravnou fázi – „hledání“. U některých dětí se projevuje neklidem, nervozitou i očekáváním. V této chvíli dítě „monitoruje“ prostor a nevědomky vyhodnocuje vnější podněty i svoje vnitřní pohnutky. V momentě, kdy pro sebe objeví tu nejlepší činnost, začíná aktivní část, která se nazývá „fáze velké práce“. *„Při práci rukama a aktivní smysluplné činnosti se začnou objevovat střípky soustředění. Zásadním úkolem dospělých je tyto střípky chránit. Je to to nejcennější, co se začíná postupně rodit a sílit.“* (Hillebrandová, 2020). Při takovéto činnosti postupně mizí roztěkanost, nastává hlubší

soustředění, a pokud se už blíží časovému horizontu dvaceti minut, můžeme je označit jako koncentraci pozornosti. M. Montessori ještě zmiňuje pojem „hluboká koncentrace“, která trvá až hodinu a půl.

V těchto situacích je velmi škodlivé, když jsou děti z koncentrace vytrhovány, když se jim ze strany dospělých nedostává respektu a úcty k jejich činnostem a práci. Když jsou ničeny vzácné okamžiky ponoření se do hlubších vrstev vnímání reality tady a teď. K fázi „velké práce“ se děti mohou vracet v čase různě dlouho, dokud nenastane fáze třetí a tou „nasyčení“. Ta se u dětí projevuje mnohdy tichým spočínutím a fascinací právě dokončenou prací. Někdy je to obrovská radost projevená navenek, ale vždy je na očích dětí vidět, že září štěstím, uspokojením a láskou. Je to tím, že dítě nasytilo na své úrovni vlastní potřeby a nějakou dobu setrvává v klidném odpočinku.

Cílem Montessori průvodců (pedagogů) je tzv. „normalizované dítě“. Normalizované děti mají vlastní vnitřní motivaci, posuzují vlastní práci, jsou přesné a pečlivé, jejich soustředění je veliké, milují další a další výzvy. Jsou sociálně zralé, empatické, respektující a láskyplné. K tomuto stavu se děti přibližují prostřednictvím čtyř etap – v první jsou děti neklidné, mají povrchní zájem a jejich práce ještě není příliš vědomá, ale objevují se již náznaky soustředění. Ve druhé etapě si děti dokáží samy nezávisle vybrat činnost, opakují ji, prohlubuje se soustředění a objevují se první známky koncentrace. Ve třetí, normalizační etapě se práce stává zvykem, děti se do ní ponořují a pracují soustředěně delší čas. Jejich činnost je vědomá a zapojují se do ní celou svou bytostí a jsou zcela samostatné. Čtvrtá, nejvyšší etapa, se projevuje soustředěním na vyšší úrovni a děti jsou „normalizované“.

Celý proces tedy začíná adekvátním prostředím a připraveným průvodcem, děti si vybírají činnost podle vlastního zájmu, neboli „chtění“. Následně děti pracují, jejich činnost vede k zapamatování (mentálnímu či fyzickému). Pak vidíme úžas a radost v dětských očích, dochází k nasycení, po kterém přichází klidová část. Když dítě zažije radost, fascinaci a úžas, touží tyto pocity obnovit a nasytit se jimi. Proto se tento koloběh nezastaví a opakuje se fáze „chtění“ jako cesta a vědomí „já to dokážu“ jako klíč k „normalizaci“.

3.2.3 Výhody Montessori přístupů

Při správné aplikaci teoretických a praktických poznatků vzniká v Montessori zařízeních klima, které je léčivé, láskyplné, tiché a radostné, a proto se děti již během prvního týdne začínají pomalu měnit v samostatné průzkumníky a s odvahou, sebejistotou a vědomím „já to zvládnou“ a „už to dokážu sám“ se mění do podoby nového dítěte. Důležité je, aby děti poznaly, že nic není špatně a stejně tak nic není dobře, protože všechno „pouze je“. Plně v moci dětí pak je, aby si samy na úrovni své momentální vyspělosti posouvaly pomyslnou laťku do takové výše, se kterou budou samy spokojené.

Atmosféra plná sounáležitosti a respektu spoluvytváří tiché mlčení a chování. V tomto prostředí prvotní nepřilíš hluboké soustředění může začít proměňovat v hlubší koncentraci a zapálení pro neutuchající zájem dětí. Bezpečné prostředí třídy i celé školy pomáhá prohloubit důvěru dětí, ale i rodičů, a připravený průvodce tak může dětem odhalovat tajemství praktického života, smyslového materiálu, matematiky a jazyka – s individuálním přístupem a dostatečným prostorem podle potřeb každého dítěte.

Děti zde mohou zažívat pocity vlastní jedinečnosti, některé třeba objeví hranice a po počátečním překvapení se postupně zklidní a mohou se zde cítit šťastné. Další děti například objeví klíč k řešení konfliktů, další se snaží zapojit svoji vůlí, ale všechny dohromady spolu s průvodci tvoří jednotný celek, jehož cílem jsou děti klidné, šťastné, moudré a nezávislé na dospělých.

3.3 Montessori praxe

3.3.1 Prostředí

Připravený průvodce a prostředí jsou alfou a omegou smysluplné a respektující práce s dětmi. Co tedy znamená „připravené prostředí“? Především nízký otevřený policový nábytek, který je rozmístěn do celků, které vytvářejí více či méně otevřené, pokud možno útulné koutky podle jednotlivých oblastí Montessori pedagogiky. V nich jsou umístěny malé stolky s jednou židličkou pro jedno dítě. Někdy se v tomto koutku nachází pouze jeden stolek, výjimečně dva. Důležité je, že stolečky jsou umístěny směrem od prostoru tak, aby děti seděly zády k dění ve třídě, což vytváří podmínky k jejich postupně se prohlubujícímu soustředění. V Montessori přístupu má podobný

význam ohraničená plocha ve formě pracovního koberečku, který je určen pro práci na zemi.

Například právě tyto koberečky usnadňují dětem lepší zrakovou orientaci v prostoru třídy, protože jejich pozornost je zaměřena na ohraničený malý prostor. A zjednodušují i vzájemnou komunikaci mezi dětmi – pokud má dítě na koberečku pomůcky, se kterými pracuje, ostatní děti vědí, že je ve stejnou dobu nikdo jiný mít nemůže. Odpovědností dítěte je vrátit pak na určené místo. Tento systém předchází mnoha zbytečným konfliktům.

Aby vše mohlo dobře fungovat, doporučuje se aplikovat i další prakticky ověřenou metodu Montessori – omezení počtu aktivit, předmětů nebo hraček. Proto jsou ve třídě Montessori všechny materiály a pomůcky pouze v jednom exempláři, což má mnoho výhod. Všechny pomůcky mají svoje stálé místo, věci se nehromadí a na sobě a jsou přehledně uspořádané zleva doprava od nejjednoduššího po nejobtížnější, od konkrétního k abstraktnímu, což v dětech podporuje potřebu řádu a pořádku. Skutečnost, že od každé pomůcky je ve třídě pouze jeden kus, může také u dětí probudit vědomí jejich významu a jedinečnosti. To také poskytuje příležitosti ke komunikaci, podporuje součinnost a rozvoj morálních hodnot. Všechny předměty by také měly být skutečné, lákavé, estetické a vždy čisté, což napomáhá celkovému dojmu harmonie.

Pro to, aby se děti mohly cítit samostatnější a nezávislejší, je například důležité i umístění úklidového vozíku ve třídě, aby se o prostředí svojí třídy mohly děti samy starat. A mnoho dalších pomůcek, které dětem umožňují jednat samostatně, bez pomoci dospělých – nůžky, sešivačka, děrovačka, lepidlo, izolepa, dílenské nářadí, šicí potřeby, ořezávatko, různé druhy a velikosti papírů, podložky, zástěrky na vaření a pro práci s vodou a další užitečné potřeby. Praktickou pomůckou jsou funkční nástěnné ručičkové hodiny s číslicemi, umístěné ve výši dětských očí. V jejich těsné blízkosti je dobré umístit model hodin, na němž nastavujeme ručičky na čas, který označuje nějaký časový horizont nebo předěl, jako je například odchod do šatny apod. Tím se děti postupně mimoděk učí pozorováním vyhodnocovat čas, a později začínají rozpoznávat, kolik je skutečně hodin. *„S pozorováním času začínáme většinou hned, na začátku školního roku, což pomáhá zejména těm dětem, které jsou více přimknuté k rodičům a nedokáží se lehce odpoutat. Na modelu hodin nastavíme ručičky na dobu, kdy se rodič vrátí. To musí být v této fázi domluvené a rodiče by měli být přesní. Děti pomocí zrakové orientace a porovnáváním zaměřují svou pozornost a zároveň se učí důvěřovat – nám, průvodcům, prostoru školy*

a rodičům. Vědí, že se rodiče vždycky vrátí, což jim pomáhá uvolnit se a začít se cítit v původně neznámém místě bezpečně.“ (Hillebrandová, 2020).

Zásadním vybavením jsou i „pozorovací“ židle pro děti. Ve třídě bývají obvykle dvě a vypadají jinak než ty, které jsou u pracovních stolků, a mají svoji jedinečnou funkci. Pokud některé z dětí potřebuje odpočívat nebo nemá zrovna správnou pracovní náladu, může být pozorovatelem dění ve třídě a sledovat ostatní nebo být zabráné do vlastních myšlenek. Důsledkem tohoto zastavení se často bývá uvědomění si aktuálních vnitřních potřeb dětí a zaujetí pro konkrétní činnost, které se pak děti se zaujetím věnují.

Pokud výše uvedené shrneme, nejdůležitější funkcí prostoru je, aby byl harmonický, vyvážený a útulný, a aby v něm děti různého věku mohly uspokojovat své potřeby a realizovat samostatnou činnost, a ponořit se zcela do svých projektů a následovat své vnitřní já bez závislosti na dospělých.

3.3.2 Ticho, klid a rovnováha

V naší společnosti se dospělým zdá být normální a přirozené, že děti potřebují řídit a křičet. Ale co kdy je tomu právě naopak a děti touží po tichu a klidu a nepatřičnými projevy pouze dávají najevo svou nespokojenost nebo chtějí nás dospělé upozornit na svoji přítomnost?

Děti reagují na naše vystupování, chování a na to, co vyzařujeme, a jsou naším odrazem. Proto bychom si měli nejprve uvědomit, jak se chováme my sami. Jsme jako pedagogové hluční? Mluvíme na všechny děti zároveň? Snažíme se je překřikovat? Jsme klidní a máme dostatek trpělivosti? V první řadě bychom tedy měli obrátit pozornost sami k sobě a začít změnou chování u sebe. Pokud se nám podaří svůj vlastní projev zklidnit a změnit, s největší pravděpodobností postupně zaregistrujeme změny i u nám svěřených dětí.

Důležitou Montessori aktivitou je zavádění aktivit vedoucích k tichu a klidu. Na počátku nového školního roku jsou to krátká zastavení, která postupně prodlužujeme. Je dobré, když jsou tyto aktivity doprovázené čekáním na „něco“, například na konkrétní zvuk. Děti vyzveme k pozornému naslouchání a počkáme, až se všechny ztiší a teprve pak zazní zvuk, který jsme si připravili. Po jeho zaznění následuje uvolnění v podobě rozhovoru o tom, co jsme slyšeli. Je velmi důležité dětem vysvětlit, že to, co jsme slyšeli před oním zvukem, bylo ticho, a že se budeme scházet každý den, abychom ho společně

mohli vytvářet a poslouchat. V dalších dnech přizpůsobujeme aktivitu úrovni a možnostem dětí a postupně zařazujeme aktivity, které jsou zajímavé, lákavé, a které je vedou ke stále většímu klidu a tichu. Po nějaké době se u těchto aktivit bude častěji scházet stále více dětí, což by mohlo vzbudit dojem, že se jedná o frontální činnost, ale to je omyl. Účast na cvičení ticha totiž nejde nikomu nařídít, nebylo by to účinné a vzbuzovali bychom v dětech nechuť. Tato a podobné aktivity musí být postaveny na dobrovolnosti a vlastním chtění dětí, k čemuž je mohou přivést právě vhodně zvolené „ochutnávky“ aktivit.

Je vědecky dokázáno, že ticho blahodárně působí na naše buňky, které pak lépe regenerují. Je prevencí proti civilizačním chorobám, například srdečním onemocněním, poruchám spánku nebo proti vysokému krevnímu tlaku. Tiché prostředí je uzdravující i podnětné a naše tělo v něm dokáže obnovovat mozkové buňky, které se podílejí na procesech učení, zapamatování a vnímání emocí. Proto je na něj v Montessori pedagogice kladen velký důraz.

3.3.3 Mravní a etická výchova

V dnešním světě kolem sebe neustále vidíme a slyšíme o rivalitě, srovnávání, soutěžení a o boji – politickém, sportovním, bojujeme s nemocemi, byrokracií, s nadváhou, s kolegy, atd. Obáváme se neúspěchu, kritiky i známk, zaměřujeme se na výkon. Toto vše v nás vzbuzuje stres, který podle výzkumů výrazně ovlivňuje naše zdraví.

„Maria Montessori zažila dvě světové války. Možná i proto si bytostně uvědomovala nutnost mírového soužití. Myšlenky sounáležitosti, respektu a míru jsou obsaženy v jejích knihách i v celém konceptu Montessori vzdělávání. Jednou z oblastí je i Výchova k míru.“ (Hillebrandová, 2020).

V Montessori pedagogice vzdělávání probíhá zprostředkováním prožitků, a i pro téma „míru“ ve smyslu absence válečných konfliktů, a násilí k životnímu prostředí, nekonfliktního a nenásilného chování mezi lidmi a také v holistickém pojetí míru jako vnitřního klidu jednotlivců má Montessori svůj přístup. U dětí podněcování k „mírovému“ chování do značné míry souvisí opět s prostředím, s láskyplným průvodcem, s budováním úcty a respektu. Jemné, tiché a opatrné zacházení s předměty se prolíná do dalších aktivit a uplatňuje se vždy a všude. Kontrolou případné chyby při neopatrném zacházení s pomůckami je například rozlitá voda, rozbité skleněné předměty

nebo způsobený hluk. Díky osobním zkušenostem a snahou věci napravit se děti postupně stávají citlivějšími a opatrnějšími a uvědomují si důležitost úcty a respektu ke všemu a ke všem.

V kolektivech dětí vznikají neshody či konflikty, kterým je možné předejít nastavenými pravidly. Děti se někdy vymlouvají, že u nich doma něco dělají jinak. Nenásilně je můžeme přivést k respektování pravidel naší skupiny na příklad formulací: „U nás ve školce (ve škole) to děláme takto.“ Postupně děti začnou chápat, že v různých prostředích platí různá pravidla, a že se mohou lišit od těch, na která byly dosud zvyklé. Pro posilování vědomí, že všichni jsou potřební a důležití se v Montessori prostředí používají aktivity, které se nazývají „mírové“. Například se děti učí druhého jemně dotknout, pokud mu potřebují něco sdělit a často jsou používány hry, při kterých se děti vzájemně dotýkají.

3.3.4 Komunikace

K rozvoji vzájemné respektující komunikace je v Montessori vzdělávání velmi důležitý příklad průvodců, kteří děti obklopují respektujícími formulacemi. Děti je mimoděk vnímají a vstřebávají a poté, co jim průvodce začne „vracet jejich moc“, začne komunikace mezi všemi fungovat na shodné úrovni. „Vracet dětem jejich moc“ se odvíjí od toho, že často zejména v prostředí rodiny dospělí dělají příliš mnoho věcí místo dětí. Je to pravděpodobně z toho důvodu, že nedůvěřují jejich schopnostem, že věci zvládnou, příliš o ně pečují nebo zbytečně moc zasahují do konfliktů. Tím děti připravují o zásadní zkušenosti do jejich budoucích životů. Děti jsou moudré, schopné, myslící i komunikující, ale prozatím nemají mnoho zkušeností. Proto za ně dospělí nemohou přebírat odpovědnost a tím jim zabraňují v růstu a schopnosti věci zvládnout a vyřešit. Tomu, že průvodci děti nechají zažít to, že postupně hodně věcí sami zvládnou, vyřeší a nechají dětem jejich zodpovědnost, se v Montessori říká „vracet dětem jejich moc“.

V rámci komunikace je důležité, aby probíhala „v rovnosti“, to znamená respektujícím způsobem a z očí do očí. Je tedy nutné, aby se průvodci snížili do úrovně očí dětí – do dřepu nebo do pokleku. Není vhodné s dětmi mluvit ve stoje nebo v předklonu. Pro děti jsou dospělí vzory a po čase jsou v jejich vzájemné komunikaci patrné výsledky opakování našich příkladů v přístupu a jednání s druhými.

3.4 Oblasti Montessori pedagogiky

3.4.1 Praktický život

U mnoha aktivit praktického života je nepřímým cílem koordinace očí a rukou, rozvoj a upevňování svalové paměti, orientace v prostoru, rozvoj jemné a hrubé motoriky, koordinace hemisfér, příprava na psaní, čtení, matematiku a rozvoj i prohlubování koncentrace. Praktický život je také základní dovedností pro další oblasti Montessori pedagogiky. Jedná se o běžné dovednosti, které děti znají z domova, ve kterém od narození vyrůstají, například vaření, úklid, praní, zalévání květin, řezání dřeva, zatloukání hřebíků, drobné opravy apod. To dětem pomáhá vytvořit si pomocí smyslových vjemů představu o tom, co všechno je součástí běžného života. Vidí, že se věci nedějí samy od sebe, a že je potřeba o prostředí, o sebe i o druhé pečovat a získávají tak průpravu do svého budoucího života. Děti zpočátku Montessori předškolního vzdělávání tyto aktivity z nabízených možností vyhledávají jako první – již je znají, a to v nich navozuje pocit něčeho, co jim připomíná domov, a co je jim blízké.

Úkolem průvodce je vždy připravit reálné, čisté a estetické pomůcky a materiál a předvést postup práce dítěti, které s konkrétní pomůckou bude právě pracovat. Je důležité, aby průvodce předvedl postup práce precizně, velmi pomalu a bez slovního doprovodu. Po ukázce průvodce přenechá iniciativu dítěti, které začíná pracovat, zkoušet a objevovat svoje možnosti. Platí zde, že je mnohem důležitější proces než výsledek. Někdy dítě zvládne určitou činnost hned, jindy zase potřebuje mnoho času a opakování, než přijde všemu „na kloub“. *„V procesu manipulace, zkoušení a procvičování se postupně zpřesňují i zjemňují pohyby. Dítě zdokonaluje dovednosti a s nabytými zkušenostmi se posouvá dál a dál. Pomalu, ale jistě, jak dítě tyto dovednosti prohlubuje, se začíná stávat nezávislým na nás dospělých.“* (Hillebrandová, 2020).

3.4.2 Smyslová výchova

Děti se bezprostředně po narození chovají instinktivně a zároveň také začínají zapojovat svoje smysly – vnímají vůni maminky, svojí kůži její kůži, slyší její hlas a tlukot jejího srdce. Pro rozvoj smyslů je zásadní období do šesti let věku dítěte, dochází ke zdokonalování hmatu, sluchu, čichu, zraku a chuti, ale i tzv. stereognostický smysl, který umožňuje vnímat prostorový tvar předmětů pouze pomocí hmatu. Díky uchopování a smyslovým prožitkům se v dětech začíná probouzet hlubší pochopení a zároveň se

postupně přidávají a upevňují slovní pojmy geometrických těles, rozměrů a tvarů. Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči. Při rozvíjení smyslové oblasti je obzvláště důležité na děti nespěchat a postupně jim odkrývat taje rozměrů, souvztažností, vnějšího i mentálního řádu a tím jim umožnit chápání okolního světa i zákonitostí. Tím se u dětí také nepřímo rozvíjí matematické představy, a některé pomůcky také velmi úzce souvisejí s matematickým materiálem a pomůckami.

3.4.3 Matematika

Podle poznatků M. Montessori se všichni rodíme s matematickou myslí, proto jako malí rádi třídíme, řadíme, dělíme i porovnáváme zcela přirozeně. Proto je důležité využít senzitivní fázi pro učení matematiky v předškolním věku. Bohužel se tyto přirozené předpoklady někdy mohou v předškolním věku naopak skrýt v důsledku stresu, hodnocení, memorování a nedodržování přirozených, ale velmi důležitých posloupných kroků. V Montessori matematice je opět důležité, aby průvodce opět postupoval pomalu s ohledem na dítě (nechal ho postupovat svým tempem) a dokonale znal všechny Montessori pomůcky.

Pomůcky rozdělujeme do několika oblastí – počítání do deseti, seznámení s desítkovou soustavou, práce s barevným perlovým materiálem, počítání do sta, tisíce a pomůcky pro základní početní operace do deseti tisíc. Toto vše již opravdu dokáží zvládnout děti ve věku od tří do šesti let. *„Alfou a omegou je neustálé připomínání si, že nejprve musí všechno projít rukama, očima i ušima, teprve potom přecházíme k abstraktnějším symbolům. Musíme mít na paměti, že nejprve představujeme izolovaně kvantitu a poté opět izolovaně symboly číslic. Po uchopení a pochopení těchto dvou rovin přichází na řadu jejich propojení. Je nutné zaměřit se na opravdu hluboké uchopení a pochopení desítky, což je pilíř veškerého dalšího dění v matematice.“* (Hillebrandová, 2020).

3.4.4 Jazyk

Jazykové základy se u každého člověka vyvíjejí již v prenatálním období prostřednictvím hlasu matky a zvuků z okolí, které dítě vnímá a reaguje na ně – na hlasové i zvukově zabarvené vibrace. Po narození rozvoj senzitivní fáze pro jazyk pokračuje a vrcholí v období kolem šestého roku věku dítěte, kdy děti mají chuť objevovat nejen

slova, ale také písmena, psaní, čtení a oblast určování slovních druhů. Od samého začátku je nutné na děti mluvit se správnou výslovností bez pitvoření a šišláni, volit srozumitelný slovník s ohledem na věk dítěte a postupně obohacovat jeho slovní zásobu.

V Montessori vzdělávání začínáme soustředěním na rozpoznávání prvních hlásek ve slovech, které při vyslovování zdůrazňujeme a z pomůcek vybereme ty, které jsou určené pro rozlišování hlásek a zařazujeme také různé hry pro zopakování. Postupně děti dokáží ve slovech rozeznat nejen první hlásku, ale i poslední a prostřední. Poté, co děti rozpoznají několik samohlásek a souhlásek, je správný čas na „pohyblivou abecedu“, což jsou malá psací písmena, pomocí kterých děti pronikají do sestavování slov pomocí jednotlivých písmen. Je to zásadní proces a vyžaduje mnoho opakování, procvičování a her.

Dalším přirozeným krokem je psaní. Nejde ale o to, aby dítě v předškolním věku skutečně psalo, ale zaměřujeme se na obtahování tvarů malých psacích písmen a mělo je propojené se zvukem konkrétní hlásky. V tomto období je důležité začínat psacími malými písmeny, protože děti začínají přirozeně „psát“ (čmárat) první linie oblé a nepřerušené, proto by velká tiskací písmena pro ně byla zpočátku obtížná. Děti dvěma prsty dominantní ruky obtahují tzv. „hmatová písmena“, která jsou znázorněna na hladkých, lesklých barevných deskách – růžových a modrých, čímž jsou barevně kódovány samohlásky a souhlásky. Je důležité, aby děti písmena obtahovaly pomalu ve správném směru a poté je nahlas pojmenovaly. Průvodce pojmenovává písmena tak, jak je ve slovech skutečně vyslovujeme – např. „p, m, l“ a nikoliv „pé, em, el“, čímž dochází ke správnému zafixování pro přípravu čtení.

3.4.5 Poznáváme svět

Jedná se o završující a vše prostupující oblast pedagogiky M. Montessori pro předškolní a začínající školní věk. V tomto věku jsou zásadní, efektivní a smysluplné smyslové zážitky a vlastní zkušenosti dětí při objevování a prozkoumávání světa, a jejich reálné propojení - přírody, přírodních jevů a kultury. Je to nekonečná oblast, která se rozvíjí podle toho, jakým tempem se vyvíjí společnost a svět kolem nás. Při objevování světa jsou prioritní zájmy jednotlivých dětí o konkrétní okruhy od neživé přírody přes živé organismy, zeměpis, běh času i dějiny.

V této fázi učení se potřebujeme mít ve třídě k dispozici květiny, botanické a biologické pomůcky, různé modely, živé zvířátko, lupy, mikroskop, encyklopedie, glóbusy, mapy apod. Ideální je, pokud máme školní zahradu se záhonky, krmítka a zahradním náradím. Pokud zahrada chybí, vydáváme se pozorovat například hmyz a drobné živočichy do volné přírody. Úkolem průvodce nyní je zprostředkovat dětem postoje a chování, ze kterých vyzařuje úcta, respekt i láska ke všemu, co je na světě, protože vše na světě je stejně důležité a má tady svoji úlohu. Důležitá je opět názornost, vlastní prožitky dětí a upřednostňování reality před modely a obrázky a rozšiřování znalostí, které již děti mají a přenechání iniciativy dětem při objevování odpovědí na jejich otázky.

3.5 Montessori pedagogika pro školní věk

Maria Montessori nazývá věk od 6 do 12 let věkem učení. Úkolem průvodce je teď poskytnout dětem volnost a nezávislost a zároveň podpořit jejich zájem o činnost, jejímž prostřednictvím budou postupně objevovat realitu. Princip vzdělávání v tomto věkovém období vychází z toho, že každý jednotlivý člověk je součástí vesmíru – kosmu, který ho obklopuje, formuje a inspiruje a vzbuzuje v něm otázky – kdo jsem, odkud pocházím, proč jsem tady? Odpovědi na své otázky děti získávají prostřednictvím Kosmické výchovy, která propojuje do jednoho celku, jednoty, všechny předměty – zeměpis, dějepis, přírodovědu, chemii, fyziku, hudební, tělesnou, výtvarnou výchovu, jazyk a matematiku.

Základním nástrojem Kosmické výchovy jsou Velké příběhy, které vzbuzují dětskou představivost a vyvolávají v dětech otázky. Jsou to všezahrnující příběhy, které prožitkem a spíše symbolicky ukazují na vzájemnou propojenost a souvislost věcí a dějů kolem nás. Existuje několik základních tzv. Velkých příběhů a mnoho malých, doplňujících příběhů. První Velký příběh vypráví o stvoření vesmíru a základních fyzikálních zákonech. Druhý Velký příběh pojednává o vzniku a vývoji života na Zemi. Třetí Velký příběh povídá o člověku a jeho darech, které jako jediný z živočichů získal. Další příběhy např. popisují vznik a vývoj písma a čísel. Všechny příběhy jsou vyprávěny s velkou úctou, pokorou a vděčností ke všemu, co již na Zemi bylo, co lidé vymysleli a co možná jednou na Zemi bude.

V tomto vývojovém období se také mění způsob práce z individuální na skupinkové, protože děti již mají potřebu spolupráce a rozvíjení sociálních kontaktů.

Dochází také k velkému rozvoji volných procesů, což vede k uvědomělé poslušnosti, která se projevuje uznáním autority. Děti jsou schopné sebekontroly a mají vnitřní disciplínu.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Legislativa

Vzdělávání ve školní družině upravuje „Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ a „Vyhláška o zájmovém vzdělávání č. 74/2005“.

5 Charakteristika školy

Základní škola Jablonec nad Nisou – Mšeno, Arbesova 30, příspěvková organizace je plně organizovaná základní škola nacházející se na okraji Jablonce nad Nisou poblíž přehrady Mšeno, kapacita školy je 560 žáků. Pavilónový objekt školy je situován na rozhraní mezi panelovým sídlištěm a zástavbou z rodinných domků v klidné části Jablonce nad Nisou.

Objekt školy se sestává z několika pavilónů (učební, centrální funkce, mimoškolní výchova, školní jídelna) propojených spojovacími krčky. V učebním pavilónu je situována většina z 28 učeben školy včetně odborných učeben. V pavilónu mimoškolní výchovy jsou umístěny dvě kmenové učebny prvního stupně, projektová učebna, 4 oddělení školní družiny, žakovská dílna, keramická dílna s pecí, velká tělocvična, malá tělocvična a posilovna. Ke sportu je dále využíváno školní hřiště, na kterém se nachází asfaltové hřiště na streetball se dvěma koši, antukový kurt na odbíjenou, pískové hřiště na kopanou, škvárová atletická dráha, doskočiště pro skok daleký a vržiště. Pro školní družinu a zájmové kroužky jsou k dispozici všechny prostory školy. Pro školní družinu slouží hlavně 4 prostorné herny s koberci a herním vybavením.

5.1 Charakteristika žáků a pedagogického sboru

Školu navštěvuje 480 žáků, kteří jsou rozděleni do 2 paralelních tříd v každém ročníku. Od 6. ročníku je v ročníku jedna třída s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí se téměř ve škole nevyskytují. Žáci se SVP tvoří okolo 1 až 2 % všech žáků (<https://www.arbesovka.cz/cs/wp-content/uploads/2021/06/Vyrocnni-zprava-o-cinnosti-skoly-2021-2022-ZS-Arbesova.pdf>).

Pedagogický sbor tvoří ředitel, zástupce ředitele, 25 učitelů (21 žen a 4 muži), výchovný poradce, školní psycholožka (0,5 úvazku) a 4 vychovatelky školní družiny. Věkové složení pedagogického sboru je nerovnoměrně rozvržené, převažují starší pedagogičtí pracovníci, nejméně jsou zastoupeni pedagogové do 30 let. Sbor je ve většině plně kvalifikován. Někteří vyučující si své vzdělání doplňují.

5.2 ŠVP školy

ŠVP školy nemá žádný úvod, jako je například charakteristika ŠVP, zaměření školy a její priority, ale je rovnou rozdělen na dvě části – na první a druhý stupeň. Dále se dělí na jednotlivé předměty. U každého předmětu je charakteristika předmětu, stručné výchovné a vzdělávací strategie a vymezení výstupů a učiva.

5.3 ŠVP školní družiny

5.3.1 Konkrétní cíle vzdělávání

Konkrétní cíle vycházely z obecných cílů vzdělávání, tak jak je formuluje legislativa. Důraz byl kladen zejména na:

- rozvoj osobnosti dětí
- rozvoj a posilování daných klíčových kompetencí žáků a jejich upevňování dle možností každého dítěte
- navazování a rozvíjení vhodných sociálních kontaktů a vztahů jak mezi dětmi navzájem, tak i mezi dětmi a pedagogy
- pohybové aktivity
- poznávání kulturních hodnot a tradic
- získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně
- formy vzdělávání

Školní družina realizovala pravidelnou činnost, organizovala příležitostné akce a činnost v kroužcích školní družiny. Dětem umožňovala zejména spontánní aktivity v průběhu odpoledne, odpočinkovou činnost a přípravu na vyučování. Základním prostředkem výchovy je hra, která má dětem zprostředkovat zážitek.

Vychovatelky respektovaly pedagogické principy ŠD:

- a) Princip pedagogického ovlivňování volného času: vychovatelka navozuje a motivuje různorodé a pestré činnosti.
- b) Princip dobrovolnosti: všechny činnosti by měly být přiměřené věku dětí a jejich momentálnímu stavu, děti by je měly vykonávat dobrovolně na základě vzbuzeného zájmu a motivace (nikoliv jen pokynu).
- c) Princip zajímavosti a zájmovosti: činnosti by měly být pro děti atraktivní, měly by využívat jiné postupy a náměty než ty, které znají ze školy nebo dokonce z mateřské školy. Realizované činnosti přes určitou pravidelnost danou týdenní skladbou zaměstnání by měly být pestré.
- d) Princip aktivity: činnosti volit tak, aby v nich mohly být přiměřeně úspěšné všechny děti. Aby se podílely (participovaly) na tvorbě týdenních plánů, na přípravě činnosti, realizaci i hodnocení.
- e) Princip citlivosti a citovosti: všechny činnosti by měly přinášet dětem kladné emoce, a to nejen z činnosti samé a následného ocenění – pochvaly, ale také radost z objevování či překonávání překážek.
- f) Princip seberealizace: činností (jejímž produktem je radost) dítě nachází a objevuje sebe sama, zvláště, je-li kladně hodnoceno a prostřednictvím činnosti v oddělení si vytváří žádoucí sociální kontakty.

5.3.2 Materiální podmínky

Školní družina využívala pro svou činnost 5 oddělení v rámci odděleného pavilonu školy, školní tělocvičny a venkovní sportovní areál. Vybavení prostor družiny odpovídalo potřebám dětí mladšího školního věku. Herny sloužily k odpočinku, k samostatné aktivitě i ke společným činnostem a hrám, proto byly vybaveny koberci. Samozřejmostí byly stolní hry, stavebnice, jednoduché sportovní náčiní, dětské časopisy, knihy a jednoduché hudební nástroje.

5.3.3 Personální podmínky

Vychovatelky byly iniciátorkami a průvodkyněmi dětí při činnostech, které motivovaly, navozovaly přímo nebo nepřímo, řídily a hodnotily. Vychovatelky probouzely v dětech aktivní zájem o okolí, sociální kontakty, komunikaci, chuť dívat se kolem sebe a vnímat podněty. Podněcovaly a rozvíjely přirozenou zvědavost dětí, chuť

objevovat i odvahu projevit se a ukázat, co všechno zvládnou. Tyto žádoucí projevy pak přiměřeně oceňovaly a chválily.

5.3.4 Ekonomické podmínky

Rodiče dětí hradí za pobyt dítěte v družině 500 Kč za pololetí. Z těchto vybraných peněz je hrazen materiál na tvorbu v družině, společenské hry, drobné odměny do soutěží apod.

5.3.5 Bezpečnost a ochrana zdraví

Zajišťování vhodné struktury režimu dětí ve školní družině s dostatkem relaxace i volného pohybu. Vychovatelky dětem připravovaly vodu se šťávou. Bylo dbáno na osvětlení, teplo, bezhlučnost, čistotu a větrání. Děti byly upozorňovány na možná rizika úrazu. V prostorách družiny byly dostupné prostředky první pomoci a telefonické kontakty na rodiče. Všechny vychovatelky byly proškoleny při poskytování první pomoci.

5.3.6 Psychosociální podmínky

Byl kladem důraz na vytváření prostředí pohody a příznivé sociální klima (úctu, toleranci, uznání, empatii, spolupráci a pomoc druhému, sounáležitost se ŠD a školou). Na respektování potřeb jedince a jeho problémy, dále na činnosti přiměřeně k věku dětí a na užívání motivujících hodnocení činností. Dalším důležitým principem bylo chránit žáky před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy. Snaha o budování komunity na principech svobody, odpovědnosti, stability, společných pravidel, spravedlnosti a spolupráce.

5.3.7 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcové cíle a záměry vzdělávání byly pro všechny děti společné. Pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami ŠVP kladl důraz na maximální vyhovění dětem, jejich potřebám a možnostem a byly každému dítěti vytvářeny optimální podmínky k rozvoji jeho osobnosti, k učení i ke komunikaci s ostatními. Jedním z cílů byla pomoc v dosažení co největší samostatnosti těchto dětí.

Pro děti s mimořádným nadáním byla doplněna nabídka aktivit podle zájmu a mimořádných schopností dítěte.

V ŠVP byla zakotvena úzká spolupráce s rodiči a podle potřeby s poradenskými centry. U dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními se vychovatelky řídily doporučeními pedagogicko-psychologické poradny a individuálními plány vzdělávání a spolupracovaly s třídními učiteli těchto dětí.

5.3.8 Délka a časový plán vzdělávání

Hlavními prostředky výchovy a vzdělávání byly činnosti. Vychovatelky připravily plán možných činností pro 1. až 4. ročník na dobu 5 let. Jednotlivé integrované bloky byly vytvářeny tak, aby zasahovaly více vzdělávacích oblastí a měly přispívat k rozvoji učení dětí v různých oblastech. Děti měly mít možnost získávat potřebné kompetence (dovednosti, užitečné poznatky, žádoucí hodnoty, samostatné postoje).

5.3.9 Plán možných akcí

Pohádková zahrada (akce na přivítání prvňáčků), Cesta za pirátským pokladem, Halloweenská zahrada, Drakiáda, Podzimní výtvarná výstava, Barevné dny, Čertovsko-mikulášské oslavy, Vánoční výstava a dílna (ve spolupráci s 1. stupněm ZŠ), Vánoční trhy, Zimní olympiáda, Valentýnská diskotéka, Týden pro zdraví, Týden se školními skřítky, Velikonoční výstava a dílna (ve spolupráci s 1. stupněm ZŠ), Velikonoční prázdniny ve ŠD (dvoudenní akce s možností přespání), Letní olympiáda, Den matek, Mezinárodní den dětí.

Například Vánoční trhy mají ve škole dlouhou tradici a jsou velmi oblíbené. Do jejich přípravy se zapojují pedagogové i žáci napříč všemi ročníky tříd. Na úvod proběhlo ve vstupní hale vánoční zpívání koled a poté si rodiče na malém trhu mohli zakoupit výrobky dětí s vánoční tematikou. Ve sborovně školy pan ředitel vařil rodičům kávu nebo čaj a bylo zde k dispozici drobné občerstvení, jako je vánoční cukroví a vánočky. Pro děti z prvního stupně byly připraveny dílničky, které organizovali a vedli žáci 8. a 9. tříd pod vedením pedagogů. I když je tato akce neformální, rodiče žáků mají i tak možnost řešit s pedagogy případné problémy svých dětí, které se týkají výuky nebo chování. Cílem této akce je společné setkávání dětí, rodičů a pedagogů a navození vánoční atmosféry, což se podle mého názoru rozhodně daří.

5.3.10 Hodnocení žáků a autoevaluace zařízení

Vychovatelky na pravidelných poradách hodnotily žáky a jejich práci, metody, kterými je dosahováno konkrétních vzdělávacích cílů a zda bylo těchto cílů dosahováno. Ale nebyl zde stanoven konkrétní postup a kritéria autoevaluace. Jak uvádím v rozboru ŠVP školní družiny, stanovení systému autoevaluace je také jedním z cílů probíhající aktualizace.

5.4 Rozbor ŠVP školní družiny

ŠVP ŠD prochází v současné době aktualizací. Při tvorbě nového ŠVP ŠD je dbáno na to, aby, vycházel z ŠVP školy – v částech týkajících se rozvoje kompetencí dětí v oblastech každodenního života a začlenění dětí do naší společnosti a také do společenství školy a školní družiny a aby reflektoval některé současné trendy ve vzdělávání. Například aby se vychovatelky snažily připravit pro děti atraktivní program, děti k aktivitám vhodně motivovaly, ale nenutily, aby se děti většiny aktivit účastnit mohly, ale nemusely. Dále na to, aby činnosti byly přizpůsobené konkrétní skupině dětí, se kterou se bude pracovat tak, aby všechny děti mohly do určité míry participovat na plánování programu, následně být v aktivitách přiměřeně úspěšné a absolvované aktivity po jejich ukončení reflektovat adekvátní formou jejich věku a schopnostem. Důraz bude také kladen na to, aby prožitky dětem přinášely kladné emoce a radost z překonávání překážek, objevování nových poznatků, seberealizace a vytváření žádoucích a uspokojivých sociálních kontaktů. Jedním z cílů přípravy nového ŠVP je vytvoření systému autoevaluace, který by měl obsahovat předměty evaluace (co se bude sledovat), prostředky (metody a techniky), časový plán, odpovědnost pedagogů, popř. další pravidla.

Za mého působení ve školní družině byla nejčastěji používanou metodou zážitková pedagogika, kterou charakterizují pojmy zážitek, prožitek a zkušenost. U dětí mladšího školního věku je ještě důležitý slovní popis aktivit, protože je pro ně dobře pochopitelný, a tak vychovatelky připravovaly hry, které uvedly krátkým příběhem, aby si děti dovedly situaci představit a dokázaly se do ní podle svých schopností vžít. Hry byly cílené na rozvoj některých kompetencí dětí, například nakupování v obchodě – rozvoj komunikace a opakování základních matematických výpočtů, návštěva zoologické zahrady – rozvoj sociálních kompetencí a slušného chování ve společnosti, situace se

zraněním kamaráda při hře na hřišti – získání dovednosti se základní pomocí a přivolání dospělého apod.

Rozvoj některých kompetencí si děti také příležitostně vyzkoušely v praxi, když například do družiny přijelo divadélko zahrát představení a děti si předem s vychovatelkami vysvětlovaly a nacvičovaly základní pravidla společenského chování. Školní družina také spolupracuje s místní městskou policií v rámci prevence sociálně patologických jevů – příslušníci MP zábavnou formou se svým pomocníkem medvídkem Pandou Fandou prezentovali dětem příběh, který ukazuje mnohé nebezpečné situace, do kterých by se mohly děti dostat.

Vzhledem k situování školy (a družiny) v těsné blízkosti krásného přírodního prostředí na kraji města, téměř doslova na břehu jablonecké přehrady se domnívám, že by bylo možné více využít přírodní podmínky a zaměřit program více na poznávání a zkoumání okolní přírody a rozšířit aktivity zaměřené na získávání vědomostí o nezbytnosti ochrany přírody a životního prostředí.

V rámci školní družiny probíhalo do určité míry hodnocení činnosti družiny v rámci provozních a pedagogických porad vychovatelek, ale nebyl zde stanoven konkrétní postup a kritéria autoevaluace. Domnívám se, že autoevaluace například formou dotazníku mezi rodiči a mezi dětmi (zjednodušenou formou úměrnou jejich věku a schopnostem) a její vyhodnocení by mohla být pomůckou pro sestavení nového ŠVP a pro určení priorit vzdělávacích aktivit a činností pro příští období, které povedou k rozvoji kompetencí dětí navštěvujících školní družinu.

5.5 Charakteristika skupiny dětí

Charakteristika skupiny dětí, se kterou jsem pracovala – do prvního oddělení družiny bylo zapsáno 26 dětí – 14 chlapců a 12 dívek, z toho 3 děti měly v předchozím roce udělen odklad školní docházky. Žádné dítě nemělo speciální vzdělávací potřeby. Děti byly ve věku 6–7 let, Vývojová specifika dětí mladšího školního věku jsem popsala v teoretické části BP: „Děti mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie“.

6 Cíle praktické části bakalářské práce

V praktické části jsem si stanovila za cíl připravit program pro děti z prvních tříd, které tráví odpoledne ve školní družině tak, aby se nenásilnou a hravou formou, která je bude bavit, vzdělávaly a rozšiřovaly si své kompetence potřebné k životu v současné společnosti, v souladu s ŠVP školní družiny a cíl zahrnoval prvky Montessori pedagogiky. Důraz jsem chtěla klást na to, aby si děti osvojily základy environmentální výchovy, poznávaly životní prostředí a vzbudila jsem v nich zájem o jeho ochranu. Dalším důležitým cílem, který je v souladu s Montessori pedagogikou, pro mě bylo, aby si děti propojily souvislosti z různých oblastí a témat reálného života.

6.1 Zážitková pedagogika

Při sestavení programu jsem se řídila především principy zážitkové pedagogiky, která klade důraz na zážitky, prožitky a jejich transformaci ve zkušenosti prostřednictvím reflexe.

Radek Pelánek uvádí, že *„zážitková pedagogika využívá učení prostřednictvím zážitku a prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků, posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možných poučení. Hlavní rozdíl mezi „recreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví právě v této zpětné vazbě.“* (Pelánek, 2008)

6.2 Použití principů a prvků Montessori pedagogiky

Při plánování aktivit pro mě byly stěžejní tyto principy Montessori pedagogiky (které popisují v teoretické části „Základní principy pedagogiky M. Montessori“):

Princip svobodné volby a svobodného rozhodování – mají v Montessori pedagogice zásadní význam. Dítě se učí identifikovat vlastní potřeby a vlastní znalosti a rozvíjet svoji schopnost rozhodování. Rozhoduje samo, co, kde, s kým a jak dlouho chce dělat, což vede k vnitřní motivaci dítěte k aktivitám, a tím dochází k efektivní formě učení.

Zažít důsledky svých voleb – děti prostřednictvím osobních zkušeností zažívají důsledky svých rozhodnutí, a tím si postupně mohou budovat vnitřní sebe disciplínu.

Partnerský přístup – základem tohoto přístupu k dětem je vzájemný respekt a úcta. K dítěti se chováme tak, jak si přejeme, aby se chovalo ono k nám. To znamená, abychom nezraňovali jeho důstojnost, ale citlivě ho vedli k respektu a úctě nejen k sobě samému a ke druhým, ale také k živým tvorům, neživým věcem, a k prostředí, které nás obklopuje.

Celostní učení – je založeno na vzájemném působení tělesné a duševní aktivity a promítá se do procesu učení konkrétním poznáváním. Práce rukama je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Tvořivá činnost – děti jsou přirozeně kreativní a spontánně se zapojují do činností díky své vůli, iniciativě a vnitřní motivaci, kterou je přirozený zájem o poznávání světa.

Vlastní prožitky – děti si osvojují dovednosti z praktického života, a na základě těchto prožitků se samostatně vyjadřují a formulují své myšlenky, tříbí si jednotlivé smysly a seznamují se se základními poznatky z oblasti přírody.

V prostřední školní družině nebylo možné využít další zásadní prvky Montessori – vhodně připravené prostředí a didaktické Montessori pomůcky, které mají zásadní vliv na aktivity a jejich průběh.

Aktivita na téma vodní toky

Cíle	děti si mohou začít uvědomovat souvislosti a zákonitosti vodních toků, propojením tématu vodních toků s pohybovou aktivitou mohou navázat na předešlé znalosti a představit si tak vznik řek, vyzkouší si lovení sítkou a mohou prozkoumávat „úlovky“
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	smyslová výchova a poznávání světa – názorné ukázky života v přírodě a uvědomění si zákonitosti vodních toků prožitím hry na „vodní toky“ a propojení s tzv. výchovou k míru, která vede k respektu ke všemu živému i neživému na této planetě.
Pomůcky	3 sítky a 3 větší sklenice, 6 lup
Motivace	do třídy přinesu batoh s pomůckami a zeptám se dětí, zda se chtějí podívat, co v batohu mám, a jestli je napadá, co bychom s těmito věcmi mohli dělat
Metody	<i>venkovní část</i> – metody – pohybová hra, lovení a pozorování cíle – prožitek vzniku a postupu vodního toku, pozorování vodních živočichů v jejich přirozeném prostředí a získávání respektu k nim <i>ve třídě</i> – metody – shrnutí prožitků z aktivit žáky a zkoumání donesených neživých předmětů s cílem upevnování nabytých informací a prožitků.
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí – v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – děti si prohlédly pomůcky, které jsem vyndala z batohu, a usoudily, že se sítkami asi budeme něco lovit a s lupou se na něco dívat. „Vydáme se ven, a cestou zkuste přemýšlet, co bychom mohli sítkami lovit a co lupou pozorovat.“ Děti velmi rychle zjistily, že lupy zvětšují a vzájemně se mezi sebou prohlížejí. Po příchodu k přehradě si děti vybraly z těchto aktivit – nabírání vody z přehrady do sklenice, lovení sítkou ve vodě, zkoumání úlovků nebo okolí lupou, případně malování

do písku nebo jiné aktivity podle volby dětí. Pro zajištění bezpečného prostoru, jsme společně určili hranice místa, kde se budeme pohybovat a já jsem zároveň určila, že přímo u vody budou současně vždy jen 4 děti.

Děti si aktivity zkoušely podle svého zájmu, bohužel se nepodařilo vylovit žádného živého tvora, kterého bychom mohli pozorovat. Zpět do družiny si děti vzaly nějaký malý neživý předmět, který je zaujal, s tím, že jej společně v družině prozkoumají. S některými dětmi, které právě nezkoumaly, si povídáme o tom, kde se tu vzala ta přehrada? Děti na otázky odpovídaly, jen pokud se chtěly zapojit. Někdo tu přehradu asi postavil. A kdo myslíte, že ji postavil? A co voda, jak se tam dostala a odkud? Odkud voda vytéká? A jaká je? Kudy teče, odkud kam? Jak se dostane potok do řeky atd.? Postupně tak společně „sestavíme“ vodní tok od pramínku až do moře.

Protože toto téma děti zaujalo, cestou zpět jsem jim navrhla, abychom si zkusili na takový vodní tok zahrát. Vyzvala jsem děti, aby si vybraly, kdo by chtěl představovat pramínek, a kdo další části vodních toků. Jak to tedy u koho začíná, jak to pokračuje, a končí ve velkém moři. A jaké vlastně je moře? Co se v něm všechno může dít, kdo nebo co tam žije? Chcete zkusit něco z toho znázornit (předvést)? Některé děti předvádějí vlny, některé plavající ryby, někdo loď plovoucí na moři. Některé děti spíš pozorují ostatní a nechtějí se zapojit.

Cestou zpět do družiny jsem si s dětmi, které chtěly, povídala o tom, že je zajímavé pozorovat vodní život, ale že je nezbytné, chovat se ohleduplně a případné živé tvory do vody po krátkém pozorování vrátit zpět, protože každý živý tvor má na světě svoje místo a je důležitý. A co to znamená ohleduplně? Můžeme být ohleduplní i k potokům a řekám a jak? A mohlo by to být důležité a proč? Cílem je navést děti k tomu, že je důležité čistit potoky a řeky od napadaných větví a dalšího nepořádku, protože tím můžeme zabránit rozliti potoků a řek do krajiny v jarních měsících, kdy z hor teče hodně vody z tajícího sněhu.

Děti, které si přinesly zpět do družiny nějaký nalezený předmět, si jej prozkoumaly a pokud chtěly, mohly svoje poznatky sdělit mně nebo dalším dětem.

Reflexe a zhodnocení lektorky – nabídla jsem dětem, aby pokud chtějí, nějakým způsobem vyjádřily svoje dojmy z dnešních aktivit, případně co zajímavého zjistily apod. Dětem se většinou líbila hra na vodní tok, některé děti byly zklamané, že jsme z potoka

nevylovili žádné živočichy, některým dětem, což byla asi třetina všech dětí, se líbilo, že si mohly dělat, co chtěly a hrály na honěnou na břehu přehrady a v blízkém okolí.

Naplnění cílů – naplněn byl cíl prožitku „vodního toku“, který děti velmi bavil, a s nadšením při hře spolupracovaly a hru chtěly několikrát opakovat. Nepodařilo se naplnit cíl pozorování vodních živočichů, protože jsme žádné z vody nevylovili. Pro tento případ by bylo dobré mít připravené kartičky s vodními živočichy, kteří v dané lokalitě žijí, abych je mohla dětem názorně ukázat a říci, že je důležité, že i když se nám na pohled nemusí všichni živočichové líbit, má každý v přírodě svoje místo a důležitost.

Aktivity na téma půda

Cíle	prozkoumávání půdy smysly – zrakem, čichem a hmatem, tvorba mandaly
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	smyslová výchova a poznávání světa – hmat, čich, zrak, zkoumání života v půdě, propojování zjištěných poznatků a chápání souvislostí a vztahů
Pomůcky	látkové neprůhledné nádoby se suchou hlínou, vlhkou hlínou, kamenitou hlínou, pískem a jílovitou hlínou, lupy, láhve s vodou
Motivace	ve třídě dětem prozradím, že mám plný batoh tajemství a jestli chtějí zjistit jaké
Metody	zkoumání tvorba společného díla
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí – v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – u cesty v blízkosti lesa a louky jsme na jedno místo připravili nádoby s jednotlivými druhy hlíny, a děti si podle svého zájmu zvolily, zda chtějí prozkoumávat „tajemství“ z batohu nebo okolní terén (les, louka, cesta), pomocí lup prozkoumávat rostliny a živočichy v okolí nebo něco postavit z přírodnin, které se zde nacházely. Dětem jsem nabídla, že pokud budou chtít, mohou se podělit s ostatními nebo se mnou o to, jaké tajemství se skrývalo v nádobách nebo co zjistily a vyzkoumaly v okolí. Společně s dětmi jsme vymezili prostor, ve kterém se budeme pohybovat, jeho hranicemi byly dvě cesty, kraj louky a velký balvan v lese.

S dětmi, které měly zájem mi sdělit své poznatky, jsme si následně povídali o tom, jaký byl obsah nádob, jaký mezi nimi byl rozdíl, proč na některých místech v přírodě rostou rostliny a zda by některý obsah nádob byl pro rostliny vhodný a proč, a co potřebují rostliny k tomu, aby se jim dařilo. Společně jsme došli k tomu, že rostliny potřebují hlínu, teplo, vodu a slunce. Některé děti měly zájem o další rozhovor, a tak jsme pokračovali zamýšlením nad rostlinami, kameny a pískem. Protože jsme si hodně povídali

o přírodninách, vzala jsem beze slov 3 různé přírodniny a začala tvořit střed mandaly. Děti se postupně přidávaly, až nakonec vznikla velká různorodá mandala.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybídla, že pokud mají zájem, mohou nějakým způsobem vyjádřit svoje dojmy z dnešních aktivit, případně říci, co zajímavého zjistily apod. Některým dětem se líbilo prozkoumávání obsahu nádob, jen pár dětí si půjčilo na prozkoumávání lupu, a zejména dívky stavěly domečky z přírodnin. Na některých dětech bylo poznat, že nemají rády aktivity, při kterých by se mohly, byť jen minimálně, zašpinit. Při aktivitách jsem pozorovala děti, které si vybraly nádoby, protože mě zajímalo, jak je budou prozkoumávat. Většina dětí se do nádob nejdříve podívala, a teprve poté do nich sahalo rukama, některé děti obsah nádob rovnou vysypaly. Na několika dětech bylo vidět, že se jim propracovávání písku a hlíny rukama velmi líbí a věnovaly se této aktivitě delší dobu. V této souvislosti jsem si uvědomila, že například kinetický písek v nádobách se používá při práci s dětmi, protože působí terapeuticky a antistresově a navrhl jsem paní vychovatelce, že by si ho mohli do družiny pro tyto účely pořídit.

Naplnění cílů – cíl prozkoumávání půdy smysly a tvorba mandaly byly naplněny. Většinu dětí, které si aktivitu zvolily, se líbilo obsah nádob dál zkoumat, zejména hmatem – přesypat, mnout mezi prsty, nebo se vlhkou hlínou snažily tvarovat. Asi dvě třetiny dětí se zapojily do společné tvorby mandaly a z výsledného obrazce měly radost.

Aktivity na téma semínka a rostliny

Cíle	děti se mohou zúčastnit experimentu sbírání semínek na louce a jejich zkoumání pomocí lupy a experimentu se šiškami
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	propojování znalostí o přírodě na základě vlastního experimentování s přírodninami,
Pomůcky	staré vlněné ponožky, igelitové sáčky, malý mikroskop, lupy, atlasy rostlin, kelímky a láhev s vodou
Motivace	nabídla jsem dětem možnost účasti na vědecké výpravě za objevováním některých zajímavostí přírody
Metody	pozorování, experimentování a zkoumání
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí – v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – cestou na blízkou louku u lesa jsme s dětmi pozorovali rostliny a stromy kolem nás. Jak se stane, že v přírodě něco vyrostе? Děti sdělovaly své názory, postřehy a nápady, že z rostlin se uvolňují semínka, která začnou v hlíně klíčit, a tím vznikne nová rostlina. Pod smrky děti našly semínka ze šišek. Vybidla jsem děti ke sběru šišek s tím, že je budeme potřebovat. Později následovalo pozorování šišek lupou a po té jednoduchý pokus. 2 šišky – jedna jsme dali do vody, druhou ne. Co se stane? Co jste vyzkoumali? Děti zjistily, že v suché šišce je pár schovaných semínek, která z ní po zatřesení vypadla, ale z mokré uzavřené šišky semínka vypadávat nemohou. Proč je tomu tak? Když děti viděly, že šišky, které vyndaly z vody, se po nějaké době opět rozevřely, se zájmem opakovaně šišky vkládaly do vody.

Jsou tu v okolí ještě nějaká jiná semena? Navlékla jsem si na boty ponožky a procházela se po louce, některé děti to zaujalo a ptaly se mě, co to dělám. Odpověděla jsem, že jsem zvědavá, jestli se na ponožky něco přichytí, některé děti mě začaly napodobovat, jiné děti si zvolily aktivity podle svého zájmu. Poté jsem nabídla dětem sáčky a mikroskop, lupy a atlasy rostlin, pokud by měly zájem o zkoumání nalezených semen.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybídla, že pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, případně co zajímavého zjistily apod. Většina dětí nám sdělila, že je zajímal mikroskop, protože ještě nikdy neměly možnost si ho vyzkoušet a překvapilo je, jak hodně zvětšuje. Většina dětí se ale jen chtěla podívat na semínka nebo drobnosti, které v okolí našly samy nebo jejich spolužáci. Několik dětí se zajímalo o mikroskop podrobněji a důkladně zkoumaly několik malinkých semínek nebo dalších malých částí rostlin – zajímal je jejich tvar, povrch, barva. Asi třetinu dětí zaujalo hledání a sbírání a nosily mi ukázat, co je zaujalo, například kamínky nebo zajímavě zakřivené větvičky.

Naplnění cílů – cíl sbírání semínek byl naplněn částečně, asi polovina dětí vyzkoušela chůzi s ponožkami, ale semínka se zachytilo jen málo, protože byl již podzim. Tuto aktivitu by bylo vhodnější zařadit spíše na jaře, kdy je semínka v přírodě mnohem více. Experiment se šiškou asi třetinu dětí zaujal, protože během krátké doby mohly na šiškách pozorovat její změnu – po ponoření do vody zavření a při ponechání šišky na suchu opět její otevření.

Setí semínek řeřichy

Cíle	děti se mohou zúčastnit experimentu setí semínek a péče o ně
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	rozšiřování znalostí o přírodě na základě vlastních prožitků
Pomůcky	hlína, semínka řeřichy, kelímky, lžice na nabírání hlíny, bílé a barevné papíry, špejle, lepidla, nůžky a pastelky na označení kelímků
Motivace	na školní zahradě jsem pouze připravila hlínu, kelímky, semínka řeřichy a konvičku s vodou a nechala jsem děti, aby si zvolily, zda se jimi budou zabývat nebo si zvolí jinou aktivitu podle svého zájmu a fantazie
Metody	experiment – sázení semínek a jejich následné pozorování
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí – v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – na školní zahradě jsem na venkovní stůl připravila pomůcky a nechala jsem děti, aby si zvolily, zda se jimi chtějí zabývat nebo aby si na školní zahradě podle své fantazie a zájmu našly vlastní aktivity. S dětmi, které o pomůcky projevily zájem, jsem se postavila ke stolu, a pozorovala jsem děti, jak je prozkoumávají. Děti si mezi sebou povídaly, že to asi jsou semínka a začaly se ptát, co je to za semínka, co z nich vyroste a jestli je mohou dávat do hlíny. Navrhla jsem dětem, že se necháme překvapit, jestli a případně co ze semínek vyroste, a zavedla jsem debatu na téma, co by semínka asi mohla potřebovat pro to, aby z nich něco vyrostlo? Společně jsme došli k tomu, že tak jako rostlinám, i semínkům by se mohlo dařit v teple, na světle a v hlíně, která bude zalitá vodou. Děti se ptaly, kam kelímky se semínky dáme? Co myslíte, děti, kam by to bylo nejlepší? Nakonec jsme se domluvili, že některé kelímky necháme venku na zahradě, a některé odneseme do družiny, abychom mohli porovnávat, kde se bude semínkům dařit lépe.

Ostatní děti si na začátku pobytu na zahradě zvolily spontánní činnost, ale postupně se přidávaly k dětem, které si zvolily aktivitu se semínky. Protože se zhoršilo počasí, rychle jsme společně vybrali, které kelímky ponecháme venku a které vezmeme dovnitř a přesunuli jsme se do družiny. Děti si zvolily, zda si z papírů a špejlí vyrobí něco, čím by kelímky mohly ozdobit a rozmístily je na vhodná místa ve třídě podle jejich uvážení.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybídla, pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, co je zaujalo a co případně zjistily. Tentokrát asi dvě třetiny dětí sdělily, že se jim moc líbilo nabírat hlínu a hrát si s ní a různě ji přesypávat. Bylo na nich vidět, že je práce s hlínou velmi baví a pomalu ji přesypaly a sledovaly, jak padá do kelímků, různě ji mačkaly a drobily. Některé děti říkaly, že jsou zvědavé, jestli semínka vyrostou a jak budou rostlinky vypadat.

Naplnění cílů – cíl sázení semínek byl naplněn, nakonec se do aktivity zapojily téměř všechny děti, ale asi třetina dětí jen nasypala hlínu a semínka do kelímku a trochu je zalila a víc se o ně již nezajímaly. Ostatní děti se zaujetím nabíraly hlínu a sypaly ji do kelímků, většinou ale nepoužily připravené lžice a nabíraly hlínu rukama.

Pomazánka z vypěstované řeřichy

Cíle	děti mohou vyhodnotit výsledky experimentu se semínky a mohou ochutnat vlastnoručně vypěstované bylinky
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	na základě vlastního experimentování si mohou prohloubit znalosti o světě, výchova k praktickému životu při přípravě jídla
Pomůcky	kelímky s řeřichou, atlasy rostlin, nůžky, rohlíky, tvaroh, prkénka a nože na krájení a mazání pomazánky, misky a vidličky, sůl
Motivace	jak dopadl náš experiment?
Metody	vyhodnocení experimentu a porovnávání výsledků, spolupráce ve skupině
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí – v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – nejprve jsme s dětmi, které chtěly, došli pro kelímky, které jsme ponechali venku. Děti se začaly o kelímky zajímat a začaly je porovnávat. Co jste zjistili?

Vyzvala jsem děti, že pokud někdo chce, může krájet rohlíky na kolečka a někdo připravit na stůl misky a další věci, protože je budeme později potřebovat. Pro děti, které chtěly krájet rohlíky, jsme společně vybrali místa u stolu a z důvodu bezpečnosti jsme se s ostatními dětmi domluvili, že jim ponechají na krájení vybraný stůl a chodit kolem tohoto stolu budeme opatrně a ohleduplně.

Několik dětí popisovalo, že v kelímcích, které jsme přinesli z venku, semínka řeřichy vyklíčila podstatně méně než ta, která byla umístěna v družině. Ale některá semínka, která byla ve družině, nevyklíčila vůbec. Čím to může být? Vzhledem k tomu, že venku již bylo poměrně chladno (byl konec října), děti rychle napadlo, že semínkům se lépe daří v teple než venku, v podstatně chladnějším prostředí. Děti zjistily i rozdíly mezi kelímky se semínky, které byly ve družině – některé rostlinky byly vyšší a silnější

než jiné. Co myslíte děti, jak je to možné? Postupně děti došly k tomu, že je důležité, kolik mají semínka a rostliny světla a vody.

Když jsme rostlinky dostatečně prozkoumali a porovnali, zeptala jsem se dětí, proč vlastně lidé různé rostliny pěstují? Děti hned odpovídaly, že k jídlu nebo na ozdobu. A co myslíte děti, jsou naše rostlinky také k jídlu? Nabídla jsem dětem atlasy rostlin, aby se, pokud chtějí, do atlasů podívaly, jestli tam řeřichu najdou. Neuvědomila jsem si ale, že samostatné hledání je pro děti obtížné, protože většinou ještě neumějí číst a v atlasech bylo rostlin mnoho. Nakonec jsem řeřichu našla sama a dětem jsem o ní základní údaje přečetla. S dětmi, které chtěly, jsme připravili jednoduchou pomazánku z tvarohu, soli a řeřichy, kterou děti podle jejich volby natrhaly nebo nastříhaly nůžkami. Děti, které neměly o přípravu pomazánky nebo mazání rohlíků a ochutnávání zájem, si zvolily spontánní zábavu podle jejich uvážení.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybídla, pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, co je zaujalo a co případně zjistily. Většina dětí se do přípravy pomazánky a mazání rohlíků zapojila a zajímalo je, jak bude řeřicha chutnat. Většinou chutnala a sdělovaly, že je zalévání semínek a příprava pomazánky bavila, což mi udělalo velkou radost. Podle mého názoru je pro děti vnitřní motivací ochutnat to, co si samy zasely a vypěstovaly, protože k rostlinkám mají jiný vztah než k potravinám přineseným z obchodu.

Vzhledem k tomu, že děti ještě většinou neuměly číst, by pro příště bylo dobré, mít připravené obrázky řeřichy s jednoduchým popisem nebo piktogramy. Děti, které již alespoň částečně číst zvládaly, by si samy mohly některé informace vyhledat. Děti si mohly rohlíky s pomazánkou mazat i průběžně, jak kdo chtěl ochutnávat, a poté již odcházely domů. Neuvědomila jsem si, že by bylo dobré, abychom společně umyli a uklidili nádobí, což by bylo v souladu se zásadami Montessori výchovy pro praktický život.

Naplnění cílů – cíle experimentu byly naplněny, protože se většina dětí do aktivit zapojila. Některé z dětí byly zklamané, že jim semínka nevyrostla, bylo to proto, že je nezalévaly. Tím pádem děti zažily důsledky svého jednání a mohly si uvědomit, jaké důsledky měla jejich volba.

Pečení rohlíků

Cíle	děti si mohou vyzkoušet mletí mouky a pečení rohlíků
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	výchova k praktickému životu, vzájemná spolupráce a respekt k ostatním
Pomůcky	mouka, máslo, voda, droždí, mlýnek na mouku, vybavení školní kuchyňky, obilná zrna pšenice
Motivace	na stůl připravím ruční mlýnek na obilí a nechám děti, aby oboje prozkoumaly
Metody	zkoumání a spolupráce ve skupině
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – některé děti se věnovaly spontánní zábavě podle své volby, jiné děti zaujaly věci připravené na stole. Navrhla jsem jim, aby si mlýnek vyzkoušely a umlely obilí. To v dětech vzbudilo zájem, proto jsem jim krátce předvedla, jak mlýnek upevnit ke stolu, a jak do něj nasypat semínka, a pak již děti obsluhovaly mlýnek samostatně. Vyzvala jsem děti, zda mi chtějí povědět, na co jsme si minule mazali pomazánku z řeřichy. A kde se takový rohlík vezme? Při společné rozpravě jsme došli k tomu, že rohlíky si můžeme koupit v obchodě, že se vyrábějí v pekárně a do obchodu se dovážejí. Dále jsme se společně zamýšleli, z čeho se rohlíky vyrábějí, z čeho je mouka a kde roste obilí? Nabídla jsem dětem, že pokud chtějí, můžeme jít do školní kuchyňky a rohlíky si upéct. Děti, které neměly o tuto aktivitu zájem, zůstaly ve třídě s dalším pedagogem, a věnovaly se činnostem podle své volby.

V kuchyňce jsem děti požádala, aby se rozdělily do skupinek tak, aby jich bylo v každé přibližně stejně. Pro každou skupinku jsem měla připravené suroviny, nádoby a malý hrníček jako odměrku, a na papíře jednoduché obrázky, kolik hrníčků od každé suroviny je potřeba nasypat a nalít do mísy. Krátce jsem dětem předvedla, jak je možné

suroviny odměřit a smíchat v míse a nechala jsem na nich, jak si ve skupince mezi sebou rozdělí, kdo z nich, co bude dělat. Protože bylo důležité, aby se všechny suroviny dobře spojily, a pro děti to bylo obtížné, trochu jsem každé skupince pomohla těsto promísit. Vzhledem k bezpečnosti jsme se s dětmi domluvili na pravidle, že před dvěma troubami, které budou horké, barevnou izolepou vyznačím čáru, za kterou nebudou děti chodit. Kdo z dětí chtěl, podíval se na ukázkou, jak je možné z těsta vyválet rohlíky nebo bylo na jejich volbě, jaké tvary z těsta připraví. V době, kdy se rohlíky pekly jsme s dětmi uklízeli a myli nádoby. Po upečení a zchladnutí bylo na rozhodnutí dětí, zda si je odnesou domů nebo zda je rovnou ochutnají.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybídla, že pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, co je zaujalo a co případně zjistily. Tentokrát asi dvě třetiny dětí sdělovaly svoje dojmy, že se jim líbilo přesypání surovin na rohlíky a moc se jim, podle jejich slov, líbilo zpracovávání měkkého těsta rukama a jeho tvarování. Těchto aktivit se nezúčastnily tři děti, které byly unavené a chtěly zůstat v družině. Při pečení rohlíků si pár dětí občas šlo na chvíli sednout a pozorovat ostatní při práci, ale po chvíli se vrátily zpět a pečivo nakonec upekly všechny děti.

Děti se při aktivitách většinou dohodly na vystřídání, ale při mletí obilí vznikla velká fronta, a děti byly nedočkavé, aby na ně již přišla řada. Uvědomila jsem si, že pro příště by bylo dobré mít více mlýnků nebo dětem nabídnout další, podobně atraktivní možnosti. Některé děti dnešní program zvládaly bez problémů, ale pro některé byl tento program příliš dlouhý a vyžadoval soustředění, což pro ně po dopoledním vyučování bylo již náročné. Proto by zřejmě bylo lepší podobné aktivity plánovat pro starší děti.

Naplnění cílů – cíle dnešního dne byly naplněny, mletí na mlýnku si vyzkoušely všechny děti, některé u této aktivity strávily delší čas, pro některé bylo mletí fyzicky náročné, tak se mu věnovaly jen krátkou chvíli. Do pečení rohlíků se kromě tří dětí zapojily všechny děti a z jejich reakcí bylo patrné, že je dnešní program zaujal a měly velkou radost, že si mohly rohlíky sníst. Velmi mě potěšilo, když třem dětem, které rohlíky péct nechtěly, daly některé děti svoje rohlíky ochutnat.

Třídění odpadu

Cíle	děti si mohou zopakovat, jak třídít odpad z domácnosti
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	výchova k praktickému životu a k ochraně životního prostředí
Pomůcky	větší množství čistého odpadu z domácnosti včetně slupek od ovoce a zeleniny, kartonové krabice v barvách kontejnerů na tříděný odpad, omalovánky s tematikou třídění odpadu
Motivace	před příchodem dětí do družiny připravím ve třídě hromadu čistých obalů a odpadu a krabice v barvách kontejnerů s nálepkami odpadu, který do nich patří
Metody	zkoumání
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – děti jsou překvapené, co dělá ve družině velké hromada odpadků, a prohlížejí si ji. Navrhla jsem dětem, zda chtějí hromadu prozkoumat. A pokud budou chtít, aby se podělily o svoje poznatky. Děti, které se odpadky zabývat nechťejí, mají na výběr pracovat s omalovánkami na téma třídění odpadu nebo si vybrat jinou aktivitu podle své volby. Některé děti odpadky zaujaly, zejména od potravin, protože je znaly z domova. Začaly mezi sebou porovnávat, komu které potraviny chutnají nebo nechutnají, a také který obal se jim líbí nebo nelíbí. Po nějaké době jsem se jich zeptala, zda by mi chtěly říci, co při zkoumání obalů zjistily? Děti odpovídaly, že obaly jsou čisté, barevné, a že některé znají z domova. Zeptala jsem se jich, jaký je mezi nimi rozdíl? Postupně děti dokázaly vyjmenovat několik rozdílů, např. některé obaly jsou měkké, průhledné, těžké, lehké apod.

Začala jsem odpadky třídít podle druhu do barevných krabic a některé děti se ke mně přidaly. Zeptala jsem se jich, podle čeho odpadky do barevných krabic rozdělují?

Děti většinou věděly, že odpadky se třídí podle toho, z čeho jsou vyrobené, a dávají se do barevných popelnic tak jako my teď. Dětem, které třídění odpadu neznaly a toto téma je zajímalo, začaly ostatní spontánně radit a ukazovat, do které krabice, jaké odpadky patří. Protože se nakonec do třídění zapojila asi polovina dětí, navrhla jsem jim, že bychom mohli odpadky odnést do opravdových kontejnerů, které jsou umístěné nedaleko družiny. Děti, které nechtěly odnášet odpadky, zůstaly na školní zahradě s druhým pedagogem. Při vyhazování odpadků se několik dětí zeptalo, proč se odpadky takto rozdělují? Jiné děti jim samy odpověděly, že se použijí znovu a něco se z nich vyrobí. A co se z nich vyrobí? Co myslíte? Dá se to někde zjistit, víte někdo, co se např. dělá z recyklovaného papíru? A mám nápad, zkuste doma třeba i s rodiči zjistit, co se vyrábí z recyklovaného odpadu. Nebo jestli nějaký takový výrobek máte doma.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybidla, že pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, co je zaujalo a co případně zjistily. Některé děti mi řekly, že je aktivita nejdříve moc nezaujala, ale že je nakonec docela bavila, když mohly poradit ostatním a vysvětlit jim, do kterých krabic a podle čeho se odpadky třídí. Překvapilo je také, že kontejnery na odpadky, ke kterým jsme šli, jsou nové. Na rozdíl od běžných kontejnerů jsou zapuštěné do země a dětem se do nich odpadky dobře hází. Některé děti chtěly vědět, jak vypadají kontejnery pod zemí. Bohužel jsem to přesně nevěděla, dětem jsem tedy odpověděla, že nevím, ale že až přijdeme zpět do družiny, vyhledám jim tyto informace na internetu.

Naplnění cíle – cíl zopakování si, jak třídít odpad byl naplněn, protože si děti konkrétně mohly vyzkoušet, podle čeho se odpadky třídí, a do kterých kontejnerů se vyhazují. Navíc mohly poznat nový druh kontejnerů, které jsou umístěny v našem městě. A mohly se také dozvědět, co se z odpadků následně vyrábí, a proč je dobré a užitečné odpad třídít.

Potravní řetězec

Cíle	děti se mohou dozvědět o zákonitostech potravního řetězce
Návaznost na teoretickou část a Montessori prvky	kosmická výchova, poznávání přírodních zákonitostí
Pomůcky	kelímky polepené obrázky zvířat, několik obrázků, půdy, vody, obilí, zeleniny, květin a trávy a jeden obrázek slunce, puzzle s realistickými obrázky přírody
Motivace	na koberci jsou připravené sady kelímků a na výběr ostatní obrázky a puzzle
Metody	názorné ukázky několika potravních řetězců
Reflexe	nabídka sdílení prožitků a emocí v Montessori pedagogice probíhá reflexe aktivit dobrovolně (zapojí se děti, které chtějí) a způsob vyjádření je zcela individuální podle potřeb dětí
Zhodnocení	byly naplněny stanovené cíle?

Průběh aktivity – na koberci jsou připravené obrázky a polepené kelímky a je na dětech, zda se o ně budou zajímat nebo si vyberou skládání puzzle nebo jinou aktivitu podle svého zájmu. Některé děti se o kelímky ihned zajímají a nejdříve si na nich prohlížejí obrázky, řadí je různě vedle sebe, staví je na sebe a snaží se z nich poskládat co nejvyšší věž. Pár dětí pak od kelímků odešlo a hledaly si jinou aktivitu. Děti, které zůstaly u kelímků, si postupně uvědomily, že některá zvířata na obrázcích jsou ve skutečném světě větší a silnější než jiná a vkládaly kelímky do sebe tak, aby navrchu zůstalo nejsilnější zvíře. Jejich cílem bylo posbírat co nejvíce kelímků s menšími zvířaty, než je jejich kelímek s největším zvířetem. Zeptala jsem se dětí, jestli by mi chtěly povědět, co objevily, a co je zaujalo? Někteří chlapci mi řekli, že se jim nejvíce líbí obrázek vlka a medvěda, kteří jsou větší a silnější než ostatní zvířata na obrázcích. Aha, a čím se živí, co potřebují ke svému životu? Najděte kelímky zvířat, které jsou pro ně potravou. Děti postupně složily několik řad zvířat, která jsou součástí linie potravního řetězce. A může ta řada pokračovat od zvířat ještě někam dál? Děti postupně došly k tomu, že zvířata a rostliny potřebují k životu vodu, půdu a slunce, ale zjistily, že slunce

máme na obrázku jen jedno. A kolik je ve skutečnosti sluncí? Děti vědí, že také jen jedno. A jak to funguje na světě ve skutečnosti? Jedno slunce svítí pro všechny. Jak bychom to mohli zařídit s těmi obrázky? Postupně společně dojdeme k tomu, že obrázky a kelímky rozložíme paprskovitě okolo obrázku slunce.

Reflexe a zhodnocení lektorky – děti jsem vybědla, že pokud mají zájem, aby nějakým způsobem vyjádřily své dojmy z dnešních aktivit, co je zaujalo a co případně zjistily. Přestože zpočátku asi polovina dětí o aktivitu neprojevila větší zájem, nakonec o obrazec velkého slunce, který postupně vznikl z obrázků a kelímků, většina dětí projevila zájem. Některé děti zkoušely různé řady kombinovat a měnit, některé kelímky a obrázky zůstaly kolem slunce rozložené náhodně. Jiné děti složily tak, že znázorňovaly potravní řetězec. O puzzle děti zájem téměř neprojevily a našly si v družině jiné aktivity podle své volby. Domnívám se, že důvodem bylo, že puzzle měly větší počet dílků a skládání by bylo zdlouhavé, což děti nebavilo. Bylo by tedy pro příště dobré vymyslet vhodnější aktivitu.

Naplnění cíle – cílem zvolené aktivity bylo, aby se děti mohly něco dozvědět o zákonitostech potravního řetězce. Tento cíl byl naplněn částečně, protože v Montessori pedagogice je zásadou používání co nejvíce reálných pomůcek, ale v tomto případě to nebylo možné.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo navrhnout, zrealizovat a zhodnotit vlastní vzdělávací program s prvky Montessori pro děti mladšího školního věku ve školní družině. Mým cílem bylo připravit program pro děti z prvních tříd, které tráví odpoledne ve školní družině tak, aby se nenásilnou a hravou formou, která je bude bavit, vzdělávaly a rozšiřovaly svoje kompetence potřebné k životu v současné společnosti.

Při plánování aktivit pro mě byly stěžejní principy Montessori pedagogiky, které by dětem poskytovaly volnost a nezávislost a zároveň by podporovaly jejich zájem o tvořivé činnosti, jejichž prostřednictvím by postupně objevovaly realitu a okolní svět. Při realizaci lekcí pro mě bylo důležité partnerské, a nikoliv nadřazené chování k dětem, snažila jsem se k nim přistupovat s respektem k jejich pocitům a k jejich osobnosti. Snažila jsem se dětem také v co největší míře ponechat svobodnou volbu, jakým aktivitám se během lekcí budou věnovat, a nikoho jsem do ničeho nenutila, protože se domnívám, že nejlepší motivací pro jakoukoliv aktivitu je vždy vnitřní motivace dětí, která je důležitou podmínkou pro efektivní učení.

Děti, které si naplánované aktivity zvolily, o program projevovaly zájem, aktivně spolupracovaly a snažily se vymyslet odpovědi na otázky, které v rámci objevování a společné diskuze vyplývaly ze souvislostí daného tématu. Domnívám se, že to bylo jednak přirozenou touhou dětí tohoto věku učit se, a také díky možnostem vlastních prožitků a zkušeností, které při aktivitách mohly získat. Vzhledem k tomu, že u dětí mladšího školního věku dochází k velkému rozvoji volných procesů, což vede k uvědomělé poslušnosti, která se projevuje uznáním autority, neměla jsem větší problémy s tím, že by děti nerespektovaly domluvená pravidla, i když někdy bylo nutné tato pravidla častěji zopakovat.

Myslím si, že program byl, až na několik doplňkových aktivit, vhodně zvolený a rozšiřoval teoretické vzdělávání ve škole praktickými zážitkovými aktivitami, které dětem jistě pomohly uvědomit si některé přírodní zákonitosti a vyzkoušet si některé dovednosti z praktického života. Některé doplňkové aktivity jsem ne zvolila vhodně vzhledem k úrovni znalostí dětí a některé s ohledem na roční období.

V prostředí školní družiny bohužel nebylo možné využít další zásadní prvky Montessori – vhodně připravené prostředí a didaktické Montessori pomůcky, které mají zásadní vliv na aktivity a jejich průběh.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje:

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Překlad Dana Lisá. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

HANUŠ, Radek. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. 239 stran. ISBN 978-80-262-0030-7.

HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Montessori inspirace pro mateřské školy: pedagogické náměty pro každodenní využití a práci s dětmi v prostředí MŠ*. Praha: Verlag Dashöfer, 2020. 76 stran. ISBN 978-80-7635-049-6.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2010. 148 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-95-4.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

LUDWIG, Harald a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Překlad Karel Rýdl. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Překlad Pavla Le Roch. Vydání první. Praha: Portál, 2019. 302 stran. ISBN 978-80-262-1539-4.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje:

Montessori ČR, z. s. [online]. [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>