

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

**Bakalářská práce**

Michaela Johanová

Montessori pedagogika v předškolním věku

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval/a samostatně a použil/a jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 30. 4. 2021

Michaela Johanová

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Bc. Marcele Otavové, PhD., za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad a materiálových podkladů. Také bych chtěla poděkovat mé rodině, příteli a blízkým přátelům, kteří mě podporovali v této nelehké době a věřili mým schopnostem.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>2</b>
<b>1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>2</b>
1.1 TYPY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	3
1.2 FUNKCE A ZNAKY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	4
1.3 MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ.....	5
<b>2 ŽIVOT A OSOBNOST MARIE MONTESSORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 ŽIVOT .....	7
2.2 HLAVNÍ MYŠLENKY .....	8
2.3 ZALOŽENÍ PRVNÍCH TŘÍD .....	9
<b>3 PRINCIPY MONTESSORI</b> .....	<b>10</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	10
3.2 ABSORBUJÍCÍ MYSL .....	11
3.3 SENZITIVNÍ OBDOBÍ .....	12
3.4 FÁZE VÝVOJE .....	13
3.4.1 <i>Fáze 0 - 6let</i> .....	13
3.4.2 <i>Fáze 6-12 let</i> .....	13
3.4.3 <i>Fáze 12-18 let</i> .....	14
3.4.4 <i>Fáze 18-24 let</i> .....	14
3.5 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ .....	15
3.6 ROLE UČITELE V MONTESSORI PEDAGOGICE.....	16
3.7 SVOBODA, HRANICE A ROZVOJ SAMOSTATNOSTI .....	17
<b>4 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>19</b>
4.1 JAZYK.....	19
4.2 MATEMATIKA .....	20
4.3 SMYSLOVÁ VÝCHOVA.....	21
4.4 PRAKTICKÝ ŽIVOT.....	21
4.4.1 <i>Péče o prostředí</i> .....	22
4.4.2 <i>Péče o sebe samo</i> .....	22
4.4.3 <i>Zdvořilostní péče</i> .....	22
4.4.4 <i>Jídlo</i> .....	23
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>24</b>
<b>5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>24</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	25
5.2 METODY VÝZKUMU .....	26
5.3 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	29
5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	30
<b>6 ZÁVĚRY A DISKUSE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
<b>7 POUŽITÉ ZDROJE</b> .....	<b>41</b>
<b>8 SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>42</b>
<b>9 SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>42</b>

# Úvod

Jak už je z názvu možné vydedukovat, moje bakalářská práce se zabývá principy Marie Montessori a tím, jak jsou uplatňovány v předškolním vzdělávání. Montessori pedagogika je v České republice realizována především v předškolním vzdělávání. V mateřské škole jsem se s montessori pedagogikou seznámila úplně poprvé, když jsem do školky nastoupila jako montessori asistentka. V té době jsem neměla s montessori pedagogikou ještě žádné zkušenosti a mým dosaženým vrcholem bylo získání AMI diplomu montessori asistenta ve věkovém období 0-3 let. V montessori předškolním vzdělávání nadále pracuji a zdokonaluji svoje vzdělávání.

Pro můj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu, která částečně disponuje vzdělávacími prvky montessori pedagogiky. Myslím si, že v předškolním vzdělávání je montessori metoda vzdělávání velmi užitečná. Principy, které jsou v této pedagogice uplatňovány, pomáhají dítěti rozvíjet se ve svém plném potenciálu. Děti jsou vedeny k samostatnosti a k tomu, že jsou schopné dokázat všechno, v co věří. S tím jim pomáhají učitelé, kteří dítě podporují a chybu vnímají, jako učící proces.

Cílem práce je zjistit, jaké principy jsou v mateřské škole uplatňovány podle montessori pedagogiky. Tyto principy, které jsou uvedeny v teoretické části, jsou podloženy literaturou, již montessori vzdělávání charakterizuje.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a výzkumné. Teoretická část se zabývá popisem alternativního vzdělávání, životem Marie Montessori, jejími principy a oblastmi montessori pedagogiky, které uvedla do praxe. Ve výzkumné části jsou stanoveny výzkumné cíle a popsány metody, kterými se výzkum řídí. Těmi byly rozhovor a pozorování. V této části je také charakterizováno prostředí, ve kterém se výzkum realizoval.

Závěr je věnován výsledkům, již byly během výzkumu zjištěny. Tyto výsledky jsou mezi sebou navzájem porovnány a zhodnoceny tak, aby odpověděly na výzkumné otázky této bakalářské práce.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání vznikalo po několik staletí v různých zemích pod vlivem reformních hnutí pedagogického charakteru. Pojem „alternativní škola“ nese několik významů a lze jej přiřadit k dalším jiným synonymům, která mohou znít jako: škola netradiční, odlišná, volná, či dokonce svobodná. V terminologickém významu zaujímá pojem „alternativní škola“ různorodé významy a to především v ostatních státech a jejich jazycích. Na světě však existuje nespočet definicí daného výrazu. Tyto definice nacházíme v pedagogických slovnících či encyklopediích. (Průcha, 2012)

Z mnoha celosvětových definic si vybíráme definici podle J. Průchy (1994), kdy termín „alternativní školy“ lze chápat takto „ Jsou to všechny druhy škol soukromých i státních, které mají podstatný rys - liší se od hlavního proudu standardních, běžných, normálních škol dané výchovné vzdělávací soustavy“ ( Průcha in Maňák, 1997).

Když se podíváme, kdy a kdo jako první přinesl myšlenku alternativního školství, musíme se vrátit zpět do dob 14. / 15. století, kdy Vittorino da Feltre otevírá svůj Dům radosti. Tento Dům radosti se vyznačoval příjemným prostředím spojeným s přírodou, kde se neodehrávaly žádné fyzické tresty, v žácích byla podporována tvořivost a byli vyučováni tak, aby látce porozuměli. 16. století je zastoupeno osobnostmi, jako jsou například Juan Luis Vives, Michele de Montaigne, Thomas More či Francois Rabelais. Nejsou to zastánci klasického školského systému své doby. Kladou velký důraz na samostatné myšlení a na víru v potenciál vlastních schopností žáka. Českým významným představitelem 17. století je Jan Amos Komenský. Jeho pansofická škola v Blatném Potoce vynikala heslem „škola hrou“. V 18. století a na jeho přelomu rozkvétá alternativní školství díky Jean Jacques Rousseauovi a jeho myšlenkovému pokračovateli Johannu Heinrichovi Pestalozzimu. Oba se zaměřují na volnou výchovu v souladu s přírodou. V neposlední řadě to byl rovněž Lev Nikolajevič Tolstoj, který na přelomu 19. / 20. století prosazuje volnou výchovu a svobodnou volbu. (Maňák, 1997)

Změnu ve vzdělávání přináší především 20. století, kdy bylo odstartováno celosvětové hnutí, které mělo za následek změny ve školství. V této éře je známá svým

vlivem především protagonistka hnutí Elen Keyová. Toto období dává vzniknout prvním reformním pedagogickým systémům a to montessoriovské, waldorfské či dantovské pedagogice. S postupem času začínají mít zájem o alternativní školství i laikové, rodičové a začínají vznikat alternativní školy, které chtějí vyhovět požadavkům rodičů a jejich životnímu stylu. V ČR se zájem o alternativní vzdělávání uchytil až po roce 1989. (Maňák, 1997) A až v dnešních dnech můžeme najít na našem území širší výběr alternativních škol především v předškolním vzdělávání.

## 1.1 Typy alternativního vzdělávání

Jelikož v alternativním školství se vyvinul velký počet typů škol, od soukromých, neveřejných až po státní, nastala obtížná orientace v jejich typologii. Abychom se lépe vyznali v jednotlivých typech alternativního vzdělávání, rozřazujeme je do tří hlavních skupin. (Průcha, 2012)

Prvním typem jsou takzvané klasické reformní školy. Tento typ škol se řadí mezi školy nestátní a patří sem škola montessoriovská, waldorfská, freinetovská, dantovská a jenská.

Druhým typem jsou školy církevní neboli konfesní. Církevní školy si nesou svoji dlouholetou historickou tradici a nepatří do státních alternativních škol. Často se stává, že církevní školy nejsou uváděny mezi alternativními, což není pravdivé, jelikož právě tento typ škol je k státním školám jejich alternativou. Zahrnujeme zde školy katolické, protestanské, židovské či další konfesní školy. Církevní školy se vyskytují po celém světě, přes Německo, Nizozemsko, Belgie, Česko, USA a často tvoří nejpočetnější skupinu. (Průcha, 2012)

Třetím typem jsou školy moderní. Označujeme tak všechny typy alternativních škol, které nenavazují na koncept reformní pedagogiky a zároveň ani na církev, a církevní školy nejsou jejich zřizovateli. Počet názvu moderních škol dosahuje vysokého čísla, jsou to například zdravé školy, škola hrou, integrované školy, brémská školní centra, obecné či občanské školy, nezávislé a jiné různé varianty v různých zemích. V České republice mezi tyto školy patří projekty jako Začít spolu, Zdravá škola, projektové vyučování, kooperativní učení a další. Spadají do soukromého, státního či veřejného odvětví a řadí se mezi velmi rozsáhlý typ alternativního vzdělávání. (Průcha, 2012)

## 1.2 Funkce a znaky alternativních škol

Poněvadž nám ve světě rostou pod nohama další a další druhy a formy vzdělávacích systémů a každý z nich má své vlastní rysy či znaky, je velmi obtížné popsat tyto školy jednotnou celkovou charakteristikou. I přes to se němečtí autoři Klassen a Skiera pokusili takovou charakteristiku definovat. Vymysleli tak pět základních rysů, znaků, které charakterizují alternativní školy.

Těmito znaky jsou ve zkratce:

- zaměření na pedocentrismus, kdy se škola zaměřuje na individuální přístup ke každému dítěti;
- aktivnost, různorodé využití vyučovacích forem, kdy cílem je všestranný rozvoj dítěte;
- komplexnost výchovy dítěte, nejen rozvoj intelektuální ale i emoční a sociální
- „společenství“, komplex vzdělávání je vytvářen učiteli, rodiči i žáky navzájem
- „Par la vie - pour la vie“, česky „z života pro život“, míní se tím integrovat žáky do vzdělávání nad rámec školní třídy. (Průcha, 2012)

Pokud se ale zaměříme na znaky, které jsou pro alternativní vzdělávání obecné, najdeme jich další velké množství. Alternativní školy především vynikají v jejich pozitivním přístupu, který motivuje žáka k dosažení lepších výsledků a nese s sebou dobrý pocit z vykonané práce a dodává sebejistotu a utvrzení svého postavení ve skupině. Neodmyslitelným rysem je individuální přístup závislý na individualitě jedince, respektování tempa práce, vědomostí a dalších aspektů spojené s jedincem. Žáci mají svobodu volby, mohou svobodně projevit svůj názor a nejsou pod direktivním působením učitele. Tato svoboda má taktéž svoje hranice a ty se žák učí poznávat. V alternativních školách jsou žáci vedeni ke zdravému životnímu stylu a díky dětem se tento zdravý životní styl pak včleňuje i do domácnosti celých rodin (Maňák, 1997).

Abychom ještě lépe pochopili alternativní školství a alternativní vzdělávání, je potřeba se zaměřit nejen na jejich znaky a rysy, ale i na to, jaké funkce plní. Z hlediska



vlastností jsme si tyto školy už popsali, to znamená, že už víme, jaké školy to jsou, ale nevíme, k jakým účelům slouží, jak fungují, a jakých aspektů dosahují. Alternativní školy plní funkce kompenzační, diverzifikační a inovační. Kompenzační funkce má na starost nahradit nedostatky klasického školství a uspokojuje potřeby, které státní škola uspokojit nedokáže. Hypoteticky se dá říct, že kdyby byly státní školy schopné všechny potřeby zabezpečit, nemuselo by k vytváření alternativních škol docházet. Diverzifikační funkce pak zajišťuje pluralitu vzdělávání, protože některé alternativní školy tíhnou k jednotnosti. Nejvýznamnější je funkce inovační, která zajišťuje obnovu, zdokonalení, experimentování, a to jak v obsahu předmětů, tak v organizaci procesu. Tyto inovace se rozlišují a jsou různorodé podle toho, na jakém typu, či koncepci je alternativní škola založena. (Průcha, 2012)

### **1.3 Montessori vzdělávání**

Montessoriovská škola nese svoje jméno podle její zakladatelky Marie Montessoriové. Byla to lékařka, pedagožka a bojovnice za mír a práva dětí a žen. Je jedním z nejvýznamnějších představitelů reformy pedagogického hnutí, pocházející z Itálie.

Marie Montessori se rovněž zajímala o děti s mentálním postižením. Pozorovala je a zkušenosti, které během tohoto pozorování získala, uvedla do praxe. Vnímala, že každé dítě je jedinečné a vyvíjí se jinak. Tento vývoj probíhá nejrapidněji v senzitivních fázích. Senzitivní fáze jsou určitá období, kdy je dítě nejvíce citlivé pro chápání určitých jevů, jako je rozvoj pohybové činnosti, řeč a další. Právě v tom spočívá montessori metoda, kdy edukační prostředí je připravené podle vnitřních potřeb dítěte.

Toto předem připravené prostředí umožňuje individualizaci a takzvaný “normální” vývoj, čímž se liší od těch tradičních škol. Významnou součástí jsou speciální pomůcky, které dítě nabádají k poznávání světa. Jsou to pomůcky, které se prolínají do praktického života, do rozvoje smyslů, rozvoje řeči a dalších znalostí a dovedností.

Když tento základ dítěti poskytneme, ustupuje vychovatel do pozadí. Dítě má v sobě vnitřní hnací motor, vnitřní tvořivost, která se dere na povrch. Když Maria Montessori děti pozorovala, zjistila, že disponují nevídaně silným a dlouhým

soustředěním se na určitou činnost. Toto soustředění, by nemělo být narušováno, jelikož při tomto soustředění se se dítě nejvíce rozvíjí.

Zmiňované alternativní školství se rozvinulo díky následovníkům principů Marie Montessori především v předškolním vzdělávání. Byla vytvořena spousta didaktických pomůcek a materiálů, které podporují individuální učební tempo. Hlavním smyslem je spojovat děti do věkově smíšených skupin, což vede ke vzniku základu harmonického soužití, vzájemné pomoci, a kde se děti mladší učí od starších a vzájemně se respektují.

Momentálně je montessoriovská pedagogika mezinárodně rozšířena. Existuje mezinárodní společnost ( Association Montessori Internationale - AMI ) propagující principy montessori, tato byla založena již roku 1929. První montessoriovské školy vznikaly v Holandsku a Německu, kde je dodnes největší četnost montessori škol. Montessoriovské principy také najdeme i ve školách u nás, v České republice, bohužel ale ne v původním montessori pojetí. (Průcha, 2012)

## 2 Život a osobnost Marie Montessori

### 2.1 Život

Marie Montessoriová se narodila 31. 8. 1870 v městě Chiarvalle, v provincii Ancona. V raných letech se ale přemístila s rodiči do Říma, kde žila spokojený život malého dítěte. Z Marie byla velmi bystrá žačka, která toužila po vzdělání a studiu, což v té době nebylo pro děvčata běžnou záležitostí. I přes zákaz studia a přání svého otce, si svojí pílí vydobyla místo na lékařské univerzitě. Nejdříve chtěla Marie studovat matematiku, ale její touha k poznání člověka a zodpovědnosti za něj byla silnější, studenti medicíny ji ale přátelsky nepřijali, jelikož ženy v této době měly studium medicíny zakázáno. Ona však vyčnívala svojí výjimečností a výbornými výsledky.

Marie ovšem ve své touze nepolevila a ve svých 25ti letech se stala lékařkou. Nejdříve působila na Univerzitní klinice v Římě, tam poprvé pracovala s dětmi s mentálním postižením. V tomto odvětví se jí dařilo, jelikož kromě tělesného pečovatelského se zaměřila na spojení výchovy slabomyslného dítěte a léčby. Při svém studiu a praxi se střetla s mnoha významnými lékaři. Získala učitelské místo antropologie a vedla několik přednášek o ošetřování slabomyslných dětí. (Helmingová, s. 14, 1996)

Při této práci se seznámila s mladým lékařem Giussepem Montesano, s kterým roku 1897 otěhotněla. Být neprovdanou matkou bylo v tehdejší době velkým skandálem a to Maria Montessori nechtěla riskovat, přesto se odmítla vdát. Kdyby se vdala, musela by zanechat veškerou svou práci. Po narození syna Maria, se rozhodla poslat jej do pěstounské péče, kde ho pravidelně navštěvovala. Mario se pravdu dozvěděl až mnohem později, a i přes to spolu měli velmi výjimečný a silný vztah. (Květoňová, 2017).

Marie Montessori měla myšlenku spojit zanedbané a slabomyslné děti do mateřských školek, tím se jí pod ruky dostala nabídka o tyto děti pečovat a vést toto zařízení pro děti od 3 do 7 let. Roku 1907 vznikl první Dům dětí M. Montessoriové. Maria s pomocí jedné dívky bez odborného vzdělání trávila většinu svého času u dětí a pracovala na svých výzkumech.

Marie Montessori dosáhla velkého úspěchu, setkala se ale i s odporem, hlavně během revoluce ve Španělsku, či během fašismu v Itálii. Druhá světová válka ovlivnila montessori vývoj i v dalších zemích. Když začala druhá světová válka, nacházela Marie

právo v Indii, zde vedla svoje kurzy a měla zde spousty přátel. Spřízněná byla s názory indického vůdce Gándího. Po válce se vrátila zpátky do Evropy, kde už ve vyšším věku stihla přednést kurz v Londýně a na její přání také v Německu. To se jí ale nespěnilo, umřela roku 1952, dne 6. 5. v Holandsku, v zemi, kde se právě montessoriovské školy nachází v mnohých městech. (Helmingová, s. 15-17, 1996)

## 2.2 Hlavní myšlenky

Marie Montessori vnímala pedagogiku jako pomoc životu, jelikož život nemůže vytvořit nikdo, ale pomáhat vytvoření už možné je. Dítě potřebuje pomoc výchovy, která jde ruku v ruce s probouzejícím se rozumem, vůlí a vstřebává se do ducha dítěte. Tento proces Marie Montessori nazvala inkarnací, což chápeme jako soulad duše a těla. Marie Montessori vnímá život jako člověka v celém jeho celku, který má svůj cíl a smysl, a i ona sama se snaží nalézt název pro život a našla označení, které pojmenovala *hormé*. Pod tímto pojmem se schovává určitý hnací motor, nějaká nevědomá síla, která dítě vede ke spontánnímu vývinu sebe sama.

Hlavní úlohu ale Montessori připisuje duchu, kterému se člověk podřizuje a který se v dítěti objevuje vždy první. Montessori také tvrdí, že dítě se neobejde bez dospělých. Jelikož právě dospělí dítěti dávají nejen potravu, ale i kontakt a pocit, že dítě je součástí rodiny, do které vstupuje. A tato výchova by se měla řídit podle životních etap dítěte, rodiče by si měli všimnout senzitivních období, kterými dítě disponuje, a rozvíjet jeho vývin. Montessori tvrdí, že dítě se učí tím, že okolí pozoruje, že slyší mluvit svoje rodiče, vytváří tím sebe samo. Proto je velmi důležité dítěti dopřát čas a rodič nebo vychovatel se musí naučit čekat a dopřát dítěti se plně soustředit. (Helmingová, s. 19-25, 1996)

## 2.3 Založení prvních tříd

Díky kontaktu s dětmi a jejich pozorování Maria Montessori zjistila, že při správném vybavení Domu dětí je možné zajistit dětem správné prostředí pro jejich rozvoj. Zjistila tedy, jak prvně takový dům dětí správně pedagogicky vybavit, aby v něm děti mohly být podporovány v rozvoji. Často v takových třídách obměňovala pomůcky a materiál, dokud děti nebyly plně zaujaté. V tomto čase se seznámila s Annou Maccheroniovou, která ji potom doprovázela celý život jako její žačka a kolegyně. Právě Anna vedla první milánský Dům dětí. Tento Dům dětí byla obrovská budova, která měla zahradu s jezírkem. Toto prostředí působilo na děti velmi pozitivně. Sama Marie byla překvapená, jak se neukázněné děti za tak krátký čas proměnily k lepšímu. Za zásluhu tomu přikládá atmosféru, která v Domech panuje, to, že se tu dětem dostává svobody, činnosti a pohybu, důvěry v jejich osobu, důraz na zdvořilost, celková atmosféra vůle k dobru. Tohle vše zanedlouho upoutalo veřejnost a jejich pověst se rychle šířila. Na tento popud Marie začala i s kurzy pro dospělé. (Helmingová, 1996)

Marie též tvrdila, že dům musí být hlavně takový, aby upoutal dětský zájem, aby děti měly chuť spolupracovat a vytvářet své obydlí. Je důležité, aby dům měl přístup k rostlinám, počasí, světlu a přirozenému přírodnímu prostředí. Ve své knize Helmingová (s. 32-35, 1997) popisuje, jak vypadal takový Dům dětí v Aachene okolo roku 1930. Popisuje barevnost a světlost prostor nacházející se v domě, také nezapomíná popsat zahradu a připojuje k tomu vždy činnosti, které děti v daných místech provádí. Například při práci na zahradě, kde rostou květiny, také zametají chodníky, sbírají listí, či hledají různý hmyz. V její knize se dočteme i o časovém harmonogramu dětí v tomto domě. Důležité je ale podotknout, že život, který se v tomto domě děje, není pro děti stereotypem, budova je vzdušná a prostorná, proto děti nejsou frustrované těsnými místnostmi, které omezují pohyb, jak fyzický, tak duchovní uvnitř osobnosti.

## 3 Principy Montessori

Principy Marie Montessori vychází z její letité praxe, kdy pozorovala, jak se děti chovají, jak jednají, a jelikož byla vystudovanou lékařkou, věděla, co se odehrává z biologického a psychologického hlediska v dětech a jejich tělech. Následně uváděla tato zjištění do praxe a vytvářela tak dnes známé principy montessori pedagogiky, které se zachovaly až do dnešní moderní doby a jsou stále uplatňovány s velkým respektem.

### 3.1 Charakteristika žáka předškolního věku

Langmeier a Krejčířová (1998, str. 84) předškolní období zařazují do rozhraní od narození dítěte po dobu vstupu do školy. V užším slova smyslu je předškolní období věkem mateřské školy. Vývoj poté zaměřují podle základních schopností a dovedností na kognitivní, emoční a socializaci.

Základními schopnostmi myslíme ovládnutí chůze a celková pohybová obratnost, jejich motorický vývoj se pořád zdokonaluje. Dítě disponuje samostatností a soběstačností. Zdokonaluje se zručnost, která se rozvíjí především při kresbě. V rozmachu je také řeč, která je v neustálém zdokonalujícím procesu. Postupně vymizí řeč dětská a s rostoucím předškolním věkem je nahrazena řečí plynou, která už nemá stavbu tří slov, ale jsou patrné větné stavby. Tím se rozvíjí zájem o okolní svět a o sebe samo v podobě poznatků, které dítě láká poznávat. Dítě začíná rozpínat větve i do navazování vztahů mimo své rodinné zázemí a má potřebu zapojovat se do integrované činnosti neboli práce, a to prostřednictvím pomáhání s domácí prací či jinými malými úkoly. (86)

Co se týče kognitivního vývoje, dostává se na vyšší úroveň vývoje. Tím je myšleno získání názorového, či intuitivního myšlení. Dítě je schopno uvažovat v celostních pojmech. Vždy jsou vytvářeny úsudky podle toho, co dítě vidělo, což můžeme prokázat pomocí řad pokusů J. Piageta. Myšlení tedy ještě není pod silou logiky. Dítě svoje myšlení podrobuje egocentrismu či magické moci, což znamená, že mění skutečnost tak, jak se mu zalíbí.

Když se zaměříme na emoční vývoj a na to, jak se dítě socializuje, zjistíme, že rodina je pořád nejdůležitějším prostředím, které dítěti dává primární kontakt

socializace. Socializační proces by měl obsahovat tři vývojové aspekty a těmi je vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.

Vývoj sociální reaktivity, je vývoj emočních vztahů, které dítě navazuje, jak v úzkém, tak rozšířeném kruhu svého společenského okolí. Příkladem selhání tohoto vývoje je autistické dítě, které není schopno vnímat své blízké okolí, podobně jako neživé věci.

Vývoj sociálních kontrol znamená, osvojování norem, které se formují na základě příkazů a zákazů od dospělých a jedinec se podle nich chová v rámci společnosti. Chování jedince je ovlivněno jak vývojem těchto norem, tak i hranicemi a cíli, které ve společnosti fungují. V dnešní době se socializační vývoj nedostává pod nátlak a dítě se tak pozvolna učí pravidlům. Pokud tento vývoj hodnotové orientace selže, mohou nám být příkladem mladiství delikventi apod.

Osvojení sociálních rolí musí splňovat každý z nás, je to očekáváno od ostatních členů společnosti, a to vzhledem k pohlaví a věku. Jsou to určité vzorce chování, které určují naše postavení ve skupině, jako role otce, či matky v rodině, manžela, či manželky a jiné. To stejné se očekává i od dětí. Velmi důležitým faktorem v socializačním procesu je hra. Hra je považována za jednu z důležitých potřeb člověka. Langmeier a Krejčířová (1998, str. 84 – 100 )

### **3.2 Absorbující mysl**

Absorbující mysl je jiný druh inteligence, který se liší od té naší rozumové mysli. Je univerzální a přítomná u dětí od narození po dobu šestého roku života. Vyznačuje se odlišným fungováním, než jsme zvyklí, je aktivní a všímá si všech detailů. Tuto mysl mají všechny děti, nehledě na jejich kulturu, rasu, či místo narození. Je přítomna u všech a je pro ně klíčovou podmínkou k adaptaci. Absorbující mysl je nadčasová, každé dítě jak v minulosti, v současném světě, tak v budoucnosti ji vlastní a vlastnit bude.

Informace, vzorce, které absorbující mysl vstřebává, jsou permanentní. Stačí vidět něco jednou jedinkrát a už je to v dětech pevně zakořeněné. Děti se díky ní dokážou cokoli naučit, a to bez jakéhokoli úsilí, tak dochází k jeho rozvoji. Je to neúnavná činnost, která se po dobu prvních 6 let dítěte nevyčerpá. Absorbující mysl

nesoudí, nehodnotí, ona neví, jestli je něco dobré, nebo zlé, ona jen přijímá svět, jaký je, skrz žití a prožitky dítěte.

Absorbující mysl rozdělujeme na nevědomou a vědomou. Nevědomou mají všechny děti od narození do tří let. Děti v tomhle věku nasávají všechny informace, podněty, reakce, jenom tím, že jsou, že pozorují dění okolo sebe do nejmenšího detailu. Je ale důležité zmínit, že nemusí do sebe vtisknout jen to dobré, bohužel se kolem nich může odehrávat i něco nevhodné a je velmi pravděpodobné, že absorbují i tyhle negativní, nevhodné věci. Od tří do šesti let je absorbující mysl vědomá. Ve třech letech už jsou děti bytostmi dané kultury. Díky aktivitě absorbující mysli už dítě chápe vzorce pohybu, zná své preference a má i předsudky. Vědomě pracuje na svém prostředí, na interakcích, více si uvědomuje svých činů a svých záměrů.

Díky této mysli jsme se stali člověkem, jakým právě jsme, díky ní jsme se rozvíjeli a zkušenosti, jak dobré, tak špatné, nás formovaly do dnešního já. (Philippart 2019)

### **3.3 Senzitivní období**

Při tom, jak Marie Montessori děti pozorovala, si všimla, že děti procházejí různými fázemi svého zájmu a zvědavosti. Zaujalo ji to natolik, že tyto fáze pojmenovala fáze senzitivní a klade na ně obrovský důraz. Děti jsou v tomto senzitivním období zaujaty určitými podněty okolního světa a jsou jimi zcela pohlceny. A pokud budeme respektovat a rozumět důležitosti těchto senzitivních fází a využijeme jejich příležitosti, které nám nabízejí, můžeme tím výrazně ovlivnit vývoj dítěte.

Pro dítě je senzitivní období určitý druh potřeb, které je potřeba naplnit, tyto potřeby děti žnou a motivují je se pohltnout do určitého aspektu svého prostředí a dostat z něj co nejvíce potřebných podnětů, aniž by je to přestalo bavit. Dítě se v tomto senzitivním období učí tím, že bedlivě sleduje, co děláme, co říkáme a jak to říkáme, tak se například naučí mluvit stejně a se stejným přízvukem jako my a to přitom zcela nevědomě. Toto období je v dětech zakódováno a je nevyčerpatelné. Proto, pokud jsme schopni rozpoznat, v jakém senzitivním období či fázi se dítě nachází, můžeme mu pomoci podpořit jeho rozvoj. Je také ale důležité zmínit to, že každé dítě je jiné a u každého probíhá začátek a konec senzitivního období jinak. Stejně tak je důležité si



uvědomit, že senzitivní období je přechodný stav, jelikož jakmile si dítě dostatečně osvojí tu činnost, kterou se snaží získat, tohle senzitivní období nadobro zmizí. (Phillipart, 2019)

### **3.4 Fáze vývoje**

Fáze vývoje jsou fáze, které se od sebe liší věkovým mezníkem dítěte. V každé fázi dítě zažívá jiná úskalí a výzvy, které musí překonat, aby se ve svém rozvoji mohlo posunout dále. Jakmile ale v jedné fázi dítě určitou vývojovou výzvu nezvládne, můžou se následně objevit určité problémy a to jak psychické, tak vývojové. Cílem těchto fází je, aby se dítě stalo plně funkční bytostí. Tyto fáze lze dobře vysvětlit a pochopit díky obrázku, který Marie Montessori vymyslela. (Philippart, 2019)

#### **3.4.1 Fáze 0 - 6let**

Vývojová fáze od narození do šesti let, se označuje jako fáze ovládaná silou absorbující mysli. V této fázi je možné zachytit obrovskou vývojovou explozi dítěte, kdy se stává dítětem dané doby, Maria Montessori takové dítě nazývá *“The Father of the man”*, což znamená, že dítě vytváří sebe samo a tím, co vytvoří, se následně stává. Tohle je hlavním úkolem vývojové fáze 0-6.

Dítě smyslově vnímá a důkladně zkoumá své okolí a zajímá se o fakta a realitu okolního svého světa. Učí se neustálým opakováním. Motorika společně s veškerou manuální schopností se do šesti let vytříbí. Senzitivním obdobím, které se v této fázi nachází, je jazyk. Dítě přejde od plynulého mluvení ke psaní. Děti také mají v této fázi velmi silné senzitivní období pro řád, na který spoléhají a se kterým se učí spolupracovat. V této fázi se v podstatě dítě s naší dopomocí snaží normalizovat, probíhá růst vědomí a rozvoj vůle. (Philippart, 2019)

#### **3.4.2 Fáze 6-12 let**

V této fázi probíhají kromě změn vývojových i změny fyzické. Mluvíme takzvaně o období síly, děti začínají intelektuálně zkoumat, co nabyly v době předchozí, a posunují

se k abstrakci, jsou schopní vnímat minulost a budoucnost, mají větší představivost. Je to období formování charakteru a emoční stability.

Děti v tomto rozmezí věku se zajímají o věci, které samy nemohou zažít, začínají klást otázky a rozlišují věci dobré a špatné. Jejich hlavními vzdělávacími elementy je 5 velkých příběhů o vzniku vesmíru, o příchodu života, o příchodu člověka, o příběhu písma a o příběhu čísel. Tyto příběhy umožňují rozkvět jejich imaginace. Občas se objevuje i příběh šestý, a to řeka života, která je úvodem do vědy. Dětem ve fázi 6 - 12 let říkáme malí vědci v laboratoři, kdy je důležité udržet jejich imaginaci co nejdéle, aby se rozvinuly v plném potenciálu. (Philippart, 2019)

### **3.4.3 Fáze 12-18 let**

Tato fáze je pro rodiče a učitele největší výzvou, dítě je ve fázi transformace a odráží fázi první. Jsou to takzvaně sociální novorozenci a objevuje se u nich krize přechodu do dospělosti. Převzetí odpovědnosti je jeden z cílů, kterého je potřeba dosáhnout. Projevuje se zájem o společenské vztahy, o sexualitu, kladou si otázky, zda zapadají do jejich kultury, zda je lidé mají rádi, zamýšlejí se nad svoji hodnotou. Toto období můžeme přirovnat k období společenských a sociálních otázek. Jejich vývoj se mění jak po stránce fyzické, tak psychické. (Philippart, 2019)

### **3.4.4 Fáze 18-24 let**

Fáze dospělosti, kde už by měl každý dospělý, který prošel správným vývojem, najít své místo v životě. Maria Montessori říká, že pokud všechny vývojové fáze dosud proběhly správně, tato poslední fáze se už o vše postará sama. Dospělý je už obohacený o zkušenosti a otvírají se dveře životu, ve kterém je schopný si rozhodovat sám. Emoce jsou již na stálé úrovni a fyzický a rozumový vývoj je dokončený. Ale i dospělí pořád potřebují své mentory, kteří jim budou nablízku a poradí jim v životních situacích. (Philippart, 2019)

### 3.5 Připravené prostředí

Připravené prostředí je základním stavebním kamenem, od kterého začínáme stavět. Dítě by se v připraveném prostředí mělo přirozeně rozvíjet a uspokojovat své potřeby, jak psychologické, tak fyzické. Hlavním cílem je napojit dítě na prostředí, aby se v něm správně, přirozeně rozvíjelo. Stejně jako všechny jiné organismy, které mají své potřeby, má tyto potřeby i dítě a ty musí být v dostatečné rovnováze uspokojeny. Prostředí rozdělujeme na fyzické a lidské. Ve fyzickém prostředí je nejdůležitější prostor sám o sobě. Pokud tímto prostorem disponujeme, je na čase být dostatečně tvůrčí. Pokud je třeba, prostor musíme opticky přizpůsobit, např. pokud máme vysoké stropy, najdeme způsob, jak je snížit. Nábytkem se potom utváří dynamika prostoru. Je to paradox, ale nejmenší děti potřebují kolem sebe nejvíce prostoru, jelikož ten rozvíjí jejich koordinaci. Jak Maria Montessori říkala: „To nejlepší pro nejmenší.“ Doporučuje se proto 7m<sup>2</sup> na dítě. Prostředí je ovlivněno mnoha fyzickými faktory, jako je například osvětlení, zvuk, teplota, vzduch, a i funkčnost prostředí. Dalším aspektem je nábytek, ten by měl být proporčně vhodný pro děti ve věku 0-3, lehký k přemísťování, aby dítě dokázalo být s tímto nábytkem zcela nezávislé a nespolehalo vždy pouze na naši pomoc. Nemůžeme zapomenout i na praktickou část, která je pro připravené prostředí velmi důležitá. Pokud chceme, aby se v daném připraveném prostředí děti orientovaly a cítily bezpečně, ukažme jim, jak všechny aktivity používáme, a podpořme jejich nekonečný smysl pro řád.

Hlavním aspektem lidského prostředí je dospělý člověk a jeho chování či přístup. Je potřeba, aby si tento člověk byl vědom absorbující mysli a znal dětské potřeby. Je třeba si uvědomovat, jakým jazykem mluvíme, naše vzorce chování, a je velmi důležité, abychom ve všem, co děláme, byli pevní, stabilní, a to i emočně. Děti nám důvěřují a je v pořádku udělat chybu, ale pokud takovou chybu uděláme, měli bychom ji uznat, přijmout a popřípadě se za chybu omluvit. Děti nesoudíme, nestavíme je do rozhodnutí, které nechceme, aby udělaly. Je velmi důležité, abychom je respektovali jako individuální bytosti, abychom jim naslouchali, abychom se jim dívali z očí do očí, snížili se na jejich úroveň a dali jim najevo, že patří mezi nás. Dospělí by měli být milující, milí, vřelí a důslední. (Philippart, 2019)

### 3.6 Role učitele v Montessori pedagogice

Role učitele se velmi podobá lidskému popisu připraveného prostředí, proto se v některých pasážích budeme opakovat, nemyslím si však, že to je na škodu, ba naopak, opakování je matka moudrosti.

Je velmi důležité, aby si učitel, nebo jednoduše dospělý jedinec, který se nachází v blízkosti dítěte, uvědomoval, svoji roli a znal svoje vzorce chování, svůj jazyk. Musíme mít na paměti přítomnost absorbující mysli dítěte, která pozoruje, jak vědomě, tak nevědomě vše kolem sebe a vtiskává tyto informace do dítěte. Když tento vzorec chování učitel pochopí a praktikuje jej, je důležité, aby udržel stálost svých emocí, svých postojů, to v dítěti vyvolává důvěřivost. Také naše emoční nálada ovlivňuje chování dítěte. Emočně nestabilní prostředí v dítěti vyvolává úzkost a nedůvěru vůči systému, na který je zvyklé, jelikož ony nám důvěřují. Každé dítě by se mělo setkávat s radostným učitelem, průvodcem, který miluje život, který by měl být trpělivý, respektující, používající krásu mateřského jazyka. Jako dospělí bychom měli mít nadhled. Ten je nedílnou součástí naší role. Učitel by měl být zdvořilý, měl by umět říkat prosím a děkuji. Na takové věci se často zapomíná, ale v tom je ten hlavní princip, umět ocenit to, co dítě dělá a dívat se na věci introspektivně a nesoudit. Abychom zvládli roli učitele, je potřeba začít sám u sebe, i my, učitelé, dospělí, děláme chyby, ale je důležité chybu vidět, přijmout ji a umět se za ni omluvit.

Dalším úkolem je adaptovat dítě na prostředí. Učitel tedy musí děti adaptovat na prostředí školky. Je zapotřebí jim umožnit svobodu pohybu a čisté uspořádané prostředí, jelikož dítě vnímá tyto vzorce pořádku, ale i nepořádku, a proto se může chovat chaoticky, pokud je prostředí chaotické a nepořádné. Uspořádané prostředí, které má průvodce správně připravit a dítě na něj napojit, předává dítěti důvěru k tomuto prostředí a tím důvěřuje dítě v sebe samo. Rolí dospělého je připravit lidské a fyzické prostředí a odstraňovat všechny překážky, které brání ve správném vývoji a rozvoji v plném potenciálu. Děti také chtějí konverzovat, ne jednostranně, ale s námi a my, jako průvodci se musíme naučit zastavit a opravdu jim umět naslouchat.

Rolí průvodce je děti normalizovat, což se stává tím, že průvodce nachází balanc mezi sám sebou, dítětem a prostředím. Normalizací se rozumí schopnost dítěte se plně hluboce soustředit na činnost, kterou vykonává, ta vychází přímo od dítěte. Jsou iniciativní, projevuje se láska k řádu, který jim dává pocit bezpečí, láska k práci,

kdy pracují na svém rozvoji, láska k tichu a samotě, chtějí dělat věci o samotě. Dále by se měl objevovat dotyk reality, napojení dítěte na vnější svět, není pro dítě dobré, když žije ve fantazii. Měly by se objevovat známky poslušnosti, radosti. Tohle vše normalizace obsahuje. Naše práce tím pádem není vůbec jednotvárná, má širší význam a dopad, jelikož průvodci slouží budoucím lidským generacím, a to dává montessoriovské metodě o něco vyšší význam. (Philippart, 2019)

### **3.7 Svoboda, hranice a rozvoj samostatnosti**

Pod svobodou a jejími limity si často spousta z nás představí poslušnost dítěte. Dítě je do 3 let v procesu rozvoje své vůle. Vůle je duševní orgán, který utváří dítě, proto je velmi často nereálné, že by dítě potlačovalo svoje chování, není schopné to jednoduše udělat. A jelikož přední kůra mozková začíná zrát až kolem 4 roku věku dítěte, tak do této doby nemá dítě žádný vnitřní hlas, který by mu napověděl, co je, či není správné, co má, či nemá dělat. Proto například dítě není schopné zadržet svoje emoce.

Marie Montessori rozdělila poslušnost do tří kategorií, které se řadí do třech úrovní podle věku dítěte.

- a) 1. úroveň, mezi se do věku tří až tří a půl let, tyto děti jsou pod mocí Hormé. Také se v této úrovni vyskytuje síla senzitivního období řádu a rutiny, která je nesmírně důležitá. Dospělí jsou ti, kteří nastavují hranice, volbu a řád. Musíme být v tomto období velmi opatrní, nabízet dětem možnost volby, jelikož se stávají vědomými a je pro ně velmi těžké vykonávat něco, co nesouvisí s jejich dojmy.
- b) 2. úroveň má věkový mezník do tří až do čtyř a půl let. Děti v tomhle období věku ví, že jsou pravidla nastavena. Snaží se je dodržovat, ale nejsou schopny to vydržet pořad, proto je někdy porušují. Je to pro ně přirozené a dospělí by je za to neměli trestat. Projevuje se u nich zklamání vlastním chováním a tento pocit viny je jejich vlastní ponaučení
- c) 3. úroveň, věkové období je v této úrovni od čtyř a půl let až do 6 let. Úroveň, kde dítě dosahuje skutečné poslušnosti, naprosto chápou daná pravidla, znají je a všichni se jimi řídí. Bývají velmi pyšní na dodržování pravidel, která jsou daná.

Je ale potřeba jim nedávat pravidel přespříliš, to by v nich mohlo vyvolat paniku a zpanikaření.

Aby dítě dosáhlo svobody, musí se rozvinout a to pomocí 3 základních svobod, kterými jsou svoboda pohybu, svoboda práce a svoboda projevu. Tyto svobody napomáhají rozvoji lidské osobnosti. Lidé si svobodu často představují jako anarchii, při níž si dítě dělá, kdy chce a co chce, ale to je omyl. Pravidla musí být daná a pevně zasetá. Jakékoli dítě na začátku získávání svobody nemá svobodu vůbec žádnou, ta se získává například napojením se na prostředí skrz pozorování a dostávání reakcí okolí, ve školce například prezentacemi od průvodce. Toto napojení je vede k vědomostem a vědomosti je vedou dál, například ke svobodě práce. Je důležité, aby dospělí byli zodpovědní a pomáhali jim, aby dětem ukázali, jak udržet řád a pořádek. Tyto svobody potom rozvíjí funkční nezávislost, zodpovědnou volbu, poslušnost, vůli a sebekázeň. (Philippart, 2019)

## 4 Vzdělávací oblasti Montessori mateřské školy

Než se dostaneme k samotným popisům oblastí montessori mateřských škol, měly by být zmíněny metody, neboli principy učení, které se pro dané oblasti používají: trojstupňová lekce a orientační hra. Pro tyto principy je také nesmírně důležitý postoj učitele k dítěti, který by měl být láskyplný.

Trojstupňová lekce se často používá při pojmenovávání nějakých předmětů. Jsou to učební kroky, které pomáhají dítěti poznat nový předmět až k samotnému zvnitřnění. V prvním stupni učitel předmět pojmenuje, ukáže na něj a tím se název věci a věc samotná propojí. Druhým stupněm je stupeň upevňování, což znamená, že učitel opakovaně vyslovuje název předmětu a spojuje jej s úkoly. Například: „Dej mi...; Podej mi...; Ukaž na...; Polož tam...!“ atd. Třetí stupeň je někdy nazýván stupněm testovacím. Učitel ukazuje na předmět a ptá se, jak se daný předmět jmenuje. (Kaul, Wagnerová, s. 53, 2014)

Orientační hra je položena na základech vybavování si věcí, proto je zde velmi důležitá i svalová paměť. Je to tedy hra, do které jsou zakomponovaná paměťová cvičení, a děti si díky ní vytváří předpoklady pro schopnost učit se. (Kaul, Wagnerová, s. 53, 2014)

### 4.1 Jazyk

Je jedinečná lidská vlastnost, která se mění s našimi myšlenkami a kulturním vývojem. Je živoucí forma komunikace, lidé vytváří jazyk svého prostředí, který nás sjednocuje. Zvířata i lidé mají znakový systém, který je geneticky naprogramován. Je to schopnost zakódovat lidské myšlenky a představy, a tak navzájem mezi sebou komunikovat.

Existuje dohoda mezi členy lidské společnosti, že řetězec zvuků, které představují určitý předmět, mají určitý význam a pojmenování. Dohoda také musí dodržet určité zásady, kterými je gramatická správnost slov a dodržení slovosledu tak, aby věty a slova byly v mluvnickém pořádku. Tato dohoda existuje ve všech kulturách. Jazyk je nekonečně tvořivý a v průběhu času se mění. Jazyk se získává psaním, čtením či mluvením. Každé dítě má potenciál naučit se jakýkoliv

jazyk, ale jelikož ten není vrozený, tak jej dítě získává učním, a to již od narození. Existují studie, které dokazují, že dokonce už jako embryo člověk vnímá jazyk v děloze matky od 7. měsíce těhotenství. Abychom se jazyk mohli správně naučit, je třeba disponovat čtyřmi nezbytnostmi pro mluvenou řeč a to jsou:

- 1) zdravý a funkční sluchový aparát
- 2) funkční hlasivky
- 3) potřebné prostředí
- 4) touha po komunikaci

Naučit se mluvit je vrozený lidský instinkt, lidská tendence a Marie Montessori rozdělila toto učení se jazyku do tří složek neboli do tří období. První řečové období je mluvení, které probíhá od narození do 3,5 let, druhé období je psaní od 3,5 do 4,5 a třetí období je čtení od 4,5 let do 5,5 let. Dospělí by měli dítěti naslouchat a pomáhat mu s rozšiřováním jeho slovní zásoby využíváním různých technik. Nejenže tím dítě vytváří jazyk, ale díky němu vytváří i sebe samo. (Philippart, 2019)

## **4.2 Matematika**

Oblasti matematiky je přikládán velký význam, a to především proto, že v dosavadních postupech v mateřských školách se jí nedostávalo velkého významu. Marie Montessori už dříve viděla, že pokud se dítěti předloží vědecký materiál, který mu poskytne základ rozumového jednání, ulehčí se mu tím potom nejen učení aritmetiky, ale také rozvoj logického myšlení, o kterém se říkalo, že je dětem nepřístupné. Proto můžeme u dětí od 3 do 6 let vidět, jak si neustále osvojují důležité základní poznatky skrz hru s matematikou, které jsou jim nápomocné při výuce matematiky ve škole. (Kaul, Wagnerová, s.12, 2014)



### 4.3 Smyslová výchova

Význam smyslové výchovy je v dnešní době velmi důležitý, jelikož dnešní doba se stává dobou virtuální. Smysly je možné vnímat už od narození skrze své okolí domova, nebo v přírodě. Často se ale setkáváme s tím, že vývoj dítěte bývá narušován přehnanými pečovatelskými pudy rodičů, které doplňují nadměrná bezpečnostní opatření. Proto by mateřská škola měla zajišťovat dostatek vhodných podnětů pro správný vývoj. Základním pilířem smyslové výchovy je volba materiálu, které si dítě může svobodně vybrat, a jeho samostatná práce s ním. Tento proces vyvolává a rozvíjí duchovní činnost dítěte. (Kaul, Wagnerová, s. 52, 2014)

Pomůcky, které se využívají pro smyslovou výchovu, mají svoji historii. Skládají se z řady předmětů, které bývají často seskupeny podle stejných fyzikálních vlastností. To znamená, seskupení podle tvaru, barvy, velikosti, látky, hmotnosti a podobně. Poté tyto předměty bývají formovány do sad, které reprezentují stejnou vlastnost, liší se ale úrovní složitosti a lze je modifikovat podle mentality každého dítěte. Pomůcky také bývají koncipovány vzestupně, což vymezuje hranice, či způsob, jak má dítě pomůcku využívat. Většinou si dítě vybere takovou pomůcku, která je pro jeho výuku vhodná. (Montessori, 2017)

### 4.4 Praktický život

Činnosti praktického života jsou takové činnosti, které děti v každodenním životě pozorují a zajímají je. Tyto aktivity jsou vázané kulturou a dobou, ve které žijeme. Díky těmto aktivitám se dítě o své kultuře učí a vytváří sebe samo. Praktický život a jeho aktivity napomáhají dítěti cítit se sounáležitě a nápomocně ve společné domácnosti či životě. Tato oblast se dělí do několika dalších podoblastí, které mají vždy za úkol dopomoci k co největšímu možnému rozvoji dítěte.

Praktický život a nejen ten, má také barevné kódování. Různé barvy přísluší jiné oblasti praktického života, podobně by tak měly vypadat i různé aktivity a pomůcky. (Philippart, 2019)

#### **4.4.1 Péče o prostředí**

Do aktivit péče o prostředí můžeme zařadit například umývání stolu, věšení prádla, utírání listů rostlin, aranžování květin a spousty dalších. Jakmile dítě začne chodit, je možné ho do všech těchto aktivit zapojit. Může pomáhat pečovat o prostředí vnitřní i venkovní. Umístění těchto aktivit musí dávat smysl, to znamená, že například smetáček a lopatka, se budou nacházet v takovém místě, kde je normálně využíváme. (Philippart, 2019)

#### **4.4.2 Péče o sebe samo**

Péčí o vlastní osobu se dítě učí různým dovednostem, ale nejen to, hlavně tato péče o sebe sama v dítěti vyvolává pocit sebe-hodnoty. Učí se tím o sebe pečovat a pomáhají se o sebe starat. Učíme je například umývat si tvář, česat se, utřít si nos, nebo klidně i si očistit boty. V přípravě aktivit v této oblasti dbáme na to, aby aktivita byla co nejvíce reálná. I zde by se mělo objevit barevné kódování, to znamená, že dítě pozná, jaké aktivity k sobě patří a jaké předměty v ní patří k sobě. Každá činnost by měla být navržena tak, aby ji dítě zvládlo samotné. Aktivita by měla proporčně odpovídat velikosti dítěte a měla by být celá neboli úplná, jelikož dítě má velký smysl pro řád, a to dítěti pomáhá k pochopení prostředí, ve kterém se nachází. Také její provedení by mělo být zleva doprava. Aktivity pro oblast péče o sebe samo by měly vždy být po jednom z toho důvodu, abychom v dětech podpořili učení se čekat, až na ně přijde řada. (Philippart, 2019)

#### **4.4.3 Zdvořilostní péče**

Zdvořilostní péče nebo také lekce zdvořilosti začíná u půvabu. Když o půvabu mluvíme, máme na mysli především pohyb našich těl. My, dospělí, učitelé neboli průvodci, bychom se měli pohybovat ladně, půvabně. A to i při prezentování aktivit dítěti, naše pohyby by měly být pomalé a ladné, o tom zdvořilostní péče je. Zdvořilost odkazuje na etiketu dané společnosti. Bohužel, na zdvořilost se zapomíná v domácnostech, doma na sebe voláme a pokřikujeme z místnosti do místnosti a děti i tohle nezdvořilé chování lehce vnímají. U zdvořilostní péče se vyskytuje

problematika, kdy dítě nenutíme říkat „děkuji“, „prosím“, pokud to děti samotné nechťejí. To znamená, že potom lžou svým pocitům, a my chceme podpořit upřímnost ke svým vlastním pocitům, my pomáháme správné chování modelovat. Každé dítě musíme respektovat v tom období vývoje, ve kterém se právě nachází, a neposilovat v nich nežádoucí chování. (Philippart, 2019)

#### **4.4.4 Jídlo**

Jídlo je považováno jako vzdělávací příležitost, je to jedna z našich základních potřeb k přežití. Jezení je pro dítě nekontrolovatelná činnost, necháváme jim v tom jejich vlastní vůli a rozhodnutí. Děti mají také preference chutí, které začíná už v děloze matky. Je důležité, abychom dítě v jezení odměňovali, nebo naopak trestali. Chceme, aby dítě neslo vlastní zodpovědnost a naučilo se správně rozhodovat.

Dalším aspektem, který je velmi důležitý a v dnešní době, bohužel opomíjený, je společné stolování. Jídlo a vše s ním spojené by mělo být pro dítě příjemným okamžikem. Ve školách děti společně stolují, jak u svačin, tak obědů, to je pro ně komunitní událost.

V montessori pedagogice je jídlo a aktivity s ním spojené, zařazené do praktického života. Děti se například učí krájet jablko, okurku a jakoukoli jinou zeleninu, či ovoce. K těmto aktivitám jsou dané speciální kráječe, které dítěti práci usnadní. Dítě tak může být při vykonávání této aktivity zcela nezávislé na dospělém člověku. (Philippart, 2019)

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Druhá část bakalářské práce se zaměřuje na výzkum. Bude zde popisováno, s jakými výzkumnými metodami jsme pracovali a v jakém prostředí byly informace zjišťovány. Vymezíme si základní výzkumné otázky a cíle výzkumu. Závěr je věnován výsledkům, které z výzkumu vyplynuly.

### 5 Design výzkumného šetření

K dosažení cílů výzkumu jsme použili metodu pozorování a rozhovoru, již jsou hlavními metodami kvalitativního výzkumu.

Kvalitativní výzkum lze rozdělit podle několika možných definic. A to dle definice použité metody sběru dat, nebo podle metody usuzování, kdy kvalitativní výzkum je založený na obecné metodě usuzování a také na střídání metody indukce a dedukce. Využívání dat, buď z rozhovorů, z pozorování, nebo z dokumentů je definice podle typů dat, neboť tento znak se považuje za hlavní rys kvalitativního výzkumu. Poslední skupinou definic je definice podle způsobu analýzy dat, což znamená, že díky kvalitativnímu přístupu získaná data analyzujeme jinými postupy, čímž získáváme jiné závěry. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Základem kvalitativního výzkumu je široce rozmanitý sběr dat, bez určení základních proměnných, bez stanovených hypotéz, bez nezávislosti na teorii, která je již známá. Logika kvalitativního výzkumu je taková, že až výzkumník nasbírá dostatečné množství informací a dat, začne hledat v těchto datech pravidelnosti. Tím vytváří předběžné závěry opírající se o nasbíraná data.

Většinou se kvalitativní výzkum a jeho metody používají k porozumění podstaty jevů, o kterých zatím nemáme velké množství informací, nebo naopak k vytvoření nových názorů o jevech, které už známe. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Stejně jak tvrdí ve své knize Jan Hendl (2008) kvalitativní výzkum má mnoho charakteristik. Například, že během našeho výzkumu můžeme výzkumné otázky modifikovat. Výzkumník je jako detektiv, který pracuje v terénu, analyzuje

informace, seznamuje se s novými lidmi a v průběhu výzkumu tak vznikají nové hypotézy a rozhodnutí. Z tohoto důvodu byly zvoleny kvalitativně orientované metody výzkumu.

## **5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Jelikož jsem si vybrala téma předškolní pedagogiky v oblasti montessori, ráda bych svůj výzkum zaměřila na mateřskou školu, kde sama působím a vzdělávání zde obsahuje prvky montessori pedagogiky. Cílem výzkumu je zjistit, jak jsou v této mateřské škole uplatněny principy montessori vzdělávání. Pro dosažení cíle jsme si zvolili metodu kvalitativní. Sběr dat bude konkrétně probíhat výzkumnou metodou pozorování a rozhovoru. Během našeho pozorování jsme se zaměřili na výzkumné otázky týkající se uplatnění montessori principů, jak v prostředí školky, tak u dětí, či v činnosti pedagoga. Výzkum činnosti pedagoga jsme následně doplnili o rozhovor. Cílovou skupinou výzkumu jsou žáci a pracovníci mateřské školy v Olomouci. Rozhovor byl vedený s hlavním pedagogem dané školky, který se této profesi aktivně věnuje řadu let.

### **Hlavní cíl:**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak jsou v dané MŠ realizovány principy montessori pedagogiky, jakou roli hraje učitel, a vypořadovat, jak je ve školce zařízeno připravené prostředí.

### **Dílčí cíle:**

Dílčími cíli je vypořadovat připravenost prostředí a zjistit, jak mateřská školka uplatňuje princip „svobody a hranice“. Budeme se soustředit na problematiku konfliktů a jejich řešení. Zjistíme, zda je v tomto předškolním zařízení kladen důraz na samostatnost a rozvoj dítěte. Vyhodnotíme uplatnění principu svobodné volby. Vypořadujeme, jakými vzdělávacími oblastmi daná škola disponuje. Také se zaměříme na náplň práce a roli učitelů. Porovnáme příležitosti a úskalí montessori pedagogiky se státním vzděláváním.

### **Výzkumné otázky:**

*Jaké principy montessori pedagogiky jsou v této MŠ realizovány?*

*Jakou roli má učitel v montessori mateřské škole?*

*Jak je ve školce realizováno připravené prostředí?*

## **5.2 Metody výzkumu**

Pro náš výzkum jsme si zvolili kvalitativní nástroje a to pozorování doplněné o rozhovor. Jak říká Roman Švaříček (2007), rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Definovat jej můžeme jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu, většinou jedním výzkumníkem skrz otevřené otázky. Principem rozhovoru je zachytit výpovědi v jejich přirozené formě, což je základem pro kvalitativní výzkum. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Podle Jana Hendla se rozhovor může dělit na několik typů:

- a. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, který využíváme, abychom minimalizovali efekt dotazujícího na kvalitu rozhovoru. Tato data, které z rozhovoru získáváme, jsou lépe analyzovatelná.
- b. Rozhovor pomocí návodu obsahuje otázky, které je nutné v rozhovoru probrat. Tím se zajistí dotazání na všechny témata, která jsou pro tazatele potřebná.
- c. Neformální rozhovor zohledňuje individuální rozdíly a nasbíraná data se liší, pouze trvá delší dobu, než data nasbíráme.
- d. Narativní, neboli nestrukturovaný rozhovor. Při tomto typu rozhovoru je subjekt povzbuzován k volnému vyprávění o předem definovaném tématu.

- e. Fenomenologický rozhovor je varianta rozhovoru zaměřená na historii života dotazovaného. Skládá se ze tří na sebe navazujících částí.

Švaříček (2007) doplňuje ve své knize ještě jeden typ rozhovoru a to polostrukturovaný, který vychází z předem daného seznamu témat a otázek. Rozhovor jsme vedli pouze s hlavním pedagogem, tudíž zvolený typ rozhovoru byl polostrukturovaný.

Dalším kritériem, kterým se zabývá Hendl (2008), jsou typy otázek v rozhovoru. Existuje šest typů otázek, které nám pomáhají při plánování obsahu rozhovoru. Typy otázek jsou následující: otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování, otázky vztahující se k názorům, otázky vztahující se k pocitům, otázky vztahující se ke znalostem, k vnímání a v neposlední řadě otázky demografické. Z rozhovoru jsme zjišťovali, jak pedagog vnímá montessori metodu při své práci a jak pohlíží na principy Marie Montessori v praxi.

Otevřené kódování je velmi univerzální a efektivní způsob, jak data analyzovat. Je dobře využitelné díky své jednoduchosti a účinnosti. Je používáno v různých kvalitativních projektech. Text následně analyzujeme a rozdělíme na určité části a přidělíme určitý kód. Čímž může být slovo nebo souvětí. Po vytvoření seznamu kódů je začneme kategorizovat. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

„Jednoduše řečeno, jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to ve všech rovinách práce s daty“ (Švaříček, Šed'ová, s. 223, 2007). Podle Švaříčka (2007) naše výsledky poté technikou „vyložení karet“ převyprávíme do jednotlivých kategorií. Tyto jednotlivé kategorie spolu musí korespondovat.

Druhým způsobem sběru dat výzkumu jsme zvolili metodu pozorování. A jak píše Roman Švaříček (2007), tak pozorování prováděné v školském prostředí má mnoho forem a výzkumník tak může využít velkou rozmanitost situací, které se naskytanou. Může například pozorovat výuku, konverzace učitelů či žáků. Proto si myslím, že pozorování je pro můj výzkum nejvhodnější metodou, jelikož ve školce se pořád něco děje.

Avšak je nutné podotknout, že pozorování je jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Z tohoto důvodu je vhodné spojit metodu pozorování a rozhovoru, kdy je možné provádět a vytvořit komplexní obrázek o dané situaci. Pozorování má většinou několik variant, které můžeme v různé literatuře dohledat, ale nejzákladnějším typem je pozorování zúčastněné. Zúčastněné pozorování definujeme jako dlouhodobé, systematické a reflexivní, které probíhá přímo ve zkoumaném terénu a má za úkol objevit sociální život a proces. Pozorovatel se proto do jisté míry musí účastnit veškerého dění, ale nesmí do něj příliš zasahovat. Během svého pozorování by si měl pozorovatel zaznamenávat své terénní poznámky. Psaní terénních poznámek je důležité proto, že reflektují skutečnost. V odborné literatuře se setkáváme s mnoha typy pozorování, avšak Švaříček (2007) ve své knize uvedl pouze základní varianty vědeckého pozorování.

Těmito variantami jsou:

- a. Zúčastněné a nezúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je takové, kdy sledujeme výzkumné jevy přímo v prostředí, a výzkumník s pozorovanými účastníky na sebe reagují. Nezúčastněné pozorování je přesný opak zúčastněného. U nezúčastněného pozorování postupujeme tak, aby nás účastníci pozorování nezaznamenali. To je umožněno díky technikám, jako je polopropustné zrcadlo, či jiné.
- b. Přímé a nepřímé pozorování. Přímé pozorování, jak už samotný název napovídá, je pozorování, kterého se reálně účastníme v čase jeho průběhu, kdežto nepřímým pozorováním se rozumí to, že sledujeme pouze záznam proběhlé činnosti, který byl za tímto účelem pořízen.
- c. Strukturované a nestrukturované pozorování. Strukturované pozorování hledá odpovědi na předem vymezené jevy, nestrukturované získává zhuštěný popis jednání, které není dopředu určené.
- d. Otevřené a skryté pozorování. Při otevřeném pozorování vystupujeme jako výzkumníci, ale u skrytého pozorování svoji identitu kryjeme, jelikož se očekává,



že lidé mohou jednat odlišně, když ví, že jsou pozorováni. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Podle variant pozorování uváděných Švaříčkem (2007) spadá pozorování prováděné za účelem výzkumu bakalářské práce, pod variantu zúčastněného pozorování. Na pozorování jsem si vyhradila jeden týden, kdy jsem byla ve třídě nahrazena a mohla jsem se tak účastnit pozorování dětí ve třídě předškolního vzdělávání, kterou má pod vedením hlavní pedagog, a s nímž byl poté proveden i rozhovor. Pozorování jsem prováděla s cílem vidět, jak se děti chovají ve svém školním prostředí, jak mezi sebou navzájem reagují a jaká je interakce s pedagogem. Sledovala jsem, jaké jevy se ve třídě často opakují, a popřípadě v jaké intenzitě. Rovněž jsem se zaměřila na principy Marie Montessori a zajímala se o to, do jaké hloubky jsou zde uplatňovány, a zdali jsou děti vedeny k samostatnosti.

### **5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Za výzkumný vzorek jsem zvolila MŠ se sídlem v Olomouci, kde sama jako pedagog působím. Školka, v níž se výzkum uskutečnil, je soukromého rázu, tudíž je od rodičů vybíráno školné, a další financování je zaštitěno spolufinancováním z projektu Evropské unie. Samotná školka se nachází v krásně moderní dvoupatrové novostavbě, v živé části Olomouce. Budova je situována kousek od tramvajové zastávky do centra a vede k ní dobrá infrastruktura. V okolí je velké množství sídlišť a obchodní centrum, proto se domnívám, že její umístění je pro mnoho rodičů atraktivní. Největším benefitem, který školka nabízí, je obrovská soukromá zahrada s herními prvky. Mateřská škola disponuje z části montessori pedagogickými principy i vybavením.

V budově se nachází tři věkově rozdělené třídy, dvě výdejní kuchyně, spací místnosti a šatny pro děti. Pozorování probíhalo ve třídě, která se nachází ve spodním patře a zároveň je tou nejprostornější. Počet dětí ve třídě se pohybuje okolo 20, v rozmezí od 2,5 až do 5 let. Ve třídě se pracují 3 učitelé, přičemž jeden z nich plní funkci vedoucího pedagoga. V celé školce je zaměstnáno 8 pedagogických a 2 nepedagogických pracovníků. Chod školky je uzpůsoben tak, že všechny učitelky se během dne vystřídají u všech dětí,

jelikož dvě třídy ve spodním patře jsou v době spaní spojené. Odpoledne pedagogové zůstávají vždy podle směn, proto bylo možné pozorovat více situací řešených jinou učitelkou. Všechny učitelky mají buď středoškolské, nebo vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření, některé dokonce absolvují montessori český kurz a jedna z nich již získala AMI diplom.

## 5.4 Analýza a interpretace výsledků

Z pozorování a rozhovoru, již byly prováděny tak, abychom získali odpovědi na výzkumné otázky, můžeme říci, že školka, ve které jsme výzkum prováděli, uplatňuje téměř veškeré principy pedagogiky Marie Montessori. A to od vedení dítěte k samostatnosti, přes svobodnou volbu až k samotnému připravenému prostředí. Dítěti je umožněno si vybrat aktivitu, kterou vůči svému senzitivnímu období považuje za potřebnou a svobodně s ní pracovat. Paní učitelky dbají na princip svobody a hranice, na dodržování řádu a zároveň vedou děti k dodržování pravidel a sebeobsluze.

Dále jsme se v interpretaci zaměřili na to, jak se nám díky přepisu pozorování a rozhovoru odkryly jednotlivé kódy, které jsme označili a zařadili do analýzy. Následně jsme interpretovali jednotlivé označené pasáže. Tím nám vznikl jednoznačný přehled o odpovědích na naše výzkumné otázky, kdy jsme zároveň viděli, kde všude jsme narazili na danou kategorii a kódy. Viz. tabulka 1.

Při soupisu dat z pozorování a rozhovoru se nám naskytl velký počet proměnných kódů, které jsme porovnali s teoretickou částí. V tabulce jsme vyznačili cíle, které jsme si stanovili, označili je jako jednotlivé kategorie a propojili je s metodami sběru dat, a to s pozorováním a rozhovorem. Do sloupců jsme potom uvedli kódy, které se nám navzájem propojují s teoretickou částí. Zároveň nám vyplynulo, jaké kódy se propojují i mezi terénním pozorováním a rozhovorem s paní učitelkou. Můžeme tedy vidět, co vše je realizováno v dané MŠ. Kódy v tabulce korespondují s teoretickou částí. Také vidíme, jaké principy dané předškolní vzdělávání podle podložené literatury uplatňuje. Jednotlivé kódy jsme uvedli do interpretace pomocí doslovného přepisu z příloh, abychom lépe provedli správnou analýzu výsledků a mohli je důkladně interpretovat.

Tabulka 1. Kódování

Kategorie	Kódy	Kódy
	<b>POZOROVÁNÍ</b>	<b>ROZHOVOR</b>
<b>Principy montessori pedagogiky</b>	Vzdělávací oblasti Připravené prostředí Svoboda a hranice Přirozený důsledek Dodržování řádu Rozvoj schopností Třístupňová lekce Učení ticha Péče o prostředí Péče o sebe samo	Vzdělávací oblasti Připravené prostředí Svoboda a hranice Senzitivní období Dodržování řádu Rozvoj schopností Absence odměn a trestů Normalizace
<b>Role učitele</b>	Práce s chybou Individuální přístup Příprava prostředí Řešení konfliktů skrz pozorování	Práce s chybou Individuální přístup Příprava prostředí Řešení konfliktů skrz pozorování Odpovídající kvalifikace
<b>Realizace připraveného prostředí</b>	Rozvoj samostatnosti Procvičení jemné a hrubé motoriky Připravenost vzdělávacích oblastí	Rozvoj samostatnosti Procvičení jemné a hrubé motoriky Připravenost vzdělávacích oblastí Psychomotorický vývoj Grafomotorický vývoj

Jedním z cílů našeho výzkumu bylo zjistit, jak jsou ve školce realizovány principy montessori pedagogiky. Tuto otázku jsme následně do tabulky uvedli jako jednu z kategorií, a to jako principy montessori pedagogiky. Principy, které jsme uvedli jako kódy, jsme dále interpretovali ze získaných dat, které jsme nasbírali pomocí pozorování a rozhovoru.

Zároveň nám první kategorie doplnila i kategorii třetí, a to realizaci připraveného prostředí. Jelikož je připravené prostředí jedním z kódů v kategorii principů montessori pedagogiky a protíná se navzájem v obou metodách sběru dat, rozhodli jsme se, že připravené prostředí interpretujeme již v této části pod kódem připraveného prostředí.

### **Vzdělávací oblasti**

Z pozorování jsme zjistili, že dětem jsou nabídnuty činnosti a aktivity založené na principech M. Montessori a to ve všech vzdělávacích oblastech. Z rozhovoru taktéž vyplynulo, jaké vzdělávací oblasti se ve třídě nachází a jejichž aktivity jsou dětem volně přístupné.

- *Toto prostředí je rozděleno do několika oblastí, všímám si výtvarné oblasti, oblasti praktického života, oblasti matematiky a dalších.*
- *V polici ležely tácy s aktivitami. Například krájení jablka. Přesypání zrněk kávy, či louskání ořechů.*
- *Nyní už mají děti po svačině a věnují se aktivitám. Aktivitám smyslovým, aktivitám praktického života a jiným.*

Paní učitelka v rozhovoru také naznačila, do jakých částí a bloků se tyto vzdělávací oblasti řadí. Popsala nám je takto: „*To už jsem právě taky zmínila, že to je vlastně rozčleněno do tematických celků, ať už je to třeba samostatný blok pro hračky, jako jsou stavebnice, montážní a takhle. A pak je tam ten blok vlastně, který zachycuje to poznání světa. To znamená různé oblasti vědeckých disciplín, zoologie, botanika, historie, dějiny umění, fyzika třeba že, astronomie a tak dále.*“

Doplnila: „*To, co vlastně vidí to dítě a s čím se setkává v tom světě, tak je připraveno v té třídě v podobě těch pomůcek, ať už je to smyslová výchova, aktivity každodenního života, jazyk, matematika, kosmická výchova.*“

## Připravené prostředí

Vzdělávací oblasti a jejich aktivity potom zapadají pod jeden z nejvýznamnějších montessori principů a tím je připravené prostředí. Kategorii realizace připraveného prostředí si rovněž popíšeme již v této fázi, jelikož připravené prostředí je základním principem pro fungování všech ostatních principů a rozvojových oblastí.

Připravené prostředí v dané školce je uzpůsobeno tak, aby vyhovovalo potřebám dítěte. Takovéto prostředí má za úkol umožnit dítěti přirozený pobyt ve třídě, aniž by bylo závislé na pomoci paní učitelky. Tento přístup zajišťuje všestranný rozvoj dítěte a také rozvíjí jeho důvěru v samo sebe. S Připraveným prostředím se propojují další kódy, a to například rozvoj schopností, neboť v připraveném prostředí se děti, jak už jsem zmiňovala výše, všestranně rozvíjí.

Vyozorovali jsme rozvoj dovedností jemné motoriky, rozvoj samostatnosti a sebeobsluhy, rozvoj v oblasti péče o sebe samo, či o prostředí, rozvoj psychický a také rozvoj grafomotorický či rozvoj smyslových vjemů.

- *Dneska si vyrábí pracovní list, kde lepí jejich oblíbené hračky, vystřižené z katalogu, anebo mohou vyrábět květinu, během této činnosti lepí části rostliny z různě barevného papíru a tato činnost je doplněna lepením opravdových slunečnicových semínek. Pracují s různými texturami papíru, lepidlem, nůžkami, a dalším výtvarným materiálem.*
- *Po vysvěcení se jdou děti umýt a připravit na oběd. Stejně jako u svačiny si děti chystají misky a lžíce samotné. Dokonce si i nalévají polévku, protože na každém stole je nádoba s polévkou a naběračka. Děti se učí, až na ně přijde řada.*
- *Pozorují holčičku, která pracuje s puzzlem, puzzle je ve tvaru číslic a je zahrabané v písku. Holčička prsty projíždí písek tak, aby vždy nějaké písmenko našla, a snaží se jej umístit správně do podložky od číslic, aby sedělo podle tvaru, jde vidět, že občas je to pro holčičku výzva.*

Podle tvrzení získaného z rozhovoru s paní učitelkou je důležité připravit připravené prostředí i proporčně, jelikož se v něm dítě potřebuje orientovat a nachází se v něm celý den. Toto prostředí by mělo mít určitý řád. Proč tomu tak je, vyplývá z odpovědi paní učitelky: „*No, protože v tom prostředí, vlastně v té třídě, se to dítě nachází téměř po celou dobu jeho přítomnosti ve třídě. Takže si myslím, že toto je důležité velmi*

*dobře proporčně připravit, ale také s ohledem na věkovou skupinu, s níž pracuji. A také, aby vlastně ty pomůcky měly určitý řád, aby byly jednoduché, aby byly pro dítě srozumitelné, aby to dítě s nimi mohlo pracovat samostatně jenom s mírnou třeba dopomocí na začátku.“*

Z pozorování bylo rovněž zjištěno, že toto připravené prostředí není připraveno stoprocentně, a ne vždy odpovídá principům montessori, což vyplývá ze situací, kdy děti v dané MŠ nemají jednotlivá pracovní místa. Společné stoly, které se používají, jak při obědě, tak pro práci, ztrácí svoji úlohu. Jelikož montessori princip dbá na individuální práci dítěte, kdy to pracuje s aktivitou samostatně, nerušeně a může se tak plně soustředit, koncentrovat. To se bohužel kvůli nepřítomnosti individuálních stolů neděje tak často, jak by mělo.

- *Ale také si všímám, že k danému chlapci míří holčička, je zaujatá aktivitou, kterou chlapec má, a chtěla by ji také. Paní učitelka, chvíli nezasahuje, jelikož čeká, jestli si to děti mezi sebou vyřeší samy. To se ale neděje, holčička začíná brát pomůcku chlapci a paní učitelka zasahuje.*

### **Svoboda a hranice**

K principu svobody a hranice se paní učitelka vyjádřila takto: *„Ale kdybych to vzala v tom širším měřítku, tak asi ty hranice a svoboda je to, co si já pod tou svobodou představuji, co je mě umožněno dělat, kde můžu začít a kde musím skončit. Protože vlastně tam, kde začíná moje svoboda, tam jsem já, a tam, kde končí ta moje svoboda, tak tam zase začíná svoboda druhého člověka, druhého dítěte, a ty hranice, ty jsou asi vlastně, bych řekla, úplně ty nejširší, a to jsou pravidla slušného chování.“*

Je pravdou, že princip svobody a hranice jsou v této školce nastavené především, jak tvrdí paní učitelka, z pohledu pravidel slušného chování. Nevypozorovali jsme přílišné hranice během provozu. A pravidla neboli hranice, ještě pevně daná v tomto předškolním zařízení nejsou. To se mi potvrdilo u položení doplňující otázky, kdy jsem se dotázala na nějaká konkrétní pravidla, hranice. Na moje doplňující otázky paní učitelka odpověděla: *„My vlastně tady v tomhle zařízení začínáme s tou skupinou, takže vlastně vždycky se snažíme ta pravidla nejprve s dětma stanovit. Tak, aby si je osvojily a pochopily děti, a pak si je dáváme teda do těch pravidel.“*

Naopak svoboda je velmi důležitou součástí hranice, jelikož umožňuje svobodnou volbu dítěte vybrat si to, co jej právě zaujalo. Na druhou stranu učí dítě nést následky svého rozhodnutí. Svobodná volba se v tomto zařízení rozhodně podporuje, což jsme vypožorovali během našeho výzkumu.

- *Děti si vybírají, jestli chtějí řízenou aktivitu, nebo volnou hru s legem či auty.*
- *Holčička si po svačince šla hrát s panenkou a kočárkem, přestože je tato školka s prvky montessori, mají zde i pár hraček, které montessori nejsou. Panenka ji ale po chvíli přestala bavit, zapojila se do vyrábění výrobku.*

Dalším cílem, který jsme do tabulky zadali do kategorie role učitele, byla práce s chybou, individuální přístup, příprava prostředí a řešení konfliktů skrz pozorování. Ze zkoumaného vzorku nám vyšlo několik důležitých kódů. Jsou to: práce s chybou, individuální přístup, příprava prostředí, řešení konfliktů skrz pozorování.

Nyní budeme tyto kódy porovnávat s terénními poznámkami, připravené prostředí už ale vynecháme. To jsme detailně rozebrali výše a přidali i kategorii realizace připraveného prostředí. Nyní se čistě zaměříme na získaná data o roli učitele a porovnáme je s teoretickou částí.

### **Práce s chybou**

Podle teoretické části je práce s chybou důležitým faktorem pro rozvoj dítěte. Marie Montessori tvrdí, že pokud dítě na chybu upozorníme, můžeme vyvolat v dítěti blok, kdy jeho sebedůvěra klesne, opadne radost z učení a touha po získání nové dovednosti se ztratí. Dítě se pak bude bát, opakované chyby a opravování, tak radši zůstane pasivní. Tomuto by se učitelé měli vyvarovat, a naopak by měli dítě podpořit, neboť tímto přístupem dochází k rozvoji jeho sebedůvěry.

Jak jsme v dané MŠ vypožorovali, práce s chybou je nastavená podle principu Marie Montessori, paní učitelky záměrně děti na chyby neupozorňují. Pomáhají dětem, aby přišly na chybu samy, a bez jakéhokoli komentáře.

- *Holčička prsty projíždí písek tak, aby vždy nějaké písmenko našla, a snaží se jej umístit správně do podložky od číslic, aby sedělo podle tvaru, jde vidět, že občas*

*je to pro holčičku výzva. Sedí vedle ní i paní učitelka a pozoruje a pouze asistuje. Holčička otáčí číslici tak, aby jí zapadla. Číslici ale umístila do jiného tvaru, než číslice patří. Paní učitelka vzala tu číslici, podívala se na ni, vyslovila její název a umístila na správné místo. Bez upozornění na chybu. Holčička se na číslici podívala a pokračovala.*

O povzbuzování sebedůvěry se vyjádřila i paní učitelka: „*To je právě ten svobodný rozvoj dítěte, absence stresujících pravidel trestů a odměn, hodnocení toho dítěte. Takže to si myslím, že to je asi takhle nejdůležitější, ale hlavně jako podpora té sebedůvěry, těch schopností toho dítěte poznávat, že to dokáže samo. „Pomoz mi, abych to dokázal sám,“ že vlastně se ho snažíme v tom podpořit, v té sebedůvěře.*“

### **Individuální přístup**

Individuální přístup by měl být předností všech alternativních školek a role učitele je pro děti v těchto zařízeních spíše doprovodná. Po porovnání se školkami státními dojdeme k razantnímu rozdílu a to takovému, že v alternativních školkách se učitel zaměřuje na potřeby jednotlivého dítěte a svou pomocí je pomáhá dítěti naplnit.

Podle slov paní učitelky: „*Co jsem taky ještě takhle vyzorovala, co se mně nelíbí v tom státním školství, je, že se zbytečně přeceňuje role učitele. Je kladen velký důraz na silnou roli učitele, v tom výchovně-vzdělávacím procesu. Kdežto v těch alternativních směrech se ten učitel stává jenom nějakým průvodcem. Co je hodně také pro mě důležité, je třeba to, že ve státním školství jsem cítila silnou vynucenost pravidel. A to pravidel, které jsou dávány a předkládány dětem zvnějšku trošku autoritativně.*“

Pozorováním jsme také dokázali vyhodnotit, že role učitele v této MŠ má doprovodným charakter, učitel zde působí jako průvodce při každodenním provozu školky, dohlíží na řád a pořádek, na dodržování pravidel, pomáhá dítě vést správným směrem, pomáhá s řešením konfliktů, učí dítě základním lidským potřebám a slušnému chování, je přítelem.



- *Najednou znovu zacinkal zvoneček, paní učitelka upozornila děti, že se blíží čas elipsy.*
- *Paní učitelky zaujmají svoji roli, jsou ochotné dětem pomoci s oblékáním, ale za toho předpokladu, pokud je někdo o pomoc požádá a snaží se spolupracovat.*
- *Paní učitelky ale dbají na tom, aby každé dítě aspoň leželo a po obědě si chvíli odpočinulo.*
- *Paní učitelka zatím pomáhá těm, kteří jsou již připraveni jít do třídy*
- *Pozoruji holčičku, které se vstávat nechce, je zabořená do polštáře a čeká, kdy k ní přistoupí paní učitelka. Paní učitelka ale již zkušeně ví, co na holčičku platí, s respektem jí nabídne pomoc a chápe, že je ještě ospalá. Tento individuální přístup ke každému dítěti se mi opravdu líbí a spatřuji jej v této školce opravdu v každé části dne. Paní učitelky opravdu, až na pár výjimečných situací, disponují klidným mírným projevem, z kterého číší vřelost, láska a touha pomoci.*

## **Řešení konfliktů**

Umění řešit konflikty je praxe na celý život. Stejně tak tomu je i v předškolním vzdělávání, ač u montessori zařízení jsme se s konflikty podle naší zkušenosti setkali méně často. Napomáhá tomu totiž připravené prostředí, kdy děti pracují individuálně. Děti jsou také vedeny ke zdvořilému chování k druhým a učitel neboli průvodce je vždy na blízku s pomocí konflikt vyřešit. Řešení konfliktu je určitě velmi různorodé, záleží na povahách dětí a na mnoho dalších faktorech.

V dané montessori školce jsme vyzorovali častější výskyt konfliktů, to především v podobě zasahování do aktivity jiným dítětem. Můžeme vydedukovat, že právě v tom hraje velkou roli nevhodně zvolený prvek do připraveného prostředí.

- *Děti se ale u aktivity sešlo více a nevšimla jsem si, že by paní učitelka stanovila maximální počet dětí. Proto se začali hádat, brát si navzájem hrabičky apod. Paní učitelka děti pozorovala a nechala je, si vyřešit spor samotné.*
- *Paní učitelka, chvíli nezasahuje, jelikož čeká, jestli si to děti mezi sebou vyřeší samy. To se ale neděje, holčička začíná brát pomůcku chlapci a paní učitelka zasahuje. Paní učitelka ví, kdy má zasáhnout, a jaké pravidla uplatnit.*

K řešení konfliktů se nám v rozhovoru vyjádřila paní učitelka následovně: „Snažím se nevstupovat do toho hned, chvílku pozoruji, ty děti. Jednak abych měla tu výhodu, abych viděla, jak se ten konflikt vyvíjí, jak probíhá, případně jak začal. A pak se vůbec jako vyhýbám tomu, že bych nějak direktivně do toho sporu zasahovala. Spíš ho pozoruji a náhodnými otázkami pomáhám dítěti, oběma dětem, to zvládnout.“

## 6 Závěry a diskuse kvalitativního výzkumu

Cílem této práce bylo zjistit, jak jsou v dané mateřské škole uplatňovány principy montessori pedagogiky. Díky teoretické části jsme byli obeznámeni s tím, jak montessori alternativní vzdělávání funguje a čím se specifikuje. Toto poznání nám ulehčilo provádět výzkum tak, abychom porozuměli praktické části a mohli tak vypořádat potřebná data k získání odpovědí na výzkumnou otázku.

K získání hlavních výstupů z kvalitativního výzkumu jsme využili pozorování, které nám umožnilo zodpovězení našich výzkumných otázek.

Z výzkumu bylo zjištěno, že daná školka disponuje montessori principy, ale pouze zčásti. Některé principy nejsou dotazeny přesně podle pravidel montessori vzdělávání a jsou mírně poupraveny. Vypořádaný princip svobody a hranic by měl být stanoven na začátku školního roku, lépe než v průběhu roku, což se nám potvrdilo i rozhovorem s paní učitelkou působící ve školce nejdéle. Jako další příklad můžeme uvést i připravené prostředí, kdy jednotlivé zvolené prvky spíše připravené prostředí narušovaly. Také některé didaktické prostředky neodpovídají zcela pravidlům montessori pedagogiky, jelikož jsou pro potřeby dané školy modifikovány.

Právě rozhovor s paní učitelkou byl nejvíce přínosný pro analýzu a porovnání dat. Pozorováním bylo zjištěno, že v dané školce jsou uplatňovány, jak principy Marie Montessori, tak principy, které nespádají do kategorie montessori předškolního vzdělávání.

Výsledky pozorování, zaměřené na roli učitele, ukázaly, že role učitele je v dané MŠ uplatňována podle osobnostních předpokladů Marie Montessori. Paní učitelky jsou milé, vstřícné a drží se zásad, které už dříve koncipovala M. Montessori. Jelikož je tato školka soukromá, je kladen velký důraz na individuální přístup ke každému dítěti. Toto tvrzení můžeme jenom potvrdit.

Co se týče mého osobního pohledu na věc, velkou výhodou spatřuji v tom, že se montessori vzdělávání dostává v České republice více do popředí. Různé školky přejímají prvky montessori a začínají je uplatňovat. Na druhou stranu si myslím, že pokud se mísí prvky montessori s prvky neinovativními, dochází tak k zavádějícímu pohledu na to, jak by správně montessori školka měla vypadat. Tudíž se setkáváme s názory,

kdy lidé mají o montessori předškolní pedagogice zkreslenou představu, a to mně osobně přijde škoda.

Moje bakalářská práce je věnovaná všem, kteří by se chtěli o montessori vzdělávání dozvědět něco více. V teoretické části jsem využila poznatků, které jsem nabyla prostřednictvím uznávané Association Montessori Internationale (AMI), která je jedinou celosvětovou montessori sítí. Tudíž je tato práce vhodná jak pro laiky, tak pro učitele, průvodce, kteří by měli zájem dozvědět se možná i něco nového. Jelikož povolání, jako je toto, člověk musí dělat především od srdce a musí být připravený se vzdělávat a učit celý svůj život.

## 7 Použité zdroje

1. HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6
2. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4
3. KAUL Claus-Dieter a Ch. M. WÁGNEROVÁ. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí. První díl: Praktický život a smyslová výchova*. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-7500-053-8.
4. KAUL, C. D., WAGNEROVÁ, CH. M., 2014b. *Montessori konkrétně – 2. Matematika*. Praha: Maitrea. 77 s. ISBN 978-80-7500-054-5.
5. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie* [Langmeier, 1998]. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. : i. ISBN 80-7169-195-X.
6. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
7. MONTESSORI, Maria. *Montessori: objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017, 351 s. ISBN 978-80-262-1234-8.
8. PHILIPPART, Heidi. *Birth to Three Assistants Course* [kurz] 2019, 26. května. Birth to Three Assistants Course, Praha
9. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
10. SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Banská Bystrica: Slovart, 2017, ISBN 978-80-7529-405-0.
11. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1 vyd. Praha: Portál. 2007. ISBN: 978-80-262-0644-6

### **Online zdroje:**

1. KVĚTOŇOVÁ, Tereza. *Maria Montessori životopis*. Marché školička, školka a škola Praha 4 - výjimečné místo pro vaše dítě [online]. Dostupné z: <https://www.marche.cz/nas-pristup/zivotopis-maria-montessori/>

## **8 Seznam tabulek**

1. Tabulka 1. Kódování, Michaela Johanová

## **9 Seznam příloh**

1. Příloha č. 1, Přepis pozorování, Michaela Johanová
2. Příloha č. 2, Rozhovorové otázky, Michaela Johanová
3. Příloha č. 3, Rozhovor, Michaela Johanová

## Příloha č. 1: Přepis pozorování

1. den

### **PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, ŘÁD**

8:00 Přicházím do třídy, kde v tuto ranní hodinu je teprve pár dětí. Jelikož už mě děti ve školce znají, tak jsme se navzájem nemuseli představovat. Pouze jsem jim vysvětlila, že teď pár dní budu pozorovat, jak se jim ve školce líbí a co dělají. Během dne je tu přibližně 20 dětí, nyní je jich tu 8. Jakmile vejdu do třídy, všímám si okamžitě připraveného prostředí. Toto prostředí vypadá tak, že je ve zmenšených rozměrech, aby odpovídalo potřebám dítěte. Stoly, židle a police jsou umístěny tak, aby dětem nedělalo problém si jakoukoli pomůcku vzít a pracovat na ní. Stejně tak věci, které děti používají ke stolování, jsou na jim dostupném místě, aby se obsloužily samotně. Toto prostředí je rozděleno do několika oblastí, všímám si výtvarné oblasti, oblasti praktického života, oblasti matematiky a dalších. Jelikož tato školka je pouze s prvky montessori, vidím i hračky nemontessoriovské.

### **SMYSLOVÁ VÝCHOVA, ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY**

Děti, které se nyní ve školce nachází, se věnují volné hře, jako je stavění kolejnic, hraní si s legem, panenkou, či mají připravenou výtvarnou činnost, která je zaměřena na smyslovou výchovu, kde uplatňují a rozvíjejí jejich jemnou motoriku. Dneska si vyrábí pracovní list, kde lepí jejich oblíbené hračky, vystřižené z katalogu, anebo mohou vyrábět květinu, během této činnosti lepí části rostliny z různě barevného papíru a tato činnost je doplněna lepením opravdových slunečnicových semínek. Pracují s různými texturami papíru, lepidlem, nůžkami, a dalším výtvarným materiálem. Během této doby přicházejí další a další děti. Příchod dětí do školky je tu limitován hodinou 8:30. V tento čas už by zde měly být všechny děti.

### **SVOBODA A HRANICE, SAMOSTATNOST, PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ**

8:30 Ve školce se již nachází všechny děti, dnes je jich 18. S příchodem tohoto času souvisí změna harmonogramu. Paní učitelka bere do ruky malý zvoneček a zacinká, děti ví, že na zazvonění by se měly zastavit a poslouchat, co jim chce paní učitelka říci. Ve zvonečku spatřuji první náznak svobody a hranice, kdy děti mají do 8:30 svobodnou volbu hry, pohybu, ale v 8:30 je potřeba umět přestat a jít splnit další úkon, kterým je

úklid aktivit, hraček na místo. Jakmile děti hračky pouklízí, ví, že se mají připravit na svačinu. S tím přichází další krok a to hygiena. Děti mají být soběstačné a jít na toaletu, umýt si ruce a nachystat si stůl na svačinu. Jak už jsem zmiňovala, montessori princip dbá na to, aby děti mohly všechny tyto aktivity vykonávat samostatně, tudíž vše potřebné ke stolování mají v potřebné výšce a množství, v řádu, jak mají být věci umístěny. Tento řád je pořád stejný, dává dětem pocit jistoty. Jakmile děti sedí připravené u stolu, paní učitelka poprosí o klid. Jelikož ale pro děti je stolování v podstatě hlavní komunitní událost, kdy najednou mají čas si vše povědět, nedocílí se úplného ticha. Což ale shledávám v pořádku. Děti jsou přirozené bytosti a konverzovat je pro ně normální věc. Když jsem mluvila o svobodě a hranicích, tak se dodržují v této komunitě děti i pravidla, která souvisí s jídlem. Jak montessori princip říká, dítě nenutíme do jídla, to si všímám, že zde je opravdu dodržováno, nikdo děti do jídla nenutí, nedávají jim odměny a tresty pokud dítě odmítá jíst. Jediné pravidlo, které shledávám příjemným je, že by dítě mělo aspoň ochutnat, aby se potom rozhodlo, zda opravdu jíst nechce. Také jsou dětem na výběr nabídnuty dvě možnosti, a to například chléb s pomazánkou, či bez, nebo více druhů zeleniny. Jakmile dítě dojí, samo si uklidí použité nádobí a svoje místo zanechává čisté. Pokud tomu tak není a dítě například zapomene, paní učitelka vždy zasáhne a navede dítě správným směrem. Svačina trvá přibližně do 8:45, dětem, které potřebují delší čas na jídlo, se čas samozřejmě poskytne, ale také omezený.

## **SMYSLOVÁ VÝCHOVA, KONCENTRACE, ŘEŠENÍ KONFLIKTU, UČENÍ SE ČEKAT, ROLE UČITELE**

9:00 Děti se následně věnují různým aktivitám, já se soustředím na chlapce, který si vybral smyslovou aktivitu. Aktivita vypadá asi takto: v hranaté plastové míse o velikosti papíru A4, je umístěn písek. K pomůcce patří k sobě svázané obrázky, na kterých jsou různé tvary, např. tvar čtverce, trojúhelníku apod. Chlapec se snaží svými prsty do písku obkreslit právě takový tvar, který vidí na obrázku. Je plně soustředěný na to, co dělá. Všímám si, že jej pozoruje i hlavní paní učitelka, pozoruje, jak práci provádí, myslím, že proto, aby třeba pro příště věděla, co chlapci může na dané aktivitě ještě ukázat a posunout jej dál. Ale také si všímá, že k danému chlapci míří holčička, je zaujatá aktivitou, kterou chlapec má, a chtěla by ji také. Paní učitelka, chvíli nezasahuje, jelikož čeká, jestli si to děti mezi sebou vyřeší samy. To se ale neděje, holčička začíná brát pomůcku chlapci a paní učitelka zasahuje. Paní učitelka ví, kdy má zasáhnout, a jaké pravidla uplatnit. Vysvětluje holčičce, že s pomůckou nyní pracuje někdo jiný a že je třeba počkat. Já si



myslím, že paní učitelka mohla zasáhnout o něco dříve, než holčička chlapce oslovila, narušila tím tak jeho plné soustředění, ale chápu, že pravděpodobně chtěla, aby se děti mezi sebou domluvily. Holčička pochopila, co se po ní chce, a paní učitelka jí nabídla jinou aktivitu. Chlapec se ale po chvíli zvedl a aktivitu uklidil zpět na svoje místo.

## **DIDAKTICKÁ ŘÍZENÁ ČINNOST, SVOBODA A HRANICE, SMYSLOVÁ VÝCHOVA, ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY, VÝTVARNÁ ČINNOST**

9:15 Najednou znovu zacinkal zvoneček, paní učitelka upozornila děti, že se blíží čas elipsy. Děti začaly uklízet hračky, šly na toaletu, napily se a čekaly u dveří do vedlejší místnosti. Ve vedlejší místnosti je na zemi nalepený tvar elipsy, děti si berou kolečka na sednutí, která jsou uložena vždy na stejném místě, ostatně jako všechno, tak jak to má v připraveném prostředí být a to je to, co dává dětem řád a jistotu. Elipsa je řízená didaktická činnost, kterou řídí vždy paní učitelka, a je probíráno nějaké téma podle osnovy mateřské školky. A jelikož se blíží jaro, paní učitelka zvolila jako téma sazení semínek. Děti, se na elipse přivítají, uvolní, procvičí tělo a začíná řízená aktivita. Paní učitelka má vymyšlenou aktivitu tak, aby si ji vyzkoušelo každé dítě. Po skončení elipsy děti uklidí kolečka zpět na místo a mají možnost se ještě o danou aktivitu zajímat ve třídě a pracovat na ní. Dnes tedy sadí semínka do nádoby s hlínou, nebo si rovnou mohou rostlinku vyrobit z papíru, každý má možnost volby, co by rád dělal.

## **SVOBODA A HRANICE, ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PŘEVZETÍ ODPOVĚDNOSTI**

9:50 Jakmile děti, žáci pomalu dokončují svoje výtvary, zazvoní paní učitelka znovu na zvonek. Tentokrát chce zvoneček dětem říct to, že je čas jít na zahradu. Děti dokončují svoje aktivity, odebírají se na toaletu a ti, co jsou hotoví a mají splněné povinnosti před odchodem, se mohou jít začít oblékat. Pravidlem je, že děti si samy dveře neotvírají, proto čekají na paní učitelku, až je pustí do šatny. V šatně má každý svoje místo, kde má své věci na ven a v košíčku i náhradní oblečení. Některým dětem se ale do oblékání nechce, všímám si, že kolem sebe v tomto počtu nemají moc místa, a to je rozptyluje. Připravené prostředí v šatně bych tedy shledala méně připraveným. Paní učitelky zaujímají svoji roli, jsou ochotné dětem pomoci s oblékáním, ale za toho předpokladu, pokud je někdo o pomoc požádá a snaží se spolupracovat. Ty děti, které tuto snahu nemají, bývají přesunuty do vedlejší třídy, aby je ostatní nerozptylovaly, a jde vidět, že takové pravidlo opravdu zabírá. Tato situace mi evokuje právě princip M. Montessori

„svoboda a hranice“. Tohle už byla ta hranice, kdy je potřeba aby si dítě uvědomilo, co je potřeba vykonat k tomu, aby se dostalo ven na zahradu. Oblékání 18 dětí zabere opravdu hodně času, jelikož oblečené děti, čekají na ostatní. Občas odchází čekat do vedlejší místnosti, kde jsou ještě polo-vysvlečení.

## **ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY, SMYSLOVÁ VÝCHOVA, PÉČE O PROSTŘEDÍ, SOVOBODA A HRANICE**

Je necelých 10:30 a děti odcházejí na zahradu. Zahrada je opravdu krásná, obrovská a pestrá. Jsou na ní záhonky, které děti využívají na sázení rostlin, houpačky, prolézačky se skluzavkou, písek, dřevěný domeček, velká truhla, ve které jsou uloženy motorky, hrabičky, lopatky, balóny a spousta dalších venkovních hraček a pomůcek. Děti si zde vybírají, co chtějí. Je ale pravidlem mít vždy jednu věc, na motorce se musí nosit helma a na zahradě vždy být obezřetní a opatrní, aby se nic nestalo. Děti tato pravidla respektují. Vidím, jak se dvě holčičky houpou na houpačce. V domečku jsou schované děti, které si hrají na prodavače zmrzliny a volají na paní učitelku, ať si jednu koupí. Vzadu se ale dva chlapečci, přetahují o auto. Paní učitelka odbíhá vyřešit spor, kdy chlapeček, který věděl, že auto neměl první, si šel půjčit jiné a konflikt byl rázem pryč. V podobném stylu hra na zahradě trvá až do 11:20, pokud tedy není nějaká obrovská zima, či déšť, to se chodí do školky dřív. Jinak jsou děti venku za každého počasí.

## **SVOBODA A HRANICE, ROZVOJ SAMOSTATNOSI, PŘEVZETÍ ODPOVĚDNOSTI**

11:20 Odchod ze zahrady. Paní učitelka svolává děti, pobízí je k úklidu venkovních hraček a k odchodu. Děti se řadí u brány ze zahrady. Jakmile se tam sejdou všichni, spočítají se a odchází dovnitř. Ve školce probíhá podobná situace, jako při oblékání, ale je poněkud rychlejší. Po vysvlečení se jdou děti umýt a připravit na oběd. Stejně jako u svačiny si děti chystají misky a lžíce samotné. Dokonce si i nalévají polévku, protože na každém stole je nádoba s polévkou a naběračka, děti se učí, až na ně přijde řada. Musí být trpělivé. Také ten, kdo přijde z šatny později, začíná později obědovat a nezbyvá mu tolik času. Kdo polévku sní, odnáší prázdnou misku na předem určený vozík se špinavým nádobím a dostávají od paní Kuchyňkové nabraný druhý oběd. I ten si po dojedení uklidí, také si utrou svoje místo utěrkou, odnesou si pití a odchází na toaletu. Všechny děti jí samotné.

## **SVOBODA A HRANICE, ROZVOJ SAMOSTATNOSTI**

11:55 Všechny děti dojedly. Ty, které odchází po obědě domů, zůstávají ve třídě a čekají na příchod rodičů. Ostatní děti jsou ve vedlejší místnosti a připravují se na odpolední odpočinek. Každé dítě má svoji vlastní postýlku s dekou, polštářem a svým pyžamkem. Postýlky proporcčně odpovídají všem dětem. Princip oblékání do pyžamek probíhá podobně jako předtím v šatně. Některým dětem se odpočívat nechce a jsou rozpustilé. Paní učitelky ale dbají na tom, aby každé dítě aspoň leželo a po obědě si chvíli odpočinulo. Podařilo se všechny uložit do postýlek, ještě jde slyšet, jak se každý vrtí a snaží se uvelebit. Paní učitelka čte pohádku. V místnosti jsou ještě další dvě paní učitelky, které se snaží utišit děti, již jsou hluché. 12:30 Většina dětí již usnula. Paní postupně učitelky odchází a střídají se na oběd. Odpolední spaní trvá do 14:15

## **ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, ROLE UČITELE, MOTIVACE DÍTĚTE**

14:15 Odtahují se rolety, děti si s příchodem světla začínají probouzet samy od sebe. Někteří už byli dříve vzhůru, a tak vyskakují z postýlek a začínají se oblékat. Některým spáčům se ale vstávat nechce. Paní učitelka zatím pomáhá těm, kteří jsou již připraveni jít do třídy. Ve třídě je čeká svačina a kdo ví, třeba brzký odchod domů. Pozorují holčičku, které se vstávat nechce, je zabořená do polštáře a čeká, kdy k ní přistoupí paní učitelka. Paní učitelka ale již zkušeně ví, co na holčičku platí, s respektem jí nabídne pomoc a chápe, že je ještě ospalá. Tento individuální přístup ke každému dítěti se mi opravdu líbí a spatřuji jej v této školce opravdu v každé části dne. Paní učitelky opravdu, až na pár výjimečných situací, disponují klidným mírným projevem, z kterého číší vřelost, láska a touha pomoci. Tak by to mělo být. Holčička tuto pomoc vycítila a přijala ji, začala komunikovat a oblékat se. Dokonce byla tak namotivována, že se oblékla úplně sama.

## **PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, SMYSLOVÁ VÝCHOVA, ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY, VÝTVARNÁ ČINNOST**

14:30 Děti se přesunuly do třídy ke svačině, znovu připravené prostředí jim dalo volnost v tom, si nachystat, co potřebují, a možnost vybrat si, jak si svačinu skombinují. Kdo se rozhodl chtít pouze suchý chléb, dostal suchý chléb pod pravidlem, že aspoň ochutnal. Děti si po sobě stejně jako ráno, na oběd, tak i teď uklidí a mají volnou hru. Paní učitelka

si připravila aktivitu na vyrábění a aktivitu smyslovou. Na vyrábění byla rostlinka pro ty, kteří si ji nestihli vyrobit ráno. Smyslová aktivita byla zahradničení. Ve velkém boxu byla vysypána semínka slunečnice jako hlína. Také hrabičky, kyblíčky, rostlinky a děti mohly zahradničit podle představ. Mohly procvičovat svoji jemnou motoriku, mohly cítit strukturu semínek a snažit se rozvíjet koordinaci oko ruka, při přesypání semínek. Myslím, že skvělá montessori aktivita. Děti se ale u aktivity sešlo více a nevšimla jsem si, že by paní učitelka stanovila maximální počet dětí. Proto se začali hádat, brát si navzájem hrabičky apod. Paní učitelka děti pozorovala a nechala je, aby si vyřešily spor samotné. Čas ubíhal a začaly zvonit první rodiče. Děti postupně odcházely domů, až v 16:30 zůstal poslední chlapec, který zanedlouho též odešel. Paní učitelka předala posledního chlapce, nachystala třídu tak, aby byla ráno znovu použitelná a odešly jsme kolem 17:00 domů.

2. den

## **PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ**

Druhý den jsem do školky přišla tentokrát už na 7:00 hodinu ranní. Školka bývá otevřená od 6:30 pro rodiče, kteří potřebují jet do práce. Ve škole se nacházel zatím pouze jeden chlapec. A jelikož bylo ještě brzo, tak odpočíval na koberci s knížkou v ruce. Chvilí jsem chlapce pozorovala, soustředil se na obrázky v knize. Knižka byla o stavbě a autech, která na stavbu patří. Chlapec vyjmenovával jména aut. Já jsem se mezitím porozhlédla po třídě, jak je připravené prostředí pro děti v praktickém koutku. V polici ležely tácy s aktivitami. Například krájení jablka. Přesypání zrněk kávy, či louskání ořechů.

## **KONCENTRACE, ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY, SMYSLOVÁ VÝCHOVA, MATEMATIKA, DOKONČENÍ AKTIVITY, PRÁCE S CHYBOU**

Jakmile odbyla delší doba začal zvonek s příchozími dětmi zvonit. Je přibližně kolem 8:00 hodiny a je zde už 10 dětí. Pozoruji holčičku, která pracuje s puzzlem, puzzle je ve tvaru číslic a je zahrabané v písku. Holčička prsty projíždí písek tak, aby vždy nějaké písmenko našla a snaží se jej umístit správně do podložky od číslic, aby sedělo podle tvaru, jde vidět, že občas je to pro holčičku výzva. Sedí vedle ní i paní učitelka a pozoruje

a pouze asistuje. Holčička otáčí číslici tak, aby jí zapadla. Číslici ale umístila do jiného tvaru, než číslice patří. Paní učitelka vzala tu číslici, podívala se na ni, vyslovila její název a umístila na správné místo. Bez upozornění na chybu. Holčička se na číslici podívala a pokračovala. Vydržela u aktivity celou dobu, dokud ji nevyřešila celou, poté se zvedla a odešla k jiné aktivitě. Paní učitelka ale vstala a navedla holčičku zpět ke stolu a poprosila ji, jestli by mohla dát aktivitu zpět na své místo, to holčička udělala a šlo vidět, že má radost, že zvládla tuto práci od začátku až dokonce.

### **SVOBODA A HRANICE, UDRŽENÍ KAŽDODENNÍ RUTINY, PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, PÉČE O PROSTŘEDÍ**

Kouknu na čas a je 8:25, vidím, jak paní učitelka míří ke stolku pro zvoneček a nastává přesně to stejné co včera. Dodržování časového řádu a harmonogramu je pro děti důležité, utváří to pocit bezpečí, jistotu, kterou od prostředí a dospělých vyžadují. Paní učitelka pobídne děti k úklidu, k toaletě a připravení svačiny. Děti svačí, uklízí po sobě stolečky připravenými hadříky, jelikož dnes je na svačinu jogurt a děti si nakapaly na stůl. Zdá se, že dnes svačina zabrala více času, jelikož po svačině se přesunují ihned na elipsu.

### **ŘÍZENÁ DIDAKTICKÁ ČINNOST, ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY, MATEMATIKA, SVOBODA A HRANICE, PÉČE O PROSTŘEDÍ**

9:10 Míříme na elipsu, vezmeme si každé kolečko. Děti se posazují přesně podle nalepeného tvaru elipsy, právě proto, aby se v takovém počtu všichni viděli a měli příjemný výhled na aktivitu, kterou jim paní učitelka připravila. Dneska začínají angličtinou, dvakrát v týdnu si děti procvičí anglický jazyk, pomocí písniček a her. Paní učitelka s dětmi zpívá anglickou přivítací píseň. Nyní se děti rozdělují na „girls“, holky a „boys“, chlapce. Hrají hru s čísly a já tuším, že dnes se celá elipsa bude odehrávat v duchu číslic. Jakmile uběhlo 15 minut angličtiny, přechází děti na elipsu českou. Nejdříve se ale protahují, a to podle zvířat, skáčou jako žabky, dupou jako sloni, klapou rukama jako čápi, chodí po špičkách jako myšky a naposledy skáčou jako opice.

Poté se mají usadit zpět na kolečka a začínají básničkou o prstech tak, že spočítají všechny prsty. Takto: „Všechny moje prsty, schovali se v hrsti, spočítám je hned, 1, 2, 3, 4, 5. A takhle párkrát dokola. Jakmile měli čísla procvičená, paní učitelka dětem rozdala kartičky s číslicemi do pěti. Po místnosti byly rozestavené tyče vždy s jedním číslem

od 1 do 5. Paní učitelka pustila hudbu a děti se rozběhly po třídě, jakmile hudbu zastavila, každý se musel utábořit u tyče s číslem, které mělo dítě na kartě. Děti to moc bavilo, většina z nich princip pochopila a dobře se zařadila, kam měla. Následně jim paní učitelka připravila aktivity s obsaženými čísly. Např. vytisknuté číslice s puntíky, kde se razil stejný počet razítek. To si děti ve třídě mohly vyzkoušet, proto uklidily kolečka, na kterých seděly, a šly pracovat s aktivitami vedle do třídy.

### **ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PÉČE O PROSTŘEDÍ, PÉČE O SEBE SAMO, PŘIROZENÝ DŮSLEDEK, PŘEVZETÍ ODPOVĚDNOSTI**

10:13 Zacinkání zvonečku nikdo moc neregistroval, jelikož děti byly soustředěné na práci. Při dalším zacinkání už paní učitelka získala pozornost a poprosila děti o úklid a nachystání se na zahradu. Děti šly na toaletu, a jelikož dnes bylo venku hezky a svítlo sluníčko, trvalo dětem o něco kratší dobu, než dorazily na zahradu. Pouze jedna holčička, měla problém se obléct. Nechtěla se oblékat sama, nechtěla pomoci, a tak paní učitelka usoudila, že bude lepší ji chvíli nechat samotnou. Jakmile všechny děti odešly na zahradu, holčička si uvědomila, že sama v šatně být nechce a raději si půjde hrát s dětmi. Přišla tedy za mnou a poprosila o pomoc. Paní učitelka to viděla a nabídla jí její pomoc, s tím holčička souhlasila, a tak se s dopomocí oblékla a vyrazila ven. Tohle je často přirozený následek rozhodnutí, které dítě udělá, a kdy některému dítěti dojde, že se mu to vlastně nelíbí, a přehodnotí svoje rozhodnutí a chování.

### **ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, PÉČE O PROSTŘEDÍ, PÉČE O SEBE SAMO, PRÁCE S CHYBOU, PŘIROZENÝ DŮSLEDEK, SVOBODA A HRANICE**

Je 11:20, když slyším, že se děti vrací do šatny. Nastává stejný koloběh při vysvlékání, děti mají ještě plno energie ze zahrady, než si uvědomí, že už jsou uvnitř a je potřeba ztišit svůj hlas s zpomalit tělo. To je pro ně nejvíce náročné i během dne. Po převlečení odchází do koupelny, umývají si ruce, často i pusy, jelikož děti mají za potřebu nejen věci ohmatat ale i ochutnat. Po ukončení hygieny si chystají talíř, lžici a misku. Nalévají si polévku. Vidím zde zase přirozený důsledek rozhodnutí, který chlapec udělal. Chlapec se rozhodl nabrat si více polévky, než je dáno pravidlo. Poté, co odnášel plnou misku nesněžené polévky, jelikož mu pravděpodobně nechutnala, polil se a misku upustil. Ta se rozbila. Nyní jsem mohla pozorovat, jak paní učitelka pracuje s chybou. Druhá paní učitelka zatím

upozorňuje děti okolo, co se děje, a ať dávají pozor na rozlitou polévku a střepy od misky. Paní učitelka přistoupila ke chlapci a už dopředu mu řekla, že se absolutně nic neděje, že se miska rozbila, že je potřeba zamést střepy. Jakmile tento úkon chlapec dokonal s pomocí paní učitelky, vysvětlila mu, proč se v takové situaci octl a jestli to ví. Chlapec samozřejmě věděl, že měl plnou misku polévky, tím paní učitelka více situaci nerozebírala a zopakovala mu pravidlo, které u stolu platí, a chlapec pokračoval v druhém jídle. Také to samozřejmě byla skvělá ukázka i pro ostatní. Po obědě si děti po sobě uklidily, šly na toaletu a jako vždy ve stejný čas odcházely do spací místnosti uvelebit se k odpolednímu odpočinku, který je pro děti velmi potřebný. Uspávání probíhalo v podobném duchu jako den předtím, když všechny děti kolem 12:45 usnuly, paní učitelky se prostřídaly na obědě.

### **ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PÉČE O PROSTŘEDÍ, SVOBODA A HRANICE**

Spánek trval do 14:15. Někdo už byl samozřejmě vzhůru dříve a pouze odpočíval, někdo zase ještě sbíral cenné minuty spánku. Po tom, co se všechny děti oblékly zpátky z pyžam do oblečení, odebraly se ke svačině. Děti se dnes obsloužily samy, na stůl se položila miska s loupáky a ovocem a každý si na svůj talíř vzal jeden loupák a jeden kus ovoce. Když děti sní, co mají na talíři, můžou si přidat. Po svačince si uklidí svoje místo a začíná volná hra. Děti si vybírají, jestli chtějí řízenou aktivitu, nebo volnou hru s legem či auty. Od 14:45 se čeká, kdy začnou rodiče vyzvedávat svoje děti domů. Já dneska svoje pozorování ukončuji k 15 hodině.

3. den

### **PÉČE O PROSTŘEDÍ, PÉČE O SEBE SAMA, PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ, SVOBODA A HRANICE, ROZVOJ JEMNÉ A HRUBÉ MOTORIKY, SMYSLOVÁ VÝCHOVA, ROLE UČITELE, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP, KONCENTRACE, RŮŽOVÁ VĚŽ**

Třetí pozorovací den přicházím do školky kolem 9 hodiny. Už se zde nachází všechny děti. Dneska bych se chtěla detailněji zaměřit na individuální pozorování dětí. Nyní už mají děti po svačině a věnují se aktivitám. Aktivitám smyslovým, aktivitám praktického života a jiným. Dneska jim do třídy přibyla nová zvířecí kamarádka, želvička. Děti stojí u obrovského terária a pozorují ji. Zvoneček cinká, děti odchází do koupelny a já s nimi.

Pozorují, jak se v koupelně chovají, jak si myjí ruce, jak mezi sebou mluví. Vybrala jsem si jednu holčičku, na kterou se chci dnes soustředit. Holčička stojí u umyvadla a pozoruje se v zrcadle, dělá na sebe různé grimasy. Pouští si vodu, mačká dávkovač s mýdlem a mydlí si ruce, následně si je oplachuje a pořád se u toho v zrcadle pozoruje. Zastaví kohoutek a jde si utřít ruce do svého ručníčku. Hledá, kde má značku, aby se neutřela do ručníku někoho jiného. Najednou se rozeběhne z koupelny ke stolu. Paní učitelka ji zastaví, a zopakuje větu „, chodíme pomalu“. Holčička si chystá svoje místo na elipse. Jde si pro kolečko, vybírá si, jakou barvu kolečka si dnes vezme, zvítězilo červené. Položí si kolečko na elipsu a čeká na začátek, začíná být lehce netrpělivá, a tak s kamarádem vedle se pošťuchují a smějí se tomu. Paní učitelka chce začít elipsu, a tak prosí děti, aby se ztišily, jelikož jim dnes chce ukázat jejich novou kamarádku želvičku. Přivítají se písni „,dobré ráno“, protáhnou si tělíčka a spočítají se. Dnes tu máme 18 dětí.

Paní učitelka doprostřed elipsy rozprostře kruhovitý ubrus. Do středu položí kus salátu, rozprašovač s vodou, žárovky a speciální hlinu do terária, říká dětem, co všechno ta želvička potřebuje k tomu, aby se u nich ve třídě měla dobře. Poprosí děti, aby se o ni společně staraly a zkusily jí vymyslet jméno. Následně si šly vyrobit želvičku do třídy. Holčička, kterou pozoruji, vstala a odešla do třídy s davem, po chvíli se zarazila, šla nazpět, vzala své červené kolečko a dala jej na místo. Potom se vrátila do třídy, posadila se ke stolu, kde se vyrábělo, a čekala, až na ni přijde řada. Nejdřív si ale sama podala papírový krunýř, hlavu nožky, ocásek a oči. Ale pořád čekala na lepidlo, šlo vidět, že už začíná být lehce frustrovaná, tak si lepidlo, které leželo vedle u kamaráda, půjčila, ten nic nenamítal, a tak holčička želvičku slepila podle sebe, jak se jí to líbilo. Odnesla si výrobek do své přihrádky. Potom se odebrala do koutku, kde se nacházely aktivity obsahující zvířata. Vzala si tácek, na kterém ležely domácí zvířata a jejich obrázky. Je to aktivita, kdy dítě přiřazuje objekt k obrázku. To holčičku ze začátku bavilo, jakmile ale svůj cíl splnila, začala si se zvířátky hrát na rodinku apod. Z ničeho nic se zvedla, odběhla k vozíku s pitím se osvěžit. Ale už ji zaujala jiná aktivita, chtěla přesýpat kukuřici z mísy malé, do mísy větší a obráceně. Na tuto aktivitu byla opravdu soustředěná a vydržela u ní poměrně dlouhou dobu. Než nenastal čas jít na zahradu, zvedla se, uklidila kukuřici a šla do koupelny. Šla na toaletu, umyla si ruce, utřela a vyrazila ke dveřím do šatny, kde čekala, až ji paní učitelka pustí se oblékat. Paní učitelka přichází a pouští holčičku i ostatní děti do šatny. Holčička si sedá do šatny na svoje místo, sedí, kouká, dívá se po dětech, ale neobléká se. Je roztržitá, pořád má něco jiného na práci, než oblékání. Paní



učitelka k ní přišla a nabídla jí pomocnou ruku. Společnými silami se holčička oblékla a odchází s dětmi ven. Na zahradě běží k bedně s hračkami a dožaduje se motorky, jelikož holčička ještě nemá plně rozvinutou slovní zásobu a výslovnost, paní učitelka má chvíli problém pochopit, co holčička potřebuje, ale po chvílce vzájemného snažení paní učitelka pochopí. Líbí se mi tento individuální přístup k dětem, který paní učitelky respektují v tom stádiu vývoje, ve kterém se dítě právě nachází. Holčička sedá na motorku, dostává helmu a vyráží, jezdit na motorce ji zabavilo téměř celou dobu pobytu na zahradě, do toho se stihla ještě pohoupat na houpačce a je čas na odchod do třídy a to kolem 11:20 hodin. Ve vysvlékání je holčička o něco více samostatná, zvládá se vysvlékat téměř bez pomoci, o pomoc požádala pouze se zaseknutým rukávem. Vchází do třídy a míří směr koupelna, kde několikrát zmáčkne dávkovač s mýdlem a při úšklebcích v zrcadle si umývá ruce, jakmile je spokojena s čistotou svých rukou, odchází si je utřít. Paní učitelka stojí u dveří a holčička jí jde ukázat, jak jsou její ruce čisté. Paní učitelka se na ruce podívá, přivoní a souhlasí, že krásně voní a jsou pěkně umyté. Holčička si jde chystat stůl na oběd, u vozíku si vezme svoji lahvičku s pitím a zanesení si je na místo, kde dnes bude obědvat. Potom si jde pro talíř, misku, lžici a posadí se ke stolečku. Čeká, až se rozdá nádoba s polévkou a sama uchopí naběračku a naleje si dvakrát do misky. Při jezení se kouká na ostatní děti, prohodí mezi sebou nějaké to slovo, bohužel jsem nezachytila, o čem se s dětmi baví. Po polévce si šla nechat nabrat druhé. Celý oběd se nese v podobném duchu. Když snědla i druhé jídlo, odnesla špinavé nádobí na vozík a uklidila po sobě stoleček. Lavoř s hadrem byl připravený tak, aby jej děti mohly využít po obědě na úklid, a tak se taky stalo. Potom si holčička šla umýt obličej, na toaletu a odešla do spací místnosti k odpočinku. Tam zavládá malý rozruch, děti se na posteli různě válí a nechce se jim do pyžama. Na pomoc přichází další paní učitelka a pomáhá dětem se uložit k odpočinku. Jakmile jsou všichni uloženi, čte se pohádka a zhasíná se světlo. Všechny děti usnuly. Je 14:00 a děti ve spací místnosti začínají procítat. Holčička, kterou dnes pozoruji, ještě tvrdě spí. Závěsy se odtahují a je něco kolem 14:20, některé děti jsou již vedle ve třídě, jelikož se vzbudily o něco dříve. Když se odrhly závěsy, probouzí se už všichni ostatní. Holčička, otevírá oči a zachumlává se zpátky, je rozmrzelá. Sama se oblékat nechce. Paní učitelka pomáhá ostatním dětem, holčička sedí na posteli a kouká, to jí pomáhá se probudit. Když přijde řada i na ni, paní učitelka si sedne vedle ní a pomáhá pouze oblečení předchystat, zbytek vyžaduje po holčičce a ta se opravdu zvládla obléknout sama. Rutina, která ve školce vládne, je natolik zarytá, že všechny děti ví, jaká činnost následuje spaní. Je to svačina, ta probíhá od 14:30 do 15:00, záleží, jak se dítě vzbudí, nebo pokud přijde

rodič dříve. Je fascinující vidět, jak se děti zvládnou obsloužit úplně samotné. Donesou si talíř, vezmou si nachystané jídlo, odnesou si po sobě talíř, zasunou židli a jdou si hrát. Všichni do jednoho. Holčička si po svačince šla hrát s panenkou a kočárkem, přestože je tato školka s prvky montessori, mají zde i pár hraček, které montessori nejsou. Panenka jí ale po chvíli přestala bavit, zapojila se do vyrábění výrobku. Je velmi soustředěná, dává si záležet, při lepení kousku papíru si pomáhá oběma rukama a je plně koncentrovaná. Odbije 15:45 a zvoní zvonek na odchod domů, děti, když tento zvonek slyší, jsou ihned v pozoru a čekají, jaká maminka či tatínek se ze zvonku ozvou. Ozvala se právě maminka holčičky, kterou jsem dnes pozorovala. Holčička se rozeběhla s výrobkem v ruce, popadla pití a už čekala za dveřmi. Po otevření dveří mámě skočila s jásotem do náruče.

Ostatní se ihned zapojili zpět do svých aktivit, které měli rozdělané. Všimla jsem si, jak paní učitelka pracuje s chlapcem, který si vzal jako aktivitu „růžovou věž“. Ukazovala mu, jak kostky přemísťovat tam a zpět. Poté to zkoušel chlapec sám. Paní učitelka ho už jen pozorovala opodál. Chlapec se nejdříve plně soustředil, poté ho ale vyrušilo zazvonění zvonku, který znamenal příchod nějakého rodiče, bohužel ne jeho. Tím byla koncentrace přerušena a chlapec aktivitu uklidil zpátky na místo. Je něco po 16 hodině a tím moje dnešní pozorování končí.

4. den

**ROLE UČITELE, POHYB TĚLA, MODELOVÁNÍ CHOVÁNÍ, UČENÍ TICHÁ, PRÁCE S CHYBOU, TŘÍSTUPŇOVÁ LEKCE, PŘIROZENÝ DŮSLEDEK, ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY, SVOBODA A HRANICE, ŘÁD, POMOZ MI, ABYCH TO DOKÁZAL SÁM, ROZVOJ SAMOSTATNOSTI, PŘEKONÁNÍ PŘEKÁŽEK,**

Další den ráno začínám s pozorováním v 8:00. Dneska se chci soustředit na to, jak je v dané třídě uplatněna role učitele. Pozoruji, jak se obě paní učitelky v třídě pohybují. Hlavní paní učitelka se pohybuje vcelku pomalu a s rozvahou. Jediné, čeho si všímám, je, že mi přijde, že docela hlasitě mluví. To potom zvyšuje hluk ve třídě, jelikož děti modelují to, co vidí a slyší. Druhá paní učitelka přizpůsobuje svůj pohyb situaci, to znamená, že vidím, že někdy popoběhne, z toho jde naprosto pomalu. Její mluva je ale klidná a tichá. Když přichází do třídy děti, paní učitelka je u dveří vítá a dotazuje se, zda je vše v pořádku apod. Poté dítě pustí do třídy a to si jde vybrat aktivitu. V této fázi mají

děti neřízenou činnost, vybírají si aktivity, které chtějí. Paní učitelka asistuje u dítěte, které si vybralo jazykovou aktivitu. Aktivita vypadá tak, že se nachází v malém košíčku předměty a kartičky s obrázky těchto předmětů. Paní učitelka vybírá předměty a pojmenovává je. Následně rozprostře obrázky a dítě je začne automaticky přiřazovat, ale vidím, jak jednu věc přiřadilo nesprávně. To paní učitelka řeší tak, že vezme předmět do svých rukou a zopakuje správný název předmětu, dítěti potom samotnému dojde, že to k sobě nepatří, bez toho, aniž by mu musel někdo říct, že to má špatně, že udělalo chybu, to by jej mohlo odradit, a snížit tak sebevědomí. Následně dítě předměty dává zpět do košíčku, znovu přiřazuje, prohlíží si je, pojmenovává a pořád znovu dokola, až nakonec aktivitu odnese zpět na svoje místo. Na hodinách pozoruji čas 8:27. už vím, co nyní nadejde. Paní učitelka bere do ruky zvonek, děti jsou dnes nějaké hlučnější, zazvoní jednou ale děti, jako by nic neslyšely. Zazvoní podruhé a výrazným hlasem prosí děti, aby se utišily, že by jim ráda řekla, že je čas na svačinu. Jakmile děti slyšely slovo „svačina“ začaly uklízet hračky a postupně se prostřídávají na toaletě a usedají ke svačině. Paní učitelky v tomto momentě pouze pomáhají děti nasměrovat správným směrem, když například mají tendence si jít hrát, nebo zapomenou, jaký talíř si vzít. Když si děti posedají a jí, paní učitelky bývají vždy nablízku a kontrolují, zda při svačině probíhá vše v klidu. Děti svačí přibližně do 9 hodiny. Pár dětí končí svačinu dříve než ostatní, a tak se ještě mohou zapojit do práce s aktivitami ve třídě. Je 9:08 a paní učitelka zvoní na znamení elipsy. Děti jsou ponořené do práce s aktivitami, a tak se znovu opakuje druhé zvonění a upozornění na čas blížící se pro elipsu. Už je většina dětí nastoupená u dveří od místnosti s elipsou. Paní učitelka je vpouští dovnitř a směruje je pro kolečka tak, že opakuje, co k sezení na elipse potřebujeme. Vidím, jak paní učitelka nese rádio, tím zaujala veškerou pozornost dětí. Automaticky se začaly bavit o poslouchání písniček, nebo někdo nevěděl, co to přesně je. Jakmile se utišily, začala paní učitelka vysvětlovat podstatu ticha, a aby to lépe šlo, pustila jim relaxační hudbu. Děti se položily na záda a měly se umět zaposlouchat. Potřebovaly k tomu být ale zcela úplně potichu a to děti zaujalo. Následně jim paní učitelka vysvětlila, že když je takový hluk ve třídě, nastane to, proč potom děti neví, co se zrovna děje. Já bych to nazvala přirozený důsledek a touto lekcí, jim paní učitelka dala důvod, proč by se vlastně měly ztišit. Velmi zajímavé. Dále měla paní učitelka připravené didaktickou činnost na téma emoce. Děti poznávaly, kdo se cítí na obrázku smutně, šťastně, našťavaně a rozřazovaly je do emocí špatných a dobrých a proč. To děti opravdu baví. Také pro ně měla připravenou výtvarnou činnost, kde děti mohly vyrobit na tyčce pusu z jedné strany směřující a z druhé strany mračící se a podle

pocitu ji přikládat k obličejí. Děti si uklízí kolečka a odchází do třídy, posadit se ke stolu a vytvářet. Hodiny ukazují 10:05, paní učitelka zvoní zvonečkem, aby připomněla čas odchodu na zahradu. Děti, podle toho, jak končí svůj výrobek, odchází na toaletu a do šatny. V šatně už je paní učitelka, sedí u dětí a čeká, kdo přijde poprosit o pomoc. Pár dětí se ale začne spíše frustrovat tím, že jim nejde si něco obléknout, než aby přišly a poprosily o pomoc. V tomto momentu paní učitelka zasahuje a říká jim, že je tu od toho, aby si klidně o pomoc řekly. A ona jim vždy pomůže, avšak pouze natolik, aby jim to připadalo, že to stejně zvládly samotné. Po dooblečení dětí se vždy jedna z paní učitelek vydá s dětmi na zahradu. Je 10:25 a děti vybíhají na svoje oblíbená místa. Někdo se schová do zahradního domečku, někdo běží k houpačce, někdo si bere motorku. Zahrada je opravdu prostorná, děti se zde zabaví kompletně samy, pokud zrovna paní učitelka nemá něco vymyšlené. Dneska bere paní učitelka obří bublifuk a vyfukuje obrovské bubliny, které děti honí po zahradě. Toto děti opravdu baví, stráví tím poměrně značnou část na zahradě, jinak paní učitelka průběžně kontroluje všechny děti, nebo houpe děti na houpačce. Děti mají přístupné pití i toaletu. Je 11:20 a paní učitelka svolává děti k odchodu na oběd. Děti nosí venkovní hračky k úklidu do bedny a řadí se u branky. Paní učitelka je počítá, a když jí počet sedí, odchází dovnitř. Vevnitř už čeká druhá paní učitelka, přebírá si děti a odchází s nimi do šatny. Probíhá podobný scénář, jako při odchodu na zahradu. Děti se snaží vysvlékat, někdo z nich pouze sedí a pozoruje a zajímá ho cokoliv jiného než vysvlékání. Stráví zde pokaždé poměrně dost času. Paní učitelky musí často v šatně připomínat, co je v šatně potřeba dělat. Nyní jsou už všechny děti ve třídě, až na jednu holčičku, ta se odmítá vysvlékat, tak je pořád v šatně, kdežto ostatní už zasedají po hygieně ke stolu na oběd. Paní učitelka už jí přestala věnovat jakoukoli pozornost, tím holčičku přestalo bavit to, že už si jí nikdo nevšiml, vysvlékla se a přišla do třídy. Usedla ke stolu a začala obědovat. Oběd probíhá v poklidu, většina dětí už jí druhé jídlo. Kdo dojedl, uklízí si místo a je čas na odpolední odpočinek. Je 12:10, většina dětí už se hromadí ve spací místnosti, těch pár ostatních čeká ve vedlejší třídě na své rodiče. Děti uléhají na své postýlky, převlečené do pyžamka, které si někteří zvládli obléct samotní. Jedna holčička ještě poprosila paní učitelka, že potřebuje na toaletu, tím se nyní rozpoutal řetězec několika odchodů na toaletu, usínání tak dnes trvalo o něco déle, poslední dítě usíná kolem 13hodiny. Během spánku občas některé dítě potřebuje také na toaletu. Potom se vrací zpět do postýlky. Kolem 14 hodiny začíná být ve spací místnosti docela rušno. Děti se začínají vrtět a probouzet. Paní učitelka se ale snaží nechat děti odpočívat ještě do 14:15. Děti vstávají, začínají se automaticky

oblékat. Paní učitelky pomáhají tomu, kdo si o pomoc řekne, nebo ji občas i samotné nabídnou, jelikož se blíží čas odchodů domů. Všímám si, jak paní učitelky dětem pomáhají, pouze jim pomáhají dotahovat malé úkony, aby si dítě připadalo, že to opravdu dělá v podstatě samo, to už jsem si všimla i dříve.

## Příloha č. 2: Rozhovorové otázky

1. Jaké rozdíly spatřujete v realizaci výchovně vzdělávacího procesu mezi školkami státními a montessori?
2. Co tedy považujete za nejvíce smysluplný princip montessori pedagogiky, který se v mateřské škole využívá?
3. Na jakou rozvojovou oblast předškolní montessori pedagogiky, kladete největší důraz. A proč?
4. Hlavní kompetence učitele předškolní montessori pedagogiky?
5. Často se v montessori pedagogice, objevuje pojem normalizace, co si pod tímto pojmem lze představit.
6. Jak přistupujete k řešení konfliktu mezi dětmi?
7. Jak je ve vaší třídě realizován jeden z hlavních principů Marie Montessori, a to právě Svoboda a hranice?
8. A máte nějaká taková konkrétní pravidla třeba ve školce, které dodržujete, co se netýká jenom chování, slušného chování, ale nějaká, která dodržujete během dne?
9. Spatřujete nějaká úskalí v realizaci montessori pedagogiky v České republice?
10. V čem konkrétně spatřujete příležitosti v realizaci montessori pedagogiky v ČR?
11. Proč je podle Vás připravené prostředí jedním z hlavních principů montessori předškolní pedagogiky.
12. Jak takové připravené prostředí vypadá a co musí splňovat?
13. Do jaké míry je společnost, podle Vás, obeznámena s montessori pedagogikou?

### Příloha č. 3: Rozhovor

MJ: Dneska je 29. 3. roku 2021, hodiny ukazují 13:20 a my se nacházíme v Naší školce v Olomouci. Je tu se mnou, pro moje rozhovorové šetření k bakalářské práci, paní učitelka, která zde ve školce působí nejdelší dobu a má dlouholetou pedagogickou praxi. Zdravím Vás. Pustíme se tedy do rozhovoru.

Pedagog: *Dobrý den.*

MJ: Dobrý den. První otázka je:

#### **1) Jaké rozdíly spatřujete v realizaci výchovně vzdělávacího procesu mezi školkami státními a montessori?**

0:38

*Pedagog: Tak abych navázala na tuhle otázku. Mám dlouholetou praxi, jak na státní škole, a to ve všech stupních, jak první stupeň, tak druhý i třetí stupeň, i v mateřských školách. Pak jsem pracovala teda 10 let v soukromém školství, a to tedy typu alternativních školek a to montessori, takže mám představu o tom, jaké jsou základní rozdíly. Které já zejména považuji za důležité, jsou ty, že vlastně ve státním školství převládá řízená činnost. A to téměř, jak bych řekla kompletně. Kdežto v montessori a dalších alternativních pedagogických směrech se upřednostňuje tedy činnost spontánní, míněno tedy, činnost dítěte.*

*Dále pak bych řekla, že ve státní sféře pořád ještě převládá důraz na rozvoj vědomostí a osvojení si vědomosti dítěte nebo žáka, kdežto v těch alternativních směrech se zaměřujeme na rozvoj schopností toho dítěte*

*Co jsem taky ještě takhle vyznamenala, co se mně nelíbí v tom státním školství, je, že se zbytečně přeceňuje role učitele. Je kladen velký důraz na silnou roli učitele, v tom výchovně-vzdělávacím procesu. Kdežto v těch alternativních směrech se ten učitel stává jenom nějakým průvodcem. Co je hodně také pro mě důležité, je třeba to, že ve státním*

*školy jsem cítila silnou vynucenost pravidel. A to pravidel, které jsou dávány a předkládány dětem zvnějšku trošku autoritativně. Nechci generalizovat, jo. Nechci všechny školy a státní školy házet do jednoho pytle.*

*Věřím, že tam nějaký proces proběhl, ale pořád vidím, že je tam teda tahle velmi silná tendence, kdežto v těch nestátních směrech bych viděla velké plus v tom, že se snažíme o to, aby to dítě přijalo vnitřně ta pravidla, aby je pochopilo, prožilo, a pak teda uplatňovalo a aby jim hlavně rozumělo.*

2:49

**2) Co tedy považujete za nejvíce smysluplný princip montessori pedagogiky, který se v mateřské škole využívá?**

*Pedagog: Úplně za, jak zněla ta otázka, smysluplný princip. Já bych řekla, že to je symbióza všech těch principů. Těžko jako vyčlenit jenom jeden, jako nejdůležitější, ale řekla bych, nebo nejvýznamnější. Ale za mě je to určitě ten princip „pomoz mi, abych to dokázal sám“, tak, aby to dítě prostě samo sebe rozvíjelo, a já vlastně, jako ten průvodce, nechci říkat přímo učitel, ho jenom sledoval a pomohl tam, kde to dítě vlastně už třeba dál nepostupuje. To si myslím, že je hrozně důležité a taky ještě to možná se vztahuje k té první otázce, že mi vůbec nevadí absence systému odměn a trestu. Že v těch alternativních pedagogikách se tohle úplně potlačuje, zejména v montessori. Jo, to dítě není hodnoceno, není stresováno cizím hodnocením dospělého člověka. Je vedeno k tomu, aby hlavně sebe samo hodnotilo, aby si dokázalo uvědomit, co chtělo udělat, jak to udělalo, jestli je spokojené nebo ne.*

MJ: A to si myslíte, že je vlastně velmi smysluplný princip.

Pedagog: *Ano, přesně tak.*



**3) Na jakou rozvojovou oblast předškolní montessori pedagogiky, kladete největší důraz. A proč?**

4:15

Pedagog: *Na jakou rozvojovou oblast. Zase, všechny ty oblasti jsou hodně důležité, ale řekla bych, že jedna z nejdůležitějších, a bavíme se třeba o tom věku 0 až 3 let skupiny, nebo 3 až 6. Já pracuji zejména tady v téhle skupině věkové 3 až 6.*

MJ: Ano, i můj výzkum se vztahuje na 3 až 6 let.

*Takže ano, v tomhle se pohybuji, tak si myslím, že vlastně v té první fázi, je to takový ten psychomotorický vývoj, tato oblast. Pak grafomotorický, ale hlavně velký důraz a to neformální, opravdu se snažím, aby to dítě se začalo sebehodnotit, aby se začalo sebeuvědomovat, aby se začalo obsluhovat samo. Takže, aby bylo soběstačné, a z té soběstačnosti vlastně pak plyne jakási jeho samostatnost, sebedůvěra.*

5:09

MJ: Tak když na to navážeme, při pomoci tady takhle dítěti vlastně, jestli mi můžete definovat vlastními slovy, co jsou pro Vás:

**4) Hlavní kompetence učitele předškolní montessori pedagogiky?**

*Tak zase, těch kompetencí je teda několik, a která je vlastně prioritní, je dost obtížné sdělit, zase je to asi součet všech.*

MJ: A kdybyste třeba jen definovala pár.

*Ale tu nejdůležitější vidím vlastně v té přípravné práci. Jednak teda samozřejmě odpovídající vzdělání, školení, zkušenosti, toho učitele, toho průvodce. Ale řekla bych, že takovou tou klíčovou znalostí, schopností, dovedností, kompetencí toho učitele je připravit odpovídající prostředí, kvalitní prostředí pro dítě.*

**5) Často se v montessori pedagogice, objevuje pojem normalizace, co si pod tímto pojmem lze představit.**

*Tak já osobně ten pojem vůbec nemám ráda, protože se mi spojuje s dobou minulou, historickou a cítím v tom něco řízeného z vnější, nějakou manipulaci, nějaké záměrné ovlivňování a posouvání toho dítěte někam podle představ jako jiných. Tady si myslím, že v montessori vůbec o to nejde, že bych byla možná pro to ten pojem trošku jakoby zlidštit, jakoby zpřístupnit. De facto to není nic jiného, aspoň já, jak to takhle chápu, než připravenost dítěte na poznávání okolí, na osvojování si, takže mě daleko sympatičtější, pojem je připravenost dítěte, osvojit si, samostatně*

MJ: Děkuji.

*Prosím*

6:54

**6) Jak přistupujete k řešení konfliktu mezi dětmi?**

*Tak já myslím, že ten konflikt je nedílnou součástí života společnosti ve všech věkových kategoriích, a my se s tím setkáváme třeba v té věkové kategorii 3 až 6 velmi často, když si vezmu třeba modelový případ, já nevím, tahání dětí, dvou dětí, se o hračku.*

*Tak zase vlastně vycházím z toho principu montessoriovského, snažit se, aby to dítě samo zvládalo konflikt, byť je třeba pro něho nový, aby si ho prožilo. Snažím se nevstupovat do*

*toho hned, chvilku pozoruju, ty děti. Jednak abych měla tu výhodu, abych viděla, jak ten konflikt se vyvíjí, jak probíhá, případně jak začal. A pak se vůbec jako vyhýbám tomu, že bych nějak direktivně do toho sporu zasahovala. Spíš ho pozoruji a náhodnými otázkami pomáhám dítěti, oběma dětem, to zvládnout. Typu třeba: „vyřešili jste ten konflikt?“ „jste spokojení?“ „můžeme to uzavřít nebo potřebujete moji pomoc?“ „cítili jste se dobře a je to v pořádku?“ a pokud by mi odpovídaly tak, že ne, tak jim pak vlastně pomáhám to řešit dál, tak aby si to prožily, aby to byl hlavně pro ně prožitek, abychom došli k tomu pozdějšímu dobrému řešení.*

MJ: Na to mi tak navazuje otázka:

8:20

**7) Jak je ve vaší třídě realizován jeden z hlavních principů Marie Montessori, a to právě Svoboda a hranice?**

*Tak přesně, to jsou trošku filozofické otázky, protože: „Co to je svoboda? Co to je hranice?“ Ta Svoboda a Hranice, tu bychom měli mít, měli mít, na to kladu důraz, každý v nás jo. Nicméně snažíme se ty děti opravdu, co to vlastně je svoboda, proto malé dítě. Asi vybrat si nějakou svou činnost, umět, tak zase já třeba vnímám ty hranice, ty ostatní činnosti vlastně eliminovat, nenechat se jimi rozrušit a vlastně být připraven na to pokračovat dál. Ale kdybych to vzala v tom širším měřítku, tak asi ty hranice a svoboda je to, co si já pod tou svobodou představuji, co je mě umožněno dělat, kde můžu začít a kde musím skončit. Protože vlastně tam, kde začíná moje svoboda, tam jsem já, a tam, kde končí ta moje svoboda, tak tam zase začíná svoboda druhého člověka, druhého dítěte, a ty hranice, ty jsou asi vlastně bych řekla úplně ty nejširší, a to jsou pravidla slušného chování*

9:35

- 8) A máte nějaká taková konkrétní pravidla třeba ve školce, které dodržujete, co se netýká jenom chování, slušného chování, ale nějaká, která dodržujete během dne?**

*Určitě ano, ta pravidla ale nestanovujeme direktivně. My vlastně tady v tomhle zařízení začínáme s tou skupinou, takže vlastně vždycky se snažíme ta pravidla nejprve s dětma stanovit. Tak, aby si je osvojily a pochopily děti, a pak si je dáváme teda do těch pravidel, třeba takové pravidlo: „Půjčujeme si hračky.“ Ale to zase, to pravidlo vlastně formulujeme až tehdy, až to dítě si to prožije a samo si stanoví, nebo s naší pomocí si stanoví takové pravidlo, určitě ano.*

10:19

- 9) Spatřujete nějaká úskalí v realizaci montessori pedagogiky v České republice?**

*No, ono už to trošičku vyplývá z toho, jak jsem se uvedla, protože vlastně můj takový ten pedagogický život šel od toho státního školství, protože jsem nebyla spokojená s tím, kam se po dobu těch 25 let vyvíjí. Že mi neumožňuje vlastně tvůrčí práci, rozvoj, modernizaci, inovaci. Tak proto jsem vlastně šla do soukromého školství, takže určitě tady těch úskalí je docela dost. Protože si myslím, že skutečně ty alternativní směry jsou zatím v plenkách, jsou v začátku, byť jako těch škol hodně přibývá, ale není to vůbec jednoduché, zejména ekonomický zřetel, ale také si myslím docela malá povědomost lidí. Takže si myslím, že tady budeme muset udělat ještě velký krok dopředu. Protože já, co za sebe můžu říct, tak vidím, že to státní školství je dost zakonzervováno, že zůstalo někde v tom vývoji, byť teda třeba ojedinele někde se dělají dobré věci, tak si myslím, že to je obrovská a práce, a to kantory teprve čeká.*

MJ: Takže spíše narážíte na vlastně úskalí toho, že se montessori pedagogika ještě tak nerozvinula tady úplně. Ale mě by ještě i zajímalo, jestli vlastně tyhle principy montessori, jestli v nich spatřujete nějaká úskalí, jestli vám třeba v něčem nevyhovují?

11:50

*V samotných těch přístupech. Tam bych možná se zamýšlela nad přílišným důrazem na tu individualitu, na individuální vývoj. S čím jsem se úplně neztotožnila, je třeba to, že když připravíme pro dítě pomůcku, tak je upřednostňováno, že to dítě vlastně s tou pomůckou pracuje samo, vlastně jakoby izolováno. Může sice přizvat kamaráda, ale není to vlastně úplně prioritou, takže to bych jako spíš tam viděla, už v určitém věku možnost spolupracovat ve skupinách. Volit si jako ten tým.*

Děkuji a naopak, když se zeptám.

12:34

**10) V čem konkrétně spatřujete příležitosti v realizaci montessori pedagogiky v ČR?**

MJ: Co je pro Vás přínosem?

*Tak to už jsem taky možná odpověděla. To je právě ten svobodný rozvoj dítěte, absence stresujících pravidel trestů a odměn, hodnocení toho dítěte. Takže to si myslím, že to je asi takhle nejdůležitější, ale hlavně jako podpora té sebedůvěry, těch schopností toho dítěte poznávat, že to dokáže samo. „Pomoz mi, abych to dokázal sám,“ že vlastně se ho snažíme v tom podpořit, v té sebedůvěře.*

Jak jste zmínila na začátku to připravené prostředí, tak by mě zajímalo:

13:22

**11) Proč je podle Vás připravené prostředí jedním z hlavních principů montessori předškolní pedagogiky.**

*No, protože v tom prostředí, vlastně v té třídě, se to dítě nachází téměř po celou dobu jeho přítomnosti ve třídě. A de facto to připravené prostředí já vnímám jako jakýsi takový mikrosvět pro to dítě. To, co vlastně vidí to dítě a s čím se setkává v tom světě, tak je připraveno v té třídě v podobě těch pomůcek, ať už je to smyslová výchova, aktivity každodenního života, jazyk, matematika, kosmická výchova. Takže si myslím, že toto je důležité velmi dobře proporčně připravit, ale také s ohledem na věkovou skupinu, s níž pracuji. A také, aby vlastně ty pomůcky měly určitý řád, aby byly jednoduché, aby byly pro dítě srozumitelné, aby to dítě s nimi mohlo pracovat samostatně jenom s mírnou třeba dopomocí na začátku. Myslím si, že ten řád je strašně důležitý tak, aby to dítě zase bylo posíleno v tom „já to dokážu samo,“ „já to dokážu poznat.“ Protože je to vlastně jeho teď zájem. To si myslím, že těch pomůcek by třeba zas nemělo být úplně moc, aby to nebylo proto dítě chaotické, aby se tady dobře cítilo, orientovalo se v těch pomůčkách.*

MJ: Na to mi vlastně navazuje další otázka:

14:50

**12) Jak takové připravené prostředí vypadá a co musí splňovat?**

MJ: Vy už jste to tedy částečně řekla, ale kdyby to třeba byl člověk, který v životě v takovém prostředí nebyl, jak byste mu ho popsala? Třeba jenom vizuálně, nebo jestli se zde nachází nějaké členění třídy?

*To už jsem právě taky zmínila, že to je vlastně rozčleněno do tematických celků, ať už je to třeba samostatný blok pro hračky, jako jsou stavebnice, montážní a takhle. A pak je tam ten blok vlastně, který zachycuje to poznání světa. To znamená různé oblasti vědeckých disciplín, zoologie, botanika, historie, dějiny umění, fyzika třeba že, astronomie a tak dále. Pro ty děti velmi přitažlivé a já, co oceňuji, je to, že vlastně ty pomůcky jsou nachystané pro děti. Nejsou někde uložené v kabinetě, kde by učitel třeba je přinesl na určitou dobu a dítě si po určitou dobu s nimi mohlo hrát. Ale může kdykoliv, podle svého zájmu, podle svého senzitivní období, podle svého nastavení si hrát s těmito pomůckami. A obrovskou výhodou je to, že to pomáhá vlastně dětem orientovat se i v tom, že vlastně každá pomůcka má své stále místo a také obrázek, který je velmi dobrým pomocníkem pro ty děti tak, aby vracely pomůcky na své místo, orientovaly se v tom prostředí, tohle vidím jako pozitivní.*

MJ:Poslední otázka je:

16:19

**13) Do jaké míry je společnost, podle Vás, obeznámena s montessori pedagogikou?**

*Tak v tomhle jsem taky skeptická, protože si myslím, že velmi málo, je to škoda. Myslím si, že zase v tomhle má velký dluh české školství, že by mělo poskytovat, ať už učitel učí na soukromé škole, nebo na státní škole, učitelům daleko více poznatků. Já třeba, mě to velice zajímalo, takže jsem se ptala třeba absolventů učitelských fakult. Jak se seznámili třeba s montessori pedagogikou. Většinou to bylo velmi tristní, říkali, v rámci jednoho semináře, nebo jeden odstavec ve skriptech a tak dál, takže velmi málo. De facto záleží to spíš na nadšení, na nasazení toho dotyčného člověka, ale ať už je to třeba učitel, nebo*

*také rodič. Takže v tomhle vidím, že tady máme velký taky k tomu dluh s tím, že bych to nezaměřila jenom na učitele, na tu odbornou veřejnost. Ale taky třeba na rodiče. To si myslím, že bude hrozně důležitý krok. Zapojit je do toho, přitáhnout k sobě ty rodiče jako partnery a vysvětlit jim, o co nám jde. Víc s nimi spolupracovat a vysvětlit jim, jako o co se snažíme. A strašně důležité je tam to vzájemné pochopení.*

MJ: Děkuji Vám za rozhovor, ať se Vám moc daří a máte hezký den.

*Děkuji za pozvání, ať se Vám daří, a hlavně, ať se daří alternativním směrům v České republice.*

MJ: Mějte se hezky.

*Na shledanou.*