

Diplomová práce

2007

Marcela Rodová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Mateřská škola jako životní prostor a dítě předškolního
věku v pohledu Marie Montessori**

Vedoucí práce: PhDr. Bezecná

Autor práce: Marcela Rodová

Studijní obor: Pedagog volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: pátý

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Marii Bezecné za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce a Mgr. Jarmile Dlouhé za provedené korektury.

Obsah

<u>OBSAH.....</u>	<u>4</u>
<u>ÚVOD.....</u>	<u>7</u>
<u>1 HISTORIE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</u>	<u>9</u>
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ SAHAJÍCÍ OD POČÁTKU AŽ PO 16. STOLETÍ.....	9
1.2 OSOBNOSTI, KTERÉ OVLIVNILY VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY.....	9
1.2.1 J. A. Komenský.....	10
1.2.2 J. J. Rousseau.....	11
1.3 VZNIK VEŘEJNÝCH VÝCHOVNÝCH INSTITUCÍ.....	12
1.4 ZÁSLUHA F. W. A. FRÖBELA K ROZVOJI PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ	12
1.4.1 Jeho přínos v oblasti didaktických materiálů.....	13
1.5 OBDOBÍ ROZKVĚTU VÝCHOVNÝCH INSTITUCÍ NA NAŠEM ÚZEMÍ	13
1.5.1 Situace předškolní výchovy v letech 1945 - 1989.....	14
1.5.2 Situace předškolního vzdělávání v letech 1990 - 2003.....	16
1.6 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	16
1.6.1 „Začít spolu“.....	16
1.6.2 Projekt „Zdravá mateřská škola“.....	17
<u>2 PSYCHOLOGICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</u>	<u>18</u>
2.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	18
2.1.1 Dětský egocentrismus.....	18
2.1.2 Vědomí vlastní identity.....	18
2.2 ČINNOSTI, KTERÉ SE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU ROZVÍJEJÍ.....	19
2.3 FYZIOLOGIE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
2.4 TEORIE E. H. ERIKSONA A J. PIAGETA.....	20
2.4.1 E. H. Erikson.....	20
2.4.2 J. Piaget.....	20
2.4.3 Kognitivní struktury dítěte předškolního věku podle J. Piageta.....	21
2.4.4 Teorie vývoje morálky předškolního dítěte podle J. Piageta.....	22
2.5 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	22
<u>3 SOCIALIZACE.....</u>	<u>23</u>
3.1 DEFINICE SOCIALIZACE.....	23
3.2 SOCIALIZACE V SOUVISLOSTI K PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	23
3.2.1 Členění socializačního procesu.....	24
3.3 INSTITUCIALIZOVANÁ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA.....	24
3.3.1 Úkoly předškolní výchovy.....	25
3.3.2 Zralost dítěte pro vstup do mateřské školy.....	25
3.3.3 Význam mateřské školy pro rozvoj dítěte.....	26
<u>4 HRA.....</u>	<u>26</u>
4.1 DEFINICE HRY.....	26
4.2 TŘÍDĚNÍ DĚTSKÝCH HER.....	27
4.2.1 Dělení her předškolního věku z pedagogického hlediska.....	28
4.3 HRA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	29
4.3.1 Hra jako vedoucí druh činnosti předškolního dítěte.....	29
4.4 ÚLOHA HRAČEK A POMŮCEK.....	30
4.5 HRA V ALTERNATIVNÍCH DIDAKTICKÝCH SOUSTAVÁCH.....	30
<u>5 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....</u>	<u>31</u>
5.1 DEFINICE ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	31
5.2 ČLENĚNÍ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL S OHLEDEM K PŘEDŠKOLNÍMU VĚKU DÍTĚTE.....	32
5.2.1 Klasické reformní mateřské školy.....	32
5.2.2 Církevní mateřské školy.....	34

5.2.3 Moderní alternativní školy.....	35
6 METODA MARIE MONTESSORI.....	36
6.1 ŽIVOTOPIS M. MONTESSORI.....	37
6.2 ANTROPOLOGICKÉ ZÁKLADY.....	38
6.3 KOSMICKÁ VÝCHOVA.....	39
6.4 DŮLEŽITÉ OBJEVY MARIE MONTESSORI.....	40
6.4.1 Polarizace pozornosti.....	40
6.4.2 Citlivé (senzitivní) fáze.....	41
6.4.3 Vstřebávající (absorbující) duch.....	43
6.5 VZTAH „UČITELE“ A DÍTĚTE.....	43
6.5.1 12 pokynů pro vychovatele dítěte v mateřské škole.....	44
6.6 ÚKOLY RODIČŮ.....	46
6.7 PRINCIPY M. MONTESSORI.....	46
6.7.1 Opakování cvičení.....	47
6.7.2 Odměny a tresty.....	48
6.7.3 Svoboda a disciplína.....	48
6.7.4 Připravené prostředí.....	50
6.8 MATERIÁL PODLE M. MONTESSORI.....	50
6.8.1 Didaktický materiál člení odborná literatura do pěti skupin:.....	51
6.8.2 Třístupňová lekce.....	51
6.8.3 Kontrola chyb.....	52
6.9 VYUŽITÍ METODY MARIE MONTESSORI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	52
6.9.1 Vybavení mateřské školky.....	54
6.9.2 Metodika výchovného systému Marie Montessori.....	55
7 MATERIÁLY PODLE MARIE MONTESSORI S OHLEDEM NA PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	55
7.1 MATERIÁL PRO PRAKTICKÝ ŽIVOT.....	55
7.2 KULTURNÍ AKTIVITY.....	57
7.3 MATERIÁL K ROZVOJI SMYSLŮ.....	57
7.3.1 Typické znaky smyslového materiálu.....	58
7.3.2 Materiál k odlišení rozměru.....	58
7.3.3 Materiál k odlišení formy.....	60
7.3.4 Materiál k odlišení barev.....	60
7.3.5 Materiál k rozpoznání hluku.....	60
7.3.6 Hmat.....	61
7.3.7 Čich a chuť.....	61
7.4 ZAČÁTKY MATEMATIKY, ČTENÍ A PSANÍ.....	61
7.4.1 Rozdělení matematického materiálu.....	61
7.5 MATERIÁL K ROZVOJI TÍCHA A POHYBU.....	63
7.6 VÝZNAM MATERIÁLŮ V SOUČASNÉ DOBĚ.....	65
8 PRAKTICKÁ ČÁST: NÁVŠTĚVA MŠ PRACUJÍCÍCH S MONTESSORI	65
POMŮCKAMI.....	65
8.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA VOKOVICKÁ PRAHA 6 S PRVKY M. MONTESSORI	66
8.1.1 Obecná charakteristika.....	66
8.1.2 Vlastní postřehy z návštěvy této školky.....	68
8.2 TŘÍDA PODLE MONTESSORI PŘI ZŠ METEOROLOGICKÁ PRAHA.....	69
8.2.1 Obecná charakteristika zařízení.....	69
8.2.2 Vlastní postřehy z návštěvy MŠ.....	71
8.3 TŘÍDA PODLE MONTESSORI PŘI MŠ SLUNÍČKO HELSINSKÁ 2731 TÁBOR.....	72
8.3.1 Obecná charakteristika.....	72
8.3.2 Vlastní postřehy z návštěvy mateřské školy.....	73
8.4 POROVNÁNÍ ŠKOLEK V TABULKÁCH.....	73
8.4.1 Charakteristika mateřských školek.....	74
8.4.2 Počet dětí a charakter skupiny.....	74
8.4.3 Personální obsazení.....	74
8.4.4 Vybavení tříd.....	75
8.4.5 Materiály.....	75

<i>8.4.6 Hlavní obtíže v souvislosti s prací s materiály.....</i>	<i>76</i>
ZÁVĚR	76
ABSTRAKT.....	79
ABSTRACT.....	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	85
PŘÍLOHY.....	86

Úvod

Diplomová práce se zabývá předškolním věkem a pohledem na výchovu očima Marie Montessori s cílem poukázat na přínos materiálů, které používala ve výchově, a systematicky je seřadit. S metodou M. Montessori jsem se poprvé seznámila při své odborné praxi v Regensburgu, kde jsem navštěvovala soukromou základní školu pracující v jejím duchu a konzultovala s paní učitelkou průběh celého dne, hodnocení žáků, principy, materiály atd. Činnost této školy mě natolik nadchla, že jsem se po prostudování dostupných materiálů rozhodla na toto téma napsat diplomovou práci. Cílovou skupinou se mi ale nestal školní věk, nýbrž dítě předškolního věku.

Stěžejním cílem diplomové práce je představit mateřskou školu jako životní prostor pro dítě předškolního věku, popsat historický vývoj myšlenky předškolního vzdělávání i psychologický pohled na dítě ve věku od 3 – 6 let, jeho proces socializace; dále představit hru jako hlavní činnost dítěte tohoto období, některé alternativní programy v mateřských školách a v neposlední řadě i metodu (antropologické základy, důležité objevy, význam opakování cvičení, vztah „učitele“ a dítěte, úkoly rodičů, základní principy a využití v předškolním věku) a materiály M. Montessori s ohledem na předškolní věk. Členění materiálů vychází z německé literatury, kde se především opírám o autora H. D. Raapkeho (materiál pro praktický život, kulturní aktivity, materiál k rozvoji smyslů, začátky matematiky, čtení a psaní, materiál k rozvoji ticha a pohybu).

Text je rozdělen do osmi kapitol. V teoretické části podávám ucelený obraz předškolní výchovy, sahající od historie, k pohledu na dítě v tomto věku až k alternativním programům v mateřských školách. Centrem mého zájmu se stala metoda M. Montessori, její základní principy, pohled na dítě, vybavení mateřské školy a montessoriovské materiály, které při výchově využívala a jsou aktuální i dnes. Ke zpracování využívám nejenom českou literaturu, ale i německou. Text je dále doplněn příklady z knihy „Kinder sind anders“ (v českém překladu vyšla tato kniha pod názvem „Tajuplné dětství“), kterou napsala sama M. Montessori. Jsou v ní zaznamenány myšlenky a zkušenosti, podle kterých se její metoda rozvíjela a dosáhla neskonaleho obdivu. V praktické části popíši činnost několika mateřských škol, které jsem již v rámci diplomové práce navštívila a pokusím se v praxi ověřit funkčnost principů a využívání materiálů pomocí vlastního šetření.

První kapitola popisuje myšlenkový a historický vývoj předškolního vzdělávání od počátku až do současnosti. Jsou zde také uvedeny osobnosti, které výrazně ovlivnily tento vývoj, dále je zde zaznamenán vznik veřejných výchovných institucí a období rozkvětu na našem území. V závěru této kapitoly uvádím ve stručnosti dva vzdělávací programy: „Začít spolu“ a projekt „Zdravá mateřská škola“, které se staly též do jisté míry určitou alternativou

a obohatily svým způsobem cíle předškolního vzdělávání. (A. Dostál, E. Opravilová, E. Šmelová, L. Bělinová, V. Mišurová.)

Druhá kapitola se věnuje psychologickému vývoji dítěte předškolního věku. Cílem je ve stručnosti představit jeho vývoj osobnosti, vývoj intelektu a morálky podle teorie J. Piageta, poukázat na teorii E. H. Eriksona, který rozdělil vývoj člověka do osmi stupňů a teorii S. Freuda v souvislosti k předškolnímu věku. Nejde o podrobné zpracování této problematiky, protože to není stěžejním cílem této práce, ale spíše o stručnou charakteristiku, která pomůže dokreslit obecný pohled na dítě v tomto vývojovém období. (M. Nakonečný, D. Fontana, Z. Matějček aj.).

Na psychologický vývoj dítěte předškolního věku naváží kapitolou popisující proces socializace. Hlavním úkolem této kapitoly je vyzdvihnout význam mateřské školy jako instituce pro rozvoj dítěte. Opírám se přitom o názor Z. Matějčka, který ve své publikaci mluví o kladech mateřské školy vůči rodině a zabývá se otázkou, co může tato instituce nabídnout a také v čem jsou ještě jisté rezervy. V závěru této části se zabývám otázkou zralosti dítěte pro vstup do mateřské školy a požadavky, které jsou na něho kladeny. (M. Nakonečný, Z. Matějček, B. Jeřábková aj.)

Čtvrtá kapitola představuje hru jako vedoucí činnost dítěte předškolního věku. Je volená záměrně, aby nám dokreslila obecný pohled na dítě ve věku od 3 – 6 let. V úvodu se zabývám problematikou definice, dále tříděním dětských her a hrou předškolního dítěte, ve které dochází k přechodu z individuální hry ke hře ve společnosti druhých. V závěru kapitoly uvádím pojetí hry v alternativních didaktických soustavách. (J. Němec, V. Mišurcová, F. Smrčka, Koťátková aj.)

Pátá kapitola se zabývá alternativními programy v mateřských školách a jejich členěním podle J. Průchy. Představím základní myšlenky Waldorfského školství, které patří (tak jako pedagogika M. Montessori) k reformní pedagogice. V závěru jsou uvedeny některé informace o církevních a moderních alternativních školách. (J. Průcha, B. Jeřábková, K. Rýdl aj.)

Šestá kapitola popisuje konkrétně principy a myšlenky M. Montessori. Chce nám představit její antropologické základy, ze kterých vycházela, poukázat na vývoj senzitivních fází, popsat principy a pohled na dítě předškolního věku. Při zpracování vycházím z české i německé literatury. (M. Montessori, O. Zelinková, H. D. Raapke, K. Rýdl, H. Ludwig aj). V textu jsou použity některé specifické termíny, které nejsou příliš známé, ale zásadní pro pochopení její teorie. Jsou jimi např. tzv. fenomén Montessori, absorbující duch, citlivé (senzitivní) fáze, třístupňová lekce atd. Jejich význam je vysvětlen v textu.

V sedmé kapitole je zaznamenáno podrobné členění materiálů s ohledem na předškolní věk. Cílem je poukázat na jejich využití i v současné předškolní výchově. Členění vychází z německé knihy *Montessori heute*, která byla napsána H. D. Raapkem.

Závěrečná kapitola je zaměřena prakticky. Uvádím zde obecné charakteristiky a mé vlastní postřehy z návštěvy tří mateřských škol, které jsem v souvislosti s touto diplomovou prací navštívila. Cílem je zaznamenat aktuálnost myšlenek M. Montessori, vybavení tříd, rozmístění nábytku a materiálů, kterých využívají. V závěru dokládám porovnání těchto tří školek v několika tabulkách, ve kterých se zaměřuji na zřizovatele, na počet tříd a dětí, vybavení školky, platné montessoriovské principy, materiály, jejich hodnocení popřípadě obtíže při práci s nimi.

1 Historie mateřské školy

1.1 Historický vývoj sahající od počátku až po 16. století

Teorie Platóna a Aristotela se řadí mezi první výpovědi o důležitosti výchovy v počátečním vývojovém stádiu člověka. Pro Platóna byla výchova dítěte od okamžiku narození záležitost celospolečenská, proto chtěl již početí dítěte podřídit státním zájmům, čehož chtěl docílit výběrem vhodných partnerů. Aristoteles zkoumal podstatu přirozenosti dítěte a zdůraznil nejenom biologickou stránku vývoje, ale i jeho sociální podmíněnost. Zcela jiné pojetí výchovy dítěte vytvořila feudální společnost, která byla ovlivněna náboženstvím a důraz byl kladen na přizpůsobení dítěte společenské normě, poslušnosti a pokoře. V průběhu středověku byly řešeny otázky metod a prostředků, pomocí kterých by bylo možné tohoto cíle dosáhnout. Teprve doba humanismu a renesance se vrátila k přirozenějšímu chápání předškolního dítěte a odkazovala se na období antiky. Přesto však na rozdíl od antického přístupu k dítěti byla v renesanci poprvé zdůrazněna individualita dítěte. Mezníkem v dějinách vědy o dítěti ve výtvarném umění byla kresba z roku 1510 od Leonarda da Vinciho, na které znázornil dítě v matčině těle.¹

1.2 Osobnosti, které ovlivnily vývoj předškolní pedagogiky

V tomto období do vývoje pedagogického myšlení v oblasti předškolní výchovy zasáhly dvě významné osobnosti. První osobností byl J. A. Komenský (1592 - 1670) a druhou J. J. Rousseau, který působil v období revolučního nástupu buržoasie v 18. století. Inspiroval

¹ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství 1988, s. 30 - 32.

se především myšlenkami anglických empiriků J. Locka a D. Huma, jejichž teorie procesu vývoje lidského poznání vychází ze smyslové zkušenosti.

1.2.1 J. A. Komenský

J. A. Komenský (1592 - 1670) jako první vytvořil soustavu pedagogických pojmů, které se vztahují k výchovné činnosti, a použil pojem mateřská škola ve své knize „*Informatorium školy mateřské*“. Jedná se o první teoreticky zdůvodněné didaktické dílo, ve kterém je zpracován obsah rozumové a mravní výchovy. Mateřskou školou rozuměl výchovu a poučování dítěte v rodině. V této souvislosti mluvil o výchově v tzv. „klínu mateřském.“ K vysvětlení tohoto pojmu používal přirovnání výchovy dětí k pěstování květin a stromků. Názvem dětská zahrádka chtěl naznačit, že se jedná o místo plné něhy a lásky. V jeho pojetí se jednalo tedy o výchovu rodinnou, na kterou mělo dále navazovat školní vzdělávání. K jeho myšlenkám patří otevření tzv. „poloveřejných škol“, ve kterých by byly děti (čtyř až šestileté) připravovány na vstup do školy. Školský systém rozdělil na tyto věková období: **dětství** (od narození do 6 let), **chlapectví** (6 – 12 let), **jinošství** (12 – 18 let), **mužský věk** (18 – 24 let). Období dětství odpovídá výchova v rodině a v mateřské škole, kdy má být obsahem vzdělání rozvoj vnímání a představy o okolním světě, uvádění do hospodářství a náboženská výchova.²

Předškolní výchova představuje pro J. A. Komenského základ, na který dále navazuje celoživotní vzdělávání. Touto myšlenkou se obrací na antické myslitele, kteří zdůrazňovali důležitost počátku vývoje, kdy věc získává formováním svůj charakter. Cílem předškolního věku je vytvořit předpoklady pro rozvoj všech schopností dítěte, aby člověk dokázal porozumět celku světa i lidskému jednání, které má směřovat k prospěchu lidského společenství. Obsahem výchovy v předškolním věku je zaměření k všestrannému rozvoji dětské osobnosti, přičemž je respektován přirozený vývoj dítěte a je přihlíženo k jeho potřebám.³

Komenský ve svém přístupu k předškolní výchově vycházel z tzv. „*principu přirozenosti*“, podle kterého je člověk součástí přírody, a proto podléhá obecným přírodním zákonům. Snažil se ve své knize Velká didaktika stanovit obecné zákonitosti přírody, ze kterých pak vyvodil závěry pro výchovu. Jeho věkové rozdělení do čtyř skupin odpovídá čtyřem ročním obdobím a čtyřem stádiím ve vývoji rostlin. Dále uplatňoval „*princip harmonie věcí a vědění*“. Vyvodil potřebu poznávat svět harmonickým uspořádáním vědění a rozlišoval tzv. univerzální vědění a univerzální vzdělání, které považoval za nejúčinnější

² Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 26 – 27.

³ Srov. BĚLINOVÁ, L., MIŠUROVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 14 – 16.

prostředek k procesu humanizace člověka. K vymezení obsahu předškolní výchovy použil tzv. „*encyklopedický princip*“, který vycházel z třídění poznatků podle vědních oborů např. astronomie, ekonomiky a jiných, vždy ale s ohledem na možnosti porozumění předškolního dítěte. To znamená, že např. obsahem poznatků z ekonomiky u předškolního dítěte byla znalost těch, kteří patřili do čelednosti domu. Dalším významným principem při výchově nejmenších, který přetrval do současnosti, je tzv. „*princip názornosti*“ s cílem spojit slova s obrazem. Na tomto podkladě vznikaly obrázkové knížky.⁴ Myšlenky J. Komenského jsou i v současné pedagogické vědě velmi cenné a rozhodně nepatří mezi zapomenuté.

1.2.2 J. J. Rousseau

J. J. Rousseau (1712 - 1778) ve svých spisech „*Rozprava o politické ekonomii*“ a „*Úvahy o polské vládě*“ vyjádřil vlastní představu výchovy v demokratickém státě. Zastával názor, že ve státě, ve kterém mají všichni občané stejná práva, by měla být zajištěna společná výchova všem dětem už od raného dětství. Vytvořil tedy teorii přirozené a svobodné výchovy.⁵

Vycházel z poznatku, že dítě je od narození dobré a teprve lidským působením se kazí. Poukázal na to, že výchova by neměla být stejná pro všechny děti, protože každý jedinec má jiné schopnosti. Úkolem vychovatele je tyto přirozené projevy každého jedince poznávat. Každý věk má své potřeby a zvláštnosti, kterým se má výchova přizpůsobit. Rousseau je zastáncem svobody dítěte od prvních dnů jeho života. Odmítá jakékoliv nepřirozené zásahy.⁶

Mluví podobně jako J. A. Komenský o čtyřech věkových etapách, kde první etapa (od narození do 2 let) je obdobím tělesného vývoje, druhá (od 2 do 12 let) je charakteristická rozvojem smyslových orgánů, ve třetí etapě (od 12 do 15 let) dochází k rozvoji rozumových schopností a poslední etapou (od 15 let do plnoletosti) je tzv. období bouří a vášní. Úkolem výchovy je odstraňovat překážky spontánního, svobodného vývoje a vytvářet pro něj příznivé podmínky. V jeho pojetí se dítě stává středem, kolem kterého se má soustředit veškerá péče, aby mu byl tak umožněn svobodný rozvoj. Odmítá snahy o urychlování vývoje a také právo výchovy zasahovat do tohoto procesu. Teorii předškolní výchovy ovlivnil především myšlenkou přirozenosti ve výchově a práva dítěte na radostné a klidné dětství.⁷ První léta života dítěte jsou obdobím vytváření dětské řeči. Chyby dítěte však nemají být opravovány, aby tak nedocházelo k urychlování řeči. V oblasti morální a intelektuální výchovy varuje před předčasným učením.

⁴ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 33 - 35.

⁵ Srov. tamtéž, s. 27.

⁶ Srov. BĚLINOVÁ, L., MIŠUROVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 22 - 23.

⁷ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 36 - 37.

1.3 Vznik veřejných výchovných institucí

Podle dochovaných zpráv byl nejstarší nalezenec založen roku 776 v Miláně. Další zpráva o výchovném zařízení pochází ze 17. století od sekty moravských novokřtěnců. Na našem území byla první veřejná předškolní zařízení budována ve třicátých letech 19. století. První pražské opatrovny vznikaly v roce 1832.

Předškolní výchovná zařízení, která v té době vznikala, se lišila názvem, organizací, kvalitou výchovné práce a i svým hlavním posláním. Většina těchto zařízení poskytovala především základní péči, ale některé ústavy přebíraly funkci elementární výchovné a vzdělávací instituce v národním jazyce.⁸

První pokusy o veřejnou předškolní výchovu souvisely se změnou způsobu života, kdy v průběhu historického vývoje vstoupila do popředí potřeba zajistit dohled dětem zaměstnaných matek, postarat se o odložené sirotky a postižené. Ženy byly zapojovány jako levné pracovní síly do průmyslové velkovýroby a z tohoto důvodu vyvstala potřeba institucí pro malé děti, které zůstávaly často bez dohledu. Zpočátku vznikaly instituce určené dětem z chudých vrstev a od 19. století byla zakládána předškolní zařízení i pro děti z vyšších vrstev.

1.4 Zásluha F. W. A. Fröbela k rozvoji předškolních zařízení

Další osobností, která přispěla k rozšíření předškolních zařízení, byl němec **Fridrich Wilhelm August Fröbel**⁹ (1782 - 1852). V roce 1837 zřídil instituci, kterou nazval „Kindergarten“. (V českém překladu „dětská zahrádka“), což je v jeho podání symbolické vyjádření pro místo, kde se pěstuje dětská duše. Nejedná se tedy pouze o místo, které by sloužilo k pobytu dětí. F. Fröbel vypracoval teorii, ze které vyvodil metodiku výchovné práce s dětmi.¹⁰ Klád důraz na aktivitu dítěte a rozvoj jeho tvořivosti. Podle Fröbela k tomu vytváří nejpříznivější podmínky hravá činnost, a proto také vyzdvihl výchovný význam dětské hry, ve které se podle něj nejlépe může projevit tvořivost a iniciativnost dítěte. V tehdejší době nebylo snadné tuto teorii prosadit, protože hra byla považována za něco nepodstatného a zbytečného. Své pedagogické názory zpracoval ve spise „*Výchova člověka*“.¹¹

⁸ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 38 - 39.

⁹ Jeho metoda je podobná metodě Marie Montessori, avšak u Fröbela je v popředí pěstování fantazie a rozvíjení zkušenosti se základními geometrickými formami. Materiál M. Montessori je více přírodovědně laděný s cílem přípravy na budoucí školní vyučování. (CIPRO, M. *Prameny výchovy (Encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech) svazek třetí IX a XX. století*. 1. vyd. vlastním nákladem roku 1993, s. 419).

¹⁰ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 40.

¹¹ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 34 - 35.

1.4.1 Jeho přínos v oblasti didaktických materiálů

Založil podnik na výrobu pedagogicky promyšlených herních materiálů, které byly doplněny textem pro rodiče s vysvětlením o jejich využití. Staly se tak prvními didaktickými pomůckami pro laiky. Dále vypracoval systém tzv. „dárků“. Dárky představovaly soubor herních podnětů, které byly přizpůsobeny věku dítěte a byly sestaveny do systému didaktických úkolů, které by dítě mělo postupně zvládat. Vybíral především ty předměty, které měly určité vlastnosti a byly z hlediska výchovného cíle významné. Tím docílil toho, že didaktický efekt byl plánován. Didaktickým materiálem k zaměstnávání a hře dětí raného věku se staly geometrická tělesa: koule, krychle, válce, hůlky, kruhy a polokruhy. Jeho předškolní systém výchovy byl zaměřený především k rozvoji dětských sil prostřednictvím vhodné činnosti zejména hry.¹²

K činnostem dětí ve školce patřila manipulace s dárky, vyšívání, kreslení, lepení, tělocvik, práce na zahrádce, zpěv, čtení pohádek a jiné. K materiálům patřily destičky, pomocí kterých děti vytvářely plošné obrázky. Skříňka obsahovala tabulky, nerovnostranné, pravoúhlé a rovnoramenné trojúhelníky a pružné destičkové proužky nařezané z dubového nebo březového dříví. Prostřednictvím tohoto materiálu byla cvičena dovednost ruky. Pomocí hůlek děti vytvářely za účelem rozvoje jejich fantazie různé obrazy, obrysy předmětů atd. Dítě mělo při činnosti zároveň umět vysvětlit co zhotovuje, aby docházelo k rozvoji jeho slovní zásoby. Soubor pomůcek dále obsahoval 24 velkých a 24 malých polokružnic, které děti libovolně skládaly. Touto úlohou si postupně vytvářely představy o tělesech. K vytváření hranolů, pyramid a mnohoúhelníků bylo využíváno změkklého hrachu, vosku a jim podobným materiálům. Fröbel vždy předložil dítěti celek, který se potom rozebral na jednotlivé části, které byly ve vzájemném vztahu. Vychovatel byl pouze v roli organizátora, který měl podnítit aktivitu dítěte, měl se stát pro dítě „partnerem ve hře“ a umět do hry nenásilně vstupovat.¹³

1.5 Období rozkvětu výchovných institucí na našem území

Opatrovny, jesle, mateřské školy existovaly převážně samostatně, popřípadě byly spojeny s obecnou školou. V období mezi léty 1896 - 1897 bylo založeno celkem 355 institucí pro nejmenší, z toho 13 jeslí, 93 opatroven, 249 mateřských škol (166 českých a 189 německých). Pokrok vpřed pro veřejné předškolní instituce na našem území představoval rakouský školský zákon z roku 1869, který poskytoval příležitost zakládat při obecných školách zařízení pro

¹² Srov. BĚLINOVÁ, L., MIŠUROVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 37 - 40.

¹³ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 35 – 36.

děti, které ještě neměly povinnost navštěvovat obecnou školu. Na tento zákon navázal ministerský výnos z roku 1872 č. 4711, který specifikoval tři základní předškolní instituce a jejich poslání. Byly to jesle, mateřské školy a opatrovny. Od této doby už neměla být předškolní výchova jen záležitostí rodiny, ale celé společnosti.¹⁴

Významným mezníkem ve vývoji našich i zahraničních mateřských škol byl počátek 20. století a tzv. reformní hnutí. Představitelé tohoto hnutí vnímali poslání předškolní výchovy v širších dimenzích a do popředí vystupovalo úsilí změnit přístup k dítěti a odstranit školský charakter práce v předškolních institucích.

V roce 1900 Ellen Keyová svým spisem „*Století dítěte*“ vytvořila podmínky pro vznik tzv. kultu dětství. Kult na jedné straně přiznával dítěti práva, která byla formulována i v Deklaraci práv, na druhé straně se ale skláněl před dítětem. Došlo k vytvoření dvou proudů: ti, kteří byli zastánci naprosté volnosti ve výchově předškolního dítěte a v opozici ti, kteří byli zastánci strukturované činnosti ve výchově.¹⁵

K reformnímu hnutí se dále řadí např. Marie Montessori a její pojetí výchovy, J. Dewey, waldorfské školství a jiné. V českých zemích v roce 1908 v Návrhu zákona pro mateřské školy bylo prosazeno respektování potřeb dítěte a odstranění školského způsobu práce z programu mateřských škol. Ida Jarníková vypracovala v roce 1927 Výchovný program mateřských škol s podtitulem Přehled výchovných prostředků a jak jich užívat ve výchově malých dětí. Je v něm obsažena teoretická, praktická i metodická část, nejedná se ale přitom o předpis, který by bylo možné kopírovat. Cílem bylo, aby učitelka hledala vlastní cesty, jak na dítě působit, a proto také cíleně studovala. Práce I. Jarníkové daly základ dnešní moderní koncepci mateřských škol.¹⁶

1.5.1 Situace předškolní výchovy v letech 1945 - 1989

V letech 1945 - 1948 došlo k výraznému rozvoji mateřských škol. Dokument, který se stal celostátní směrnicí pro výchovnou práci s dětmi v předškolních zařízeních byl vydán v roce 1945 ministerstvem školství jako „Prozatímní pracovní program pro mateřské školy“. V roce 1948 byl vydán nový „Pracovní program pro mateřské školy“, ve kterém bylo cílem výchovy formovat a vychovávat dítě v uvědomělého občana oddaného socialismu. Po roce 1948 byly

¹⁴ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 37 – 43.

¹⁵ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 42.

¹⁶ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její zařízení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 11 - 12.

mateřské školky pod vlivem sovětské pedagogiky. Důraz byl kladen na mravní výchovu a výchovu ke kolektivismu.¹⁷

V letech 1948 - 1960 bylo cílem předškolní výchovy prohloubit socialistický charakter. V roce 1953 byly vydány „Prozatímní osnovy pro mateřské školy“, které se staly první závaznou normou pro práci všech československých mateřských škol. Byly pevně stanoveny výchovné požadavky, které byly vypracovány pro dvě věkové skupiny a byla pevně stanovena organizace dne v mateřské škole. Důraz byl kladen na rozumovou složku dítěte a přípravu na vyučování, přičemž hra často ustupovala do pozadí. V roce 1955 byly vydány další osnovy pro mateřské školy, které ty předchozí podrobněji rozpracovávaly a byly doplněny o stručné metodické pokyny. V roce 1958 byly vydány „Pokusné osnovy pro mateřské školy“, které byly v roce 1960 doplněny příručkou „Rok v mateřské škole“.¹⁸

15. prosince 1960 přijalo Národní shromáždění nový školský zákon tzv. „Zákon o soustavě výchovy a vzdělání č. 186/1960“, kterým byly zařazeny do předškolní výchovy jesle. V roce 1963 následovalo vypracování „Osnov výchovné práce pro jesle a mateřské školy“. Obsah výchovy byl rozpracován do dvou věkových skupin a i nadále byl pod vlivem socialistické ideologie. V tomto období byl ale zaznamenán krok kupředu, když se začalo mluvit o potřebě respektovat věkové a individuální zvláštnosti dítěte. Osnovy byly platné do roku 1967, kdy bylo slovo osnovy nahrazeno výrazem program. Bylo to z důvodu odlišení mateřské školy od školy základní. V roce 1967 byly vydány nové směrnice pro výchovu dětí od narození do 6 let a současně byla vydána „Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách“. Program byl členěn do dvou skupin: pro děti do 3 let a děti ve věku od 3 do 6 let. Obsah byl členěn podle výchovných složek a metodika byla zpracována do dvou okruhů: pro jesle a mateřskou školu. Bylo více využíváno hry, pro kterou byla vymezena určitá doba, a učitelka rozhodovala o začlenění dětí do ní.¹⁹

V roce 1973 byly vydány „Pokusné osnovy pro mateřské školy“, jejichž cílem bylo připravit dítě na školu. Další verze kurikula byla vydána v roce 1978 jako „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“, který byl doplněn tzv. „Metodikou výchovné práce v předškolních zařízeních, I. - jesle a II. - mateřské školky“. V roce 1984 byl vydán „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školky“, který byl (podobně jako předchozí) rozpracován podle věku dětí a obsahoval nové prvky odpovídající psychohygieně dítěte (např. řešil otázku adaptace, přirozené motivace, problém nepřiměřené zátěže apod.). I přes uspořádání

¹⁷ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I.* 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 55.

¹⁸ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její zařízení.* 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 12 - 13.

¹⁹ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I.* 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 57 - 58.

a rozčlenění dětí podle věku docházelo velmi často k přetěžování dětí. K tomuto programu byly až do roku 1988 v rámci jednotlivých výchovných složek vydávány metodické příručky. Po roce 1989 se situace změnila a učitelky si začaly vytvářet vlastní plány vzdělání.²⁰

1.5.2 Situace předškolního vzdělávání v letech 1990 - 2003

Hlavním požadavkem v dokumentech bylo zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Důraz byl kladen také na spolupráci s rodinou. „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školky“ z roku 1984 už nebyl jednotnou směrnicí a od této doby se programy jednotlivých mateřských škol začínaly lišit.

Začínaly se též respektovat individuální zvláštnosti dětí, uvolnil se režim dne ve školce, byl větší zájem o děti se speciálními potřebami, více se začínalo spolupracovat s rodiči atd. Zcela nové začalo být sponzorování mateřských škol a v důsledku uvolnění vzdělávacího prostředí začalo vznikat mezi mateřskými školami konkurenční prostředí. Došlo k rozšíření alternativních školek a od roku 1994 vznikl program s názvem Začít spolu, který je do dnešní doby podporován Sorosovou nadací Open Society Fund.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání z roku 2001 byl aktualizován roku 2004. K prostudování je přístupný na webových stránkách. http://rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf. V příloze č. I je uveden obsah aktualizované verze rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

1.6 Vzdělávací programy

1.6.1 „Začít spolu“

Tento vzdělávací program se realizuje především ve střední, jihovýchodní a východní Evropě. Základní myšlenkou je, aby děti zažily výchovu a vzdělání s demokratickými principy. Program spadá pod mezinárodní asociaci ISSA (International Step by Step Association), jejímž cílem je podporovat demokratické principy, vést děti k samostatnému rozhodování, rozvíjet jejich schopnosti, znalosti a dovednosti prostřednictvím plánované činnosti, klást důraz na individuální přístup ke každému dítěti a zapojovat rodiče do vzdělání dětí v období od 3 do 11 let (tzn. období předškolního a mladšího školního věku). V roce 1995 bylo do programu zapojeno 10 mateřských škol a od roku 1996 se tento program rozšířil i do základních škol. V současné době se s ním můžeme setkat i na středních a vysokých školách. Pedagog je pro dítě hlavně partnerem a pomocníkem, který respektuje, že každé dítě má právo být jiné. To znamená, že má každý právo projevit se jako jedinečná osobnost, učit se a rozvíjet podle svých potřeb a svého tempa. Program Začít spolu vychází z teorií

²⁰ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její zařízení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 14 - 16.

J. Piageta, L. S. Vygotského a E. Eriksona. Metodika programu zdůrazňuje tzv. konstruktivismus, který vychází z poznatku, že k učení dojde tehdy, když se děti snaží dodat smysl světu, který je obklopuje. Je kladen důraz na znalosti pedagoga o vývojových fázích dítěte, který má podle toho připravit soubor činností a materiálů, aby dítě dobře rozvíjelo své schopnosti. Cílem konstruktivní pedagogiky je, aby děti došly poznání společně. Nejdříve tedy pedagog zjišťuje to, co děti o daném tématu vědí tím, že si vzájemně své poznatky vyměňují.²¹

Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, dále na kooperativní činnosti a učení se ze života a pro život. V určitém směru je i tento koncept podobný metodě M. Montessori.²²

1.6.2 Projekt „Zdravá mateřská škola“

Je nejvíce využívaným projektem, na který navázalo „Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole“. V květnu 2001 byl dokončen „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“.

Filozofickým základem tohoto programu je holistické pojetí zdraví, které klade důraz na celistvost, souvislosti a uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví - pohody. Projekt mluví o dvou základních principech, které integrují podporu zdraví ve škole. Prvním principem je respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa a druhým je rozvoj komunikace a spolupráce. V souvislosti s podporou zdraví ve škole mluvíme o dvou zásadách. První zásadou je pohoda prostředí, což je uskutečňováno pomocí věkově smíšených tříd, tělesnou pohodou a volným pohybem, zdravou výživou, spontánní hrou atd. Druhou zásadou je tzv. otevřené partnerství, do které se řadí spolupráce mateřské a základní školy, spolupráce s rodiči a začlenění mateřské školy do života obce. Na začátku roku 2002 bylo 100 mateřských škol, které se zapojily do tohoto projektu podporující zdraví. Mateřská škola, která chce být do tohoto projektu zařazena, musí v první řadě vypracovat vlastní projekt na dobu tří let a následně je přizvána k tzv. kulatému stolu, kde je učiněno rozhodnutí.²³

²¹ Srov. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 9 - 17.

²² Marika Uiberlayová vytvořila srovnání předškolní pedagogické koncepce M. Montessori a předškolního programu „Začít spolu“. Autorka navštívila Centrum volného času při Vyšší a střední pedagogické škole a gymnáziu v Praze 6 a mateřskou školu „Běruška“ ve Frýdku Místku, pracuje s programem „Začít spolu“ a pokusila se o srovnání jejich konceptu. Porovnávala pojetí osobnosti dítěte a dospělého, základní didaktické principy, spolupráci s rodiči, vnitřní organizaci školy a hodnocení a sebehodnocení dětí. Ze srovnání jí vyplynulo, že společným znakem obou programů je pedocentrický přístup k dítěti, to znamená, že dítě je ve středu a stává se iniciátorem. Oba programy dbají na přípravu dítěte na bezproblémový vstup do školy, zajištění rozvoje komunikace mezi dítětem, dospělým, okolím a mezi dětmi navzájem. Ke společným znakům také patří přijímání dětí z rodin kulturně a sociálně odlišných, bez ohledu na rasové a náboženské rozdíly. Zásadní odlišností jsou materiály, které tyto programy užívají. V programu M. Montessori mluvíme o souboru pomůcek tzv. didaktického materiálu. Program „Začít spolu“ používá univerzální pomůcky a mají propracovanější systém spolupráce s rodiči. (RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. s. 96 – 102).

²³ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její zařízení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 24.

2 Psychologický vývoj dítěte předškolního věku

2.1 Charakteristika předškolního období

Předškolní věk představuje období od skončení 3. do konce 6. roku věku dítěte, často nazývané obdobím tzv. „*druhého dětství*“, ve kterém vrcholí dětskost dítěte, jeho dětské pojetí světa, dětský egocentrismus, spontaneita i fyzický dětský zjev. Výrazně dochází k rozvoji řeči. Začátkem předškolního období zná dítě asi 1000 slov, na konci jich používá již asi 6000. Dále dochází k obohacení slovní zásoby, osvojování syntaxe, gramatiky a formální výslovnosti. Myšlení předškolního dítěte je obrazně názorné, emociogenní a závislé na vjemech. Dítě není ještě v tomto věku schopno provádět logické transformace, ale mluvíme o tzv. **situační logice**. K vysvětlení nám pomůže tento příklad: „*Má-li dítě odstranit ze skupiny předmětů ty, které tam nepatří, neřídí se pojmovou kategorií, např. nádobí, ale prakticky poznanými vztahy - hrneček a houska k sobě logicky patří, protože se společně objevují, když dítě snídá, teprve později poznává, že houska nepatří mezi hrneček a talířek, protože obojí je nádobí.*“²⁴

2.1.1 Dětský egocentrismus

Pro dítě předškolního věku je charakteristický dětský egocentrismus, což znamená, že **dítě vztahuje vše k sobě**. Toto slovo pochází z latinského ego - já, centrum - střed. Jedná se o postoj nebo životní zaměření, při kterém člověk pokládá sám sebe za střed světa a všeho dění v něm. Vztahuje se především na hodnocení věcí a dějů v okolí, které jsou přijímány nebo odmítány jen podle toho, jaký mají význam pro jeho „já“.²⁵

2.1.2 Vědomí vlastní identity

Předškolní dítě po 3. popř. zřetelně ve 4. roce za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okolí. V tomto období se u dítěte vyvíjí vědomí sociálního já, to znamená vědomí jedinečnosti, odlišnosti od ostatních a **vědomí identity**. V předškolním období se začíná vytvářet vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke své generaci. Tyto vztahy se s přibývajícím věkem dále rozvíjí, prohlubují, mění a rozšiřují.

Autorka publikace „Šimon půjde do školy“ rozdělila rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku do tří etap. První etapa, označená jako konflikt mezi vnitřní a vnější realitou, dítěti umožní uvědomit si vlastní já. Poté následuje druhá etapa tzv. období klidové, ve kterém dítě

²⁴ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Academia, 1997, s. 416.

²⁵ *Defektologický slovník*. 2. upravené vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 102.

nachází uspokojení z objevování něčeho nového a z osvojování nových dovedností. Ve třetí etapě začíná dítě projevovat zvědavost a touhu poznávat a objevovat svět, který ho obklopuje. Dítě prochází v předškolním období řadou změn. Dochází k rozvoji psychomotoriky, kognitivních (poznávacích), osobnostních, sociálních a morálních schopností. Dále se rozvíjí jazykové schopnosti a děti se připravují na postupné uvědomování si svojí laterality.²⁶

2.2 Činnosti, které se v předškolním věku rozvíjejí

Zdeněk Matějček ve své publikaci popsal několik oblastí, ve kterých se dítě zdatně rozvíjí a mění. První oblastí je pohyb. Výrazná je především schopnost udržovat rovnováhu. V předškolním věku děti dovedou skákat na jedné noze, některé jezdit na kole, plavat a některé se naučí dokonce i lyžovat. Je třeba podotknout, že získání těchto schopností je zcela individuální a klasická norma pro dosažení těchto dovedností je v mladším školním věku. Dítě se v předškolním věku učí řezat nožem, stříhat nůžkami, dovede jíst celým příborem, používat kartáček na zuby atd. Hračkou se pro něho stává to, co má nějakou funkci a co napodobí skutečný nástroj. Rozvíjí se oblast vnímání, ve které dochází k většímu vnímání detailů. Děti v tomto věku s radostí rozkládají hračky, proto je pro ně významná stavebnice. Dítě by mělo zvládnout tzv. proces analýzy a syntézy ve sluchové oblasti, to znamená rozkládat sluchem zachycené zvukové celky v části a zpětně je zase skládat. Bylo zjištěno, že v 6. roce sice většina dětí rozliší slova, která se liší třeba jen jednou hláskou, ale jen velmi málo dětí dokáže rozložit v hlásky delší slovo. Dále dochází k výraznému pokroku v oblasti výtvarné techniky. Kolem 3. roku děti nejčastěji kreslí. V souvislosti s kresbou mluvíme o tzv. *kresbě hlavonožce* (lidská postava s obličejem a nohama však ještě nepropracována). Ve 4. roce většinou kreslí k tělu ruce a prsty, později uši a nakonec oblečení. Známkou školní zralosti je oblečený člověk se všemi náležitostmi, které dítě bez nápovědy a vedení nakreslí. Dochází k výraznému rozvoji myšlení, které zkoumal J. Piaget, jehož výzkumy jsou zpracovány samostatně.²⁷

2.3 Fyziologie předškolního věku

V příznivých podmínkách jsou chlapci v průměru vyšší než děvčata a mívají i vyšší hmotnost. V průběhu 3. a 4. roku většina dětí překročí tělesnou výšku jednoho metru a tělesná hmotnost je kolem 17 kg. Na konci tohoto období váží šestileté dítě v průměru 22 kg a jeho výška se pohybuje kolem 120ti cm. Zlepšují se všechny základní lokomoční pohyby. Dítě umí chodit po špičkách i patách, dokáže změnit směr, rychlost i rytmus chůze, přesto nášlap je

²⁶ Srov. RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995, s. 11.

²⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005, s. 143 – 149.

ještě na celé chodidlo. Na konci předškolního období je běh již plynulý. Největší obtíže působí skoky s rozběhem. Je velmi časté, že se dítě nejprve rozeběhne, zastaví a pak skočí.²⁸

2.4 Teorie E. H. Eriksona a J. Piageta

2.4.1 E. H. Erikson

E. H. Erikson vytvořil přehled vývojových stádií od narození až do stáří. Předškolní období se řadí do třetího stádia, tzv. období lokomotoricky genitálního (3. – 5. rok života), které je charakterizováno jako „**iniciativa proti vině**“. Dítě se tedy v tomto období stává buď aktivním nebo dochází k utváření nezdravého svědomí spojeného s pocitem viny. Podle této teorie je pro dítě charakteristická jeho aktivita, zvědavost, snaha se vyjádřit a prosadit vlastní názor. Pokud by nedošlo k dostatečnému citovému uspokojování nebo by byly ve výchově uplatňovány nesprávné přístupy, došlo by podle Eriksona k utlumení přirozené dětské aktivity a v důsledku toho by byl ohrožen zdravý rozvoj dítěte.²⁹

2.4.2 J. Piaget

J. Piaget (1896 - 1980, švýcarský biolog a psycholog) se zabýval vývojem intelektu. Předškolní věk je řazen k tzv. **předoperačnímu období (od 2 do 7 let)**, které je dále členěno na dvě fáze.

První fází je tzv. *období předpojmové a symbolické inteligence* (od 2 – 4 let), ve kterém si dítě osvojuje řeč a myslí v předpojmech, což znamená, že konkrétní objekt nemá ještě obecnou platnost.³⁰

V této fázi děti získávají schopnost užívat symboly k označování činů. Můžeme to velmi dobře pozorovat při dětské hře, kdy jsou lidé zastupováni panenkami, skutečná vozidla autíčky apod. Dále si dítě podle Piageta osvojuje tzv. znaky, které souvisejí s rozvojem řečových dovedností. Znaky jsou myšleny zvuky, které nemají žádný vnější vztah k předmětům, ale přesto jsou užívány k jejich zastupování. Dítě je schopno užívat symboly dříve než znaky. Forma usuzování dítěte je transduktivní. Význam tohoto slova nám objasní následující příklad: protože jsme jeli autobusem do města za tatínkem, tak každý autobus jede do města za tatínkem, to znamená, že forma usuzování vede od jednoho zvláštního případu k jinému.³¹

²⁸ Srov. KODÝM, M. a kol. *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 54.

²⁹ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 67.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 68.

³¹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi - příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, s. 67 – 68.

Druhou fází předoperačního myšlení je podle J. Piageta tzv. *názorné, intuitivní myšlení* (od 4 – 7 let), které je spojeno s tím, co dítě vnímá nebo si umí představit. Myšlení je antropomorfní, což znamená, že dítě přenáší vlastnosti člověka na předměty i zvířata, a dále magické, neboť často rozhodují přání.³²

2.4.3 Kognitivní struktury dítěte předškolního věku podle J. Piageta

Hlavní kognitivní struktury, které dítě předškolního věku uplatňuje, Piaget nazývá: **egocentrismus, centrace a ireverzibilita.**

Původ a definice slova egocentrismus je vysvětlen již výše. Podle Piageta je tím míněno to, že dítě v předškolním věku dokáže vidět okolní svět jen svými očima.

Centrací je myšleno soustředění pozornosti pouze na jeden znak situace a opomíjení ostatních znaků. Je to pozorovatelné na experimentu, kdy se dítěti předloží dvě kuličky z plastelíny, které ohodnotí jako stejně velké. Jedna kulička se uválí do tvaru nožičky párku. Zeptáme-li se dítěte předškolního věku, který kousek je větší, obvykle ukáže na párek. Z toho vyplývá, že se soustředilo jenom na jednu stránku problému, a to na větší délku, a na tom byla založena jeho odpověď. Děti předškolního věku nejsou ještě schopny uplatnit konzervaci. Vrátime-li se k příkladu s plastelínou, nejsou schopny pochopit, že množství plastelíny je zachováno, ať se s jejím tvarem děje cokoli.³³

Neschopnost uplatnit konzervaci je možné doložit i na následujícím příkladu. „*Před dítě je postavena řada čtyř kalíšků a pod ní řada čtyř vajíček, dítě je dokáže mechanicky spočítat a na otázku, zda je více kalíšků nebo vajíček, řekne, že je jich stejně, protože obě řady jsou stejně dlouhé, uděláme-li však mezi vajíčky větší mezery a jejich řada se tím prodlouží, dítě řekne, že je více vajíček.*“³⁴

Ireverzibilita znamená neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu. I když dítě dokáže sečíst dvě a tři s výsledkem pět, nedokáže tento postup obrátit a odečíst od pěti dvě. Není to z důvodu, že by nedokázalo provést výpočet, ale nedokáže pochopit, že když se dvě a tři rovná pěti, pak pět bez dvou se musí rovnat třem.³⁵

³² Srov. tamtéž, s. 68.

³³ Srov. tamtéž, s. 68 – 69.

³⁴ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Academia, 1997, s. 410 - 411.

³⁵ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi - příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, s. 69.

2.4.4 *Teorie vývoje morálky předškolního dítěte podle J. Piageta*

Teorie vývoje morálky podle Piageta je založena na poznatcích, které získal metodou klinických rozhovorů. Vychází z toho, že dítě není schopno brát v úvahu úmysl činu. V praxi to znamená, že za horšího je pokládán dětmi mladšího předškolního věku chlapec, který rozbije více hrníčků neúmyslně, než ten, který rozbije úmyslně jen jeden. Piaget rozdělil průběh vývoje morálky do dvou stupňů. Prvním stupněm je tzv. **heteronomní morálka**, která trvá asi do 8. roku věku dítěte a druhým stupněm je tzv. **autonomní morálka**, která začíná 8. rokem. Z tohoto rozdělení lze vyvodit, že dítě předškolního věku spadá do první skupiny, ve které pravidla, podle kterých dítě jedná, pocházejí od druhých osob. V první řadě dítě přejímá pravidla především od rodičů, jedná v souladu s nimi a pokládá je za správná, protože za nimi stojí autorita. Autorita jedná na základě odměn a trestů. Dítě se snaží ujít trestu a dojit odměny (pochvaly), proto napodobuje chování těch osob, které jsou pro něho důležité a na kterých mu záleží. Řídí se tedy pravidlem poslušnosti a úcty k dospělým, protože je považuje za model chování, dokonce i v případě, kdy nechápe některé souvislosti a odlišnosti v jejich chování. Postupně se u dítěte vyvíjí smysl pro spravedlnost, obětavost a schopnost posuzovat úmysl činu. Rodiče postupně začínají ztrácet svou přirozenou autoritu a na morálku dítěte začnou mít zásadní vliv jeho vrstevníci a další činitelé.³⁶

Podle S. Freuda je svědomí částí superega. Jedná se o vnitřní hlas, který nás nabádá ke správnému jednání anebo nás trestá výčitkami svědomí. Rozhodujícím pro rozvoj svědomí jsou zásady, které dítě přejímá na základě identifikace s rodiči. Roli v tomto případě nehrají odměny a tresty, ale fakt, že rodiče sami mají svědomí, které je těmito zásadami řízeno. Svědomí může být ale také narušeno, např. v kapsářské rodině může mít dítě identifikované se svými rodiči výčitky svědomí, pokud se nezúčastní zločinné akce.³⁷

2.5 **Psychoanalytická teorie předškolního věku**

S. Freud jako první vytvořil ucelené koncepce duševního vývoje člověka. V souvislosti s předškolním věkem mluví o falickém období, ve kterém hraje důležitou roli vyřešení tzv. Oidipovského komplexu u chlapců a elektřina komplexu u dívek. Oidipus byl podle řeckého mýtu muž, který zabil svého otce a oženil se s matkou a v závěru byl za to krutě potrestán. Podle S. Freuda je tato touha po matce ve fantazii předškolního chlapce. Chlapec podle jeho názoru na otce žárlí a bojí se, že za to bude potrestán. Řešení Freud nalézá v identifikaci s otcem a částečným zřeknutím se rodiče opačného pohlaví. U dívek tento konflikt probíhá

³⁶ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Academia, 1997, s. 411 - 412.

³⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie - příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, s. 225 – 226.

také, ale opačně. Jedná se o identifikaci s matkou. Pokud se tento konflikt nepodaří vyřešit, trvá nadále v nevědomí.³⁸

3 Socializace

3.1 Definice socializace

M. Nakonečný ve své publikaci „Encyklopedie obecné psychologie“ vysvětluje pojem socializace takto: „*Proces socializace probíhající jako postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování, je ve své podstatě rodinnou výchovou, která, psychologicky vzato, je zase v podstatě procesem učení, zejména sociálního.*“³⁹

Do tohoto procesu není tedy zahrnuta pouze rodinná výchova, ale také sociokulturní prostředí, které nás obklopuje. Byly prováděny výzkumy, kterými vědci zkoumali výchovu různých kmenů. Rozdílná výchova měla za následek rozdílné chování těchto jedinců, neboť různé kulturní vlivy působí prostřednictvím rodinného prostředí na formování osobnosti dítěte. Právě v procesu socializace dochází k tomu, že se jedinec stane bytostí určité své kultury. V procesu socializace můžeme za základní aspekty pokládat: osvojování základních kulturních návyků, užívání předmětů běžné denní potřeby, osvojení mateřského jazyka, základních poznatků o přírodě a společnosti, časoprostorové orientaci, sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví, orientaci v základních společenských normách a hodnotách, postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování. V této souvislosti mluvíme o tzv. **primární socializaci**, která se odehrává v rodině (resp. ve spojení s výchovou v mateřské škole). Základním prvotním činitelem tohoto procesu je vztah mezi matkou a dítěte. Pouto mezi nimi vzniká již před narozením a po narození se dále upevňuje.⁴⁰

Socializace je celoživotním procesem, ve kterém můžeme rozeznat tři úrovně. První zahrnuje socializaci v rodině a ve skupině vrstevníků, v další úrovni mluvíme o socializaci ve škole a na vysoké škole. V závěrečné úrovni je socializace uskutečňována z hlediska příslušnosti k určité společenské vrstvě, pohlaví a věku.

3.2 Socializace v souvislosti k předškolního věku

Děti v předškolním věku začínají vytvářet malé skupinky podle svých zájmů nebo pohlaví. Sdružováním s ostatními chlapci a děvčaty v mateřské škole se posiluje jejich vědomí

³⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie - příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, s. 270 – 271.

³⁹ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Academia, 1997, s. 317.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 317 - 318.

příslušnosti k určitému pohlaví a identifikaci s ním. Cílem je začlenit dítě do kolektivu. Období vzdoru pomalu přechází v předškolním věku do období konformity, to znamená, že dítě chce vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí a chápe to, co se má a nemá dělat. Někteří psychologové říkají, že dítě otiskuje své prostředí. V tomto období se vytvářejí hygienické návyky, jako čištění zubů, mytí rukou před jídlem apod. Je dobré učit dítě omezovat se v jídle a nepřejídat se. Protipólem konformity je ne-konformita neboli vzdor dítěte. Dítě si snadněji osvojuje ty společenské návyky, při kterých je samo aktivní, než když má v určité situaci jenom něco říci. Ke společenskému chování dítěte patří také naučit se uklízet po sobě hračky. V tomto období je také vhodné naučit děti udělat někomu radost a vychovávat je k toleranci.

3.2.1 Členění socializačního procesu

Langmeier (1983) člení socializační proces na tři vývojové fáze. První fází je vývoj sociální reaktivity, který se projevuje navazováním kontaktů s širším okolím. Druhou fází nazývá vývojem sociálních kontrol a hodnotových orientací, kdy jedinec přijímá za své určité normy chování a hodnotovou orientaci, a to na základě příkazů, zákazů a pochval. Třetí fází je osvojování sociálních rolí, což znamená, že dítě přijímá takové vzorce chování, které od něho okolí, např. škola, rodina, očekává.⁴¹

3.3 Institucionalizovaná předškolní výchova

Předškolní výchova je poskytována zpravidla dětem ve věku od 3 do 6 let tedy do doby zahájení povinné školní docházky. V určitých případech jsou zřizovány jesle, do kterých jsou přijímány děti mladší 3 let. Ve výjimečných případech zůstávají v mateřské školce i děti starší 6 let, a to z důvodu odložení povinné školní docházky.

V mateřské škole se rozvíjí spolupráce, tzv. pro-sociální vlastnosti (tj. člověku umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění solidarity, obětavosti i soucitu) a vzniká přátelství mezi dětmi. PhDr. Zdeněk Matějček, Csc. (1922 -2004) ve své publikaci udává několik pozitivních funkcí mateřských školek vůči rodině např., pokud je rodina zatížena rozvodem nebo úmrtím nějakého člena, dítě v mateřské škole tráví několik hodin denně v citově příznivém prostředí, nebo např. nemají-li rodiče vhodné rodičovské postoje nebo výchovné zásady, dítě v mateřské škole poznává to, co je běžné a normální. Zpravidla je mateřská škola přístupnější novým poznatkům z pedagogiky a psychologie než běžná rodina a zároveň může působit i jako terapeutické prostředí. Sám

⁴¹ Srov. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1986, s. 186.

autor uvádí, že se setkal s případy, kdy mateřská škola pomohla léčebně dětem např. s výraznými autistickými rysy.⁴²

Jediné, co z psychologického hlediska Z. Matějček proti mateřské školce namítá, je velký počet dětí ve třídě. Podle jeho názoru dvacet dětí pohromadě netvoří přirozenou dětskou skupinu v tomto věku.

3.3.1 Úkoly předškolní výchovy

Úkolem předškolní výchovy je vytvářet základní vědomosti a dovednosti dětí, rozvíjet jejich řeč, myšlení, zájem o hru, přiměřenou práci, učení, zabezpečit všestranný harmonický rozvoj dětí od raného věku do 6ti let s ohledem na věkové možnosti a zvláštnostmi. Cílem je připravit děti na vzdělávání v základní škole. Mateřská škola patří mezi socializační zařízení, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji.⁴³

3.3.2 Zralost dítěte pro vstup do mateřské školy

Pro vstup dítěte do mateřské školy neexistuje žádné oficiální výběrové řízení. Mezi základní pravidla a požadavky, které jsou kladeny na dítě, patří schopnost samostatně zachovávat základní hygienická pravidla, umět regulovat své potřeby a zůstat bez matky. Také by se mělo umět samo svléknout a obléknout. Někteří autoři k těmto základním nárokům přidávají ještě 10 kategorií, které se týkají jednotlivých schopností a dovedností dítěte. Mezi ně patří hra (má být schopno hrát si vedle druhých dětí), vnímání (má být schopno 3 - 5 minut pozorně poslouchat, hmatem vnímat nápadné vlastnosti předmětu apod.), představy (mít představu o věcech denní potřeby a jejich vlastnostech), myšlení a jazyk (aby bylo dítě schopno se s druhými domluvit), paměť (mělo by být schopno jednoduchých výkonů př. písňe, básně a znovu poznat osoby a věci, se kterými se už seznámilo), aktivnost a otevřenost, dovednosti a zvyklosti (samostatnost v hygieně apod.), sociální chování (ovládat své chování, poslouchat), schopnost zapojit se do skupiny a poslední kategorií je motorika (má ovládat základní pohybové funkce).⁴⁴

Ne každé dítě, které vstupuje do mateřské školy, dosahuje plně všech těchto charakteristik. Individuální rozdíly mezi dětmi jsou velké, ale většinou se v průběhu vývoje srovnávají. Pokud je opoždění v některé složce výraznější, doporučuje se porada s odborníky. Hra a různá

⁴² Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996, s. 47- 50.

⁴³ Srov. JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita , 1993, s. 47.

⁴⁴ Srov. JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita , 1993, s. 162 - 165.

cvičení mohou přispět k rozvoji duševních vlastností a schopností, mezi které řadíme např. vnímání, paměť, myšlení, zvědavost, vytrvalost, samostatnost, soustředění pozornosti, posilování pohybové obratnosti atd.

3.3.3 Význam mateřské školy pro rozvoj dítěte

Mateřská škola navazuje na výchovu a vzdělání v rodině, přičemž současně přispívá k rozšiřování dětských zkušeností, působí na sociální vývoj dítěte, přebírá různé role a napomáhá k jeho rozvoji. Hra je v mateřské školce chápána jako pedagogický princip, kterým dítě získává nové zkušenosti.

„Mateřská škola si klade za cíl vytvořit takové možnosti a v takovém prostoru a čase, aby se mohla osobnost dítěte rozvíjet v celé šíři, tj. v oblasti motorické, emocionální, kognitivní, etické a sociální.“⁴⁵

Rámcový program pro předškolní vzdělávání, který byl vypracovaný v roce 2001, jmenuje tři hlavní cíle předškolního vzdělávání: rozvíjení dítěte a jeho schopnosti se učit, osvojení si základů hodnot, na kterých je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí. Obsah předškolního vzdělávání člení tento program do pěti oblastí. První oblastí je **dítě a jeho tělo**, do které je řazena podpora růstu, neurosvalového vývoje dítěte, rozvoj pohybových dovedností apod. Druhá oblast je nazvána **dítě a jeho psychika**, která zahrnuje duševní a psychickou pohodu, rozvoj intelektu, řeči atd. Třetí oblastí je **dítě a ten druhý**, což je oblast interpersonální, do které řadíme podporu utváření vztahů k jinému dítěti a jiné. Čtvrtou oblastí je **dítě a společnost** – tzv. sociálně - kulturní oblast a poslední oblastí je **dítě a svět**, jejímž záměrem je formovat elementární povědomí dítěte o světě, ve kterém žije, o vlivu člověka na životní prostředí apod.⁴⁶

4 Hra

„Zdravý jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat.“ (Allport)

4.1 Definice hry

Hru lze charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě, lze jí pozorovat u dětí, zvířecích mláďat, zvířat i dospělých lidí. Z toho vyplývá, že má instinktivní základ, **je to vrozená, biologicky účelná aktivita**. O funkci hry však byly vedeny spory. Nicméně se

⁴⁵ Tamtéž, s. 58.

⁴⁶ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 110 - 117.

zdá, že biologická funkce hry u dětí a zvířecích mláďat spočívá v přípravě na život. U dětí předškolního věku je hra hlavní činností. Ranou formou dětské hry je tzv. experimentace, kterou můžeme označit jako zvědavou manipulaci s věcmi. Důležitým aspektem dětské hry je vytváření iluzorního světa vedle světa reálného, který umožňuje náhradní uspokojování.⁴⁷

Dítě se nepouští do hry s úmyslem zjistit, jak co funguje, ale hraje si, protože ho to baví. Učení, které ze hry vyplývá, je z pohledu dítěte nepodstatné. Platí to i u strukturovaných her, které jsou organizovány dospělými za účelem dětem poskytnout žádoucí učební zkušenosti. Porovnáme-li hru u zvířat a člověka, jsou zde pozorovatelné určité rozdíly. U všech živočichů mimo člověka obsahuje hra především intenzivní tělesný pohyb, např. honění, a je převážně orientována na živé bytosti nebo vrstevníky. Naproti tomu u lidí zahrnuje hra postupně víc neživé předměty.

4.2 Třídění dětských her

K této problematice neexistuje jednotný názor. Zvolila jsem si tedy klasifikaci podle Ch. Bühlerové (1928), která dělí dětské hry **podle jejich obsahů** do tří skupin. První skupinou jsou tzv. *funkcionální hry*, mezi které řadíme manipulační činnosti a experimentaci s objekty. Druhou skupinu představují *fikcionální hry*, které se objevují začátkem 2. roku a nazývají se též úkolové. Začíná se v nich objevovat představivost dítěte, jeho tvořivost a sociální zkušenost. Třetí skupinu tvoří *konstrukční hry*, které začínají také ve 2. roce, kdy dítě začíná konstruovat pomocí různých materiálů.⁴⁸

Toto členění není zcela úplné a týká se jen her individuálních. K těmto kategoriím lze připojit ještě hry s pravidly, které se ustalují ve věku mateřské školy.

Pro úplnost si nyní uvedeme třídění dětských her **podle jejich druhu**, které vytvořil Kern (1999). Mluví o *funkční hře*, která se rozvíjí již od jednoho roku dítěte a je pozorovatelná při hře s vlastním tělem a postupně s různými předměty. Další kategorii tvoří *pohybové hry a hry konstrukční*, které vznikají zpočátku v rámci her funkčních. Postupně si dítě začíná hrát cíleně. Další skupinu tvoří *hraní rolí* (tzv. symbolická hra). Dítě přijímá různé role a zkouší různé formy sociálního chování. Autor dále mluví o *hrách s pravidly*, při kterých dítě soupeří a učí se také určitá pravidla respektovat. Přibližně ve věku 8 let je dítě schopno dodržovat pravidla bez dozoru dospělého. Vyžaduje to však od něho značné sebeovládání. Poslední skupinou podle Kerna jsou *skupinové hry*, ve kterých dochází k zapojení procesů sociálního učení.⁴⁹

⁴⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Academia, 1997, s. 47 - 48.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 48.

⁴⁹ Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 70.

S. Kořátková ve své publikaci uvádí jiné členění:

- hry aktivizující (cílem těchto her je zvládnout jednoduchá pravidla postavená na společné reakci a aktivizovat děti pohybem, rozvíjet jejich postřeh)
- hry zlepšující koncentraci (jejich cílem je soustředit se na rytmus a jeho udržení, sjednotit skupinu prostřednictvím společného tvoření)
- hry na seznamování (cílem je uvědomit si, jak se děti jmenují, jak kdo vypadá, upevnit si znalost jmen, navodit přátelskou atmosféru ve skupině)
- hry kontaktní (cílem je přijmout dotykový kontakt, cítit se přirozeně při fyzickém kontaktu s druhými dětmi, vzájemná pomoc a spolupráce)
- hry procvičující artikulaci (jejich cílem je procvičování a zdokonalování výslovnosti hlásek, které dětem dělají potíže)
- hry komunikační (cílem je uvědomit si vlastnosti druhého a umět je sdělit, rozvoj představivosti, vcítění se do druhého)
- hry interakční (cílem je rychle reagovat na pokyny, soustředěnost dětí na jednotlivé výrazy, vzájemné poznání druhých dětí)
- hry pohybové (cílem je procvičení rychlé pohybové reakce, proběhnutí, procvičení těla v různých polohách, v běžném i zátěžovém pohybu)
- hry kooperativní (cílem je spolupráce dětí)
- hry dramatické, průpravné (cílem je rozvoj představivosti, improvizace, tvořivosti, verbálního vyjádření, práce s rekvizitou)
- hry dramatické, strukturované (cílem je vžít se do příběhu, který děti hrají a spolupracovat na jeho dotváření, rozvoj fantazie)⁵⁰

4.2.1 Dělení her předškolního věku z pedagogického hlediska

Hry dětí předškolního věku dělíme z pedagogického hlediska na hry tvořivé (dítě je vytváří samo a jsou přirozeného charakteru) a hry s pravidly. Dětem předškolního věku jsou bližší tvořivé hry, protože si jejich obsahy vybírají samy. Při těchto hrách lze dobře pozorovat charakterové nedostatky dítěte a přispět k jejich odstranění. Příkladem mohou být bojácné děti, u kterých se můžeme pokusit o odstranění tohoto nedostatku tím, že budeme hrát hry, ve kterých je zapotřebí jednat odvážně a nebojácně. Vhodným cvičením jsou hry na vojáky, požárníky atd. Naopak u dětí, které projevují hrubší rysy, lze hrát na rodinu, kde dítě opatruje

⁵⁰ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005, s. 82 – 178.

„své dítě“. Projevuje-li dítě sobecké rysy, lze mu přidělit druhořadé role, které ho v jeho nekritickém jednání brzdí.⁵¹

Tvořivé hry se dále dělí do čtyř podskupin. První podskupinou jsou hry předmětové, při kterých dítě manipuluje s předměty, které ho obklopují. Další podskupinou jsou hry úkolové, ve kterých dítě napodobuje činnosti dospělých, napodobuje vztahy mezi lidmi apod. Třetí podskupinou jsou hry dramatizační neboli snové, kdy dítě ve své představě vytváří děje, postavy apod. Poslední podskupinu představují hry konstruktivní, při kterých dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem apod.⁵²

Hry s pravidly patří mezi didaktické hry, které upevňují poznatky dětí. Dětem se klade úměrný rozumový úkol vzhledem k jejich věku. Tyto hry učí soustředěné myšlenkové činnosti, a proto připravují dítě dobře na prostředí školy a školní práci. Učí se rozlišovat různé geometrické tvary, znát barvy apod. Dětem musí být ale přesně vysvětleno, co od nich požadujeme. Z pedagogického hlediska dělíme hry s pravidly na hry pohybové, např. na kočku a myš, a intelektuální neboli didaktické, ve kterých se rozvíjí především rozumové schopnosti. Mezi tyto hry patří např. skládky, stolní hry a jiné.⁵³

4.3 Hra předškolního dítěte

Velký zlom nastává v průběhu předškolního věku, kdy dítě hru vyhledává a chce být ve společnosti dětí podobného věku. Mluvíme o tzv. **přechodu z individuální hry ke hře ve společnosti druhých**. Děti si dříve hrály vedle sebe a nyní si hrají spolu. Na konci předškolního období má hra již převážně kolektivní charakter. Vytváří se tzv. prosociální vlastnosti, jako je např. souhra a spolupráce, soucit a soustrast, společná zábava, první přátelství atd. Dítě spolupracuje s druhými a dokáže se i podřídit. Postupně se děti naučí o hračky dělit a střídát se ve hře, protože je to nezbytné k tomu, aby nedocházelo k hádkám.

4.3.1 Hra jako vedoucí druh činnosti předškolního dítěte

Vývojová psychologie používá pojem „vedoucí druh činnosti“, aby tak neopomenula vztah činnosti a věku jedince, a definovala ho takto: „*Vedoucím druhem činnosti je ten, který v dané věkové etapě podmiňuje základní, nejdůležitější změny v psychice dítěte, žáka, v jeho psychických procesech a psychických vlastnostech osobnosti.*“⁵⁴

⁵¹ Srov. SMRČKA, F. a kol. *ABC rodinné výchovy - dítě předškolního věku*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 120 – 122.

⁵² Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 32.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 32.

⁵⁴ KRUTECKIJ, V. A. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní ped. nakladatelství 1975, s. 47.

Rozlišujeme tři základní druhy činnosti: hru, učení a práci. Hrou se člověk zabývá celý život, ale v předškolním věku má své specifické postavení, protože se stává vedoucím druhem činnosti. Ve školním věku dítě ztrácí svůj rozhodující význam a vedoucím druhem se stává učení. Dítě si hraje podle vlastních představ a volby. Pokud by byla hra dítěti vnucována, ztratila by charakter spontánnosti. Mezi charakteristiky dětské hry řadíme její symboličnost, která se podílí na rozumovém vývoji dítěte. Hra dále významně působí na rozvoj dětské fantazie a představivosti.

V předškolním věku je možné začít s různými sporty, jako např. s turistickým lyžováním, bruslením, plaváním apod. Doporučuje se, aby se děti nevěnovaly pouze jednomu druhu sportu, ale naopak aby si vyzkoušely různé aktivity.

4.4 Úloha hraček a pomůcek

V prostředí rodiny a mateřské školy může dítě svět objevovat dvojnásobným způsobem: volným, nahodilým uchopováním předmětů, a nebo plánovanou hrou za účelem řídit hrou činnost tak, aby plnila výchovné cíle. Z toho lze vyvodit dvojí funkci hračky. Primární funkce znamená, že dítě při hře použije nějaký předmět, přisoudí mu vlastnosti a zařadí do hry bez ohledu na jeho skutečné vlastnosti. Sekundární funkce pak chápe hračku jako předmět, který je přímo zhotovený ke hře. V tomto případě o výběru hračky rozhoduje dospělý.⁵⁵

V období předškolní věku je jednou ze základních hraček pro námětové hry panenka. Považuje se za typickou hračku pro dívky. Chlapci dávají přednost zvířecí figurce, ale s panenkou si také rádi hrají. Často si také přejí pušky, pistole, samopaly atd. Vystává otázka, zda zbraně mohou narušit a ovlivnit vývoj dítěte. Zdeněk Matějček ve své publikaci vychází ze svých dlouholetých zkušeností a říká, že toto je přirozené stádium mužského vývoje a moc se toho do pozdějšího věku nepřenáší. Agresivní sklony spíše vykazují, podle jeho názoru, děti úzkostné, které tím úzkost překonávají. Naopak ti, kteří překonají agresivní tendence ve fantazii v předškolním a školním věku, většinou pozdější agresori nebyvají.⁵⁶

4.5 Hra v alternativních didaktických soustavách

M. Montessori je zástupkyní svobodného rozvoje dítěte, přičemž svobodu může podle ní zajistit pouze sebevýchova dítěte v organizovaném prostředí. Herní pomůcky sestavila především k rozvoji smyslů a podle toho materiál nazvala smyslovým. Montessori záměrně neužívala pro materiály slovo hračky. Cílem těchto předmětů bylo umožnit dítěti spontánní

⁵⁵ Srov. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 198 - 200.

⁵⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005, s. 144 - 145.

činnost, a přitom neutlumit jeho aktivitu a zároveň zprostředkovat dítěti zpětnou vazbu. Více o její pedagogice a materiálech je zpracováno v následujících kapitolách.⁵⁷

Velký přínos a důraz na hru v předškolním období klade waldorfská pedagogika, jejíž koncept je vysvětlen v kapitole zabývající se alternativními programy. V této části se zaměřím pouze na vysvětlení hry v pojetí její koncepce. Waldorfská škola chápe hru jako stěžejní prostředek výchovy. Hra dítěte předškolního věku je postavena především na sociálním učení nápodobou, s čímž se ztotožňuje i sociální psychologie. Waldorfská škola přijímá teorii J. A. Komenského o předškolní výchově a jeho pojetí hračky, kterou chápal jako určitou zmenšeninu skutečné obyčejné věci denního života, která se má co nejvíce přibližovat přírodě. Z tohoto důvodu jsou využívány zjednodušené hračky z látky, ze dřeva, které dítě může dotvářet podle vlastního cítění a představivosti. Konceptem J. A. Komenského se podrobněji zabývá historie. Waldorfská pedagogika nevyklučuje hru s pravidly, ale přiklání se spíše k „volné hře“ bez striktních pravidel, a to především u menších dětí. V alternativních výchovných směrech 20. století převažovala dramatická hra a do školky byla řazena i hra s loutkami, kterým děti měly vdechovat život. Za nejstarší loutku byla považována panenka, se kterou dítě vedlo monolog a opatrovalo ji jako Malý princ květinu v knize Exupéryho. V koncepci waldorfské školy u nejmladších dětí tedy převládá hra volná, a později ve školním věku přebírá tuto funkci hra dramatická.⁵⁸

5 Alternativní programy v mateřských školách

5.1 Definice alternativní školy

V této kapitole se budu zabývat oblastí alternativních programů. Pro pojem alternativní škola existuje několik nejednotných definic, z kterých jsem zvolila tuto: „*Pojem alternativní škola neztotožňujeme pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol. Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor.*“⁵⁹

Z této definici tedy vyplývá, že není snadné charakterizovat alternativní školy jako celek. Je to také z velké části způsobeno tím, že každý druh této školy má své vlastní rysy. Rozhodujícím kritériem pro určení toho, zda se jedná o alternativní školu není právní status

⁵⁷ Srov. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství - výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno : Paido 2002. s. 72 – 73.

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 74 – 81.

⁵⁹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001 s. 21.

(tedy jde-li o školu státní, soukromou nebo církevní), ale to, čím se odlišuje od standardu, který převládá v jejím vzdělávacím systému. Často se vyskytují alternativní školy i v rámci státního školství, jako např. základní školy s rozšířeným vyučováním, kde je sice veřejný zřizovatel, ale programem se od standardních základních škol liší, protože na určité předměty mají vyhrazeno více času.

Podle odborné publikace provedeme určitou typologii alternativních škol, a to rozdělením do tří skupin. První skupinu tvoří klasické reformní školy, do kterých řadíme např. waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Druhou skupinu tvoří církevní školy, a to katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní, a třetí skupina zahrnuje tzv. moderní alternativní školy, které spadají do skupiny státní nebo soukromé a jedná se o školy s otevřeným vyučováním, školy mezinárodní, integrované, s alternativním programem a jiné.⁶⁰

V této části se nyní zaměříme na jednotlivé podskupiny rozdělení alternativních škol a to především v souvislosti k předškolnímu věku.

5.2 Členění alternativních škol s ohledem k předškolnímu věku dítěte

5.2.1 Klasické reformní mateřské školy

Zaměříme se na dvě pojetí reformní školy, které vytvořily alternativní program a vznikly v 19. století jako kritika tehdejšího tradičního školství.

První program vytvořila M. Montessori (1870 - 1952), italská lékařka, pedagožka a bojovnice za práva žen. Její metodě a materiálům budou věnovány následující kapitoly, proto se nyní nebudu popisem její metody v této části zabývat.

Druhým programem, který ovlivnil alternativní programy mateřské školy, je Waldorfské školství, které obvykle zahrnuje mateřskou školu a dvanáctiletou primární a střední školu. Název školy je odvozen od jména německé obce Waldorf, kde byla v roce 1919 zřízena škola. Jejím zakladatelem byl Rudolf Steiner (1861 - 1925), rakouský filozof a pedagog, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka nazývanou antroposofie. Waldorfská škola patří do sítě nestátních škol. Cílem výchovy a vzdělání je rozvinout u dítěte aktivitu, zájmy a potřeby. Obsah vzdělávání je rozdělen do určitých bloků, ve kterých se žáci zabývají po určitou dobu stejnými předměty. Klade se důraz na pracovní, esteticko-výchovné předměty a cizí jazyky. Žáci nedostávají známky, ale jsou oceněny charakteristikami, ve kterých je zahrnuto i doporučení pro další rozvoj jedince. Ve waldorfských školách je důležitá spolupráce s ostatními žáky a i s rodiči.⁶¹

⁶⁰ Srov. tamtéž, s. 37 - 38.

⁶¹ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001 s.37 - 39.

Filosofie zakladatele tohoto směru vychází z poznatku, že ve středu všeho snažení je podle antroposofie člověk (antroposofie = označení pro soustavu filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, kterou vytvořil R. Steiner). Antroposofie se „vztahuje na postavení člověka v celku skutečnosti a odtud mu chce vysvětlit, kým je. Rozhodující je, že člověk toto poznání nezískává vírou, nýbrž věděním, které si může přivlastnit jen pro sebe a jen skrze sebe. Toto věděním se naprosto nevztahuje jen na fyzický svět, nýbrž má člověku otevřít přístup k vyšším, duchovním světům.“⁶²

Antroposofie zahrnuje spiritualitu, která je založena na koncentraci, meditaci a má vést k utváření světa. Steiner dělí člověka na duši, ducha a tělo, přičemž tvorba jednotlivých částí bytosti je spojena s kosmickými procesy, a to konkrétně s inkarnací po sobě následujících planet v tomto pořadí: současná planeta je Země, dříve byla Saturn, pak Slunce a Měsíc, po Zemi přijde Jupiter, Venuše a Vulkán. Těchto sedm planet tvoří dohromady světový systém, ve kterém se vyvíjí člověk. V každém stádiu, podle Steinera, člověk něco obdržel, to znamená ve stádiu Saturna - tělesné tělo, na planetě Slunce obdržel éterické tělo (tj. bytostní článek, ve kterém mají své místo zažívací a rozmnožovací procesy), na Měsíci obdržel duševní tělo (tzn. instinkty, pudy, city) a na Zemi člověk získal „jeho vlastní já“, tzn. sebevědomí. Tento článek spojuje člověka s duchovním světem a s odpovědností za své jednání. Úkolem se tedy stává rozvoj v duchovní oblasti a zduchovnění i nižších bytostních článků. K tomu však nestačí jen pozemský život, a tak Steiner mluví o několika inkarnacích, přičemž osud člověka je ovlivněn jeho dobrými a špatnými činy v dřívějších inkarnacích. Úkolem waldorfské pedagogiky, která odpovídá této představě o člověku, je přivést člověka na správnou cestu. Člověk prochází sedmiletými vývojovými stádii, během kterých dochází k rekapitulaci obecných dějin kosmu a člověka. V těchto sedmiletých rytmech nastává nové narození a postupně se probouzí lidské já.⁶³

Cílem školy je být „školou přítomnosti pro budoucnost“. Waldorfské školy vychovávají ke svobodě a rovnosti všech. Nemají přesné učební plány, ale rámcové plány. Podstatné je hledat vztahy mezi předměty. V tomto pojetí není např. zeměpis vyučován jako samostatný oddělený předmět, ale podle pohledu této školy má souvislost s cizími jazyky, přírodními vědami apod. Učební plán je rozdělen do tří stupňů: **předškolní** (do 7 let), **nižší** (1. - 4. třída, 7 - 10 let) a **střední** (5. - 8. třída, 11 - 14 let).⁶⁴

Z důvodu zvolení mého tématu práce se zaměřím na první stupeň - předškolní věk, kde je důraz kladen na napodobování. Cokoliv tedy dospělý dělá v blízkosti dítěte, to se v dětském

⁶² JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993, s. 107.

⁶³ Srov. JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993, s. 107 - 109.

⁶⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy.* 2. doplněné vyd. Brno : Paido, 1996, s. 22 - 25.

organismu promění v ducha, v duši a tělo. Z toho tedy vyplývá, že zdraví celého života závisí na tom, jak se chováme v blízkosti dítěte. Tento vliv se neodráží pouze v duševní oblasti, ale také ve fyziologické. Příkladem jsou vlčí děti, které byly vychovány zvířaty. Fyziologické zvláštnosti u dětí vychovávaných lidmi jsou ale mnohem méně nápadné, nicméně jsou přítomny. Podle antroposofické teorie se v prvních sedmi letech rozvíjí fyzické tělo, které je ohraničeno výměnou zubů. Dítě má být vedeno k vděčnosti za dary stvoření. Rudolf Steiner zdůrazňuje, že do sedmého roku nabývají orgány fyzického těla u člověka určitých forem a pozdější růst navazuje na tyto formy vytvořené v průběhu sedmi let. V prvních třech letech dochází k rozvoji chůze, řeči a myšlení. Dítě potřebuje kontakt s jinými lidmi. Pokud by se mu tohoto kontaktu nedostalo, mohlo by to zanechat vážné následky a v krajním případě i zapříčinit vývojovou poruchu. Steiner varuje před neustálým napomínáním a dáváním zákazů, které může vést až k utlumení iniciativy dítěte.⁶⁵

V roce 2002 bylo zaznamenáno v ČR pět mateřských škol s touto pedagogikou a 13 škol s třídami, které uplatňovaly waldorfskou pedagogiku. Asociace waldorfských mateřských škol má sídlo v Praze 3, Koněvova ulice. Nejvíce waldorfských škol je v Německu a Nizozemsku. V oblasti předškolního vzdělávání jsou v České republice možné tři varianty, které patří podle uvedeného členění do první skupiny: montessori, waldorfské školství a daltonské. V příloze č. II je uvedena tabulka, ve které jsou zaznamenány veškeré dostupné alternativy v ČR. Dostupné na <http://www.icm.cz/co-jsou-alternativni-vzdelavaci-programy>.

5.2.2 *Církevní mateřské školy*

Tato druhá skupina alternativních škol se řadí mezi nestátní a vyskytuje se ve velkém počtu zemí. V zahraničí má významné postavení v Německu, Nizozemsku (kde se jedná především o katolické a evangelické školy, dále v Belgii a v USA). Jsou řazeny k alternativním školám z důvodu didaktické a pedagogické specifičnosti. Církevní školy u nás existovaly již před rokem 1948, ale byly zrušeny. Znovu byly zřizovány až po listopadu 1989. Zřizování je v současné době umožněno vyhláškou MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb. o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. Zřizovat je mohou jen ta církevní a náboženská společenství, která jsou státem uznána a registrována orgánem státní správy. Učební plány a osnovy musí být schváleny ministerstvem. Můžou uskutečňovat všechny formy studia (prezenční, distanční a kombinované) a mají nárok na státní dotaci.⁶⁶

⁶⁵ Srov. JAKUBEC, V., RÝDL, K., SVOBODA, A., VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě - pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha : Baltazar, 1991. s. 27 – 37. 263 s. Přel. Z: Erziehung zur Freiheit.

⁶⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 45 - 46. V knize jsou uvedeny některé statistické údaje. V roce 1992 - 1993 byl počet církevních škol 46 a v roce 1999 - 2000

Katolické školy zakládají a spravují buď biskupství, arcibiskupství nebo řeholní řády jako např. saleziáni, dominikáni, jezuité atd. Z nekatolických škol jsou zřizovány např. bratrské školy a evangelické. Církevní školy mohou navštěvovat i nevěřící děti. V září roku 1990 byla ustanovena tzv. *Unie křesťanských pedagogů*, do které patří dvě sekce: katolická a evangelická. Dále byla při pražském arcibiskupství založena školská komise se zastoupením všech diecézí a celého spektra škol. Jejím úkolem je pomáhat při zakládání těchto škol, vypracovat osnovy, zapojovat se do diskuse při přípravě školského zákona atd.⁶⁷

5.2.3 *Moderní alternativní školy*

Termínem moderní alternativní školy „*souhrnně označujeme všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).*“⁶⁸

Převážně se jedná o školy soukromé, ale mohou být i státní. V zahraničí je počet moderních alternativních škol velmi vysoký. Každý rok vznikají nové alternativy, kterými se chtějí tyto školy odlišovat od standardních škol. Opírají se přitom o určité ideové proudy a filozofie, jako např. hnutí za důsledné respektování práv dítěte aj. Často jsou ovlivňovány různými psychologickými teoriemi, např. humanistickou psychologií, psychoanalýzou apod. Určité názory těchto škol jsou totožné s názory klasické reformní pedagogiky, jako např. zapojení rodičů do mimoškolní výchovy, odmítání konkurenčního napětí mezi žáky, omezení frontální výuky a využívání flexibilního seskupování dětí ve výuce apod. Bývají ale ještě v radikálnější podobě uplatňovány. Na rozdíl od klasických reformních škol jsou méně dogmatické a více flexibilní. Mezi české alternativy se řadí např. škola hrou, integrované učení, otevřené učení apod. K zahraničním alternativám řadíme školy s volnou architekturou, cestující školy, mezinárodní školy, nezávislé školy, školy bez ročníků a jiné. Dále rozlišujeme alternativy z hlediska organizačních forem vyučování, jako např. individuální, hromadné atd. K alternativním metodám a postupům patří např. metoda diskuze, didaktická hra, učení v etapách, projektová metoda a jiné.

108 škol. Z těchto údajů tedy vyplývá, že počet církevních škol v České republice od roku 1992 vzrostl, ale počet žáků navštěvujících tyto školy k celkové populaci je velmi nízký. Ve školním roce 1999 - 2000 bylo zapsáno ve všech církevních školách 13 138 žáků a studentů, což je 0,7 % celkového počtu žáků a studentů v tomto roce. V letech 1999 - 2000 dosahoval celkový počet církevních mateřských škol 20, z toho 14 římskokatolických a 6 jiných.

⁶⁷ Srov. JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993, s. 96 – 97.

⁶⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 48.

Po roce 1989 se v mateřských školách v Čechách rozšířila výuka cizích jazyků, převážně angličtiny a němčiny (vyjíměčně i francouzštiny). B. Jeřábková ve své odborné publikaci vysvětluje důvod zapojování výuky cizích jazyků do mateřských škol takto:

„Plasticita mozku dítěte mezi 4. - 8. rokem jeho života mu umožňuje přijímat jazykové lekce v libovolném pořadí a také snadný přechod z jednoho jazyka do druhého. Osvojování cizího jazyka v předškolním věku má vliv i na komplexnější formy mateřštiny, na lepší zvládnutí slovní zásoby v dalších jazycích a také na schopnost učit se jiným jazykům v dospělosti.“⁶⁹

Mateřské školy začaly zařazovat výuku cizích jazyků do svých programů ve formě kurzů. Postupně začínaly vznikat i různé soukromé jazykové kurzy např. v jazykových školách. Otázkou je, kdy s výukou začít. Dříve byla výuka zařazována do čtvrtého ročníku základní školy, dnes je možná výuka v nepovinných kurzech již dříve. Autorka publikace „Psychologie učitelky v mateřské školce“ PhDr. Ilona Gillernová, Csc., (vedoucí katedry psychologie FF UK) není proti této výuce, pokud jsou děti dobře připraveny k seznámení s cizím jazykem, práce je kvalitní a odborně vedena. Pátý rok je podle jejího názoru vhodným věkem dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka. Významnou roli hraje stupeň jazykového vývoje dítěte. Pokud tedy má dítě dostatečnou slovní zásobu v českém jazyku a správně vyslovuje, v tomto případě nevidí důvod proti této výuce. Pokud ale neovládá dítě mateřský jazyk, např. z důvodu malé slovní zásoby, logopedických vad apod., je podle ní dobré rodičům doporučit odložení výuky cizího jazyka na dobu pozdější. K zapojování cizích jazyků ve věku pěti let se přiklání i další odborníci z důvodů spontánnosti projevu dětí, absence zábran a kontroly, pružnosti nervové soustavy, úrovně rozvoje paměti, imitačních schopností a sluchových schopností. Dále se také uvádí, že pro výuku cizího jazyka je vhodná menší skupinka dětí asi kolem deseti a důležité je také nepřekračovat dobu 10 - 20 minut, aby nedocházelo k přetěžování dětí. Je doporučována didaktická hra, která může být spojena např. s pohybem. Dále je důležité, začnou-li děti s výukou jazyka rok před vstupem do školy, aby se ve výuce dále s nástupem do základní školy pokračovalo.⁷⁰

6 Metoda Marie Montessori

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, metoda M. Montessori patří k proudu reformní alternativní pedagogiky 19. století. Cílem této kapitoly je vysvětlit její metodu, principy a pohled na dítě předškolního věku.

⁶⁹ JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993, s. 137.

⁷⁰ Srov. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 1. vyd. Praha : Portál, 2003. s. 185 – 187.

6.1 Životopis M. Montessori

Narodila se 31. srpna 1870 v malém městě Chiaravalle v provincii Ancona v Itálii. S rodiči se přestěhovala do Florence a v šesti letech do Říma. Vždy se chtěla stát lékařkou, a to si prosadila i navzdory tomu, že se její otec od této myšlenky zcela distancoval. V tehdejší době bylo typické pro mladou ženu italské střední vrstvy povolání učitelky. Velké podpory se jí dostalo od její matky, a to i v oblasti bojování za práva žen. Studovala tedy biologii, matematiku, psychologii, filosofii a medicínu. Ve 26ti letech promovala jako první žena v Itálii v oboru lékařství. Vedle její hlavní činnosti - asistentky lékaře na psychiatrické univerzitní nemocnici (kde pracovala částečně na chirurgii a částečně v nemocnici pro ženy a děti), se dále zapojovala do boje za práva žen a aktivně navštěvovala kongresy konané v Londýně a Berlíně. I v této oblasti dosáhla významného postavení. Již měsíc po promoci byla vybrána jako delegátka na mezinárodní kongres za práva žen, který se konal v Berlíně v září roku 1896.⁷¹

Další významnou etapou jejího života byla práce s mentálně postiženými dětmi a seznámení se s lékaři Jean - Marie G. Itard a Edouard Séguin⁷², kteří vyvinuli materiály, které dovedly kompenzovat postižení dětí a zároveň podporovaly jejich soběstačnost. Marie Montessori jejich poznatky převzala a dále rozvinula. Brzy byla uznávaným odborníkem v oblasti mentálního postižení u dětí a stala se vedoucí nově založeného léčebného institutu v Římě.

Z důvodu nečekaného těhotenství se na určitou dobu stáhla z pohledu veřejnosti, protože svobodné matky nebyly tehdejší společností příliš přijímány. Její syn se narodil 31. března 1898. V této fázi se otevřela další etapa jejího života. Začala se studiem pedagogiky a habilitovala v roce 1904 v oblasti antropologie. V roce 1907 založila první dům pro děti v Casa dei Bambini v Římě, kde bylo přibližně 50 dětí předškolního věku, jejichž rodiče

⁷¹ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 165 – 172.

⁷² Jean – Marie - Gaspard Itard – lékař, který léčil v Paříži hluchoněmé. Pokusil se o výchovu a zcivilizování několika divokých dětí ve věku 12ti let. Vyvinul pro ně učební materiály, geometrické formy a písmena z lepenky, pomocí kterých se děti měly naučit číst. Výsledky této skupiny nebyly zcela uspokojivé. Důvody pro to nejsou zcela známy, ale s největší pravděpodobností je tento neúspěch přičítán faktu, že v rané vývojové fázi neproběhl vývoj učebních schopností. Eduard Séguin, který byl Itardovým žákem, založil školu pro jedince s mentálním postižením a v roce 1846 vydal své první dílo, které pojednávalo o morálním jednání, hygieně a výchově mentálně postižených a opožděných dětí. Později založil školu pro mentálně a tělesně postižené děti v New Yorku. Na svého učitele navázal v oblasti výukových materiálů, kde využíval předměty běžné potřeby, jako např. kladivo, knoflíky, perly, aby rozvinul motoriku u dětí. (RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 172 – 173.)

z pracovních důvodů neměli čas se o své děti starat. V tomto zařízení se pracovalo s materiály Itarda a Séguina. Marie věřila, že pomocí nich lze dosáhnout úspěchů nejen u postižených dětí. Její projekt se rozšiřoval a získal popularitu i v zahraničí. V roce 1909 napsala první knihu „Il metodo della applicato all“, ve které představila svojí metodu. Dále kniha obsahovala zkušenosti s domy pro děti, úlohy vychovatelů a materiály k použití. V roce 1912 vyšla tato kniha pod názvem „The Montessori Method“ v Americe. Z jejich experimentů postupně vznikl jeden z nejúspěšnějších alternativních vzdělávacích systémů. V roce 1916 se Marie Montessori odstěhovala do Barcelony, kde založila Montessori - centrum a v roce 1929 byla založena Association Montessori Internationale (AMI) v Amstrdamu. Kvůli neklidné politické situaci se v 66ti letech odstěhovala do Nordwijku v Holandsku, kde 6. května 1952 zemřela.⁷³

6.2 Antropologické základy

Pro M. Montessori je člověk jedinečnou osobností, kterou rozlišovala podle dvou hlavních aspektů: **individuality a sociality**. Zdůrazňuje, že svojí roli hraje podpora obou těchto aspektů od narození, nicméně přiznává, že do konce dětství stojí v popředí podporování individuality, přičemž v mladistvém věku naopak podporování sociality. Mluví o vzájemné závislosti společnosti a individuality. Kvalita společnosti je závislá na rozvoji a kvalitě individuality jednotlivých lidí a vyšší vývoj individuality je zase závislý na vyšším vývoji společnosti. Člověk se podle jejího názoru liší od zvířat tím, že není určen, ale je mu vlastní přizpůsobivost a otevřenost. Nepřichází na svět jako bytost hotová, ale jde o postupné budování jeho osobnosti. M. Montessori popírá přirovnání člověka ke květině (jak to činí J. A. Komenský viz historie mateřské školy), protože v sobě, na rozdíl od rostlin, nechová program svého vývoje. Člověk je v jejím pohledu dílem přírody, lidí a sebe sama.⁷⁴

Pro M. Montessori bylo dítě Božím stvořením, kterému připisovala vlastní bytí, práva a nárok na lásku. Neměli bychom vidět pouze dítě, nýbrž Boha v něm, říká M. Montessori. Tajemstvím výchovy je rozpoznat a pozorovat božství v člověku. Její pojetí je blízké Jeanu J. Rousseau, který v knize Emil píše, že vše je dobré, co pochází z rukou Stvořitele, ale vše se kazí v rukou člověka. Nechtěla přitom dítě zbožštit, ale šlo jí o opatrování tohoto Božího stvoření. Mluvila o tzv. „stavebním plánu“ a o tom, že děti mají vnitřní potřebu, aby samy poznaly okolní svět. Čelila také otázkám, zda vývoj člověka je více ovlivňován geneticky

⁷³ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšřf. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 178 – 205.

⁷⁴ Srov. LUDWIG, H. ONKENOVÁ, A. ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 11 – 13.

nebo prostředím. Zastávala názor, že novorozenec si na svět přinese genetickou výbavu, která ale není hotovým programem.⁷⁵

6.3 Kosmická výchova

Již J. A. Komenský chápal pojetí světa jako jednotný celek. Na to navázala i M. Montessori.

V pojetí M. Montessori lze rozlišit tři stupně:

1. Kosmická výchova jako orientace na předměty

Vychází z poznatku, že každé dítě potřebuje předměty ke svému duševnímu vývoji. Děti mají být již od prvních měsíců překládány předměty a jevy z přírody i společnosti. Nesmí být izolováno v pokoji, ale matka ho má nosit všude sebou, jak je to běžné u primitivních národů. Slovo kosmos v této fázi znamená „jednotu existujících věcí“. Mezi třetím a šestým rokem probíhá fáze, ve které dochází k orientaci na předměty. Toto období je charakteristické přechodem od vnímání předmětů k chápání vztahů mezi nimi. Důležitou roli v této fázi hrají materiály, které M. Montessori vytvořila, jejichž cílem bylo vytvořit vztah ke světu.⁷⁶

Děti předškolního věku provádějí ve školce pokusy, např. sledují nedostatek kyslíku při hoření svíčky. Do výuky jsou zapojovány poznatky z předmětů – dějepisu, zeměpisu, fyziky apod. Je zařazována i křesťanská výchova, do které je řazena láska ke člověku, pokora, klid, soucit. Učitel se může ale svobodně rozhodnout, jak a jakým způsobem uplatní náboženské působení na děti.

2. Kosmická výchova jako orientace na celek

Tato druhá fáze se dotýká sedmého až dvanáctého roku dítěte, netýká se tedy přímo tématu diplomové práce. Pro ucelení kosmického pojetí M. Montessori i tuto fázi alespoň ve stručnosti popíši. M. Montessori zdůrazňuje potřebu dítěte poznávat svět jako celek, což je klíčovou myšlenkou této fáze. Vše je spojeno a nic neexistuje samo pro sebe, přičemž vše je řízeno kosmickým zákonem, a tak je zajišťována harmonie vesmíru. Člověk je součástí vesmíru a podřizuje se zákonům, tvůrcem je však Bůh. Děti v tomto věku se více zaměřují na detaily. Studium se nevztahuje pouze na teorii, nýbrž se odehrává ve skutečném kontaktu s reálnými předměty. Důležitou roli pro rekonstrukci celků na základě částí hraje fantazie.⁷⁷

⁷⁵ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 39 – 41.

⁷⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 41 – 42.

⁷⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, s. 36 – 37.

3. Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě

„Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství.“⁷⁸

Člověk, který měl být podle M. Montessori pánem všeho stvoření, se stal obětí okolního světa a vzdálil se od tohoto poslání. Důležité je podle ní učit děti, že člověk je součástí lidského společenství, měl by ostatním pomáhat a podílet se na vytvoření lepšího světa pro všechny.⁷⁹

6.4 Důležité objevy Marie Montessori

6.4.1 Polarizace pozornosti

Úvod této podkapitoly zahájím příběhem, který pochází z jejího působení v San Lorenzo. Tehdejší psychologie byla toho názoru, že děti v útlém věku nejsou schopny se plně soustředit. Pozorováním tříleté holčičky však M. Montessori objevila tzv. **fenomén koncentrace**, který se stal výchozím bodem její teorie. Děti si hrály se sadou dřevěných válečků různého průměru a různé délky, které měly zasunout do odpovídajících otvorů v základní desce. Marie Montessori dívku pozorovala, aniž by ji rušila z její činnosti, a přitom počítala, kolikrát cvičení zopakuje. Poté se jí snažila vyrušit, ale dívka pokračovala ve své činnosti dále, jakoby byla činností natolik fascinována, že nevnímala ani křik dětí, ani jí nevadilo, když byla vyzvednuta s židlí na stůl. Tato zkušenost jí přivedla na myšlenku, že také malé dítě je schopno silné koncentrace a pozornosti, když spontánně nalezne něco, co chce rádo dělat nebo co ho podnítl k činnosti, a to pak také s radostí opakuje. M. Montessori mluví přitom o tzv. „**polarizaci pozornosti**“, což ve své podstatě znamená přímé spojení dítěte a věci. V této fázi dítě nevnímá rušící podněty z okolí a rovněž čas je zapomenut.⁸⁰ (Čeští autoři knih o její pedagogice mluví o tzv. „fenoménu Montessori.“)

V počáteční fázi dítě nedokáže fixovat pozornost na určité věci, ale časem dochází k nahromadění jeho duševní síly a k silné koncentraci pozornosti na určitý předmět, v jejímž průběhu dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předmětem. Nyní uvedu podmínky, které jsou pro takovou aktivitu dítěte nejvhodnější: sledování senzitivních fází, nabídka vhodných materiálů, připravené prostředí, svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.⁸¹

⁷⁸ Tamtéž, s. 37.

⁷⁹ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 51.

⁸⁰ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 180.

⁸¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 27.

Průběh polarizace pozornosti

M. Montessori mluví o třech fázích, které můžeme při koncentraci pozorovat:

1. Příprava - charakteristickým rysem je neklid dítěte, hledání, očekávání, dítě je připraveno věci zkoumat. Lze rozlišit dvě úrovně podnětů - první, která tvoří vnější znaky předmětů a druhá vycházející ze zkušeností a vědomostí dítěte. Vychovatel působí v této fázi nepřímo - má upozornit na předměty a připravit prostředí.

2. Velká práce a po velké práci - dítě již věnuje veškerou pozornost této činnosti, nenechá se okolím vyrušit a samo činnost opakuje. Hlavním rysem je zaujetí pro práci. V této fázi vychovatel může působit především na počátku procesu při výběru objektu činnosti.

3. Fáze klidu - dítě v činnosti ustává a nastává vnitřní zpracování. Potřeba poznání je v této fázi nasycena.⁸²

6.4.2 Citlivé (senzitivní) fáze

M. Montessori rozdělila fáze vývoje do tří skupin, přičemž první fáze (od 0 - 6 let) se ještě dále dělí na dvě časová období - první je od 0 do 3 let a druhé od 3 do 6 let. Druhá fáze je ohraničena od 6 – 12 let a třetí od 12 – 18 let. V příloze č. III je zaznamenán popis a charakteristika jednotlivých fází. Vzhledem k mému zaměření na předškolní období zde zmíním charakteristiku první fáze druhé části, ve které dochází k přechodu od nevědomé k **vědomé činnosti**, analýze a spojení absorbovaných postřehů z okolí, k realizaci a perfekcionalizaci dosavadně získaných poznatků. V oblasti senzibility dochází k rozvoji vědomí skrze aktivitu, k analýze, zdokonalení a k sociální integraci do malých skupin. Činnost by měla probíhat ve školce, kde by měl být kladen důraz především na rozvoj všech smyslů pomocí příslušného materiálu, dále na tzv. cvičení ticha, pohybu, cvičení praktického života a základů matematiky.⁸³

M. Montessori upozorovala, že dítě ve svém vývoji prochází různými fázemi, ve kterých je schopno přijímat se zvláštní citlivostí určité podněty a dokáže se v určitém časovém období více zajímat o speciální dovednost, kterou je schopno se naučit. Během této fáze se učí s radostí. Pokud by se tuto činnost učilo v jiné časové fázi námi určené, konalo by tak s velkými obtížemi, námahou a menší radostí z poznání. Tyto časové fáze jsou velmi individuální. Je možné je charakterizovat jako fáze zvláštní připravenosti pro osvojení si zcela určitých schopností, a to nezávisle na věku dítěte. Autoři pro tento jev používají pojem

⁸² Srov. tamtéž. s. 28 - 29.

⁸³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, s. 60 – 61.

„senzitivní fáze“. „Vůdce“⁸⁴ (v německé literatuře užíván pojem „Leiterin“) má dítěti pomoci tyto fáze objevit a naučit ho je zcela využívat.⁸⁵

Myšlenka senzitivních fází pochází od holandského biologa de Vries, který popisuje tento vývoj u housenky motýla. Housenka roste velkou rychlostí a škodí rostlinám. De Vries ale upozoroval, že housenky neožirají velké listy stromů, ale živí se nejmenšími listy na konci větví. Motýli kladou vajíčka v místě, kde větve vyrůstají od kmene z důvodu ochrany. Housenka jde kvůli potravě za světlem až na konec větve, kde jsou jemné listy. V období, kdy se ale uživí jiným způsobem, ztrácí citlivost pro světlo, protože tento instinkt již splnil svojí roli. Vries z tohoto příkladu tedy vyvodil, že zvýšení citlivosti se objevuje v době, kdy má význam pro získání potravy, ale po splnění funkce vymizí.⁸⁶

Rozčlenění dětí podle vývoje do určitých fází lze nalézt již u J. A. Komenského (17. století). Je třeba ale neopomenout to, že tehdy se pohled na dítě výrazně lišil. Smýšlení bylo změněno až knihou Ellen Key. Abychom lépe pochopili rozdělení fází u M. Montessori je třeba rozlišit proces zrání a učení. Rozdíl těchto procesů popsala na příkladu učít se mluvit. Jsou tedy časné fáze zrání, během kterých je i malé dítě schopno naučit se každou řeč a o několik let později ještě citlivé fáze pro učení se cizím jazykům. Proces zrání a učení musí tedy časově společně souviset. I v tomto případě navázala na pozorování a teorii Itarda, který se pokusil o výchovu „divokých“ chlapců, u kterých následkem promeškání citlivých fází byly učební možnosti ztraceny. M. Montessori ale dodává, že člověk je flexibilnější než zvíře, a proto se může i později něčemu naučit avšak s větším vynaložením energie a určitou metodou.⁸⁷

M. Montessori mluví o těchto senzitivních fázích:

„- pro řeč

- pro řád - pořádek

- pro zušlechťování smyslů

- pro fascinaci drobnými předměty

- pro sociální vztahy

- pro pohyb“⁸⁸

⁸⁴ Marie Montessori určila roli a úlohu pedagoga. „Vůdce“- Leiterin má více pozorovat a méně vyučovat. Především k jeho činnosti patří doprovázení dítěte v jeho psychickém i fyzickém vývoji. Z tohoto důvodu používá tento titul.

⁸⁵ Srov. VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole - kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Hradec Králové : Líp, 1997. s. 48 – 49.

⁸⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 29 - 30.

⁸⁷ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 55 – 57.

⁸⁸ DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 31 - 32.

6.4.3 Vstřebávající (absorbující) duch

„V raném dětství má dítě schopnost do sebe intuitivně celistvě vstřebávat dojmy ze svého okolí. Přitom se nevědomě rozhoduje jen pro to, co potřebuje k budování své osobnosti. Důležitý je určitý řád v okolí, protože dítěti pomáhá rozvinout ducha.“⁸⁹

Absorbující duch je síla, která pomáhá dítěti včlenit se do prostředí, které ho obklopuje. Tato energie je darem přírody a má sloužit k růstu a zařazení do lidské společnosti. Vše, co dítě zažije ve svém raném dětství, všechny prožitky, nosí v sobě celý život. Rozdíl mezi dospělým člověkem a dítětem je v tom, že dospělý je schopen rozlišovat, ale dítě přijímá vše, aniž by si vybíralo. Psychika dítěte je velmi odlišná od psychiky dospělého. Zatímco dospělí mohou obdivovat okolí, mohou vzpomínat, dítě vše jednoduše absorbuje. Toto označení „absorbující duch“ chce tedy vyjádřit pojmání veškerých smyslových vjemů, pohybů, kulturního bohatství atd. Přijímá vše ze svého okolí, pozitivní i negativní, nevědomě a bez hranic. M. Montessori pro lepší pochopení používá přirovnání absorbujícího ducha k nasávající houbě, kterou se ve škole čistí tabule. Vychovatelé nemohou absorbujícího ducha ovlivnit, pouze vytvořit takové prostředí, aby děti absorbovaly převážně pozitivní věci. M. Montessori rozeznává u absorbujícího ducha dvě fáze: první trvá od narození do 3 let a druhá od 3 – 6 let. V této fázi dítě chce manipulovat s tím, co vidí, chce běhat, mluvit, uchopovat předměty, pokračuje vývoj řeči, jemné motoriky, uvědomování si vlastního těla, vývoj vůle je dokončen atd. Více informací o psychologickém vývoji dítěte předškolního věku se nachází ve druhé kapitole, která se přímo touto problematikou zabývá.⁹⁰

6.5 Vztah „učitele“ a dítěte

Dítě se naučí chodit, mluvit, manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost a ne tím, že ho k tomu dospělí naučí. Na základě toho M. Montessori vypracovala metodu, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje **přirozený vývoj dítěte**, pomáhá mu zafixovat správné pracovní návyky a vytvářet svůj vlastní úsudek. Její výchovný systém je založen na novém pohledu na **dítě**, neboť ho **chápeme jako aktivní bytost**, která je schopna koncentrace a umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, pokud má k dispozici pedagogicky připravené prostředí.⁹¹

Při výchově a vzdělávání dítěte musí dojít k uplatnění tří základních principů:

⁸⁹ LUDWIG, H. ONKENOVÁ, A. ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 58.

⁹⁰ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 28 - 30.

⁹¹ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. doplněné vyd. Brno : Paido, 1996. s. 37.

- připravenost prostředí
- učitel musí zaujmout pasivní přístup a děti se tak stanou aktivními
- respekt vůči osobnosti dítěte.⁹²

Tyto principy byly uplatňovány v domech pro děti.

Metody

Jaké metody použít, aby došlo k dosažení výsledků, které M. Montessori popisuje? Tato otázka zůstává otevřená. V příkladech, které M. Montessori uvádí, (jsou součástí diplomové práce a vycházejí z knih „Kinder sind anders“, „Tajuplné dětství“) můžeme vidět pouze dítě. Žádná viditelná metoda neexistuje. Vše, co je potřeba udělat, je odstranit překážky. První nutností je odhalit skutečnou přirozenost dítěte. Vliv na jeho pozitivní rozvoj má příjemné prostředí, neutrální chování dospělých, klid učitele a práce se speciálními pomůckami atd. Při pozorování v domě dětí lze vyjmenovat činnosti, které děti měly rády, jako např. opakování cviků, svobodný výběr, cvičení smyslů, tichosti, uspořádané okolí, jasnou zpětnou vazbu a jiné. Naopak odmítaly odměny a tresty, slabikáře, hračky, sladkosti atd.⁹³

6.5.1 12 pokynů pro vychovatele dítěte v mateřské škole

Těchto dvanáct zásad platí také pro otce a matky.

1. *Vychovatelé musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.*
2. *Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.*
3. *Vychovatel je „aktivním“, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je „pasivním“, pokud se tento vztah již uskutečnil.*
4. *Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.*
5. *Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o pomoc požádán.*
6. *Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.*
7. *Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.*
8. *Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.*
9. *Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.*
10. *Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.*

⁹² Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 70.

⁹³ Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 84 – 86.

11. *Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.*

12. *Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.* ⁹⁴

V její teorii tedy dochází k novému pohledu na práci učitelky. V tradičním pojetí, za účelem dosažení kázně a klidu, se učitelka často vyčerpává hlasitým mluvením. V pojetí montessoriovské pedagogiky je tento problém vyřešen učebními pomůckami, které dítěti umožňují sebevýchovu. Učitelka přijímá roli vůdce, je trpělivá a mlčenlivá. Děti jsou tedy spíše vychovávány věcmi, které jim učitelka poskytne, než jejím přímým působením. ⁹⁵

Narozením vstupuje dítě do nepřirozeného prostředí, do života dospělých, které je na úkor přírody, a proto je třeba prostředí dobře připravit. (podobně mluví i J. J. Rousseau viz. historie).

Velmi důležité je navození pozitivní atmosféry, vytvoření klidu a důvěry při práci s materiálem. Vychovatel po navázání kontaktu s dítětem má pomoci při výběru materiálu, přičemž musí dodržovat určité zásady: má sedět vpravo od dítěte, na pracovním místě nemají ležet jiné předměty, na začátku se má mluvit co nejméně a úkol i postup musí být tak jasný, aby nebylo potřeba nic vysvětlovat. Ve fázi, kdy dítě začne úkol chápat, se má snížit aktivita vychovatele. ⁹⁶

M. Montessori věnovala velkou pozornost pořádku a řádu. Pro dítě v mateřské škole by nemělo činit potíže dodržovat toto pravidlo chování: Für jedes Ding einen Platz und jedes Ding an seinen Platz. (Každý předmět má své místo a na toto místo také patří.) Úklid přináší dítěti hluboké uspokojení a v této fázi naplňuje jeho vývojovou potřebu. Každý materiál má svůj vnitřní řád, který se dítěti neobjasňuje, ale který musí každé dítě pochopit vlastním způsobem. ⁹⁷

M. Montessori mluví o období, ve kterém je dítě citlivé na pořádek. Někdy je tato citlivost pozorovatelná i v prvních měsících života dítěte, nicméně v prvním roce života a následně ve druhém je více zachytitelná. M. Montessori z toho vyvodila závěr, že pokud probíhá zvýšená vnímavost na pořádek, nepořádek, který vnímá, může být překážkou jeho duševního rozvoje. Období zvýšené citlivosti je znatelné převážně na příkladech, kdy dítě narazí na nějakou překážku. V knize „Tajuplné dětství“ je uvedeno několik příkladů, které tuto zvláštní citlivost dokládají. Jedním z nich je příběh šestiměsíční dívky, která byla v místnosti, kde žena

⁹⁴ LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 48.

⁹⁵ Srov. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1984. s. 299 – 300.

⁹⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 67.

⁹⁷ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 45.

odložila slunečník na stůl. Dítě začalo plakat. Žena z tohoto chování vyvodila, že dívka slunečník chce. Dítě ho ale odstrčilo, nadále plakalo a bylo k neutěšení. Matka po chvíli slunečník odnesla do vedlejší místnosti. M. Montessori jako příčinu rozhořčení dítěte viděla slunečník. Závěrem lze tedy říci, že pořádek spočívá v poznání místa daného předmětu ve vztahu k jeho okolí a v zapamatování si tohoto umístění, což následně umožní správnou orientaci v okolí. V takovém prostředí se dítě může pohybovat i dokonce se zavřenýma očima.⁹⁸

Podle M. Montessori má dítě dvojí smysl pro uspořádanost. První je vázán na jeho vnímání vztahů k okolnímu světu a druhý je vnitřní, který mu umožňuje si uvědomovat části vlastního těla a jejich vzájemnou polohu. Tento typ lze označit jako „vnitřní orientační smysl“. Období citlivosti tohoto druhu probíhá dříve, než se dítě začne volně pohybovat. Dítě je vybaveno od přírody zvláštním citem pro různé polohy jednotlivých částí svého těla.⁹⁹

6.6 Úkoly rodičů

Rodiče mají být strážci dítěte a ne jeho staviteli. Mají dítě opatrovat a chránit, neboť jsou pro něho nejsilnější autoritou, ale zároveň mu mají dát prostor, aby mohlo dělat to, na co se cítí být připraveno. Jednoho dne přišla k M. Montessori dáma, která chtěla vychovávat svého 2,5letého chlapce montessoriovskou metodou a začala jí popisovat situaci, kdy se chlapec rozplakal. Matka nedokázala pochopit, co bylo příčinou pláče, proto žádala M. Montessori o radu. Problémem bylo, že matka chtěla vykonat určitou činnost za dítě. Viděla totiž svého syna, jak se s námahou snažil přinést džbán plný vody z ložnice do salónu, a tak mu přispěchala na pomoc. Nedokázala přihlížet, jak se dítě lopotí a ztrácí hodně času s něčím, co ona mohla zařídit během okamžiku. M. Montessori jí poradila, aby dítěti nechala nosit šálky z porcelánového servisu a pozorovala, co se stane. Chlapec šálky s velkou pečlivostí nosil a nedotčené je položil na místo určení.¹⁰⁰

6.7 Principy M. Montessori

Nárok každého dítěte na to, aby mu byl určitý materiál ukázán a vysvětlen, je pedagogickým principem montessoriovské metody. Ostatní děti se mohou dívat také, ale je důležité, aby každé dítě vědělo, že několikrát v týdnu se „vedoucí“ bude věnovat jenom jemu. Co ale mají dělat ostatní? Pokud vše funguje jak má, ostatní se mají zaměstnávat samy, hrát si

⁹⁸ Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 36 - 38.

⁹⁹ Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 40.

¹⁰⁰ Srov. LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 114.

s jinými materiály, vyprávět si s jinými dětmi a nebo nedělat žádnou činnost. Je důležité aby věděly, že „vedoucí“ bude mít čas i pro ně. Stav stanovení norem a pravidel nazvala Montessori „*Normalisierung*“ (v překladu: normalizace, stanovení norem). Z tohoto důvodu je potřeba podnětného prostředí, aby se děti chovaly klidně a dokázaly se podle své potřeby a přání zaměstnat.¹⁰¹

„Konečná klíčová teorie Montessori o dětském vývoji je normalizace, proces, pomocí kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Začíná to narozením a pokračuje až do věku 6 let, což překlenuje předškolní období dětství.“¹⁰²

Proces normalizace se děje prostřednictvím práce, kdy probíhá výstavba vlastní osobnosti. Tento proces probíhá vždy stejným způsobem, a to prostřednictvím koncentrace pozornosti při soustředěné práci. V montessoriovské školce je dítě obklopeno klidnou atmosférou, kde vše má určitý řád. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby děti našly ve svém prostředí takové předměty, které probudí jejich zájem a pozornost.¹⁰³

Dalším principem její pedagogiky je individualizace výchovy, ve které se uplatňuje samoučení dítěte a systém kontroly pomocí didaktického materiálu. *„Cílem montessoriovského vzdělání je připravit děti pro život usnadněním jejich normalizačního procesu k dosažení celkového maximálně možného rozvoje osobnosti.“¹⁰⁴*

Důraz je kladen na vzdělávání od narození, kdy děti začínají absorbovat informace a přizpůsobovat se prostředí a na vzdělávání v raném věku, především prvních šest let života dítěte.

6.7.1 Opakování cvičení

Ve své knize „*Kinder sind anders*“ jsou uvedeny příklady, které dokládají význam opakování daných cvičení. Jak již bylo řečeno výše, činnosti, které děti dělají se zájmem a vlastní vůlí, opakují rády. Jednoho dne M. Montessori viděla špinavé ruce dětí, a proto se rozhodla, že je naučí mýt si je. Z vyprávění rodičů zjistila, že děti si ruce myly i doma, tedy naučenou činnost s radostí opakovaly. Některé maminky dokonce nacházely své děti ráno v kuchyni, kde si myly ruce. Radost z opakování byla pozorovatelná i při dalších činnostech

¹⁰¹ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 88.

¹⁰² RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006, s. 32.

¹⁰³ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 37 - 38.

¹⁰⁴ RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006, s. 34.

dětí, jako například při zasunování válečků do otvorů v základní desce. Čím přesněji dětem byla cvičení vysvětlena, tím více je chtěly opakovat.¹⁰⁵

Potřeba dítěte úkol opakovat je závislá na jeho individualitě. Důležité je, že dítě činnost opakuje tolikrát, až dojde k nasycení, což dítěti umožní činnost ukončit a dosáhnout vnitřního uspokojení a radosti.

6.7.2 Odměny a tresty

M. Montessori v podstatě odmítala odměny a tresty s odůvodněním, že u zcela malých dětí, které ještě nejsou socializovány, se tato opatření minou účinkem, protože si neuvědomují jejich smysl a pro starší děti je nejlepší odměnou potěšení ze zajímavé činnosti.¹⁰⁶

„Tak jako lavice jsou nástrojem poddanství fyzického, tak odměny a tresty jsou nástrojem poddanství duševního - užívá-li se jich, nelze mluvit o přirozeném vývoji dětském.“¹⁰⁷

Děti sedící v lavicích přirovnává M. Montessori k našpendleným motýlům v muzejní sbírce.

V knize „Kinder sind anders“ vypráví příběh, který se vztahuje k odměnám a trestům. Jeden chlapec seděl uprostřed místnosti sám na své židli a držel v ruce křížek. Učitelka řekla M. Montessori, že chlapec sedí sám za trest. Otázka proč sedí s křížkem byla učitelkou následně vysvětlena. Jiný chlapec byl učitelkou vyznamenán křížkem, který ale věnoval potrestanému chlapci. Odměněný chlapec jednal, jakoby odměna byla něco překážejícího neužitečného a potrestaný chlapec držel lhostejně křížek na krku a pozoroval klidně okolí, jakoby si nebyl vědom trestu. M. Montessori byla při svých pozorování překvapena, že děti několikrát odměnu spíše odmítaly.¹⁰⁸

6.7.3 Svoboda a disciplína

Dítě se ve svobodě učí, nenechá se vyrušovat ani rozptylovat. Jediným požadavkem dítěte je podle M. Montessori - ***Pomoz mi, abych to udělal sám.***

M. Montessori mluví o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou. Biologické svobody je dosaženo, když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb. Sociální svobodou je myšleno osvobození se od závislosti na společenském prostředí. Je třeba si uvědomit, že přílišná pomoc v sebeobsluze dítě ve vývoji spíše brzdí. Aktivní činnost v určitém věku vede k potřebě sociálních kontaktů a právě v sociálních vztazích se utváří schopnost morálního jednání. Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole, kde je cílem vést dítě k nezávislosti a napomáhat tak k utváření

¹⁰⁵ Srov. MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. 1. vyd. Frankfurt – Berlín - Wien : Klett - Cotta in Ullstein Taschenbuch im Verlag Ullstein GmbH, 1983. s. 166 – 167.

¹⁰⁶ Srov. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1984. s. 299.

¹⁰⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 24.

¹⁰⁸ Srov. MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. 1. vyd. Frankfurt – Berlín - Wien : Klett - Cotta in Ullstein Taschenbuch im Verlag Ullstein GmbH, 1983.s. 171.

svobodné lidské bytosti. Mravní svoboda je formování osobnosti dítěte a to tak, aby ho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání.¹⁰⁹

„Svobodné není dítě, které se v jakémkoli prostředí chová tak, jak ho napadne.“¹¹⁰

Svoboda však má i své hranice a musí být podřízena určitým mezím. Ohraničením zůstává, že dítě si nemůže vybrat materiál, se kterým ještě neumí pracovat, protože abychom něco mohli chtít, musíme to nejprve znát. Dítě si má volit spontánně mezi množstvím podnětů, ale mělo by si volit jen ty předměty, se kterými už bylo seznámeno. Tím ale nemá být popřena zvědavost dítěte. Podle M. Montessori dojde-li k uspokojení zvědavosti, teprve poté začíná činnost dítěte. Dalším ohraničením je, že se dítě zabývá určitými předměty jen do té doby, dokud je používá správným způsobem. Používáním materiálů si dítě vytváří vnitřní řád a získává duševní svobodu.¹¹¹

Disciplína

Disciplína a svoboda se projevují současně. Odpůrci metody M. Montessori si často kladou otázku: Jak dosáhnout disciplíny ve třídě, kde se děti svobodně pohybují? V pojetí M. Montessori musí být disciplína aktivní. Rozlišovala dva druhy disciplíny. Disciplína jako základ vynuceného přizpůsobení a disciplína, která je protipólem lidské svobody, která neznamena podrobení. Disciplinovaným „člověkem“ je pak ten, kdo je pánem sebe sama, kdo může sebou disponovat a sledovat nějaké životní pravidlo. Učitelka musí mít zvláštní techniku a vést děti k disciplíně. M. Montessori k tomu dodává, že pokud tomu tak bude, dítě půjde touto cestou po celý život.¹¹²

I přes velkou svobodu, která byla dětem poskytnuta, se děti jevily velmi ukázněně. Dokázaly pracovat potichu, přemísťovat se z místa na místo, vyměňovaly si materiály. Jednoho dne dokonce učitelka přiznala, že děti dělají vše, co jim řekne. Tato zdánlivá závislost na příkazech dospělého jim ale vůbec nebránila v samostatné činnosti a ve volném výběru aktivit. Pomůcky si nadále vybíraly samy a samy je také uklízely. Nikdo děti k tichosti nenutil, a přesto bylo tichosti dosaženo.¹¹³

¹⁰⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 22.

¹¹⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 21.

¹¹¹ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 40 - 41.

¹¹² Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy (Encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech) svazek třetí IX a XX. století*. 1. vyd. vlastním nákladem roku 1993. s. 426 – 427.

¹¹³ Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 81.

6.7.4 Připravené prostředí

Úkolem výchovy je především připravit vhodné podněty a vytvořit tak prostředí, aby se dítě v pravý okamžik, kdy je schopno a ochotno určité podněty přijímat, mohlo učit tzv. „normálně“. Znamená to tedy, že podle její koncepce pokud učitel učí tradičními způsoby - tedy učí v daném okamžiku všechny děti jednotně a totéž podle stanovených učebních osnov, postupuje „nenormálně“. Připravené prostředí hraje důležitou roli nejenom ve školním prostředí, ale také v mateřské škole.¹¹⁴

Má především podporovat samostatnost dítěte. Učitel nebo vychovatel má na dítě působit prostřednictvím připraveného prostředí nepřímo. V přírodě má připravené prostředí dvě funkce: slouží k vývoji a k ochraně. Do připraveného prostředí se zahrnuje místnost, pracovní prostor, společenský prostor a úkoly vychovatele.

6.8 Materiál podle M. Montessori

M. Montessori upozorňuje na úzkou spojitost mezi manuální činností a silnou koncentrací. Vzniká mezi nimi vzájemný vztah, neboť denní život prostřednictvím práce působí na koncentraci ducha a naopak spotřebované síly jsou duchovním soustředěním obnovovány. V domě dětí (Casa dei Bambini) v Itálii byl využíván autodidaktický materiál pro mentálně retardované děti, který byl zaměřen na rozvoj smyslů a základy trivia. Na základě těchto materiálů dosáhla dobrých výsledků, a proto se rozhodla použít stejný materiál u „normálních“ dětí předškolního věku. Předměty děti natolik zaujaly, že s nimi zacházely samostatně a dokázaly se soustředit. M. Montessori se tím přesvědčila, že samostatná práce dítě po duševní stránce posiluje a je pak schopno dosáhnout výkonů, které od něj neočekáváme.¹¹⁵

Při svých pozorováních si povšimla, že děti si nechtěly hrát s hračkami. Když jim ukázala, jak se hračky užívají, na chvíli je zaujala, ale po chvíli přestaly o hračky jevit zájem. M. Montessori jejich jednání vysvětluje takto: *„Protože si nikdy samy od sebe hračky nevybraly, došla jsem k závěru, v životě dítěte je hraní něčím nepříliš důležitým, něčím, k čemu se dítě uchyluje, když nemá možnost dělat něco lepšího. Dítě cítí, že jeho posláním je něco závažnějšího, než se zabírat nějakým triviálním hraním.“*¹¹⁶

Hlavní rysy, kterými se montessoriovské materiály odlišují od jiných pomůcek:

¹¹⁴ Srov. VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole - kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Hradec Králové : Líp, 1997. s. 48 – 49.

¹¹⁵ Srov. BĚLINOVÁ, L., MIŠUROVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 56 – 57.

¹¹⁶ MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. s. 76.

Prvním rysem je konkrétnost. Děti prací s materiály získávají smyslovou i pohybovou zkušenost, což jim pomůže v identifikaci předmětů. M. Montessori mluví o vztahu intelektu a pohybu. Svými výzkumy zjistila, že čím jsou děti fyzicky aktivnější, tím více se zlepšuje intelekt. Druhým rysem je izolace vjemových rysů. Pomůcky se zaměřují pouze na jediný vjemový rys. Třetím rysem je funkční celistvost. I když materiály jsou zaměřeny na jednotlivé stránky lidského vývoje, utvářejí pevný systém.¹¹⁷

6.8.1 Didaktický materiál člení odborná literatura do pěti skupin:

„- materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy

- smyslový materiál (vliv zvuku, barvy apod.)

- jazykový materiál (jako např. obrázková abeceda apod.)

- matematický materiál

- materiál ke kosmické výchově.“¹¹⁸

M. Montessori charakterizovala v jedné ze svých knih o výchově (Dr. Montessoris Own Handbook, vydáno roku 1914 v USA) tři techniky: výchova pohybů, výchova smyslů a výchova řeči. Hlavním prostředkem výchovy pohybů jsou činnosti v přirozeném prostředí. Tyto pohyby se rozvíjejí denně při běžných činnostech (chůze, vstávání...), při péči o své tělo (mytí, oblékání a svlékání...), při pomoci v domácnosti, při práci na zahradě aj. K prostředkům výchovy smyslů patřily materiály, kterými se budeme zabývat v samostatné kapitole o didaktických materiálech. K výuce čtení a počítání sloužily kartičky s nalepenými písmeny a čísly, jejichž povrch byl různý - od jemné látky až po smirkový papír.¹¹⁹

6.8.2 Třístupňová lekce

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, M. Montessori navázala na činnost Séguina, který vytvořil přesné pořadí, ve kterém se má dítěti něco nového ukázat. Tento princip je nazván „*Dreistufenlektion*“ (tzv. třístupňová lekce):

1. stupeň: „Vedoucí“ ukáže například největší kostku a řekne: „Ta je velká.“ Poté ukáže nejmenší a řekne: „Ta je malá“. Tímto postupem dojde ke spojení, které bylo postřehnuto rozumem i slovem.

2. stupeň: „Vedoucí“ obnoví pojmy a řekne: „Dej mi velkou“ - „Dej mi malou.“

¹¹⁷ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. S. 52 – 53.

¹¹⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. doplněné vyd. Brno: Paido, 1996. s. 41.

¹¹⁹ Srov. VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole - kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Hradec Králové : Líp, 1997. s. 50 - 51.

3. stupeň: „Vedoucí“ ukáže kostku a ptá se na příslušné slovo, co to je. Dítě samo předmět nazve (popř. ještě jednou učitelka předmět nazve, a poté vyžaduje od dětí).¹²⁰

V pojetí M. Montessori se jedná o tři časy:

1. čas: **Asociace** - postřehnutá rozumem a jménem
2. čas: **Reprodukce** - opětné rozpoznání jména, které odpovídá předmětu
3. čas: **Abstrakce** - vzpomínání na jméno předmětu

M. Montessori ale poukazuje na to, že ne zřídka děti již při druhé fázi dávají předmětu jméno, to znamená, že dojde ke spojení druhé a třetí fáze. V podstatě to ničemu nevadí, ale je potřeba, aby nedošlo k potlačení či úplnému vynechání druhé fáze. Montessori mluví o tzv. „*senzomotorické integraci*“, ve které je cílem spojení předmětu, jeho jména a pohybu. Velmi důležitá je metodická pečlivost - děti, které mají s učením problém, musí být dokonaleji doprovázeny.¹²¹

6.8.3 Kontrola chyb

Chyby u jednoduchých materiálů je možné kontrolovat a zachytit mechanicky. Např. při vkládání kostek do sebe je chyba viditelná, neboť se nevejde větší kostka do menší nebo při poskládání jedna kostka přebývá. Kontrola chyb tedy spočívá v samotném materiálu a dítě se může opravit samo. Tato vědomá kontrola vede dítě k zastavení se nad dokončeným úkolem, kriticky a soustředěně zhodnotit výsledek. Kontrola chyb má také mnoho pedagogických funkcí. Jednak se dítě učí samo chybu vyhledávat a opravit, dále vede k nezávislosti a samostatnosti, dítě pociťuje větší uspokojení, a v neposlední řadě napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí.¹²²

6.9 Využití metody Marie Montessori v předškolním věku

Svým konceptem se obrací na filozofa J. Locka a francouzské tradicionalisty, kteří zastávali názor, že do rozumu nemůže vejít nic, co nebylo postřehnuto smysly. Byla za to často od svých současníků kritizována. V současné pedagogice si však tento poznatek našel své místo a můžeme najít i heslo: „*Smysly jsou nejkratší cesta k rozumu.*“ Fázi od 3 do 6 let nazvala periodou výstavby zdokonalení. Podle jejího názoru bylo velmi důležité pracovat s pomůckami, které by dokázaly podnítit inteligenci dítěte a zároveň by mu pomohly se

¹²⁰ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 88 - 89.

¹²¹ Srov. tamtéž, s. 88 - 89.

¹²² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 66 - 67.

rozvíjet. Při tvorbě materiálů používala pozorování, které sama v rámci své činnosti prováděla.¹²³

Od 3. roku nastává veliký zlom ve vývoji dítěte, který M. Montessori označuje **přelomem od nevědomí k vědomí**. Věk do 3 let je charakteristický tím, že jedinec sbírá zkušenosti ze svého okolí, hodně se naučí, ale převážně nevědomě. M. Montessori vychází z poznatku, že jedinec si na učební proces, který proběhl do 3 let nevzpomíná. Dítě ve 3 letech chce být ve společnosti jiných dětí a poznat i jiné prostředí, než ve kterém vyrůstalo. V současnosti tento poznatek není pro nás novinkou, ale v tehdejší době to byl jeden z důvodů založení školek pro děti. Cílem M. Montessori bylo připravit prostředí a ukázat prostředky a cestu, aby se inteligence a individualita dítěte rozvíjela. Dítě pak má podle svých potřeb a zájmu se v tomto volném prostředí pohybovat. Samo si má vybrat činnost, které se chce věnovat a rozhodnout o čase. V pedagogické terminologii se mluví o takzvané „**volné práci**“.¹²⁴

Ve své knize „Kinder sind anderes“ (kde zmiňuje svá pozorování a zároveň vychází z praktických zkušeností vychovatelek) popisuje důležitost volného výběru pro děti. Vychází přitom z výpovědí učitelky, která dětem materiál rozdala a v závěru zase uklidila. Při těchto činnostech ale děti většinou vyskočily ze svého místa a byly velmi neklidné. Učitelka usoudila, že jsou neposlušné. M. Montessori ale vysvětluje jejich jednání jinak. Když byla s touto situací sama konfrontována, pochopila, že děti měly přání vše uklízet samy, a to bez pomoci učitelky. Když jim to M. Montessori umožnila, vedlo to k tomu, že děti uklízely předměty, a tato činnost se pro ně stala velmi zajímavým a přitažlivým zaměstnáním. Dalším příběhem poukazuje na přání dítěte mít volný výběr. Jednoho dne přišla učitelka později do školy a zpozorovala, že zapoměla zamknout skříň s hračkami. Děti si skříň otevřely a předměty odnesly. Učitelka toto jednání brala jako přestupek, za který by děti měly být potrestány. M. Montessori však zastávala názor, že v tomto případě se jednalo o přání dětí vybrat si materiál, se kterým chtěly pracovat. Děti si tedy mají samy vybrat, jakou činností se chtějí zabývat. Z tohoto důvodu došlo i k uspořádání skříní a materiálů ve školce. Byly zavedeny nízké skříňky, do kterých byl materiál pokládán tak, aby byl v dosahu dítěte, a tak ho mohlo využít kdykoliv. Druhým principem volného výběru je opakování cvičení, což bylo nízkými skříňkami také vyřešeno. Při pozorování dětí v těchto podmínkách bylo stanoveno, že dítě se nezajímá o celý připravený materiál, ale pouze o nějakou část. Někaké objekty nepatrně upřednostňuje a o jiné nejeví zájem.¹²⁵

¹²³ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 83 - 85.

¹²⁴ Srov. tamtéž, s. 85 - 86.

¹²⁵ Srov. MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. 1. vyd. Frankfurt - Berlín - Wien : Klett - Cotta in Ullstein Taschenbuch im Verlag Ullstein GmbH, 1983.s. 168 - 169.

6.9.1 Vybavení mateřské školky

Nyní přistupujeme k otázce vybavení mateřské školy, které výrazně ovlivňuje výběr a činnost dětí. Regály mají být přehledné, uzpůsobeny dosahu dítěte, otevřené a v každý čas přístupné. Velmi důležitý je dostatečný prostor v místnosti, ve kterém se děti mohou volně pohybovat. Místnost by měla být vybavena kuchyní a dále materiálem, který lze rozdělit do těchto oblastí:

- materiál pro praktická cvičení
- materiál pro kulturní aktivity, mezi které řadíme malování, stavění, hudební a rytmická cvičení
- tzv. smyslový materiál
- základní materiál k výuce matematiky, čtení a psaní
- materiál ke cvičení ticha a pohybu¹²⁶

Toto členění uvádí německá literatura. V českém podání se užívá dělení, které je zpracováno v publikaci V. Šebestové, J. Švarcové „Marie Montessori – aktuálně“, a to: cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál k rozvoji řeči, matematických schopností a kosmická výchova. Autor německé publikace řadí kosmickou výchovu jako stěžejní od 6 – 12 let.

K jednotlivým materiálům budou uvedeny i příklady a cvičení. V příloze č. IV jsou uvedeny ukázky materiálů pro praktický život, smyslový materiál, materiál k výuce matematiky, čtení, psaní a základů kosmické výchovy.

Klasická skupina v Montessori školce by měla zahrnovat 25 dětí a 2 dospělé - např. vedoucí a pomocníci. V této početné skupině se mají děti společně učit novým věcem, vzájemnému respektu, vzájemně se nerušit a umět se domluvit, kdo a na jak dlouho chce mít materiál, protože každý **materiál je v místnosti pouze jednou**. Pro malé děti není vždy zcela snadné se s tímto pravidlem naučit zacházet a musí k tomu být vedeny. Tento učební proces je usnadněn, jeli skupina složena z dětí různého věku. Způsob, kterým dospělí řeší konflikty se pro děti v tomto věku stane modelem a později chování dospělých kopírují.¹²⁷

M. Montessori úmyslně zastávala názor **smíšených věkových skupin**. Tento princip je znám pod označením „family grouping“ a došel velkému ohlasu v anglosaském světě.

Pozorování přivedlo M. Montessori k poznatku, že k plnému uvolnění dítěte prospěje i přizpůsobení nábytku jeho proporcím. Je to z důvodu, aby si dítě nepřipadalo malé a jak již bylo řečeno, aby bylo uplatněno pravidlo volného výběru. Tato zásada se nazývá „Zásadou

¹²⁶ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 86.

¹²⁷ Srov. tamtéž, s. 86 - 87.

proporcionalita nábytku".¹²⁸ V jednom rohu místnosti by měly být police s materiálem pro cvičení praktického života, v druhém skříň se smyslovým materiálem. Na jedné stěně má být seřazen materiál pro rozvoj matematických schopností, na druhé stěně jazykové materiály. Důležitou součástí je také koutek pro panenky, kutilský koutek, stůl na práci s vodou, místo na převlékání a truhlářský ponk. Nábytek by měl být snadno stěhovatelný, obrazy mají viset ve výšce očí dětí a květiny v takové výšce, aby je děti mohly snadno zalévat a i dřež má být takto uzpůsoben, aby ho mohly používat.¹²⁹

6.9.2 Metodika výchovného systému Marie Montessori¹³⁰

Převážná většina demonstračních cvičení obsahuje:

1. materiál, který je volně přístupný a představován v určitém pořadí
2. cíl: přímý: konkrétní splnění daného úkolu
nepřímý: rozvíjí jednotlivé psychické funkce, připravuje dítě na další náročnost
3. předvedení: zahrnuje přípravu a instruktáž
4. kontrolu chyb: *sebekontrola*: dítě samo chybu zjistí a opraví se
pomocné body: jsou uvedeny na opačné straně pomůcek, dítě si tak ověří
správnost
pomoc kamaráda a paní učitelky
5. slovní zásobu: rozvíjí se v průběhu činností
6. věk: pro každý věkový stupeň jsou určité specifická cvičení

7 Materiály podle Marie Montessori s ohledem na předškolní věk

7.1 Materiál pro praktický život

Podle teorie M. Montessori se mají děti plně zapojit do hospodaření v mateřské školce, a to běžnými činnostmi - zametáním, uklízením, přípravou jídla, mytím, utíráním nádobí a jinými. Činnosti, které děti ještě nezvládají, se jim mají pomalu a dokonaleji ukázat. Na jedné straně se učí nové dovednosti a zároveň si zlepšují ty, které si již osvojily. Později se pro ně i výsledek práce stává důležitý a začínají si zakládat na pečlivosti. Smyslem těchto činností je

¹²⁸ CIPRO, M. Prameny výchovy (Encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech) svazek třetí IX a XX. století. 1. vyd. vlastním nákladem roku 1993.s. 429.

¹²⁹ Srov. LUDWIG, H. ONKENOVÁ, A. ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 53.

¹³⁰ Srov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha, SPgŠ 1996. s. 20.

dodat dítěti sebevědomí, že je také schopno činit něco smysluplného a užitečného pro vnější svět. Autor knihy „Montessori heute“ – H. D. Raapke popisuje v této souvislosti svojí návštěvu v jedné Montessori mateřské škole, kde mu tříletý chlapec s radostí přinesl šálek kafe, který sám připravil. Nejenom v běžné školce, ale i v pojetí M. Montessori platí, že se děti rády učí od ostatních dětí.¹³¹

Cvičení této kategorie lze rozčlenit na:

1. ***Péči o vlastní osobu:*** cvičení zahrnují činnosti, jako např. mytí rukou, čištění bot, nabírání lžící, přelévání a přesypávání, nácvik dílčích úkonů pro oblékání, hygienické návyky apod.
2. ***Péči o okolí v domě a okolo domu:*** cvičení lze rozdělit na domácí práce a péči o přírodu.
3. ***Cvičení sociálních vztahů:*** mezi které patří např. nácvik základních společenských pravidel, pravidla chování na veřejnosti, naučit se pomáhat druhým a umět si říci o pomoc.
4. ***Cvičení kontroly pohybu:*** jsou sem řazena např. cvičení rovnováhy - chození po čáře, nošení předmětů, sedání a vstávání, otevírání a zavírání dveří, manipulace s předměty, cvičení ticha.¹³²

Tyto aktivity umožňují dítěti rozvíjet motoriku, vědomě vnímat okolí a vstřebávat dojmy z něj. Přispívají k duševnímu rozvoji pořádku, podněcují k uchopení iniciativy, převzetí zodpovědnosti a rozvíjejí mnohé další vlastnosti, které mohou být dosaženy jen spontánními a cílově zaměřenými činnostmi. Smyslem je vést děti k analýze, koordinaci a k harmonizaci pohybů, vést je k sociálnímu sebeurčení a určení ostatních, k pocitu vlastní hodnoty, umožnit jim sociální začlenění a vývoj zodpovědného postoje vůči ostatním.¹³³

Cílem nemá být, aby dítě vykonávalo činnosti za učitele, ale aby se jimi připravilo na praktický život. Některá cvičení jsou zaměřena na koordinaci pohybů a rozvoj samostatnosti dítěte, a to i v případě, kdy daná činnost sama o sobě nemá ještě pro dítě praktický význam např. přesypávání, přelévání apod. Je důležité tato cvičení načasovat tak, aby je dítě provádělo v období, kdy probíhají senzitivní fáze pro řád, pohyb a sociální vývoj. V tomto období probíhají i senzitivní fáze pro řeč.¹³⁴

K nacvičování můžou sloužit rámy s různými druhy zapínání a zavazování. Jsou čtvercového tvaru o velikosti asi 30 na 30 se dvěma díly látek, na jejichž vnitřní straně jsou

¹³¹ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 89 - 91.

¹³² Srov. LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 60.

¹³³ Srov. tamtéž, s. 57.

¹³⁴ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 77.

různé druhy uzávěrů (tkaničky na zavazování, knoflíky, zipy, přezky). Cílem je osvojit si různé způsoby zapínání a zavazování, naučit se samostatnosti, rozvíjet motoriku a koordinaci pohybů.¹³⁵

7.2 Kulturní aktivity

M. Montessori byla často kritizována za to, že kulturní dimenze v její pedagogice nehrála významnou roli. Je ale nutno podotknout, že estetika si našla svoje místo i v její pedagogice. Kladla důraz na prostředí školky, které má vypadat pěkně a především útulně. Vnitřní a vnější prostředí by měly zdobit květiny.

Ve školce se má zpívat, malovat, kreslit a vykonávat i jiné aktivity, mezi které řadíme např. činnosti, při nichž si děti samy ilustrují jejich vlastní příběhy a zážitky. V oblasti muziky byly vytvořeny také nemalé pokroky. M. Montessori vytvořila koncept, na kterém se podílela společně se svojí spolupracovnicí A. Maccheroni a klavíristkou a spolupracovnicí z vídeňského domu pro děti E. Herbatschek. Nejdříve šlo M. Montessori především o rozlišení tónů a usazení sluchu. K tomu přistoupila fáze rytmické výchovy, trénování jemného svalstva a koordinace pohybů, což později ustoupilo do pozadí a důraz byl kladen na získání muzických schopností. Muzika hraje i dnes velmi důležitou roli v pojetí montessoriovské pedagogiky.¹³⁶

7.3 Materiál k rozvoji smyslů

Materiál má být vypracován tak, aby **abstraktní pojmy děti dokázaly přenést na konkrétní předměty**. Například aby abstraktní představu pro: *dlouhé - krátké, velké - malé* děti dokázaly prakticky dosadit a použít pro různé velikosti kostky či tyče. V průběhu prvních let života děti absorbují zkušenosti s předměty do nevědomí. Smysly poté přenesou tyto zkušenosti z nevědomí do vědomí, a tak kategorie délky a velikosti budou za podpory zraku a hmatu pochopeny. Pro M. Montessori kontakt smyslů a pohybů je spolehlivým základem pro rozvoj inteligence. Z tohoto důvodu označila tento materiál jako „vývojový“. Cílem byl trénink jednoho smyslu, což se často stalo předmětem kritiky. Nechtěla v žádném případě opomenout celost, jenom ji rozdělila do několika dimenzí. Jak již bylo řečeno, materiály zpočátku převzala od Séguina, který pracoval s postiženými dětmi, které často trpěly ztrátou funkce určitého smyslu, a proto bylo zapotřebí u těchto dětí jednotlivé smysly trénovat

¹³⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 49 – 50.

¹³⁶ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 91 - 93.

a posilovat. Pro M. Montessori bylo velmi důležité, aby zjistila, zda jsou funkce všech smyslů v pořádku. Koneckonců dnes již víme, že každý smysl má různé zastoupení u každého z nás.¹³⁷

Tímto zaměřením, pouze na jeden smysl, chtěla M. Montessori dosáhnout jednak vývoje, podpory a vylepšení odpovídajícího smyslu, tak i podpory koncentrace a ovládnání pohybů. Neoddělitelnou přípravou pro práci se smyslovým materiálem jsou cvičení praktického života. Prací se smyslovým materiálem dítě zažívá vnitřní řád a dále dochází ke zkvalitnění vnímání, protože člověk získává při lepším vnímání lepší smyslové zkušenosti. Aby proces vedl k úspěchu, je třeba dodržet určené pořadí a brát ohled na různé stupně obtížnosti.¹³⁸

7.3.1 *Typické znaky smyslového materiálu*

Mezi typické znaky řadíme kontrastnost, izolování jedné vlastnosti, párování (vyhledávání párů předmětů se stejnými vlastnostmi), kontrolu chyb, desítkový systém a trojstupeň. Mezi společné vlastnosti smyslového materiálu řadíme estetiku (materiál má být pro děti lákavý, musí zaujmout), aktivitu (materiál musí vzbudit zájem k aktivitě) a ohraničení (poměr mezi svobodou a disciplínou).¹³⁹

7.3.2 *Materiál k odlišení rozměru*

Mezi tyto pomůcky řadíme: růžovou věž, dřevěná závažíčka, hnědé schody a červené tyče. O jejich použití vypovídají následující kapitoly.

Cílem těchto materiálů je rozpoznat, pochopit a pojmenovat jednotlivé rozměry: velký – malý, tlustý – tenký, dlouhý – krátký, vysoký – nízký, silný – slabý, velký – malý, úzký – široký.

Velký - malý

K odlišení těchto rozměrů M. Montessori užívá tzv. „*růžovou věž*“, která se skládá z deseti dřevěných kostek, z nichž největší kostka má stranu dlouhou deset centimetrů a nejmenší jeden centimetr. Věž tedy reprezentuje desítkovou soustavu. Velmi důležité je, aby děti byly schopny kostky dobře uchopit rukama a dokázaly s nimi samy manipulovat. Pokud dítě udělá při manipulaci nějakou chybu, dokáže ji samo postřehnout, protože nejmenší kostka se stává kontrolní pro vzdálenost jednotlivých kostek, a to za předpokladu, že jsou kostky postaveny ze dvou stran kolmo na sebe. V první fázi musí být věž nejdříve postavena, aby ji děti viděly.

¹³⁷ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 93 - 94.

¹³⁸ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 80 – 81.

¹³⁹ Srov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha, SPgŠ 1996. s. 28 – 29.

Ve druhé fázi se postupně zavádějí pojmy - pro největší kostku „velký“ a pro nejmenší „malý“. Složitější je, pracuje-li se s druhou největší kostkou. V tomto případě porovnání zní „větší než“, „menší než“. Výhodou těchto cvičení je, že ponechávají prostor pro fantazii a pro vytvoření několika variací.¹⁴⁰

Tlustý - tenký

M. Montessori k odlišení těchto rozměrů použila tzv. „*hnědé schody*“, které jsou složeny z deseti masivních přírodně zbarvených hranolů dlouhých dvacet centimetrů. Boční plocha je v rozpětí jako „růžová věž“, tzn. deset až jeden centimetr. I v tomto případě materiál reprezentuje desítkovou soustavu. Autor knihy „Montessori heute“ byl často dotazován, zda dítě nebude chtít věž spíše převrhnout než stavět. Aby tento názor vyvrátil, podrobil dítě pokusu. Společně s ním stavěl věž a přitom pozoroval, jak bude dítě reagovat. Dítě při stavění věž obcházel a radovalo se, že postavilo tak vysokou věž. V závěru ji rozebralo a vůbec nejevilo zájem o úmyslné zborcení.¹⁴¹

Dlouhý - krátký

K odlišení těchto rozměrů se používají tzv. „*červené tyče*“, které se opět skládají z deseti kusů v poměru jeden metr ku deseti centimetrům. Jsou-li poskládány ve správném pořadí vedle sebe na podlaze, připomínají píšťaly kostelních varhan. Každé dítě si vezme jednu tyč a vzájemně je porovnávají. V průběhu práce s těmito materiály jsou použity pojmy: dlouhý - krátký, delší - kratší a nejdelší - nejkratší. I v tomto případě můžeme cvičení obměnit.¹⁴²

Vysoký - nízký, silný - slabý, velký - malý, úzký - široký

K rozlišení těchto rozměrových kombinací se používá tzv. „*válcová vložka*“. Jedná se o tři dřevěné podstavce, kde je na každém z nich umístěna řada deseti vysouvacích válečků, které jsou opatřeny knoflíkem, aby se daly snadněji vyndat. V prvním podstavci mají být všechny válce stejně vysoké, ale postupně menšího průměru. V druhém podstavci jsou umístěny válce, které se zmenšují ve všech rozměrech od největšího k nejmenšímu, ale jsou stejného tvaru. Ve třetím podstavci mají válce totožný průměr, ale mění výšku. První válce se odlišují (v průřezech) ve dvou rozměrech, druhé ve všech třech rozměrech a třetí jen jedním rozměrem (výškou). Toto uspořádání odpovídá stupni snadnosti, s kterou dítě příslušné cviky provádí. Dítě vyndá válečky, promíchá je a vrací na místo.¹⁴³

¹⁴⁰ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 94 - 96.

¹⁴¹ Srov. tamtéž, s. 97.

¹⁴² Srov. tamtéž, s. 97 - 98.

¹⁴³ CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1984. s. 297 – 298.

Při cvičení se často stává, že dítě vkládá velký váleček do malého otvoru, poté ale zkouší ostatní otvory, až najde ten, do kterého váleček patří. Pokud dítě vsune malý váleček do velkého otvoru, v závěru tuto chybu zjistí, protože mu zůstane jeden váleček. Dítě ale ví, že v počáteční fázi byly všechny válečky umístěny na svém místě. Když se dítě dotkne knoflíku u válečků, zjistí, že některé z nich mají příliš mnoho místa, a proto je začne proměňovat.

7.3.3 *Materiál k odlišení formy*

K těmto materiálům řadíme různé geometrické formy, které jsou děleny do tří skupin: tzv. „*geometrická komoda*“ s plošnými geometrickými tvary, dále tzv. „*konstruktivní trojuhelník*“ a „*geometrické tělo*“. Jako příklad uvedu geometrická těla, kterých je devět a mají různou formu - kužele, elipsy, válce, pyramidy, hranolu atd. Těla jsou nalakována modře. Jejich specifičností je, že některá se rolují, jiná sklápějí, a některá mají obě tyto vlastnosti. Děti si brzy osvojí i pojmy „*sklápět*“ a „*rolovat*“ a i se zavřenýma očima dokážou říci, v jaké pozici se tělo právě nachází. Na jedné straně je zapotřebí, aby děti dokázaly rozpoznat tvar a na druhé straně aby si mohly předmět ze všech stran se zavřenýma očima ohmatat.¹⁴⁴

7.3.4 *Materiál k odlišení barev*

Většinou všechny děti v rozmezí od 3 do 6 let dokážou rozpoznat a nazvat barvy. M. Montessori vyvinula tzv. „*barevné tabulky*“, které mohou sloužit jako diagnostický prostředek a mohou upozornit na možné obtíže u dítěte. Tabulky jsou vždy umístěny v párech. Děti mají například za úkol ke všem barvám tabulek najít odpovídající barvy v místnosti, ve které se nacházejí. Užití je velmi flexibilní a cviky se dají různě obměňovat.¹⁴⁵

7.3.5 *Materiál k rozpoznání hluku*

Tyto materiály jsou také užívány k diagnostice, protože se s jejich pomocí dá snadno rozpoznat, zda je dítě neslyšící. Materiál je složen ze šesti dřevěných dóz, z nichž každá je vyplněna různě hrubým zrnitým materiálem. Při třepání vzniká zvuk, který je odstupňovaný podle hlasitosti. Šest dóz má červený poklop a šest modrý. Nejdříve děti poslouchají jednotlivé dózy podle hlasitosti. V druhé fázi mají přiřadit k modrým dózám odpovídající červené a na závěr má proběhnout kontrola hlasitosti rozeznáním přiřazených dóz společně. Při manipulaci s těmito materiály se děti učí slova jako hlasitý, hlasitější, nejhlasitější - tichý,

¹⁴⁴ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 99 - 100.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 100.

tišší, nejtišší. Dále se k rozpoznání zvuku používají zvonky. Polovina má určitý zvuk a ve druhé je jeden ekvivalent. Děti mají za úkol tento ekvivalent najít a přiřadit.¹⁴⁶

7.3.6 Hmat

K procvičování hmatu se užívají tzv. „*hmatové destičky*“, které jsou čtyři a jsou rozděleny na části, z nichž jedna je hladká a druhá je pokryta různě hrubým smirkovým papírem. Jedna destička má tedy dvě poloviny, z nichž jedna je hladká a druhá hrubá. Druhá destička střídá hladký a hrubý povrch, třetí je odstupňováním hrubého a poslední odstupňováním jemného.¹⁴⁷

7.3.7 Čich a chuť

Ke zdokonalení čichu se užívají dózy s vůněmi, které jsou naplněny aromatickými substancemi. Pro chuť se užívají skleničky, ve kterých jsou čtyři základní chutě (sladký, slaný, hořký, kyselý).

7.4 Začátky matematiky, čtení a psaní

M. Montessori byla toho názoru, že pracuje-li i mladší dítě s konkrétním materiálem, je schopno řešit úlohy, které se na první pohled zdají být složité. Mezi činnosti byla zařazována i tzv. „*cvičení s vodou*“, které je ale třeba odlišit od tzv. „*experimentování s vodou*“.

Obě tyto činnosti si dítě musí vyzkoušet. Při cvičení s vodou ale dítě přelévá vědomě a záměrně vodu z jedné nádoby do druhé a pokouší se ji nerozlít. Vyzkouší si zacházení s objemem vody, nalévat vodu do širokých i úzkých hrdel, plnit nádoby pomocí trychtýře atd. Cílem těchto cvičení je, aby si děti osvojily nalévání mléka z konvice, zvládly zalévání květin konvičkou apod.¹⁴⁸

7.4.1 Rozdělení matematického materiálu

Materiál je rozdělen do pěti skupin podle obtížnosti. Do první skupiny řadíme práci s kvantitou a symboly od 0 do 10. K činnosti se řadí práce s modročervenými numerickými tyčemi a čísly ze smirkového papíru. Do druhé skupiny řadíme práci s perlovým materiálem. Do třetí skupiny se řadí materiály jako např. Seguin – deska I., Seguin – deska II., barevné perličkové řetězy, zlatý stovkový a tisícový perličkový řetěz. Ve čtvrté a páté skupině dochází

¹⁴⁶ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšřf. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 100 - 101.

¹⁴⁷ Srov. DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová. s. 82.

¹⁴⁸ Srov. LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. s. 63.

k procvičování malé násobilky ve čtyřech základních početních úkonech a naučit se je nazpaměť. Pro přehlednost se užívá barevné značení: červená – sčítání, zelená – odčítání, žlutá – násobení, modrá – dělení.¹⁴⁹

M. Montessori neklade žádnou věkovou hranici pro zahájení čtení a psaní. Děti mají začít, pokud se pro to cítí dostatečně silně. Desítková soustava je již viditelná při práci s „růžovou věží“ či „červenou tyčí“, jak již bylo uvedeno pod kapitolou popisující smyslový materiál. Matematický materiál je velmi podobný smyslovému. Modročervené číselné tyče matematického materiálu mají mít stejný tvar a rozměr jako červená tyč smyslového materiálu. Dříve než dítě začne psát číslice, jsou mu poskytnuty dřevěné destičky ve tvaru číslic, které jsou polepené smirkovým papírem. Dítě kombinací doteku a zraku přebírá formu číslic. Poté se připojí sluch a dítě dává číslům jména. Pokud si je dítě nejisté, vždy může kontrolu provést pomocí počítadla. Početní operace se provádějí pomocí tzv. „**zlatých perel**“. Tento materiál tvoří přechod od prvního stupně (0 - 6 let) k druhému, kdy je zahájena povinná školní docházka. Materiál obsahuje blok, ve kterém je 1000 perel (tzn. 10 plat), přičemž každé plato je složeno ze 100 perel umístěných na deseti tyčích konci spojených k sobě, jedna tyč obsahuje 10 perel a nejmenší jednotkou je jedna perla.¹⁵⁰

S tímto materiálem jsem se setkala v soukromé Montessori škole v Regensburgu, kterou jsem v souvislosti s touto diplomovou prací navštívila. Fotografie je uvedena v příloze. (Příloha č. V).

Pro rozvoj čtení a psaní vytvořila M. Montessori celou řadu materiálů, které rozvíjejí jemnou motoriku. V této souvislosti můžeme opět zmínit válečky různých rozměrů vybaveny knoflíkem k uchopení. Vhodným materiálem k rozvoji čtení jsou vystřižená písmena pokrytá smirkovým papírem. Významné je i v tomto případě odlišení barev, kde slovíčka mají modrou barvu a souhlásky červenou. M. Montessori přišla s významnou myšlenkou, kterou o několik let později zužitkovaly bulvární noviny. Tvrdila, že lidé s problémem čtení dokážou číst velká písmena, ale mají problém se čtením malých písmen. Jeden malý chlapec si velmi často vybíral knihy s pohádkovou tematikou, ve kterých byly názvy uvedeny velkými písmeny. Na otázku zda má rád pohádky, odpověděl, že tyto knihy může číst, protože písmena byla zřetelně velká. M. Montessori kladla důraz na to, aby při dávání jména věcem měly děti tyto věci k dispozici. Děti si mají prakticky vyzkoušet významy sloves, u kterých je to možné např. *běhat, jít, zpívat, pískat, skákat*. Důležitou funkci má materiál, který představuje

¹⁴⁹ Srov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha, SPgŠ 1996. s. 43 – 46.

¹⁵⁰ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 101 - 103.

„**hospodářství**“. Děti mohou předměty pojmut zrakově a uchopit je dříve, než je budou psát.¹⁵¹

M. Montessori pozorovala děti při psaní i čtení a mluvila o tzv. explozi. Děti, které odkryly, že umějí psát, měly velikou radost a chuť psát. Byla velmi překvapena reakcí malého chlapce, který říkal, že pro slovo SOFIA potřebuje písmena S, O, F, I, A. Jednoho dne pozorovala chlapce, který začal křičet, když napsal první slovo. Exploze pomalu zachvátila celou třídu a i ostatní děti kusem křídly psaly slova na zem. Byly jim čtyři roky a už dokázaly psát. Psaly na vše, co je napadalo. Dětem byly předloženy i knihy, aby se naučily číst. Bohužel zpočátku se úspěchy nedostavily, a proto se čekalo na vhodnější okamžik. Asi o půl roku později děti pochopily, co znamená číst, a to ve spojení se psaním. V knize „Kinder sind anders“ jsou uvedeny i jiné příběhy. Jeden z nich je vyprávěn rodiči, kteří přišli do školy, aby oznámili paní učitelce, že jejich děti zůstávaly stát na ulici a četly nápisy obchodů a vůbec se nechtěly jít procházet. Děti se přitom zajímaly o rozluštění písemného názvu jako takového, ale ne o slova. Autorka toto jednání přirovnává k chování vědce, který odkrývá starodávné písemné označení v kameni a studuje ho tak dlouho, dokud nedokáže odhalit smysluplný význam textu. Tato vášeň je podle jejího názoru srovnatelná s vášní dětí.¹⁵²

7.5 Materiál k rozvoji ticha a pohybu

Cvičení ticha vychází z pozorování, které M. Montessori provedla ve školce. „Ticho“ čtyřměsíční holčičky ji přivedlo na myšlenku ukázat i ostatním dětem, co znamená být potichu. Poukázala především na tiché dýchání dítěte. Děti stály bez pohnutí a najednou byl slyšet tikot hodin. Jako by malý kojeneček přenesl atmosféru ticha do místnosti.

Metodě M. Montessori bylo vytýkáno, že je občas příliš autoritářská, a že některé materiály příliš určují způsob činnosti dítěte. Byla tím myšlena hra „na ticho“. Smyslem této hry je vést děti k vnímavosti a k vědomému sebeovládání. Cílem je vzbudit u dítěte pozornost pro různé vztahy tónů a odstranit co možná nejvíce tónů z okolí, protože ticho podporuje proces koncentrace. Dítě se přitom učí sebeovládání. Tyto hodiny měly významný vliv na kázeň u dětí. Při nácvičku seděly děti pohodlně na židlích nebo na podlaze.¹⁵³

Cvičení jsou velmi tvárná a dají se obměňovat. Jednou variantou je, že děti sedí bez pohybu v kruhu a se zavřenýma očima pod vedením učitelky si postupně uvědomují

¹⁵¹ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 104 - 105.

¹⁵² Srov. MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. 1. vyd. Frankfurt – Berlín - Wien : Klett - Cotta in Ullstein Taschenbuch im Verlag Ullstein GmbH, 1983.s. 183 - 187.

¹⁵³ Srov. CIPRO, M. *Prameny výchovy (Encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech) svazek třetí IX a XX. století*. 1. vyd. vlastním nákladem roku 1993. s. 429 – 430.

jednotlivé části těla: nohy, prsty u nohou, ruce atd. Tato fáze je podobná autogennímu tréninku. Druhá fáze je ovšem zcela odlišná. Učitelka vyzve děti, aby vnímaly zvuky v prostoru a následně je vyzve, aby změnily místo, popř. přišly k ní. Může je vyzývat např. podle jména nebo oblečení. Vše by se mělo zdařit bez hluku. Při jiném cvičení děti sedí kolem kusu papíru a mají k dispozici kolem sebe nejrůznější předměty k lepení a kreslení. Úkolem dětí je, aby pracovaly společně s materiálem, který mají k dispozici a vytvořily velký obraz. Podmínkou ale zůstává, že nesmí mluvit. Děti musejí být pozorné k přání ostatních dětí. I v tomto případě se doporučuje atmosféru dokreslit hudbou.¹⁵⁴

Toto jednoduché cvičení v sobě zahrnuje řadu důležitých aspektů:

- **„návik koncentrace:** *děti se učí soustředit na vytváření ticha, nesmí se nechat rozptylovat vnějšími podněty*
- **sebeovládání:** *dítě musí kontrolovat své přirozené impulsy a podřizovat své jednání probíhajícímu cvičení*
- **rozvoj smyslů:** *dítě trénuje sluch, když se snaží zaslechnout hlas učitelky vyslovující jeho jméno*
- **pohybová koordinace:** *dítě se učí bezhlučně, přesně a rychle pohybovat prostorem*
- **sociální citění:** *dítě se učí brát ohled na skupinu, se kterou společně mlčí, učí se společně s ostatními cosi vytvářet*
- **mravní vývoj:** *v dítěti je podporován smysl pro vnitřní řád a disciplínu*
- **náboženské citění:** *soustředěné mlčení je základem meditace*¹⁵⁵

Učitelka se nesmí omezit pouze na to, že řekne: „*Sed'te tiše*“, ale má jít příkladem a ukázat, jak se sedí tiše. Děti musí být vedeny k tichému sezení, aby se to naučily. Využívá se tmy nebo si děti zavřou oči a přikryjí je rukama. Ticho se postupně stává hlubším, až se stane relativně absolutním. V této fázi lze slyšet i nejjemnější zvuky, které jsme dříve neslyšeli, např. tikot hodinek.¹⁵⁶

Opakem cvičení ticha jsou pohybová cvičení. Cílem pohybových cvičení bylo, aby došlo k odbourání přebytečné energie dětí. Pokud nedojde k tomuto vydání přebytečné energie, děti často reagují agresivně, perou se mezi sebou atd. Pro děti předškolního věku doporučovala chodit hodně na čerstvý vzduch, podnikat výlety a procházky. Autor knihy „*Montessori heute*“ dokládá, že při návštěvě montessoriovské školky ve Švédsku děti za každého počasí chodily každé odpoledne na jednu či dvě hodiny ven. M. Montessori dále kladla důraz na

¹⁵⁴ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 106 - 105.

¹⁵⁵ DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlřívá. s. 57.

¹⁵⁶ Srov. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1984. s. 300 – 301.

koordinaci pohybů, která je dobře rozvíjena praktickými cvičeními. Koordinaci rozvíjí nejenom sport, ale také tanec a tzv. „chození po čáře“, kdy dítě musí držet rovnováhu. V první fázi se děti učily jít po této čáře vpřed krok po kroku. Cvičení bylo dále ztíženo tím, že děti přenášely různé předměty. Bylo doporučeno při těchto cvičeních pouštět hudbu.¹⁵⁷

V montessoriovské školce Vokovická Praha 6, jsem se zúčastnila zahájení dne. Děti se shromáždily a seděly kolem elipsy. Atmosféru dokreslovala relaxační hudba. Učitelka vzala panenku a pomalými kroky obešla elipsu. Poté panenku položila do rukou jednomu dítěti, které následně obcházelo elipsu a položilo panenku do klína jinému dítěti. Cílem je, aby se děti zklidnily a připravily na den v mateřské škole.

7.6 Význam materiálů v současné době

Výhodou montessoriovských materiálů je, že jsou systematicky zpracovány a dítě se s tímž pojmem setkává vícekrát, ale při novém setkávání je pojem do cvičení zařazen v nových souvislostech, a proto se ukazují jeho další znaky. V současné době materiály vyrábí firma Nienhuis v Holandsku. Zakladatelem firmy byl truhlář Albert Nienhuis z Haagu, který v roce 1929 začal vyrábět dřevěný materiál pro montessoriovské školy. Na vývoji dalších materiálů se podílejí týmy expertů v různých zemích světa. Základ firmy tvoří „Nienhuis Grop Zelhem“, jejíž součástí je Nienhuis Internatinal, který zajišťuje vývoz. Významným centrem je např. Nienhuis Montessori v USA v Kalifornii, dále centra v Japonsku, Austrálii, Saúdské Arábii atd.¹⁵⁸

8 Praktická část: Návštěva MŠ pracujících s Montessori pomůckami

V teoretické části jsem se zabývala popisem historického vývoje předškolní výchovy, dále dítětem předškolního věku z psychologického i socializačního hlediska a alternativními možnostmi výchovy v předškolním věku, ze kterých jsem si zvolila pedagogiku M. Montessori. Zaměřila jsem se především na členění montessoriovských materiálů a jejich možné využití.

¹⁵⁷ Srov. RAAPKE H. D. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. s. 106 - 108.

¹⁵⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 68 – 69.

V praktické části uvedu činnost tří školek, které jsem navštívila. V úvodní části představím charakteristiku zařízení, jeho popis, cíle, aktivity a jiné. Druhá část obsahuje mé vlastní postřehy a informace, které mi byly poskytnuty.

8.1 Mateřská škola Vokovická Praha 6 s prvky M. Montessori

První školkou, kterou jsem navštívila, byla MŠ Vokovická Praha 6, která pracuje podle teorie M. Montessori a využívá i její materiály. Cílem bylo zaměřit se na vztah dětí k jejich využívání, na pokroky, kterých děti dosahují a popřípadě i poukázat na nesnáze, které jsou (či nejsou) spojeny se zavedením těchto materiálů do praxe.

Podklady ke zpracování jsem získala z rozhovoru s paní ředitelkou Mgr. Z. Soukupovou, které bych tímto chtěla velmi poděkovat.

8.1.1 Obecná charakteristika

Hlavním krédem školky je svoboda a respektování tempa potřeb dítěte. Cílem je, aby práce dětí vedla k vzbuzení radosti, k vnitřnímu uspokojení, k posilování pozitivních pocitů vůči sobě i světu. Celá myšlenka je zastřešena řádem, smyslem pro pořádek a odpovědnost při zacházení s předměty, ochranou přírody, kultivovanými vztahy k sobě navzájem, v respektování odlišnosti lidí a v posilování míru na zemi. Školka nepatří do soukromé sféry, nýbrž spadá do sféry státní. Ve školce jsou 3 třídy po 23 - 24 dětech, v každé třídě je patro pro odpočinek. Skupina dětí je smíšená, to znamená chlapci i dívky. K uskutečnění těchto cílů dochází realizací filosofie M. Montessori, využíváním pomůcek, velmi dobrou spoluprací s rodiči, vstřícným přístupem pedagogů a zařazením nejenom montessoriovských materiálů, ale i hraček. S předškolními dětmi je vedena individuální práce od 13.30 - 14.30, přičemž důraz je kladen na rozvoj grafomotoriky, modelování, knihy, pracovní činnosti. Dětem jsou nabízeny tyto kroužky: keramika, tanečky, angličtina a plavání. Paní ředitelka hodnotí spolupráci s rodiči velmi dobrou. Ke kontaktu s nimi dochází při zapojování a organizování školy v přírodě, spoluúčasti na vánočním koncertě, besídkách, masopustu a jiných. Integrace by v této školce byla reálná.

Činnost ve školce je řízena mottem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Základním výchovným prostředkem této školky je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí a v jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. Prostředí je pro dítě optimálně připravené a respektuje jeho spontánní vývoj. Výběr materiálů a metod se podřizuje psychickým projevům dítěte.

Prostředí školky a její vybavení:

Zahrada školky je vybavena sportovním hřištěm, kde je umístěna opičí dráha s horolezeckou stěnou, tyčemi, lany, houpačkami se skluzavkou a malým tobogánem. Součástí je zahradní domek s hračkami, koly a tříkolkami. Prostory jsou dále vybaveny pískovištěm. V létě je možno využívat i rozkládací bazén. V minulých letech bylo součástí školky i morče Dolly a králíček Bělinka, o které se děti staraly.

Na chodbě je tělocvična, kde jsou umístěny hrazdy, tyče, řebříky, žíněnky, válce, ribstole, lana, horolezecká stěna, trampolína, branky na fotbal, koše a jiné. Součástí je dílna, kde je skutečné nářadí, byteček, ve kterém se konají kroužky. Ve sklepních prostorách je keramická místnost. Při vstupu do školky se po levé straně nachází prostor s molitany různých tvarů, ze kterých si děti staví bunkry, domy, hrady atd.

Režim dne ve školce:

- 6.30 - 9.00 individuální práce s dětmi, aktivity, montessoriovské materiály, hry v pokojíčku na molitance, v dílně a jiné dle přání dítěte
- 9.00 - 9.30 ranní svačina
- 9.30 - 10.00 setkávání a vyprávění na elipse (popř. v kruhu), ukázka aktivit nebo práce s montessoriovskými materiály, skupinová práce učitelky s dětmi (dramatické hry, zpívání, tanečky, cvičení na chodbě...)
- 10.00 - 12.00 pobyt venku
- 12.00 - 12.30 oběd
- 12.30 - 13.00 hygiena, převlékání do pyžama, práce dětí s montessoriovskými materiály, společenské hry, prohlížení knih, puzzle, aktivity a průběžné odcházení dětí domů a před jednou hodinou ukládání na lůžko
- 13.00 - 13.30 zklidnění při pohádce, poslechu hudby či vyprávění příběhů
- 13.30 - 14.30 klid na lůžku: odpočívání (spánek není povinný), individuální práce s předškoláky: rozvoj grafomotoriky, cvičení jazyka - antonyma, synonyma, tvoření věty na dané slovo, převyprávění příběhu...
- 14.30 - 14.45 odpolední svačina
- 14.45 - 17.00 hudebně - pohybové činnosti, aktivity přirozeného života, volné hry dětí, kroužky, odchody dětí domů

Některé příklady aktivit školky:

Zavírání studánek a oslava sv. Martina

Každá třída dětí společně s jejich rodiči zamkly studánku, přivítaly paní zimu a oslavily svátek sv. Martina. Děti si upekly k občerstvení „martinské rohlíčky“ a vyrobily si lampiónky.

Brigáda na podzim:

Do této činnosti se zapojují jak rodiče, tak děti. Po práci si všichni společně upečou buřty a mají příležitost k navázání komunikace mezi sebou.

Školka se zapojila i do projektu „Adopce na dálku“

V roce 2004 se školka rozhodla adoptovat holčičku, které finančně pomáhají, aby mohla chodit do školky. Jsou jí 4 roky a jmenuje se Susan Pannakar a pochází z Tumarikopu ve státě Karnataka na jihu Indie. Školka uspořádala společně s žáky ZŠ Alžírská vánoční koncert, na kterém mohl každý přispět na vzdělání této holčičky.

Materiály a oblasti, kterými se děti zabývají

Při návštěvě jsem měla možnost vidět všechny základní montessoriovské materiály. Používají se metody obkreslování čísel, čísla pokrytá smirkovým papírem a jiné. Dále je ve školce smyslový materiál, do kterého řadíme pomůcky k odlišování zvuků, chutí, vůní atd. Materiály jsou systematicky rozmístěny do koutů třídy. Vedle matematického a jazykového materiálu jsou umístěny materiály, které jsou řazeny do kosmické výchovy a zeměpisu. Patří mezi ně např. globusy, mapy, puzzle apod. V jiném rohu je koutek pro rozvoj praktického života, kde jsem mohla vidět nádoby na přelévání vody, přesypávání, náradí k zametání apod. Děti se učí sázet a starat se o květiny a zeleninu na záhonech. Mezi kulturní aktivity se řadí výtvarné, hudební atd. Každý materiál je ve třídě pouze jednou. Děti mají volný přístup k nim a též možnost volného výběru.

Velmi zajímavé je, že ve školce nejsou pouze montessoriovské materiály, ale také obyčejné hračky jako např. motorky, šachy atd. Paní ředitelka mi vysvětlila, proč tomu tak je. Po kurzu, který absolvovala, začala s používáním metody M. Montessori a s jejími materiály. Zpočátku děti materiály velmi dobře přijaly, avšak nevydržely si hrát s nimi každý den. Ve školce vládla velmi napjatá situace. Z tohoto důvodu se paní ředitelka rozhodla zapojit i další pomůcky. Problémem podle jejího názoru je nedostatečná podnětnost montessoriovských materiálů pro současné děti.

8.1.2 Vlastní postřehy z návštěvy této školky

Tato mateřská škola začala s využíváním montessoriovských pomůcek v únoru 1998. Ředitelka se s metodou seznámila prostřednictvím kurzu pořádaný paní Carol Ann Hontz,

který jí pomohl získat praktickou zkušenost při využívání těchto materiálů. Kurzu se dále zúčastnily ještě tři učitelky.

Vybavení ve třídě odpovídá představě M. Montessori. Fotografie, které jsem pořídila, jsou v příloze č. VI, dokládají zásadu proporcionality nábytku a poukazují na prostorové možnosti. Dále k vybavení třídy patří kuchyňka a na chodbě i kutilská dílna. Uprostřed místnosti je elipsa, kde děti zahajují každý den. Při své návštěvě jsem měla možnost s nimi tento začátek dne prožít. Důležitá je svoboda dětí, možnost volného výběru, vše má svá pravidla. Např. pokud jezdí děti na motorkách, mají řidičské průkazy. Když poruší nějaké pravidlo, např. naráží do sebe, musejí řidičské průkazy odevzdat a jdou konat jinou aktivitu. Děti jsou vedeny k úklidu a lásce k přírodě. Paní ředitelka mi řekla, že odměny a tresty nejsou ve školce používány. Školka se také snaží o zdravý způsob života tím, že usiluje o zdravou stravu dětí. O této školce vyšel i článek uveřejněný v časopisu „Montessori Österreich“ vydaný roku 2005 napsaný Johannou Schneider z Vídně.

8.2 Třída podle Montessori při ZŠ Meteorologická Praha

8.2.1 Obecná charakteristika zařízení

Třída podle Montessori spadá pod ZŠ Meteorologickou, se kterou je ještě dále spojena klasická mateřská školka, která má dvě třídy. Činnost montessoriovské třídy byla zahájena v letech 1999/2000. Zřizovatelem je obec MČ Praha – Libuš.

Třídu navštěvuje 28 dětí a je otevřena pro děti tří až šestileté, popř. i sedmileté. Skupina dětí je smíšená, to znamená chlapci i dívky. Integrace by popřípadě byla reálná, ale doposud nebyla využívána. Ve třídě jsou dvě učitelky středoškolského vzdělání. Paní učitelka, která se mě při návštěvě ujala, má ještě speciální pedagogiku. Obě se zúčastnily speciálního montessoriovského kurzu pro pedagogy, který pořádala společnost Montessori a trval celý rok.

Co se týká vybavení třídy, regály jsou uzpůsobeny dosahu dítěte, kutilský koutek ve třídě není, nicméně mezi materiály lze najít i nářadí. Součástí třídy je nově vybavená kuchyňka, která je velikostí uzpůsobena dítěti. V této místnosti je také stůl se židlemi, trouba na vaření a pečení atd. Děti pracují ve skupinkách, protože by se tam všechny nevešly. Ve skupině si něco upečou a pak to společně snědí. V místnosti jsou rostliny, o které se stará paní uklízečka, protože by bylo náročné, aby je děti zalévaly samy. Při jednom cvičení naznačují zalévání květin, ale k uskutečnění nedochází. Nicméně hodiny jsou věnovány i sázení rostlin, o které se děti mají za úkol starat. Třída je velmi dobře rozčleněna do několika místností. Při vstupu do školky přijdeme do chodby, kde se děti přezouvají. Následuje místnost, ve které jsou stavebnice a slouží pro zklidnění dětí při příchodu. Paní učitelka mi popisovala, že na začátku

byly problémy s udržetím ticha při zahájení dne na elipse, protože děti, ostatně jako každý z nás, měly potřebu něco ostatním dětem sdělovat. K tomuto účelu je využívána tato třída. Ve třídě jsou zvířata: ryby a želvy, o které se děti starají. Morčata z důvodů alergie nebyla povolena.

Dětem je nabízena výuka anglického jazyka rodilým mluvčím. Jiné kroužky nabízeny nejsou, protože ve vedlejší budově sídlí klub Junior, který nabízí různé aktivity již od předškolního věku a kroužky jsou vedeny odborníky.

Den v mateřské školce

Při příchodu do školy následuje volný výběr materiálu. Učitel se dítěti individuálně věnuje, pozoruje ho, ukazuje mu nový materiál, povídá si s ním o jeho zážitcích atd. Pro třídu je důležité dostatečně podnětné prostředí. Dítě si vybírá pomůcky podle záliby, vybírá si místo, kde a s kým bude pracovat. Učitelka dětem pomáhá, pokud si o pomoc řeknou. Následuje elipsa, kde se děti učí mluvit, naslouchat, přijímat zodpovědnost a tvoří se společná pravidla. Před obědem se jde s dětmi ven za každého počasí. Poté společně obědvají. Děti jsou při obědu vedeny k tichu při jídle, samostatnosti (samy si prostírají, nalévají, přinášejí a odnášejí talíře, přidávají jídlo). Následuje odpočinek. Odpoledne si děti opět volí výběr činnosti.

Materiály, které jsou ve třídě užívány

Materiály jsou velmi dobře umístěny. Jistě je to z důvodu velkého prostoru. Na úvod je třeba říci, že ve třídě jsou původní montessoriovské materiály, dále materiály, které si učitelky samy vyrobily a ty, které nejsou originálně montessoriovské, nicméně musí splňovat určité principy, jako možnost kontroly chyb apod. Jiné hračky, motorky, autíčka ve třídě nenajdete. Jedna místnost je určena pro adaptaci a přivítání do školky. Ve druhé místnosti jsou regály pro smyslový materiál, mezi který patří tzv. růžová věž, tyče různé délky, počítadla atd. Děti materiály velmi rády využívají. Dále jsem mohla vidět tzv. pískovničku. Tento materiál byl zakoupen jako poslední a slouží k rozvoji grafomotoriky. Je vyroben z dřevěného rámu, jehož dno tvoří sklo, na kterém je nasypán modrý písek. Po stranách je upevněna škrabka, která písek uhladí. Děti do písku píšou svoje jména nebo písmena. Dále můžeme do písku dát berušku a ze spodní strany magnet, pomocí kterého se beruška bude pohybovat. K dispozici jsou i další materiály, které pomáhají rozvoji grafomotoriky a pomocí nichž se zlepšuje úchop. Tyto materiály nepatří mezi původní montessoriovské, ale musí splňovat zásadní podmínky. K rozvoji sluchu jsou využívány zvonky, které jsou rozděleny na dvě skupiny. Polovina má černý podstavec a druhá bílý. Účelem je, aby děti dokázaly přiřadit dva zvonky k sobě. Dále jsou přítomny dózy pro rozpoznání vůní (vyrobené učitelkami). Součástí této třídy je i jídelna,

ve které děti obědvají. V další třídě jsou materiály praktického života, např. rámy s různými možnostmi zapínání. Součástí je i prostor pro práci s vodou, přelévání, přesypávání atd. V dalším rohu je jazykový a matematický materiál a naproti je materiál pro kosmickou výchovu. Děti dosahují nemalého pokroku v oblasti matematiky. Každé dítě, které třídu opouští, umí minimálně počítat do deseti. Pomocí počítadel a materiálů dokáží sčítat. Stejně pokroky jsou dosaženy i v oblasti jazykových dovedností. Děti znají písmena, abecedu a některé umí i číst jakýkoliv text. V místnosti je umístěn počítač. Uprostřed je elipsa, u které se děti s učitelkami schází. Materiály jsou všem dětem volně přístupné. Dětem je umožněn volný výběr a každý materiál je ve třídě umístěn pouze jednou.

Součástí mého šetření bylo zjistit, zda se paní učitelka setkala s nějakými obtížemi při užívání montessoriovských materiálů, popř. s nějakými překážkami. Materiály se paní učitelce Lence Koukalové zdají být pro současné děti vhodné a dostatečně podnětné. Podle jejího názoru je důležité, aby byly čas od času obměňovány, a tak se stanou zajímavé a aktuální. Učitelky se snaží s dětmi pracovat individuálně, např. ve třídě byla dívka, která dokázala číst velká tiskací písmena, ale problémem pro ní bylo přečíst stejné slovo, které bylo napsáno malými a psacími písmeny. Z tohoto důvodu pro ní učitelky připravily materiál, na kterém byly všechny tři varianty. Dívka si během krátké doby na jiný druh písma zvykla a byla schopna číst jakýkoliv text.

8.2.2 *Vlastní postřehy z návštěvy MŠ*

Školka na mě udělala velmi příjemný dojem. Paní učitelka mě velmi hezky uvítala, ukázala mi materiály a zodpověděla moje dotazy. Velmi se mi líbilo rozmístění materiálů, velké prostory a atmosféra třídy, ve které děti při mé návštěvě poslouchaly pohádku. Zájem o tuto třídu ze strany rodičů je veliký. Přesto většina dětí pochází z jiné oblasti a do školky je rodiče každé ráno vozí. K otevření další třídy by bylo potřeba více prostor. Ptala jsem se, zda a jak se učitelky vypořádaly s odměnami a tresty. M. Montessori byla odpůrce odměn a trestů, protože se jí zdály zbytečné. Paní učitelka přiznala, že na začátku bylo náročné se naučit děti nechválit. Jako oslovení děti používají „paní učitelko“. Když třída začínala fungovat, byla snaha zavést oslovování jménem. Tento krok se z počátku zavedl mezi rodiči a učitelkami. Bohužel se to příliš neosvědčilo, proto se od této myšlenky upustilo.

8.3 Třída podle Montessori při MŠ Sluníčko Helsinská 2731 Tábor

8.3.1 *Obecná charakteristika*

Třída podle Montessori funguje při MŠ Sluníčko v Táboře od září 2002. Mateřská škola nabízí klasický program předškolní výchovy, dále třídu s montessoriovskými prvky a jednu třídu podle Montessori, kterou jsem měla možnost navštívit.

Třída je určena pro děti od 3 – 6 let. Ve třídě je 22 dětí. Skupina je smíšeného charakteru. Integrace by pod určitými podmínkami (přítomnost asistenta) přicházela v úvahu, ale zatím nebyla využívána. Na dvě třídy jsou určeny 3 učitelky, které mají středoškolské vzdělání a absolvovaly montessoriovský kurz. Třída je vybavena regály, které jsou uzpůsobeny dosahu dítěte. Ve třídě není kuchyňka (je o patro výš), kutilský koutek, truhlářský ponk ani koutek pro panenky. Jsou zde rostliny, o které se děti starají. V minulosti bylo ve školce morče, ale zemřelo. V současnosti žádná zvířata ve třídě nejsou. Učitelka velmi dbá na pravidla a principy M. Montessori. Děti musejí respektovat základní pravidla chování: respekt jeden druhého, naslouchání, vzájemná pomoc, říkat vždy pravdu, vše má své místo. Děti mají svá práva: právo volby, samostatného rozhodnutí, právo na volný čas, právo říci ne, právo mít „svůj den“, právo klidu na práci a právo na vlastní tempo. Materiály jsou dětem volně přístupné, můžou si je volně vybrat a každý je ve třídě pouze jednou. Co se týká volného výběru, je omezen podmínkou, že dítě musí vidět ukázkou. Ve školce je velmi dobré vybavení montessoriovskými materiály. K práci jsou využívány i další pomůcky, které nejsou sice originální, ale musí splňovat určitá kritéria. Některé materiály si paní učitelky vyrobily samy. Z materiálů pro praktický život jsem mohla vidět oblékací rámy, mísy na přelévání vody, písku apod. Dále je třída vybavena smyslovým materiálem: růžovou věží, hnědými schody, válečky s úchytkami, tepelnými destičkami, lahvemi na testování chuti, hmotnostními destičkami apod. K rozvoji matematických schopností jsou využívány červené tyče, aritmetické tyče, zlaté korálky apod. Obtížné úrovně těchto materiálů jsou také k dispozici. Pro rozvoj kosmické výchovy děti pracují s přírodními látkami, dělají pokusy, starají se o květiny atd. Paní učitelka Lenka Jelínková nesouhlasí s tím, že by montessoriovské materiály byly pro současné děti nedostatečné. Jediným problémem je finanční nákladnost.

Režim dne ve školce:

Třída je otevřena od osmi hodin. Děti si vyberou pomůcku, se kterou chtějí pracovat. Pracují buď individuálně nebo ve skupině. Mezi 8 – 9 hodinou je svačina. Poté následuje společné sezení na elipse, kde se děti přivítají, pracují s tématickými celky (např. po prázdninách, poznávám vše nové, Martin na bílém koni, Vánoce, zimní radovánky atd.).

Dopoledne je zakončeno procházkou venku. Poté následuje hygiena, oběd, odpočinek. Zbytek odpoledne si děti opět vyberou pomůcku.

8.3.2 *Vlastní postřehy z návštěvy mateřské školy*

Paní učitelka Lenka Jelínková mě ve školce velmi hezky přijala a poskytla mi materiály i výroční zprávu. Školka na mě velmi hezky působila, i když ve třídě nebyla kuchyňka a další vybavení, které by mělo být součástí. Mají k dispozici hodně montessoriovských materiálů různého stupně obtížnosti. Učitelka velmi dbá na dodržování pravidel. Z rozhovoru mi vyplynulo, že odměny a tresty nejsou ve třídě užívány. Děti jsou vedeny, aby se dokázaly chválit samy. Pokud určitá pravidla přestoupí, nejdou klečat do kouta, ale učitelka se jim snaží vysvětlit, co udělaly špatně a následně se dítě pokusí o nápravu. Problém, který se ve třídě vyskytuje, je spojen se spojováním dětí. Pokud má nějaká třída méně dětí, dochází ke klasickému spojování, s čímž jsou spojena i jiná pravidla, která musí dítě dodržovat. Mohla jsem pozorovat velký zájem paní učitelky o tento program a také velkou znalost. Co se týká oslovování, ve třídě vládne volnost. Když třída začínala fungovat, bylo dovoleno tykání. Některým rodičům se však zdálo, že učitelky tím ztrácejí autoritu, proto si tykání nepřáli. Paní učitelka děti neopravuje a říká, že pokud prožijí něco krásného společně, automaticky začínají tykat. V příloze č. VII jsou zaznamenány fotografie z mé návštěvy, na kterých jsou zachyceny materiály k rozvoji matematických schopností (růžová věž, numerické tyče), dále materiál k rozvoji kosmické výchovy a některé příklady cvičení praktického života.

8.4 **Porovnání školek v tabulkách**

Navštívila jsem tři školky, ve kterých dochází k uplatňování montessoriovské pedagogiky. Jsem si vědoma toho, že uvedený počet školek je velmi malý na to, abychom z něj vyvodili všeobecné závěry. Porovnání má sloužit pro lepší přehlednost a má poukázat na práci s materiály, shody a rozdíly v daných školkách. V jednom případě mé šetření vyplňovala ředitelka školky a ve zbývajících dvou učitelky třídy podle Montessori. Dvě školky se nacházejí v Praze a jedna v Táboře. Údaje, které mi byly v zařízení poskytnuty, porovnám z následujících hledisek:

1. Rok vzniku
2. Počet dětí a charakter skupiny
3. Personální obsazení
4. Vybavení tříd
5. Materiály
6. Hlavní obtíže v souvislosti s prací s materiály

V příloze č. VIII je uveden formulář, který jsem ve školách předkládala a pomocí kterého jsem zařízení porovnála.

8.4.1 Charakteristika mateřských školek

MŠ Vokovická Praha 6	1. 7. 2001
Třída podle Montessori při ZŠ Meteorologická	1999/2000
Třída podle Montessori Tábor	Září 2002

Z první tabulky vyplývá, že v uvedených školách se metoda M. Montessori rozvinula až v posledních několika letech. Učitelky a ředitelka, se kterými jsem mluvila, absolvovaly montessoriovské kurzy, které byly hlavním podnětem k získání informací o této pedagogice.

8.4.2 Počet dětí a charakter skupiny

	MŠ Vokovická Praha 6	Třída podle Montessori při ZŠ Praha	Třída podle Montessori Tábor
Věkové rozmezí dětí	od 3 – 6 let	od 3 – 6 popř. 7 let	od 3 – 6 let
Počet dětí ve třídě:	Dětí 23 – 24	Dětí 28	Dětí 22
Počet tříd:	Třídy: 3	Třída: 1	Třída: 1
Smíšené skupiny	ano	ano	ano
Možnost integrace	Ano, v současnosti je využívána	Ano, v současnosti nevyžívána	Ano, v současnosti nevyžívána

Největším rozdílem je počet dětí a tříd. Zatímco MŠ Vokovická v Praze 6 pracuje celá pouze podle koncepce M. Montessori a má tři třídy, MŠ při ZŠ v Praze a v Táboře nabízí montessori program pouze v rámci jedné třídy a je zařazena pod klasickou MŠ. Ve všech třídách jsou smíšené skupiny. Integrace připadá teoreticky v úvahu ve všech třech zařízeních, nicméně v současnosti je využívána pouze v MŠ Vokovická.

8.4.3 Personální obsazení

	MŠ Vokovická Praha 6	Třída podle Montessori při ZŠ Praha	Třída podle Montessori Tábor

Počet učitelů na jednu třídu:	2 učitelky	2 učitelky	3 učitelky na dvě třídy
Přítomnost asistenta:	Ne	Ne	Ne
Vzdělání učitelů: (typ: SŠ, VŠ)	2 učitelky VŠ Ostatní SŠ	SŠ	SŠ
Speciální montessoriovské vzdělání:	Ano, všechny montessoriovský kurz	Ano, montessoriovský kurz	Ano, montessoriovský kurz

Ve třídě jsou převážně 2 učitelky, které se v průběhu dne střídají. Učitelky mají téměř ve všech zařízeních středoškolské vzdělání (kromě dvou učitelek v MŠ Vokovická Praha 6) a všechny absolvovaly montessoriovský kurz.

8.4.4 Vybavení tříd

	MŠ Vokovická Praha 6	Třída podle Montessori při ZŠ Praha	Třída podle Montessori Tábor
Nízký, otevřený nábytek	Ano	Ano	Ano
Kutilský koutek	Ano	Ano	Ano
Kuchyňka	Ano	Ano	Ne
Rostliny	Ano	Ano	Ano
Truhlářský ponk	Ano	Ne	Ne
Zvířata	Ano	Ano	Ne
Pokud ano, jaká	Králík, morče	Želvy, rybičky	V minulosti morče

Ve všech školkách se snaží o vytvoření vhodného prostředí pro děti. Ve všech zařízeních byl nízký, otevřený nábytek. Rozdílly byly v rozvržení materiálů, což příkládám prostorovým důvodů. Třída podle Montessori v Praze při ZŠ Meteorologická byla prostorově největší. Materiál byl rozmístěn ve třech místnostech a ve čtvrtém byla kuchyňka. Nejmenší třída byla v Táboře. Byla rozdělena na dvě poloviny a kolem dokola byl rozmístěn montessoriovský materiál. Ve všech třídách byly rostliny a ve dvou školkách v Praze i zvířata – želvy, rybky, morče, králík. Učitelky ve třídě podle Montessori Meteorologická by rády chovaly ještě morče, ale z důvodu alergie nebylo povoleno.

8.4.5 Materiály

	MŠ Vokovická	Třída podle	Třída podle
--	--------------	-------------	-------------

	Praha 6	Montessori při ZŠ Praha	Montessori Tábor
Originální montessoriovské pomůcky:	Ano	Ano	Ano
Další didaktické pomůcky:	Ano	Ano	Ano
Materiály vlastní výroby:	Ano	Ano	Ano
Hračky: (auta, motorky apod.)	Ano	Ne	Ne

Ve všech zařízeních jsou originální montessoriovské pomůcky. Z finančních důvodů jsou zařazovány i další didaktické pomůcky, které ale musí splňovat určitá kritéria požadována od originálních pomůcek, např. možnost kontroly chyb apod. Hlavní rozdíl je v tom, že zatímco třídy při ZŠ Meteorologická a MŠ Tábor jsou ryze montessoriovské, nenajdeme zde klasické hračky, jako např. auta, motorky apod., MŠ Vokovická je školka s prvky montessori. V praxi to znamená, že ve školce jsou i klasické hračky. Po rozhovoru s paní ředitelkou jsem zjistila, že po absolvování kurzu se snažila zapojit pouze montessoriovský materiál. Děti se jí ale zdály neklidné, nedovedly si s materiálem vystačit. Ve všech vybraných zařízeních si děti můžou materiál volně vybrat, jsou volně přístupné a ve třídě pouze jednou.

8.4.6 Hlavní obtíže v souvislosti s prací s materiály

Učitelky se shodly, že hlavním problémem je finanční nákladnost. Paní ředitelka MŠ Vokovická je dále toho názoru, že podnětnost montessoriovských materiálů je pro současné děti nedostatečná. Děti v dnešní době mají hodně montessoriovských pomůcek již doma, které jsou k sehnání v obchodních domech. Setkala se také s tím, že jsou pro děti některé pomůcky již nezajímavé, doma se mnohdy naučí špatný postup a přístup k těmto pomůckám. Z tohoto důvodu byly zařazeny auta, motorky, šachy apod. do výuky. Vše má ale samozřejmě svá pravidla.

Závěr

Hlavním tématem teoretické části této diplomové práce bylo představit metodu M. Montessori, její pohled na dítě předškolního věku a popsat materiály, které jsou v mateřských školách využívány. Zaměřila jsem se na antropologické základy, kde jsem

představila její pohled na dítě a rozdělila kosmickou výchovu do tří stupňů. M. Montessori vypožadovala, že i malé dítě je schopno silné koncentrace, pokud nalezne něco, co ho k činnosti podnítl a tento fakt nazvala polarizací pozornosti. Dále kladla důraz na pozitivní připravené prostředí, protože dítě absorbuje vše ze svého okolí pozitivní i negativní. Přínosem je také její rozdělení senzitivních fází, kterými dítě prochází, a ve kterých je schopno přijímat určité podněty a učit se s radostí. Řada myšlenek M. Montessori byla v její době převratná a mnohé zůstávají aktuální i dnes. Do teoretické části je dále zahrnuto také členění materiálů, kde se mi oporou stala především německá literatura, ve které jsou jednotlivé materiály pro výchovu v mateřských školách popsány a doplněny o vysvětlení jejich funkčnosti. Kapitulu jsem také obohatila českou dostupnou literaturou.

Do praktické části jsem zařadila vlastní šetření, jehož cílem bylo ve vybraných školkách zjistit využívání montessoriovských materiálů, vybavení tříd, počty dětí a učitelů. Z dostupných informací jsem zjistila, že učitelky využívají i další didaktické materiály, které nejsou originálně montessoriovské, nicméně splňují určité podmínky, např. umožňují kontrolu chyb apod. Některé si učitelky vyrobily i samy z finančních důvodů.

I přesto, že zařízení vycházejí ze stejné metody a principů, jejich pojetí je v určitém ohledu jedinečné. Zatímco MŠ Vokovická do svého konceptu zapojila nejenom pomůcky M. Montessori, ale i klasické hračky (autíčka, panenky apod.), ostatní dvě třídy pracují jen s originálními materiály popř. s materiály, které dané koncepci odpovídají. Shodné rysy lze vypožadovat ve snaze dodržovat určitá pravidla a principy zakladatelky. M. Montessori nevnese do své pedagogiky žádné metody, ale do středu postavila dítě s jeho zájmy, potřebami a schopností získávat životní zkušenosti. Stejně pravidlo jsem našla i v zařízeních, které jsem navštívila. K dětem se přistupovalo individuálně, jako k bytostem, které mají určitá práva a možnost rozhodovat o činnosti, které se chtějí věnovat. Veliký rozdíl je ve struktuře a vedení školek. V MŠ Vokovická vládne ve všech třídách stejný systém. Paní ředitelka je velmi nakloněna této metodě a snaží se i o další inovaci. Třída podle Montessori při ZŠ Meteorologická Praha a třída v Táboře patří pod jiná školská zařízení nealternativního typu, což sebou přináší jistá omezení. Integrace je ve všech školkách teoreticky reálná, nicméně v současnosti využívána pouze v MŠ Vokovická.

Účelem porovnání nebylo poukázat na to, které z těchto zařízení je lepší (což by ani nebylo možné), ale představit pedagogiku M. Montessori v praxi. Zařízení, která jsem navštívila, zahájily svou činnost na konci 20. století. Bylo by jistě zajímavé porovnat je se staršími zařízeními tohoto typu.

Pedagogika M. Montessori je natolik zajímavá, že se nám nabízí několik otázek, které by bylo možné dále zkoumat. Od doby rozvoje její metody na našem území došlo k založení

několika školek i škol, nicméně větší pozornost je věnována předškolním zařízením tohoto typu. Přínosem by jistě bylo zjistit návaznost této metody na základní školu a poukázat na možnost integrace v nich.

Abstrakt

RODOVÁ, M. *Mateřská škola jako životní prostor a dítě předškolního věku v pohledu M. Montessori*. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Bezečná.

Klíčové pojmy: předškolní výchova, dítě předškolního věku, hra, pedagogika M. Montessori, montessoriovské materiály.

Práce se zabývá předškolním věkem a pohledem na výchovu očima M. Montessori. Cílem je poukázat na přínos montessoriovských materiálů a jejich využití v předškolních zařízeních. Teoretická část popisuje historický vývoj předškolního vzdělávání, psychologický a sociologický vývoj dítěte předškolního věku, hru a alternativní programy. Zaměřila jsem se především na pedagogiku M. Montessori, kterou jsem teoreticky vysvětlila.

Praktická část obsahuje srovnání tří zvolených zařízení: MŠ Vokovická Praha 6, třída podle Montessori při ZŠ Meteorologická Praha a třída podle Montessori v Táboře. Ve všech těchto zařízeních jsou uplatňovány principy montessoriovské pedagogiky. Je pracováno nejenom s originálními montessoriovskými materiály, ale také s dalšími, které splňují určité normy a některé si učitelky vyrobily samy. V MŠ Vokovická se užívají i hračky. I přes některé rozdíly se všechna zařízení shodují v základní myšlence: kladou do popředí dítě, tak jak to dělala M. Montessori.

Abstract

Nursery school as the life space and a child of preschool age in the view of M. Montessori.

Key terms: preschool education, child of preschool age, socialization, game, alternative programmes, pedagogy of M. Montessori, montessori materials.

The work deals with preschool age and the M. Montessori view of the education. The aim is to point out the contribution of montessori materials and their use in nursery schools. The theoretic part describes the historic evolution of preschool education, psychological and sociological development of a child of preschool age, game and alternative programmes. I focused mainly on the M. Montessori pedagogy and described it theoretically.

The practical part contains comparison of three chosen schools: NS Vokovická Praha 6, Montessori class in NS Meteorologická Praha and Montessori class in Tábor. In all these schools the montessori pedagogy principals are being applied. In these schools they work, not only, with original montessori materials, but also with other materials, which fulfill certain standards and also with some that were made by teachers them selves. In NS Vokovická toys are also being used. Despite some differences all of the schools agree on the basic thought: they put the child in the first position just like M. Montessori used to do.

Seznam použité literatury

Primární literatura

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její zařízení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003.

ISBN 80-7178-537-7.

BĚLINOVÁ, L., MIŠUROVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN nevedeno.

CIPRO, M. *Prameny výchovy (Encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech) svazek třetí IX a XX. století*. 1. vyd. vlastním nákladem roku 1993. ISBN nevedeno.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1984. ISBN nevedeno.

DAŠEK, J. *Životnost principů montessoriovské pedagogiky dnes*. Praha, 1999. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová.

Defektologický slovník. 2. upravené vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

ISBN nevedeno.

DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd.

Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN nevedeno.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi - příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

JAKUBEC, V., RÝDL, K., SVOBODA, A., VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě - pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha : Baltazar, 1991. 263 s. Přel. Z: Erziehung zur Freiheit.

ISBN 80-900307-2-6.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KODÝM, M. a kol. *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*.

1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN nevedeno.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005.

ISBN 80-247-0852-3.

KRUTECKIJ, V. A. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN nevedeno.

- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1986. ISBN nevedeno.
- LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. a kol. *Výchováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice : v edičním středisku Univerzity Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN nevedeno.
- MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. 1. vyd. Frankfurt – Berlín - Wien : Klett - Cotta in Ullstein Taschenbuch im Verlag Ullstein GmbH, 1983. ISBN 3548390021.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha : SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vyd. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství - výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Brno : Paido 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.
- RAAPKE, H. *Montessori heute - eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. 2. rozšíř. vyd. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. ISBN 3 499 60537 6.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie – příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- SMRČKA, F. a kol. *ABC rodinné výchovy I. - dítě předškolního věku*. 2. doplněné vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN nevedeno.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. doplněné vyd. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, Evropská 33, Praha 1996.

ISBN neuvedeno.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISN 80-244-0945-8.

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole- kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Hradec Králové : Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Sekundární literatura

CACH, J. *Reformní alternativní pedagogika - výzva k nápravě společnosti*. 1. vyd. Pardubice : Univerzita Pardubice - fakulta humanitních studií, 2002. ISBN 80-7194-486-6.

HAEFELE, B., WOLF - FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Portál : 1993. ISBN neuvedeno.

HENEK, T. *Hrou připravujeme na školu*. 2. rozšíř. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN neuvedeno.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤA, J., RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. 1. vyd. Praha : pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. ISBN neuvedeno.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1978. ISBN neuvedeno.

MIŠUROVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

OPRAVILOVÁ, E., ŠTVERÁK, V. *Fridrich Fröbel o výchově člověka*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN neuvedeno.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. 1. vyd. Praha : Československé akademie věd, 1982. ISBN neuvedeno.

SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN neuvedeno.

SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN neuvedeno.

ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně. Obrazová příloha*. Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, Evropská 33, Praha 1999. ISBN neuvedeno.

TOMÁŠEK, F. *Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*. Olomouc : Maticе Cyrilometodějské, 1940. ISBN neuvedeno.

ZELINA, M. *Alternatívne školstvo*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Časopisy a jiné zdroje

DOČKALOVÁ, M. Škola hrou. Montessori metoda. *Betyňka*, 1995, roč. IV, č. 1, s. 46 – 47.

HABIŇÁKOVÁ, E. Speciálna a liečebna pedagogika Montessoriovej. *Předškolská výchova*, 1990 – 91, roč. 45, č. 6. s. 5 – 6.

MIŠURICOVÁ, V. O životě a díle Marie Montessoriové. *Předškolská výchova*, 1971, roč. XV, č. 4, s. 86 – 90.

ICM. Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005 – 2007, Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004, posl. aktualizace 16.2. 2007. [cit 2007-03-31]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf>. ISBN 80-87000-00-5.

PAUROVÁ, B. Přehled alternativ dostupných v ČR. online. 2006, poslední aktualizace 23.2. 2007 [cit 2007-03-31]. Dostupné na WWW: <<http://www.icm.cz/co-jsou-alternativni-vzdelavaci-programy>>

Seznam příloh

- I. Obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004
- II. Tabulka možných alternativ předškolního vzdělávání dostupných v ČR
- III. Tabulka s rozdělením citlivých (senzitivních) fází
- IV. Ukázky montessoriovských materiálů
 - cvičení praktického života
 - smyslový materiál
 - materiál k rozvoji matematiky a čtení
 - kosmická výchova
- V. Fotografie z Montessori soukromé základní školy Regensburg – tzv. zlaté perly
- VI. Fotografie z Mateřské školy Praha 6 Vokovická
- VII. Fotografie z třídy podle Montessori Tábor
- VIII. Formulář k šetření ve třídách

Přílohy

Příloha I - Obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání
z roku 2004

Obsah

1. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů.....	5
1.1 Systém kurikulárních dokumentů	5
1.2 Platnost RVP PV.....	6
1.3 Hlavní principy RVP PV	6
2. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace	7
3. Pojetí a cíle předškolního vzdělávání	7
3.1 Úkoly předškolního vzdělávání	7
3.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce	8
3.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	9
3.3.1 Rámcové cíle.....	11
3.3.2 Klíčové kompetence	11
4. Vzdělávací obsah v RVP PV	14
5. Vzdělávací oblasti.....	15
5.1 Dítě a jeho tělo	16
5.2. Dítě a jeho psychika.....	18
5.2.1 Jazyk a řeč	18
5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	20
5.2.3 Sebepojetí, city, vůle.....	22
5.3 Dítě a ten druhý	24
5.4 Dítě a společnost.....	26
5.5 Dítě a svět	29
6. Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu	31
7. Podmínky předškolního vzdělávání.....	32
7.1 Věcné podmínky	32
7.2 Životospráva	33
7.3 Psychosociální podmínky	33
7.4 Organizace	34
7.5 Řízení mateřské školy.....	34
7.6 Personální a pedagogické zajištění	35
7.7 Spoluúčast rodičů.....	35
8. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných	36
8.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	36
8.2 Vzdělávání dětí mimořádně nadaných.....	39
9. Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí	40
10. Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.....	41
11. Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu.....	44
12. Povinnosti předškolního pedagoga	44
Slovníček použitých výrazů	46

Příloha II - Tabulka možných alternativ předškolního vzdělávání dostupných v ČR

Přehled dostupných alternativ v ČR

- **Waldorfská** (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)

- **Montessori** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)

- **Daltonská** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

(Tyto tzv. reformní školy ve světě vznikaly v 1. pol. 20. stol.)

- **Začít spolu** (MŠ, 1. st. ZŠ)

- **Zdravá škola** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

- **Integrovaná tematická výuka** (MŠ, 1. st. ZŠ)

(Vznikají v posledních desetiletích a často staví na zkušenostech reformních škol a na nových vědeckých poznatcích z psychologie, pedagogiky apod.)

- **Domácí vzdělávání** (1. st. ZŠ)

Příloha III - Tabulka s rozdělením citlivých (senzitivních) fází

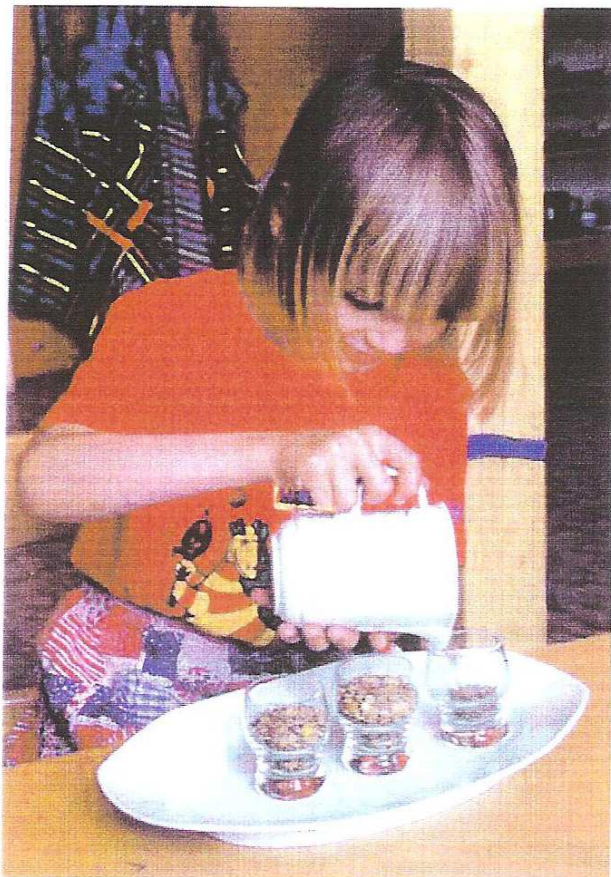
Vývoj citlivých fází

Časová a všeobecná charakteristika	Obsahová stránka	Pedagogika a instituce
<u>První fáze- 0- 6 let</u> formativní, vratký, konstruktivní, vývoj základů osobnosti a inteligence		
<i>První část: 0-3 roky</i> Aktivní a reaktivní nevědomá inteligence (M. Montessori mluví o tzv. „absorbujícím duchu“ viz teorie M. Montessori) Vývoj potenciality díky vlastní zkušenosti a střetnutí se s okolím	<i>Pohyby:</i> ruce, rovnováha, běh <i>Uspořádání:</i> orientační funkce <i>-vnější uspořádání:</i> stimul k jednání <i>- vnitřní uspořádání:</i> poznání vztahů <i>Řeč:</i> pohyb a zvuky	<i>Rodina, jesle pro děti</i> Pozorovat a podporovat pohyby: dítě zdvihá hlavu, válečkuje, léze, sedí, jde Význam má mluvení s dítětem, koordinace od pohybů, pozorování a orientace řeči
<i>Druhá část: 3- 6 let</i> Analýza a propojení absorbovaných dojmů z prostředí - vtisk. Od nevědomé k vědomém činnosti, realizaci a zdokonalování dosavadního nabytí	- Vývoj vědomí skrz aktivitu - Analýza, zdokonalení, úprava dosud absorbovaných úspěchů - Sociální integrace v malých skupinách - koheze	Školka - práce se smyslovým materiálem, jejichž cílem je procvičení všech smyslů. Předběžná strukturalizace matematického ducha pro dítěte. - cvičení k praktickému životu - cvičení ticha a pohybu
<u>Druhá fáze: 6-12 let</u> Stabilní, výzkumní a spojená se zvědavostí, dominance společenská a morální senzibilita. Posouzení vlastního jednání s ostatními, citlivost pro spravedlnost a konkrétnost společenského a morálního jednání	- rozšíření akčního rádiu: duchovní, v představení, sociálně, kulturní - přechod k abstrakci, rozšíření světového názoru, „zárodek vědy“ - vznik sociálního a morálního vědomí, senzibility svědomí, pro spravedlnost, sociální organizaci a regulační odezvu	Škola dítěte kosmická výchova - komplexních vyučování - individuální cesta každého dítěte - věkově smíšené skupiny - úzký propojení praktické a teoretické práce, mnoho příležitostí k učení vně školy - samostatnost, iniciativní - chuť, sociální odpovědnost
<u>Třetí fáze: 12- 18 let</u> formativní, vratká, sociální senzibilita sloučená s potřebou samostatnosti v sociálních vztazích. Stav očekávání, tvořivé - produktivní práce, výraznost	- potřeba obrany a bezpečnosti (v puberta) - potřeba samostatnosti, pozornosti a důstojnosti osob - potřeba, uchopení a pochopení vlastní role ve společnosti	Zkušenostní škola společenského života - selský dvůr: produkce - obchod: prodej, směna zboží, komunikace - dům pro hosty: služby - škola: pokračování a (vědecké) rozšíření „kosmické výchovy“

Příloha IV - Ukázky montessoriovských materiálů

- cvičení praktického života
- smyslový materiál
- materiál k rozvoji matematiky a čtení
- kosmická výchova

CVIČENÍ PRAKTICKÉHO ŽIVOTA



Přesypávání z jedné nádoby do několika menších



Čistění bot – nácvik pracovního postupu

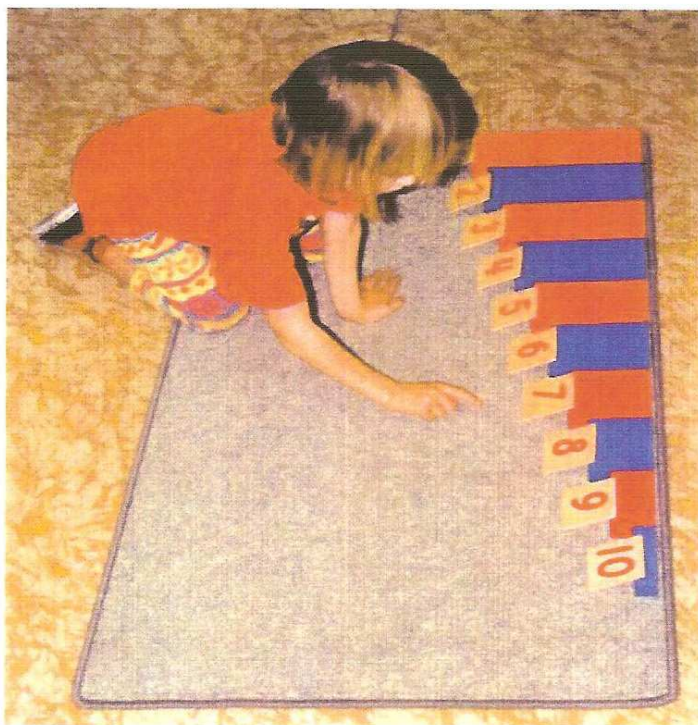


Smyslový materiál

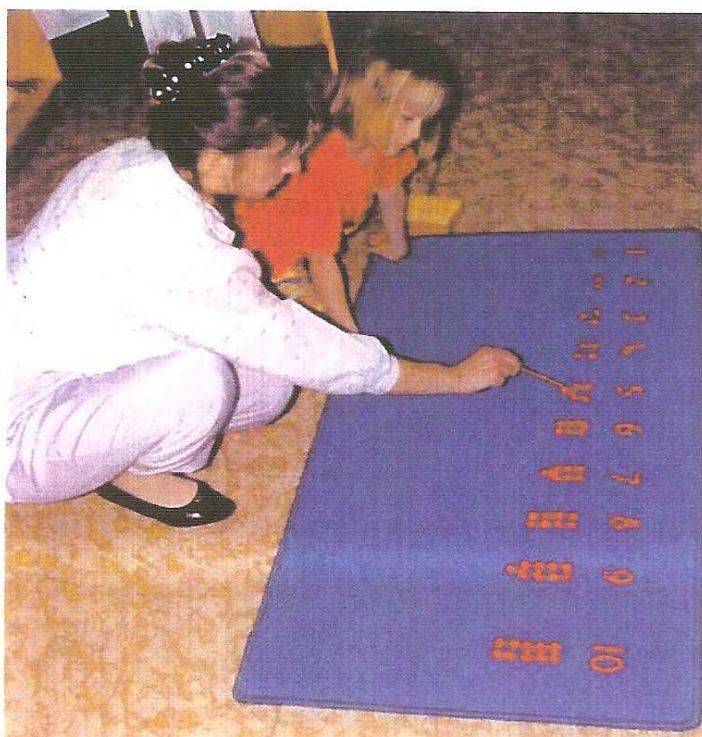


Matematický materiál

MATEMATIKA



Numerické tyče a číslice – cvičení slouží ke spojení množství a odpovídajícího symbolu



*Červené puntíky - seznámení s rozdílem mezi lichými a sudými čísly
- opakování vztahu symbolu a množství*



Materiál pro rozvoj řeči



Kosmická výchova – geografický materiál

Příloha V - Fotografie z Montessori soukromé základní školy Regensburg – tzv.
zlaté perly



**Fotografie ze soukromé Montessori základní školy
Regensburg – perlový materiál, který se využívá při rozvoji
matematických dovedností**

Příloha VI - Fotografie z Mateřské školy Praha 6 Vokovická



MŠ Vokovická Praha 6
Nábytek je přizpůsoben dětské velikosti tzv. „Zásada proporcionality“.



Přílohy VII - Fotografie z třídy podle Montessori Tábor



Fotografie z třídy podle Montessori Tábor

- na horní fotografii je růžová věž
- na spodní fotografii jsou zachyceny numerické tyče
(v obou případech je zřejmá desítková soustava)





Fotografie z třídy podle Montessori Tábor – materiál je využíván při kosmické výchově





Fotografie z třídy podle Montessori Tábor – cvičení praktického života



Příloha VIII - Formulář k šetření ve třídách podle Montessori

Vlastní šetření:

Charakteristika mateřské školy

Název školy:	
Zakládající organizace, zřizovatel:	
Zahájení provozu školky:	

Děti

Věkové rozmezí dětí ve školce:	
Počet montessori tříd:	
Počet dětí ve třídě:	
Smíšené skupiny (chlapci – dívky)	ANO – NE
Možnost integrace:	ANO – NE
Je využívána v současné době:	ANO – NE

Personální obsazení

Počet učitelů na jednu třídu:	
Přítomnost asistenta:	ANO - NE
Vzdělání učitelů (typ: SŠ, VŠ)	
Speciální montessoriovské vzdělání: Počet učitelů s tímto vzděláním:	ANO - NE

Vybavení

Nízký otevřený nábytek:	ANO – NE
Kutilský koutek:	ANO – NE
Kuchyňka:	ANO - NE
Jsou v místnosti rostliny:	ANO - NE
Koutek pro panenky:	ANO - NE
Truhlářský ponk:	ANO - NE
Jsou ve školce zvířata:	ANO - NE
Pokud ano, jaká:	

Materiály

Originální montessoriovské materiály:	ANO - NE
Další didaktické pomůcky:	ANO - NE
Materiály vlastní výroby:	ANO - NE
Hračky:	ANO - NE

Jsou materiály volně přístupné: Jaké materiály jsou k dispozici:	Pro praktický život: ANO – NE
Je možný volný výběr materiálů:	ANO - NE
Je každý materiál ve třídě pouze jednou:	ANO - NE
	<p>Smyslový materiál:</p> <p>Jazykový materiál:</p> <p>Matematický materiál:</p> <p>Kosmická výchova:</p>

Obtíže při užívání montessoriovských materiálů
(pokud jste se s nějakými obtížemi setkali, prosím zaškrtněte)

<p>Nedostatečná podnětnost montessoriovských materiálů pro současné děti:</p> <p>Finančně nákladné:</p> <p>Nedostupnost materiálů:</p> <p>Jiné (prosím uveďte):</p>
