

Bakalářská práce

2008

Petra Novotná

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**MOŽNOSTI VYUŽITÍ PEDAGOGIKY MARIE
MONTESSORI PRO DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM
OBDOBÍ**

Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková

Autor práce: Petra Novotná

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: třetí

2008

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

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Ivě Žlábkové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce a Ludmile Kudrnové za vlídné přijetí v Mateřské škole Olešník a poskytnutí materiálů.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA	8
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ Z OBLASTI REFORMNÍ A ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY	8
1.2 STRUČNÝ VÝVOJ REFORMNÍ A ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY VE SVĚTĚ	10
1.3 STRUČNÝ VÝVOJ V ČR.....	12
1.4 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	13
1.4.1 <i>Waldorfská škola</i>	14
1.4.2 <i>Freinetovská škola</i>	15
1.4.3 <i>Jenská škola</i>	16
1.4.4 <i>Daltonská škola</i>	16
2 ALTERNATIVNÍ SMĚR PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI	18
2.1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI	18
2.2 PRINCIPY A CÍLE M. MONTESSORI.....	19
2.3 DIDAKTICKÝ SYSTÉM MONTESSORI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	21
2.4 DIDAKTICKÝ MATERIÁL.....	21
2.4.1 <i>Materiál pro praktická cvičení</i>	22
2.4.2 <i>Smyslový materiál</i>	23
2.4.3 <i>Jazykový materiál</i>	24
2.4.4 <i>Matematický materiál</i>	24
2.4.5 <i>Materiál ke kosmické výchově</i>	25
2.5 OSOBNOST PEDAGOGA V KONCEPCI M. MONTESSORI.....	25
2.6 VÝVOJ MONTESSORI PEDAGOGIKY V ČR	26
3 PRAKTICKÁ ČÁST: MATEŘSKÁ ŠKOLA OLEŠNÍK S PRVKY	28
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	28
3.2 STRUČNÁ HISTORIE	29
3.3 FILOZOFIE MŠ	29
3.4 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY KOŤATA	31
3.5 HLAVNÍ VZDĚLÁVACÍ A VÝCHOVNÉ CÍLE TŘÍDY PODLE M. MONTESSORI	32
3.6 STRAVOVACÍ PODMÍNKY.....	33
3.7 PSYCHOHYGIENA A PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY PODLE M. MONTESSORI.....	33
3.8 PROSTOROVÉ A MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ MŠ.....	34
3.9 SPOLUPRÁCE S RODIČI A VEŘEJNOSTÍ.....	35
3.10 TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PODLE MONTESSORI PRO TENTO ROK	36
3.11 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ VE TŘÍDĚ KOŤATA	37
3.12 EXKURZE V MATEŘSKÉ ŠKOLE OLEŠNÍK	38
ZÁVĚR	40
ABSTRAKT	42
ABSTRACT	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44
SEZNAM PŘÍLOH	46
PŘÍLOHY	47

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá předškolním věkem a pohledem Marie Montessori na výchovu. Cílem je bližší seznámení s alternativním pedagogickým směrem M. Montessori zaměřeným na předškolní období dítěte. Také chci poukázat na přínos materiálů, které ve výchově používala. S metodou M. Montessori jsem se poprvé seznámila při své praxi v Mateřské škole v Praze 6. Natolik mě to nadchlo, že jsem se rozhodla se o tomto alternativním směru dozvědět více a později i napsat na toto téma bakalářskou práci. Cílovou skupinou se mi staly děti předškolního věku.

Hlavním cílem bakalářské práce je představit více osobnost Marie Montessori, její pedagogické metody, principy a pomůcky, se zaměřením na předškolní období. Nahlédneme také do historie tohoto alternativního směru. Dále představím alternativní školství jako takové a stručně se zmíním o dalších alternativních směrech, které jsou také využitelné v předškolní výchově. A v neposlední řadě představím konkrétní zařízení pro děti předškolního věku, které metody M. Montessori využívá.

Text je rozdělen do tří kapitol. V teoretické části popisují vznik a vývoj alternativního školství a jeho typy. Dále se můj zájem zaměřuje na metody M. Montessori, její základní principy cíle, stručný vývoj, pohled na dítě, osobnost pedagoga a montessoriovské materiály, které při výchově využívala a jsou aktuální i dnes. V praktické části se zaměřuji na jednu mateřskou školu, která čerpá mnoho z pedagogiky M. Montessori.

První kapitola popisuje alternativní pedagogiku celkově. Vymezuje základní pojmy jako je reformní pedagogika, alternativní pedagogika a alternativní školství. Zabývá se vývojem reformní a alternativní pedagogiky od počátku až po současnost, kde je zvlášť oddělena historie světová od historie ČR. Jsou zde také uvedeny osobnosti, které výrazně ovlivnily tento vývoj. V poslední části první kapitoly se stručně zabývám druhy klasických alternativních škol. Popisují jejich hlavní metody a cíle, kdo je založil a jak jsou v dnešním světě známé a rozšířené. (K. Rýdl, J. Průcha, F. Singule, K. Hrdličková aj.)

Druhá kapitola se věnuje hlavnímu tématu této práce a tím je pedagogika Marie Montessori. Cílem je ve stručnosti popsat život M. Montessori, její postupné pronikání do pedagogického prostředí a vytváření nových pedagogických metod. Dále představím její pedagogické principy a cíle, které si stanovila při výchově předškolních dětí a fungují již mnoho let. Chci také poukázat na didaktický systém, kde Montessori poukazuje na svobodu rozhodování dítěte a jeho volby. Popisuje jak je individuální přístup velmi důležitý, především pak v předškolním věku dítěte. Na didaktický systém navazuje montessori didaktický materiál, který podle J. Svobodové a V. Jůvy dělím do pěti skupin na materiál pro praktický život, smyslový materiál, jazykový materiál, matematický materiál a kosmickou výchovu. Podrobně pak popisují každý materiál zvlášť. Cílem je poukázat na jejich využití i v současné předškolní výchově. Dále se zmiňuji o osobnosti učitele, který je spíše v montessori pedagogice pozorovatelem a nenásilným pomocníkem. A v neposlední řadě zde nechybí ani stručná historie montessori pedagogického směru, jeho vývoj až k současnosti. (K. Rýdl, A. Hrdličková, S Kořátková, H. Ludwig, O. Zelinková aj.)

Třetí a zároveň závěrečná kapitola je zaměřena prakticky. Týká se Mateřské školy Olešník, kde jedna ze dvou tříd využívá metody M. Montessori. Cílem je popsat montessori metody v praxi a jejich působení na předškolní děti. Nejdříve uvádím obecnou charakteristiku MŠ a montessori třídy, také se zabývám hlavními vzdělávacími a výchovnými cíli třídy, prostorovým a materiálním vybavením, stravovacími podmínkami, psychohygienou a psychosociálními podmínkami. Zajímám se také o spolupráci školky s veřejností, zejména tedy s rodiči. Třída má také svůj třídní vzdělávací program a jeho obsah, který je v textu také popsán. V závěru popisují mou návštěvu v mateřské škole a mé osobní postřehy z působení montessori metod a pomůcek na předškolní děti.

1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

1.1 Vymezení pojmů z oblasti reformní a alternativní pedagogiky

Reformní pedagogika je souhrnné označení pro různé koncepce a praktické snažení, které vytváří modely alternativní školy.¹ Z reformně pedagogických škol jsou dnes ve světě nejznámější školy waldorfské, montessoriovské, petersenovské (jenské). Většinou jsou zakládány jako volné, což znamená jako soukromé náhradní školy. Bez problémů získávají povolení státních úřadů působit jako veřejné instituce. Jenom malá část montessoriovských škol je řízena katolickou církví bez práva veřejného působení.²

Alternativní školy ve své větší části představují pokračování a další rozvíjení myšlenek a prvků reformní pedagogiky první poloviny 20. století. Jsou projevem novějšího kritického postoje k běžným školám a standardní výchově.³

Pojem alternativní vznikl z latinského „alter“ jiný, opačný, změněný. „Alternativní“ můžeme chápat jako jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby. Alternativní škola či alternativní vzdělávání má mnoho významů a je velmi často spojována s pojmy volná škola, otevřená škola, netradiční škola, soukromá škola aj. V této oblasti se setkáváme s rozdílným chápáním pojmu alternativní škola, jak u nás, tak v ostatních zemích. Tento pojem má různé pedagogické teorie a existuje mnoho definic, které ho vysvětlují. Existuje však i několik obecných definic tohoto pojmu v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích.⁴

Alternativními chápeme všechny druhy škol, soukromé i státní, které se odlišují od hlavního proudu běžných, normálních škol dané vzdělávací soustavy. Odlišují se v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole. Jsou zde změny v obsahu vzdělávání a prostorovému řešení učeben či školních budov a jejich okolí. Rozdíl je také v hodnocení výkonu žáků, v komunikaci s rodiči,

¹ Srov. PRŮCHA, J. , WALTEROVÁ, E. , MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 198.

² Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 24.

³ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 30-31.

⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 11.

v jiných vztazích ve škole. Kritériem pro vymezení alternativních škol je tedy pedagogická specifičnost určité vzdělávací instituce, nikoliv typ zřizovatele nebo způsob financování.⁵

Dnešní alternativní školy stále využívají reformní pedagogiky, ale snaží se experimentovat a hledat nové formy a způsoby vzdělávání.⁶

Důležité v alternativní pedagogice je svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a všedního dne, sebeorganizace a samospráva zúčastněných. Těchto pár tezí můžeme brát jako základní principy alternativní pedagogické práce. Je důležité, abychom žáky nerozdělovali na dobré a špatné. Vždyť to může mít i vliv na jejich životní soudy. Alternativní škola musí žáky osvobozovat a umožnit jim získat nové zkušenosti, které jim umožní být sebevědomými, zodpovědnými a adaptabilními ve smyslu akceschopnosti v jejich budoucím životě. K němuž jim bude jistě patřit i alternativní škola, která může být kdekoli a lze z ní zkoumat okolní svět, který je jen nepatrnou částí tvořen učebnicemi, známkami a učením nazpaměť. Učení se stane smysluplné jen tehdy, když aktivujeme celého člověka (hlavu i ruce). Rozdílnost oproti učení v „normální škole“ spočívá v tom, že učení se nestává diskriminujícím a znejišťujícím procesem (nepotlačuje tedy), ale pomáhá porozumět a ovládnout okolní svět, čímž osvobozuje.⁷

V alternativní škole si učitelé a žáci svou školu vytvářejí sami. Děti se spolupodílí na vnější i vnitřní podobě školy a veškerém všedním průběhu. Mohou často mnohem přímočařeji, než v „normální škole“, vyjadřovat vlastní zájmy, učí se mnohem rychleji na základě vlastního chtění, než z donucení. Zde je vidět velmi dobrý způsob motivace a učení, který v „normálních školách“ chybí. Tento přístup se bude muset ještě mnoho dospělých naučit. Musí se vyvarovat tomu, aby dítě k něčemu připoutávali, čímž dítěti více škodí než prospívají. Tím se nemyslí,

⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 13.

⁶ Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 25.

⁷ Srov. tamtéž, s. 28.

že ponecháme dítě svému osudu, což by vedlo ke ztrátě motivace a mohlo by vyústit v bezradnost.⁸

K alternativním školám počítáme samozřejmě i různé typy specifických škol v rámci státního školství. Jde o tzv. experimentální školy a jiné státní školy, které mají určité odlišnosti, vznikající z iniciativy některých pedagogických hnutí. Což je u nás například PAU – Přátelé angažovaného učení aj.⁹

1.2 Stručný vývoj reformní a alternativní pedagogiky ve světě

Na počátku reformní pedagogiky stojí kulturně kritický rozchod se školou, která se označovala jako škola tradiční, konzervativní, jako škola, která preferuje učitele a jejich intelektualismus a jako škola didaktického materialismu. Toto vše se reformnímu pedagogickému hnutí nelíbilo a chtěli to změnit. Reformní požadavky směřovaly hlavně k reformě společnosti. Reformní pedagogika začala hnutím umělecké výchovy a hnutím pracovní školy. Obě se vzájemně doplňovaly.¹⁰

Ve svých snahách změnit školu navazuje reformní pedagogika zejména na J. J. Rousseaua a jeho pokračovatele F. Fröbela a L. N. Tolstého. Základní pro reformní pedagogiku je Rousseauova myšlenka, že život a učení jsou jen dvě stránky procesu, které se od sebe nedají oddělovat. Z toho vyplývá, že učení musí být zaměřeno na získávání zkušeností, které jsou výsledkem samotného živého kontaktu dítěte se světem, jenž ho obklopuje, a se kterým se v průběhu svého života vyrovnává.¹¹

První modely pokusných škol, které chtěli naplnit požadavky reformní pedagogiky, nacházíme mezi hamburskými a brémskými školami. Začaly se zde s různou intenzitou realizovat zásady individualizace a humanizace školního

⁸ Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 29.

⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 13.

¹⁰ Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 17.

¹¹ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 21.

života, střídala se teorie a praxe v rámci sestavovaných projektů školy pospolitostí a aktivizace rodičů.¹²

Avšak nejvíce se začala rozvíjet v první polovině 20. století J. Deweyem, M. Montessoriovou, C. Freinetem, P. Petersenem aj. Byla realizována v pokusech o činnou školu, daltonskou školu, jenskou školu a jiné reformní školy. Dnes je reformní pedagogika už historickou záležitostí. V těchto intencích pokračují novodobé koncepce vzdělávání a škol, odlišné od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky atd.¹³

Alternativní školství se začalo utvářet před koncem 19. století v souvislosti s některými širšími kulturními proudy, kterými byly např. kritika kultury, naturalismus apod. Výrazně se projevovala již před první světovou válkou. Ovšem hlavní rozvoj spadá do dvacátých a třicátých let. Alternativní hnutí získalo v řadě zemích mnoho stoupců, kteří se tvořivou formou a novými ideami snažili předat své praktické pedagogické schopnosti a dovednosti. Nejdříve učili na pokusných školách a zařízeních a později už i v rámci státního školského systému. Zastánci alternativní pedagogiky se snažili přiblížit nové metody i ostatním. Uspořádali řadu významných mezinárodních sjezdů. Před druhou světovou válkou byla výrazná přeměna charakteru evropské školy a její práce, která by byla bez tohoto hnutí nemyslitelná. Proti se otevřeně postavily jen totalitní režimy. V Německu byly zastánci alternativní pedagogiky nuceni emigrovat či byli vězněni v koncentračních táborech.¹⁴

Po druhé světové válce se zdálo, že vše spěje ke svému konci. Mnoho představitelů a vůdců zestárlo. Do diskuze o smyslu a poslání výchovy se začala hlásit řada nových myšlenkových proudů a směrů, které po válce znovu ožily nebo nově vznikaly. To byly například pedagogika kultury, hermeneutická pedagogika, existenciální pedagogika atd. Začaly se zdůrazňovat spíše objektivní

¹² Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 17.

¹³ Srov. PRŮCHA, J. , WALTEROVÁ, E. , MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 198.

¹⁴ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*. Praha: SPN, 1992, s. 8.

společenské potřeby a perspektivy, což byla výchova pro rok 2000, pro 21. století, než respektování potřeb dítěte. Také pedagogická věda se začala měnit. Podle vzoru ostatních věd se začal rozvíjet objektivní pedagogický výzkum, vznikaly nové, specializované pedagogické obory, které neměly užší spojení s určitým pedagogickým směrem nebo výchovnou koncepcí, jako např. srovnávací pedagogika, ekonomika vzdělání, sociologie výchovy apod.¹⁵

Aktivita alternativního hnutí je po druhé světové válce není až tak velká, jako ve třicátých letech, i tak to byly především myšlenky reformní pedagogiky, které sehrály významnou roli při budování nového demokratického školství. Po druhé světové válce se v západních zemích začaly dále rozvíjet či úplně nově založily tzv. nové školy a hnutí, které vzniklo před válkou v rámci reformní pedagogiky, jejichž činnost přerušila válka a fašismus. Týká se to zejména škol rozvíjejících se v duchu pedagogiky Marie Montessoriové, Waldorfské pedagogiky, Freinetovy pedagogiky atd. Z myšlenek této nové výchovy po druhé světové válce vznikaly také významné světové organizace, jako např. UNESCO (v roce 1945) a UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund – Mezinárodní fond pro pomoc dětem – v roce 1946), obě v rámci OSN. Díky těmto organizacím došlo 20. listopadu 1959 v OSN k vyhlášení Deklarace práv dítěte. Její obsah je inspirován idejemi nové výchovy a Obecnou deklarací lidských práv z roku 1948.¹⁶

1.3 Stručný vývoj v ČR

Reformní pokusy v české pedagogice usilovaly o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. I když forem výchovy bylo mnoho a byly velmi rozmanité, byla potřeba překonat formalismus tradiční školy a uvést do život výchovné zařízení, které by vycházelo z dětské přirozenosti, rozvíjelo zvědavost, aktivitu a tvořivost dětí a napomohlo přiměřenými prostředky socializačnímu procesu

¹⁵ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*. Praha: SPN, 1992, s. 9.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 9-10.

mladé generace. Již v roce 1910 otvírá Anna Süssová v Brně pokusnou mateřskou školu. Cílem bylo, aby děti měly dostatečný pohyb, kladla důraz na rozumový rozvoj, který se opírá o bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti dětí. Také klade důraz na citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy. Postupně se začaly rozvíjet další nové formy výchovy a k dětem se začalo přistupovat více individuálně, s větším citem a láskou.¹⁷

Se zvýšeným zájmem o alternativní školy se setkáváme v České republice od počátku devadesátých let. Příčinou toho byla nová politická situace, liberalizace školství a pluralistické pojetí výchovy. Toto vše začalo vytvářet příznivější podmínky pro alternativní školství. Nové ekonomické, sociální a kulturní podmínky vedly ke zkoušení nových koncepcí cílů výchovy a vzdělání i metodiky vyučovací činnosti.¹⁸

1.4 Typy alternativních škol

Ve světě se vyvinulo mnoho alternativních škol. Alternativní školy se rozdělují na nestátní a státní nebo soukromé. Do nestátních patří klasické reformní školy a církevní školy. Do státních nebo soukromých patří moderní alternativní školy.¹⁹

Klasickými reformními školami je škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská. K církevním patří katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní školy. Moderních alternativních škol existuje více: školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, magnetové školy, přesahující školy, školy 21. století, školy bez ročníků, školy s alternativním programem, školy s imerzním programem, nezávislé školy, cestující školy, mezinárodní školy, odewaldské školy, hiberniánské školy Gesamtschule (jednotná škola), kolegiální školy, brémská školní centra, obecná a občanská škola, zdravá

¹⁷ Srov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 11-13.

¹⁸ Srov. tamtéž, s. 14.

¹⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 22-23.

škola, škola s angažovaným učením, integrovaná škola, škola hrou ještě mnoho dalších. A toto jsou jen nejvýznamnější příklady škol jednotlivých skupin.²⁰

1.4.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola je v současné době nejznámější a asi i nejrozšířenějším typem alternativní školy. Rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925) vytvořil koncepci, ve které je waldorfská pedagogika chápána nejen jako věda, ale i umění. Je zakladatelem antroposofie (antroposofie jako filozofické východisko waldorfské pedagogiky). První waldorfská škola vznikla v roce 1919 pro děti zaměstnanců firmy Waldorf – Astoria v Stuttgartu. Odtud pochází název pedagogiky.²¹

Waldorfskou školu lze charakterizovat takto: je to plně organizovaná škola s 12letou školou integrovaného typu, většinou ji předchází mateřská škola a ve 13. ročníku připravuje žáky k maturitě. Výchovou a vzděláním se snaží podněcovat a rozvíjet aktivitu dětí a jejich zájmy a potřeby. Obsah vzdělání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), kde se žáci zabývají soustavně po určitou dobu stejnými předměty. Velmi důležité jsou esteticko-výchovné, pracovní předměty a také cizí jazyky. Děti nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, které zahrnují doporučení pro další rozvoj jedince. Učitelé nejsou vázáni osnovami a plánují výuku společně s dětmi a částečně i s rodiči. Waldorfská pedagogika neuznává soutěživost a namísto ní se uplatňují principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Velký vliv zde má náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Waldorfské školy jsou netradičně řízeny. Ředitel neodpovídá za vedení školy, ale odpovídá za něj celý

²⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 23.

²¹ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 45.

učitelský sbor, který velmi těsně spolupracuje s rodiči. Tyto školy jsou soukromé. Rodiče platí školné, ale část rozpočtu je hrazena ze státních či jiných zdrojů.²²

1.4.2 Freinetovská škola

Zakladatelem je francouzský učitel Celestin Freinet (1896-1966). Je to jeden z nejvýznamnějších představitelů myšlenky pracovní školy. Cílem je maximální rozvoj osobnosti dítěte v racionální společnosti. Smyslem je vychovat a připravit pro život lidi aktivní, tvořivé, samostatné, s odpovídající mírou zodpovědnosti v tom nejširším slova smyslu. Charakteristickými rysy jsou specifické didaktické pracovní techniky a materiály, jak je školní tiskárna, volné texty, školní korespondence, třídní noviny a školní kartotéky. Dítě je chápáno nejen jako objekt působení, ale i jako významný subjekt výchovy. Změna je zde i v roli učitele, který zde vystupuje spíše jako organizátor optimálních podmínek učení, než jako učitel v normální škole. Základem výchovy ve škole je práce, která je centrem veškeré aktivity dítěte. Jde o práci ve smyslu manuálním i intelektuálním. Jiné je zde také řešení tříd a existují tzv. pracovní ateliéry.²³

Freinetovské školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii. Ale v pravém slova smyslu se vyskytuje poměrně zřídka (ve Francii 22 škol). Některých školách se uplatňuje smíšený typ, např. tradiční způsob několik let a rok freinetovského způsobu. Z hlediska mezinárodního rozšíření existuje v úplné podobě freinetovské školy velmi málo škol. V Dánsku 2 školy, ve Španělsku 2, ve Švýcarsku 1, v Holandsku 13, v Belgii 14 a ve Francii 22.²⁴

²² Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 24-25.

²³ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 99-102.

²⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 29.

1.4.3 Jenská škola

Škola jenského plánu vznikla ve 20. letech 20. století německým pedagogem Peterem Petersenem (1884-1952). Základem byl model tzv. rodinného principu, tj. školy s prvky domova, které představují životní společenství dětí, rodičů a vychovatelů. Dnes je základem pojetí výchovy jako funkce společenství a teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti (ctnosti) jen činností a jejich ověřováním ve společenství. Prvky pedagogiky jenského plánu se dodnes uplatňují v mnoha dalších pedagogických koncepcích.²⁵

Charakteristické pro jenskou školu je prioritou výchovy v procesu vyučování. Výchova dominuje nad vzděláváním. Preferuje se zde sociální dimenze výchovně vzdělávacího procesu. Děti zde nejsou děleny podle věku, ale do kmenových skupin. Každá kmenová skupina má svůj rytmický týdenní plán, který je postavený na skupinové práci s využitím netradičních forem práce, jako jsou například kruh, rozhovor, práce, slavnost, kurz.²⁶

Rozvrh učiva není řešen, jako v klasických školách, ale vyučovací hodiny a předměty jsou v tzv. kurzech. Ty jsou povinné a volitelné a jsou přizpůsobeny možnostem i pracovnímu rytmu dětí.²⁷

1.4.4 Daltonská škola

Daltonská škola, která se nazývá podle experimentální školy v Daltonu, vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové (1887-1973). Nejdříve vyučovala osm let na základní škole a později spolupracovala s M. Montessoriovou. Ta ji natolik ovlivnila a dala mnoho důležitých podnětů, že H. Parkhurstová se začala více o alternativní školství zajímat a založila roku 1919

²⁵ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s.89.

²⁶ Srov. tamtéž, s.90.

²⁷ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 68.

experimentální školu v Daltonu, kde působila až do roku 1942. Byla to střední škola pro chlapce pro dívky.²⁸

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Parkhurstová rozdělila učebnu do předmětových okrsků podle ročníků a vybavila je potřebnými pomůckami. Nejvíce jí šlo o samostatnost, o samostatné získávání vědomostí a individualizaci výuky. Každý žák uzavírá s učitelem smlouvu, kterou stvrzuje podpisem a dostává program práce na jeden měsíc pro každý předmět zvlášť. Každý má program práce jiný. Na začátku roku se totiž píší testy, které zjistí nadání a stav vědomostí žáka a podle toho se pak sestavuje individuální měsíční program. Program obsahuje minimální, normální nebo maximální výkony, kterých je třeba během určitého času dosáhnout. Žák si pak sám zvolí, co se chce nejdříve učit, postupuje podle toho, co se mu chce učit a vlastním tempem. K dispozici má strukturované pracovní návody, bibliografické citace a pokyny pro splnění ústních i písemných prací. Může vše samozřejmě konzultovat s učitelem či spolužáky a součástí jsou i domácí úlohy. Předmětům jako je hudební, výtvarná a tělesná výchova se žáci věnují společně. Pokud žák nesplní zadaný měsíční plán, není nijak trestán, ale nemůže postoupit dále. Takže se dá říci, že svoboda je základním principem daltonské školy.²⁹

V kapitole 1.4 jsem představila různé typy alternativních škol, ke kterým ještě patří Montessoriovská škola, které se budu věnovat v další kapitole.

²⁸ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, s. 30.

²⁹ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 49-50.

2 ALTERNATIVNÍ SMĚR PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI

2.1 Život a dílo Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii v obci Chiaravalle u Ancony. Rodiče byli velmi vzdělaní. Brzy po narození dcery se přestěhovali do Říma. V Římě studovala M. Montessori střední školu a posléze se dostala na univerzitu, kde studovala matematiku, biologii a medicínu. V roce 1896 získala jako první žena v Itálii titul doktora medicíny, když obhájila práci z oboru neuropatologie. Získala práci jako asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity. Starala se o duševně postižené děti, které byly na klinice hospitalizované. Také navštěvovala ústavy pro choromyslné v Římě a okolí, diagnostikovala děti a umisťovala je na klinice. Díky této práci a proniknutí do problematiky se M. Montessori začala zajímat o pedagogickou pomoc postiženým dětem. Zahájila úplně novou etapu posuzování péče o slabomyslné děti a doporučovala mnohem intenzivnější pedagogickou péči.³⁰

Začala se také zajímat a pracovat s dětmi pocházejících z různých kulturních prostředí a zázemí, ať už šlo o děti z nemajetných či bohatých rodin. Navrhovala takový způsob výuky, který byl zaměřen na procvičování smyslů a motorických dovedností v „připraveném prostředí“, jak to sama nazvala. Pozorovala, že když děti mají k dispozici správné materiály a jsou ve správném prostředí, inklinují k tomu, aby se zabavily samy. Tyto aktivity děti samy vyvíjí a děti si osvojují vědomosti a dovednosti, přičemž se samy rozhodly o tom, co budou dělat a naučí se vyrovnat se se svými specifickými problémy bez přílišného zásahu dospělých.³¹

Své první zkušenosti získávala s postiženými dětmi, ale později přišla na to, že její metody se vztahují i na ostatní děti. Po svých pokusech začala formulovat základní zásady, jak rozvíjet smyslovou a pohybovou soustavu.

³⁰ Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 82.

³¹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 2006, s. 10.

U postižených dětí byla velmi úspěšná a začala zpochybňovat přístupy praktikované v normálních školách. Velkou příležitostí vyzkoušet své metody u běžné populace pro ní byla nabídka, aby se postarala asi o 60 dětí z chudého předměstí San Lorenzo v Římě. Dětem bylo od tří do sedmi let a pocházely často z chudých nevzdělaných rodin. Bohužel nedostala potřebné finance a tak si sama musela pořídit vhodný nábytek a vybavení potřebné k péči o své mladé svěřence. A v roce 1907 zakládá pro děti první pomocný útulek de Casa dei Bambini čili Dětský dům. O jejím působení se dozvědělo více lidí a začala mít ještě mnohem větší úspěch. Její metoda začala vzkvétat a vydláždila cestu k realizaci dalších podobných projektů vedených Montessori samotnou či jejími pokračovateli. Po úspěšném použití metody na postižených a chudých dětech, pokročila k založení školy pro děti se šťastnějším dětstvím. V této škole zjistila, že děti mají stejnou vrozenou sílu, která je poháněla k další samostatné práci, stejně jako její dřívější svěřence. Montessori metody byly revolucí v dosavadním vzdělávání.³²

Montessori chtěla své poznatky šířit co nejdále, proto se rozhodla přednášet a učit v Anglii, Spojených Státech, Austrálii a Indii. Třikrát byla navržena na Nobelovu cenu míru. Montessori zemřela v Holandsku roku 1952, těsně před svými dvaosmdesátými narozeninami. Její dílo bylo převážně hodnoceno pozitivně a žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa. Kromě nových knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů, se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škol ve Spojených Státech, Evropě, Asii, Austrálii i Africe.³³

2.2 Principy a cíle M. Montessori

Montessoriovské pojetí procesu výchovy lze charakterizovat některými obecně pedagogickými principy, které blíže osvětlují konkrétní proces výchovy v duchu této koncepce. Důraz je kladen na proces vnímání dítěte, především na

³² Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 2006, s. 11.

³³ Srov. tamtéž, s. 11.

rozvoj všech jeho smyslů a pohybu. Senzomotorická výchova má, zejména v předškolní výchově, dominantní postavení. Montessori vytvořila cílevědomě podnětné pedagogické prostředí, které vyhovuje a odpovídá potřebám dětí a vytváří prostor pro jejich rozvoj. Patří sem zařízení třídy, které je přizpůsobené dětským proporcím. Nábytek je menší, kliky na dveřích jsou nižší, umyvadla jsou v dosahu dětí a všechny materiál také. Děti si mohou vše vyzkoušet, ani by se bály, že je za to někdo pokárá. Je to velmi důležitý prvek tohoto pedagogického systému, který stimuluje svobodnou, spontánní aktivitu dítěte, které si v prostředí třídy nepřipadá malé. Dalším podnětem jsou didaktické pomůcky, o kterých budu zmiňovat později.³⁴

Důležité také je individualizované pojetí školní práce. Dítě se musí vypracovávat individuálně, na základě svobodného rozhodování. V průběhu práce, řešení úkolu musí projít volbou, rozhodnutím, opakováním, krizí, procitnutím a přimknutím se k lepšímu. K tomu slouží vhodně připravené prostředí – didaktický materiál – společně s pomocí učitele. V montessoriovských školách jsou děti sdružovány do věkové smíšených skupin. Dělení do klasických tříd, striktně podle věku je nepřirozené a neodpovídá skutečnému životu. V kolektivu dětí stejného věku se často vytváří ovzduší nudy, komunikace je znesnadněna a je tlumen intelektuální vývoj. Ve věkové smíšených skupinách je vytvářen prostor pro harmonický rozvoj dítěte na základě přirozené spolupráce a vzájemné pomoci. Montessori také zdůrazňuje svobodu pohybu dítěte jako ideu aktivní disciplíny. Učitel musí užívat takové metody a techniky, které vedou k aktivní disciplíně. Udušení spontánní dětské aktivity má v dalším vývoji dítěte často velmi negativní následky.³⁵

Cílem celého pedagogického směru je pomoci dítěti rozvíjet se ve svobodnou osobnost na základě samostatnosti a vlastní činnosti. Učitel by měl dokázat pozorovat a citlivě rozpoznávat senzitivní fáze dítěte a respektovat jeho iniciativu, svobodnou volbu a vlastní tempo. Měly by být pro děti vytvořeny

³⁴ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 78-79.

³⁵ Srov. tamtéž, s. 80-82.

takové podmínky, aby se mohly koncentrovat ze své svobodné vůle a pro soustředění mít připravenou nabídku přiměřených cvičení, pomůcek a materiálů.³⁶

2.3 Didaktický systém montessori v předškolním období

Montessoriovská didaktika vychází z přesvědčení, že učení je primární a vyučování sekundární proces. Každé dítě se chce učit ve smyslu poznávat svět, projevuje určitý hlad po vzdělání. Umožníme-li dětem svobodu volby činnosti, nemusíme se obávat, že by děti nic nedělaly nebo se uchylovaly k nepříjemnostem.³⁷

Montessori sama vysvětlovala svoji výchovnou metodu jako pomoc člověku jak se stát samostatným, ve smyslu věty „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Zdůrazňovala svobodu rozhodování a volby. Velmi důležitý je individuální přístup, který Montessori považuje za nutný především v předškolním věku dítěte. Důležitá je stručnost, jednoduchost vyjadřování učitelky a individuální práce s jednotlivými dětmi. Teprve až se ve třídě dosáhne individuální disciplíny a řádu, je možné pracovat kolektivně. Zvláštní postavení ve výchovném systému má vychovatel, který stojí v pozadí a působí nepřímo. Nezasahuje do činnosti dítěte, spíše je pozoruje a učí se chápat dětská přání a potřeby. Aktivita vychovatele se má podřídit svobodnému rozhodování dítěte a dát mu možnost sebevýchovy. Montessori se snažila takto osvobodit dítě od diktatury dospělých.³⁸

2.4 Didaktický materiál

V didaktickém systému hraje hlavní roli didaktický materiál. Děti prací s materiály získávají smyslovou i pohybovou zkušenost, což jim pomůže v identifikaci předmětů. M. Montessori mluví o vztahu intelektu a pohybu. Svými

³⁶ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, s.171-172.

³⁷ Srov. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 91.

³⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 40-42.

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.³⁹

Děti pracují většinou s pomůckami individuálně, vlastním tempem. Velmi důležitá je připravenost těchto materiálů, celého prostředí, a to s ohledem na potřeby dítěte tak, aby každá činnost mohla být skutečně prováděna samotným dítětem, či s případnou radou nebo pomocí učitele. Velmi důležitá je motivace a zájem dítěte. Úkolem učitele je nadchnout dítě pro určitou činnost a jen tehdy dochází ke koncentraci dítěte a jeho soustředění na práci. Ukázky jednotlivých materiálů jsou v Příloze č. III.⁴⁰

Didaktický materiál se člení do pěti skupin:

- materiál pro praktická cvičení
- smyslový materiál
- jazykový materiál
- matematický materiál
- materiál ke kosmické výchově⁴¹

2.4.1 Materiál pro praktická cvičení

Děti se zde učí *péči o vlastní osobu a své tělo* (např. rámy se zapínáním, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění bot, cvičení se lžičkami), dále *péči o okolí a společnost* (prostírání stolu, zametání, leštění kovu, péče o květiny, práce na zahradě), *cvičení sociálních vztahů* - přijetí zodpovědnosti ve skupině (potřeba sociálního kontaktu - prosba, poděkování, zdravení, naslouchání, pomoc, slavnost,

³⁹ Srov. LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000, s. 61.

⁴⁰ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 80.

⁴¹ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 39.

přijímání hostů a cvičení ticha) a také cvičení kontroly pohybu (rovnovážná cvičení a chůze po čáře - po elipse, rozvoj motoriky, koordinace ruka - oko).⁴²

Zadávání úkolů praktického života je důležitou součástí pedagogiky Montessori praktikované v mateřských školách. V těchto komplexních činnostech i ve všech ostatních jsou plněny přímé cíle - postarat se o sebe (naučit se jíst, pít, oblékat). Ty souvisejí se základními lidskými potřebami. Mnohem důležitější jsou nepřímé cíle, kdy dítě získává sensorickou zkušenost. - hmatovou, vizuální a zvukovou. Při cvičení přesypání a přelévání pracují děti nejdříve se sypkým materiálem, s přírodninami - různá semínka, hrách, čočka, rýže, fazole atd., později s vodou. Přelévání se zpočátku provádí v průhledných skleněných nádobách, aby bylo vidět, že se jedna z nádob skutečně vyprázdňuje a druhá naplní. Jedná se o vědomé a záměrné přelévání - cvičení s vodou a má jinou podstatu než experimentování s vodou. Dítě si vyzkouší zacházet s objemy vody, rozlévá vodu do různých nádob (široká a úzká hrdla), plní nádoby pomocí pipety nebo trychtýře, později i nádoby z neprůhledných materiálů. Při těchto cvičeních se u dítěte rozvíjí koncentrace, výdrž, přesnost, pořádek, schopnost řídit sama sebe. Nepřímým cílem jsou základní matematické poznatky více, méně a předzkušenost pro sčítání, odčítání a dělení. Dále rozvoj emocionality, schopnost vnímat, rozvoj náklonnosti k nějaké činnosti a vnímání radosti z činnosti, schopnost brát vážně své vlastní schopnosti, schopnost odhadnout sebe sama, což vede k sebejistotě, zdravému sebevědomí a ke spokojenosti sama se sebou.⁴³

2.4.2 Smyslový materiál

Smyslová zkušenost je jeden ze základních prostředků poznávání okolního světa. Smyslové vnímání předchází poznání rozumovému. V dalším vývoji se

⁴² Srov. LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000, s. 60.

⁴³ ICM NIDM MŠMT. Co je Montessori škola. Informace o programu. [on-line]. 2007, poslední aktualizace 23.2. 2007. [cit 2008-04-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.icm.cz/co-je-montessori-skola>>.

smyslové a rozumové poznání ovlivňují, spojují se s praktickým jednáním a řečí. Především v raném dětství je nezbytně nutná jednota mezi smyslovými vjemy, kognitivním zpracováním a zráním organismu. Smyslový materiál, který se dále zdokonaluje, je systémem předmětů uspořádaných podle určitého kritéria. Ukazuje barvy, tvar, hmotnost, teplotu a vlastnosti vnějších ploch. Materiály jsou zaměřeny vždy jen na jednu izolovanou dovednost, tím výrazně podněcují její rozvoj. Cvičení smyslového vnímání rozvíjí zároveň jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybů, vedou ke strukturovanému zpracování vjemů a zkušeností. Významná je také podpora rozvíjení řeči doprovodnými cvičeními a posílení vnímavosti pro orientaci a řád.⁴⁴

2.4.3 Jazykový materiál

To jsou materiály podporující rozvoj řeči, materiály k výuce čtení a psaní - souvisí s materiálem ke kosmické výchově a navzájem se doplňují. Se čtením, psaním a výukou jazyka začínají děti v mateřské škole a plynule pokračují ve škole základní. Pracují s pomůckami a materiály, při kterých mohou vnímat rozdíly mezi písmeny více smysly, ke slovům přiřazují konkrétní předměty. Výuka jazyka slouží od počátku také k poznávání světa, proto jsou pro děti již v mateřské škole připraveny slova a texty se zajímavými tématy, které dětem dávají smysl.⁴⁵

2.4.4 Matematický materiál

Práce s tímto materiálem umožňuje dítěti různé objevy a základní úvod do matematiky. Po učitelově zaškolení, jak zacházet s matematickým materiálem,

⁴⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997, s.56-57.

⁴⁵ Srov. LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000, s. 56.

dospěje dítě díky opakujícím cvičením k pochopení základních principů. Dlouhá doba procvičování mu umožní získané poznatky použít. S konkrétním materiálem mohou i mladší děti řešit úkoly, které se na první pohled zdají být těžké. Děti se učí rozlišovat sebe a ostatního, vnímat délky, šířky a výšky, vnímat dimenze, porovnávat velikosti a formy a experimentovat.⁴⁶

2.4.5 Materiál ke kosmické výchově

Vychází z poznatku, že každé dítě potřebuje předměty ke svému duševnímu vývoji. Dítěti mají být předkládány předměty a jevy z přírody i společnosti. Cílem těchto materiálů je vytvořit vztah dítěte ke světu. Děti v mateřské škole provádí různé pokusy, např. sledují nedostatek kyslíku při hoření svíčky. Do výuky jsou zapojovány poznatky z dějepisu, zeměpisu, fyziky apod. Je zařazována i křesťanská výchova, do které je zařazena láska ke člověku, pokora, klid, soucit. Učitel se může ale svobodně rozhodnout, jak a jakým způsobem uplatní náboženské působení na děti.⁴⁷

2.5 Osobnost pedagoga v koncepci M. Montessori

Učitel zde především zprostředkovává kontakt s prostředím, uvádí dítě do uspořádaného a aktivního života. Potom se stahuje a drží zpět, dokud kontakt dítěte s prostředím neskončí nebo dítě nepotřebuje jeho pomoc. Učitel je spíše pozorovatelem a pokud je to potřeba, tak vhodně a nenásilně pomáhá. V normálních školách probíhá hlasité a všudypřítomné usměrňování, vydávání pokynů, kde převažuje mluvní aktivita učitele, to zde rozhodně nenajdeme. Uvidíme soustředěnou práci dětí, které jsou zaujaty nejrůznějšími aktivitami a působením didaktického materiálu. Tím hlavním a dominujícím zde není

⁴⁶ Srov. LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000, s. 62-63.

⁴⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997, s.36-37.

aktivita učitele, ale aktivita dítěte. Osobnost učitele je charakterizována vysokou kompetentností a snahou dítěti pomoci v jeho vlastním vývoji. Učitel pomáhá dítěti se postupně stávat samostatným. Po učitelích se vyžaduje vysoká empatie, schopnost sledovat potřeby dětí, umění podněcovat přípravou odpovídajícího prostředí s využitím specifických didaktických materiálů.⁴⁸

Tato koncepce školy dává učiteli na jednu stranu velký prostor pro vlastní iniciativu, ale současně ho zavazuje k vysoce odpovědnému chování. Smysl práce učitele nespočívá ve školní, pracovní povinnosti, ale v hlubokém vnitřním přesvědčení.⁴⁹

2.6 Vývoj montessori pedagogiky v ČR

V ČR se reformní pedagogika začala rozvíjet už v období první republiky. V tomto období byl přeložen a vyšel jen jediný spis M. Montessori s názvem Příručka vědecké pedagogiky. Události konce 30. let a nacistická okupace znemožnily tento pedagogický systém více rozvinout. Svobodný rozvoj člověka potlačovaly všechny totalitní a diktátorské státy. Proto když brzo po skončení války v roce 1945 posílila u nás své mocenské pozice Komunistická strana Československa byl svobodný rozvoj a šíření reformních myšlenek přerušeno na více jak 50 let. Na pedagogických a psychologických katedrách nepadla o M. Montessori zmínka. A to přesto, že např. předsedou Švýcarské Společnosti Montessori byl i u nás uznáván dr. Jean Piaget, který se považoval za žáka M. Montessori a její myšlenky vědecky rozvíjel. Zcela logicky bylo tedy české školství mezi léty 1948 a 1989 vytrženo, jako celá společnost, z přirozeného vývoje, kterým procházely vyspělé demokratické státy. Po roce 1989 nastává nejen demokratizace celé společnosti, ale i s tím souvisejícího školství.⁵⁰

⁴⁸ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994, s. 86.

⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 86.

⁵⁰ BRUNCLÍKOVÁ, J. Stoleté výročí Montessori hnutí. [on-line]. 2007, poslední aktualizace 19.3. 2007. [cit 2008-04-03]. Dostupné na WWW:< <http://www.montessoricr.cz>>.

Největšího pokroku se však dostalo právě mateřským školám a prvním stupňům základních škol, z nichž některé se již od ustrnulých metod minulého režimu více či méně oprostily. S demokracií se otevřel prostor pro pedagogickou autonomii škol i pro individuální svobodu pedagoga i dítěte. Na základě zahraničních vlivů a pomocí tlaku rodičů a nadšených učitelů i podpory lidí z akademické sféry se u nás začal prosazovat Montessori pedagogický systém. Vznikaly první mateřské školy Montessori. Byl zpracován návrh Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu vycházejí montessori školy při přípravě školních vzdělávacích programů. V České republice dnes funguje 8 základních Montessori škol, připravuje se vznik dalších. Předškolní výchova se realizuje v cca 50 třídách mateřských škol. Metoda Montessori se prosazuje i v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti.⁵¹

⁵¹ BRUNCLÍKOVÁ, J. Stoleté výročí Montessori hnutí. [on-line]. 2007, poslední aktualizace 19.3. 2007. [cit 2008-04-03]. Dostupné na WWW:< <http://www.montessoricr.cz>>.

3 PRAKTICKÁ ČÁST: MATEŘSKÁ ŠKOLA OLEŠNÍK S PRVKY M. MONTESSORI

V této části práci se budu zabývat Mateřskou školou Olešník, konkrétně třídou s prvky M. Montessori. Je zde popsána obecná charakteristika zařízení, stručná historie, filozofie MŠ, charakteristika montessori třídy, hlavní vzdělávací a výchovné cíle podle M. Montessori, stravovací a prostorové podmínky třídy, psychohygiena a psychosociální podmínky. Dále popisují jaká je spolupráce s rodiči a veřejností, jak vypadá a jaký je třídní vzdělávací program a obsah vzdělávání třídy pro tento rok. A nechybí zde ani má osobní návštěva a vlastní postřehy z tohoto zařízení, které jsou popsány v poslední kapitole.

3.1 Obecná charakteristika

Mateřská škola se nachází v malé vesničce Olešník, nedaleko Hluboké nad Vltavou. Ředitelkou je Ludmila Kudrlová, která je sama v jedné třídě učitelkou. MŠ je otevřena ve všední dny od 6.15 do 16.00 hodin, ale doba začátku a ukončení provozu je upravován podle potřeb rodičů. Školka má dvě třídy. Třídu Kuřátka, kde jsou děti od 3 let do 4,5 roku a třídu Kořata, kde jsou děti od 4 do 6 let. Z Kuřátek postupem věku děti přechází do třídy Kořata. Celkově má mateřská škola kapacitu 50 dětí, z toho je 28 dětí ve třídě Kořata a 22 ve třídě Kuřátka. Každá třída má dvě učitelky, které se střídají. Kromě místních dětí jsou sváženy autem Obecního úřadu Dívčice děti z Chlumce, Purkarce, Jeznice, Nové vsi, České Lhoty, Zbudova a Novosedel. Dojíždějí i některé děti z Nákří, Dřítně a Zlivi.

Ve třídě Kořata se využívá pedagogiky Marie Montessori. Systém je zde už velmi dobře zaběhlý a ve druhé třídě Kořat se s pedagogikou M. Montessori teprve začíná. Sama ředitelka MŠ je odborně vyškolená a své vědomosti a dovednosti předává ostatním učitelkám. Dále se v této práci na tuto třídu zaměřím.

3.2 Stručná historie

Mateřská škola Olešník má dlouholetou historii. Místní kronika dokladuje, že v roce 1949 byl zřízen Radou žen dětský útulek. V roce 1952 začíná existovat samostatná mateřská škola, která se postupně z jednotřídní MŠ rozrostla o další třídu. Původní budova na návsi nestačila velkému počtu dětí a tak si obyvatelé Olešníku vystavěli v letech 1975 – 1977 novou moderní mateřskou školu.

V krásné budově této školy a v neméně krásné školní zahradě, která ji obklopuje, prožilo a požívá své dětství bezpočet místních dětí. Od konce 80. let je zřejmý postupný pokles populace a s tím související snižování počtu dětí na školách. Aby se využila kapacita této nádherně vybavené mateřské školy, začaly se dovážet děti z okolních vesnic. Zájem o umístění dětí v MŠ vzrůstá. Mateřskou školou od roku 1995 prošlo několik dětí s mentálním, tělesným, sluchovým, řečovým i zrakovým postižením.

3.3 Filozofie MŠ

Filozofií školy je rozvíjet samostatné a zdravé sebevědomé děti cestou přirozené výchovy, položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb, nadále rozvíjet péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, děti zdravotně postižené a děti talentované. MŠ pracuje podle nového Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání a podle systému Marie Montessori.

MŠ nabízí kvalitní standardní a širokou nadstandardní péči o všechny děti, jako jsou například kroužky:

Flétna – probíhá každou středu od 8,00 do 9,30 pod vedením učitelky Anny Šikulové. Pracuje s talentovanými zájemci z obou tříd, s celkem 8 dětmi. Děti jsou rozděleny do dvou skupin. Učitelka se věnuje dětem individuálně. Děti vždy ukončí činnost ve třídě a na dvacet minut odejdou na flétnu.

Angličtina – je ve čtvrtek od 8,00 do 8,30. Vede učitelka Ilona Žáková. Pro zájemce z obou tříd. Chodí sem 15 dětí, z toho 6 ze druhé třídy. Je vedena formou

hry a děti ji mají velmi rádi a každý týden se na ni těší. Výuka probíhá během normálního provozu školky ve tříd Kořata.

Logopedie – je každé úterý od 7,00 do 10,00. Vede učitelka Ludmila Kudrnová. Pracuje s dětmi individuálně. Ze třídy Kořata na logopedii chodí 25 dětí z 28. Dětem to velmi pomáhá a každý měsíc jsou vidět větší a větší pokroky. I rodiče si logopedii velmi chválí. Učitelka si po jednom zve děti do svého kabinetu a tam s nimi cvičí různými hrami výslovnost, správné vyjadřování atd.

Plavecký kurz – probíhá každý pátek od 22.2. Jezdí se autobusem do Písku společně s dětmi ze ZŠ Olešník a ZŠ Zahájí. Celkem děti pojedou do bazénu 10x. Přednost jezdit na kurz mají předškolní děti. Děti dělají velké pokroky a kurz jim velmi prospívá. Jezdí se dopoledne a na oběd se děti vrací do školky.

Lyžařský kurz – absolvovalo 20 dětí ze třídy Kořata. Kurz probíhal od 10.3. do 14.3. na Zadově. Děti jely jen ze třídy Kořata, kde už jsou děti starší. Děti se vybíraly podle zájmu a kdo dříve podá přihlášku. Kapacita totiž byla 20 dětí. Součástí kurzu byly různé hry a bohatý program.

Truhlářská dílna – se otevírá dle zájmu dětí, zejména starších. Ale tento rok se ale vůbec neotevřela, protože zájem byl velmi malý. Jinak kroužek běžně navštěvuje kolem 8-12 dětí. Práce s tímto materiálem jim přináší nové zkušenosti a poznatky.

Keramika – to samé jako u truhlářské dílny je zde důležitým hlediskem zájem dětí, letos chodí na tento kroužek 11 dětí, které jsou keramikou nadšené a dělají velké pokroky. Keramika probíhá každé pondělí od 9,00 do 10,00.

Dále se pak pořádají sportovní a kulturní akce pro rodiče a děti, výlety. Ve vzdělání dětí upřednostňují rozvíjení smyslového vnímání jako základu veškerého přirozeného poznávání a denně se věnují též prevenci vadné výslovnosti zařazováním jazykových chvil, rozvíjením komunikativních dovedností dětí. Veškeré snažení všech zaměstnanců školy směřuje k tomu, aby zde bylo dítě maximálně šťastné a spokojené. Velkou péči věnují také spolupráci s rodiči a jejich informovanosti.

Tradicí je několikaletá spolupráce s okolními základními školami – ZŠ Olešník, Hluboká nad Vltavou, Zahájí, Zliv, Dříteň a s Mateřskou školou

Dříteň. Dále spolupracují se speciálně pedagogickými centry pro všechny druhy postižení, s budějovickou PPP. Velmi dobrou spolupráci mají také s Obecním úřadem v Olešníku i s Obecním úřadem v Dívčicích.

3.4 Charakteristika třídy Kořata

Ve třídě je zapsáno 28 dětí, z toho 20 chlapců a 8 dívek. Z loňského školního roku zbylo ve třídě 11 dětí, z toho jen jedno děvče. 7 děvčat přišlo ze třídy Kuřátka, 6 z nich si spolu hrají, jsou temperamentní, živá a dosti hlučná. Děvčata si nejraději hrají v kuchyňce a s barbínkami, kde vždy způsobí chaos a následuje problém s úklidem. U dvou dívek přetrvává adaptační problém a pláče při každé změně či loučení s maminkami.

Skupina 20 chlapců je velmi různorodá. 5 chlapců má školní odklad a do 1. třídy půjdou až v září. Je to z důvodu sociální nezralosti, 2 chlapci mají opožděný vývoj řeči – vývojovou dysfázii, opožděný psychomotorický vývoj, poruchu pozornosti a hyperaktivitu. Zvýšená pozornost a péče se musí také věnovat třem chlapcům, kteří nemají téměř žádnou zkušenost s pobytem v předškolním zařízení. Skupina dětí je věkově heterogenní s velkými rozdíly ve schopnostech, vědomostech a dovednostech také v návycích. Ve třídě je 5 dětí od 6 do 7 let s odkladem školní docházky. Dále 13 předškolních dětí od 5 do 6 let a 10 dětí od 4 do 5 let.

Děti, které do třídy Kořata přišly ze třídy Kuřátek nebo přímo z rodinného prostředí, jsou poněkud hlučnější a ve všech projevech chování dětinštější. Metoda montessori zde umožňuje poznat každou individualitu, respektovat ji a předkládat aktivity k rozvíjení schopností dovedností a vědomostí každého. Děti mají všeobecně dobrou slovní zásobu, nedělá jim potíže vyjádřit se, ale většina má problém s výslovností. 25 dětí je zařazeno do individuální logopedické prevence. Jedenkrát týdně chodí k učitelce a zároveň ředitelce Ludmile Kudrlové.

Ve třídě Kořata se využívá pedagogiky Marie Montessori. Systém je zde už velmi dobře zaběhlý a ve druhé třídě Kořat se s pedagogikou M. Montessori teprve začíná. Sama ředitelka MŠ je odborně vyškolená a své vědomosti

a dovednosti předává ostatním učitelkám. U celé skupiny se snaží o prosociální výchovu v duchu Marie Montessori, tj. o uvědomělé respektování dohodnutých pravidel soužití, o upevňování sebeobslužných návyků. Cílem je vystihnout u každého dítěte senzitivní období a toto citlivě podporovat a rozvíjet. Třída má díky montessori pedagogice tedy velmi specifický denní program, který je ve stručnosti popsán v Příloze č. I.

3.5 Hlavní vzdělávací a výchovné cíle třídy podle M. Montessori

Je potřeba poskytnout každému dítěti pocit bezpečí, jistoty a citové opory, usnadnit „novým“ dětem adaptaci na nové prostředí, na učitelky i děti. Zajistit klidnou, pohodovou atmosféru plnou důvěry, s každým dítětem spolupracovat, ale přitom postupovat uvážlivě, taktně a flexibilně. V každém jednání s dětmi projevovat trpělivost, laskavost a úctu vůči osobě jedince. Stmelit novou skupinu dětí, starší děti vést k pomoci mladším v osvojování si základních pravidel soužití i základních sebeobslužných činností. Hyperaktivní a hlučné jednotlivce postupně zklidnit, zpomalit a ztišit, plně přitom využívat znalosti principů montessori pedagogiky. Vytvořit a dále zajišťovat každému dítěti klid na soustředěnou hru a práci.

Je důležité přistupovat k dětem na základě partnerského vztahu, založeného na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Děti se nesmí nutit k poslušnosti, ale vést je k postupnému uvědomování si zodpovědnosti za svá rozhodnutí a za své činy. Měla by se jim předkládat pestrá nabídka činností z různých oblastí (individuálních skupinových) tak, aby každé dítě mělo možnost najít si, v čem je dobré či jedinečné a aby tak mohlo zažít pocit úspěchu. Musí se dát možnost dítěti vybrat si a dát i příležitost učit se podle svých předpokladů, zájmů, schopností a možností. Velmi důležité je respektovat „senzitivní období“ každého dítěte. Pozorovat děti a všimnout si jejich zájmů, potřeb, předkládat pak jednotlivcům to, co právě v daném období potřebují.

3.6 Stravovací podmínky

Dětem je poskytována plnohodnotná a vyvážená strava dle příslušných předpisů. Je zachována vhodná skladba jídelníčku, jsou dodržovány technologie přípravy pokrmů a nápojů. Je zajištěn dostatečný pitný režim v průběhu celého dne dítěte v mateřské škole. Mezi jednotlivými jídly jsou dodržovány vhodné intervaly.

Podle M. Montessori se děti nikdy do jídla nenutí. Nikdo nemusí jíst jídlo, které nemá rád. Děti mohou jídlo ochutnat a pak jej odmítnout. Dopolední svačina má v obou odděleních velmi volnou formu. Děti se mohou nasvačit v průběhu ranních her kdykoliv od 7,00 do 8,30 hodin a to individuálně, s kamarádem nebo se skupinkou až 6 dětí. Děti se obslouží zcela samy, od prostření svého místa po namazání pečiva a nalévání nápoje. Samy po sobě vše uklidí a zanechají místo v pořádku. Oběd probíhá v obou třídách společně. Děti si samy nalévají polévku a samy si i porcují druhé jídlo. Takový způsob jídla je zde velmi podporován. Člověk si bere méně, avšak častěji, a nemusí mít plný talíř. Co si kdo nandá, ale také sní. Dovolují dětem, aby si během jídla povídaly, ne však s plnou pusou. Jídlo je konec konců společenská záležitost. Mluví však potichu, aby dopřály všem pohodu při stolování. Toto vše jsou zásady praktického života Montessori, kde se děti učí samostatnosti a samoobsluze.

3.7 Psychohygienu a psychosociální podmínky podle M. Montessori

V MŠ je zajištěn pravidelný denní řád, který je ale natolik flexibilní, že umožňuje organizaci činnosti dětí v průběhu dne přizpůsobit potřebám a aktuálním situacím. Rodiče mají možnost přivádět své dítě do MŠ kdykoliv dle svých potřeb, ale doporučuje se příchod do 8,00 hodin, aby dítě mělo dost času si vyhrát a sít se se skupinou. Děti jsou každodenně dostatečně dlouho venku, tj. minimálně dvě hodiny v dopoledních hodinách, vždy s ohledem na aktuální stav ovzduší či jiné přírodní překážky. Děti mají dostatek volného pohybu nejen na zahradě, ale v rámci možností i v budově. Spací aktivity dětí jsou upraveny

podle individuálních potřeb dětí, všechny děti odpočívají na lehátku 30-45 minut, poté jsou dětem s nižší potřebou spánku nabízeny klidné činnosti ve třídě. Do spaní v MŠ nikdo děti nenutí. Dětem je podle montessori pedagogiky dána volnost a možnost se svobodně rozhodovat.

Všichni zaměstnanci školy respektují individuální potřeby dětí, reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování. Pedagogové zatěžují děti vždy přiměřeně, v rámci jejich možností, děti mají možnost kdykoliv relaxovat v klidných koutcích heren. Nově příchozím dětem je nabízen adaptační režim. Všichni děti mají v MŠ stejná práva, stejné možnosti i stejné povinnosti. Nikdo není znevýhodňován či zvýhodňován. Osobní svoboda a volnost dětí je respektována do určitých mezí, stanovených pravidly a dohodami spokojeného soužití, které utvářejí učitelky na třídách společně s dětmi. Péče o děti je podporující a sympatizující. Pedagogové se snaží o nenásilnou komunikaci s dítětem, která je mu příjemná, kterou navozuje vzájemný vztah důvěry a spolupráce. Postupně se školka snaží vyřadit nezdravé soutěžení dětí. Převažují pozitivní hodnocení, podpora dětí nebát se, pracovat samostatně, důvěřovat si. V dětech rozvíjí citlivost pro vzájemnou toleranci, ohleduplnost, zdvořilost, vzájemnou pomoc a podporu. Pedagogové se dostatečně věnují vztahům ve třídě, nenásilně tyto vztahy ovlivňují prosociálním směrem.

3.8 Prostorové a materiální vybavení MŠ

Mateřská škola sídlí v budově účelové, přízemní, s dvěma pavilony. Budova je téměř bezbariérová. Každý pavilon obsahuje třídu, hernu s venkovní terasou, umývárnu, WC dětí a učitelek, šatnu dětí a učitelek. Pavilony spojuje chodba, kde je umístěna ředitelna, šatna školnice, truhlářská dílna pro děti a u každého oddělení kuchyňka. Kolem budovy je rozlehlá zahrada s dopravním hřištěm, bazénem, kopečkem, doskočištěm, dvěma pískovišti, skluzavkou a dalšími průlezkami. V prostoru zahrady jsou rozmístěny dva dřevěné domky a dřevěný hrad na hry dětí, dvě velké boudy na vozidla, zahradní hračky a náradí. Nechybí zde ani prostorný přístřešek se stoly a lavičkami, stolky a lavičkami jsou

vybaveny i obě terasy. Obě třídy jsou dostatečně vybaveny hračkami, pomůckami a materiálem, průměrně jsou vybaveny tělovýchovným nářadím. Hračky a výtvarný materiál jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly a aby si je mohly samy brát a samy je i ukládat. Škola vlastní i televizor a videorekordér, v obou odděleních je radiově a elektrofonické varhany. V truhlářské dílně děti mají dětské elektrické vrtačky a pilky, svěráky a veškeré potřebné truhlářské nářadí. Děti zde tvoří také z keramické hlíny, kde je pak i glazují a vypalují se v keramické peci.

Celkové vybavení tříd je vytvořeno tak, aby se děti necítily malé mezi vším velkým, jak je tomu v některých mateřských školách, ale aby se zde cítily příjemně a mohly si svobodně zvolit například nějakou činnost a samy si ji vzít a potom zase vrátit samy zpět. Jsou zde malé stolky, židličky, nízká umyvadla, vše v dosahu dětí. Tento systém vybavení tříd je také typický pro Marii Montessori, která vytvořila cílevědomě podnětné pedagogické prostředí, které vyhovuje a odpovídá potřebám dětí a vytváří prostor pro jejich rozvoj. Pořádila jsem na ukázkou fotografie z této MŠ, které jsou v Příloze č. II.

3.9 Spolupráce s rodiči a veřejností

Každý rok připravuje MŠ společné aktivity rodičů s dětmi, jako například podzimní lampiónový průvod s opékáním buřtů na zahradě s pohoštěním, společné tvoření o Vánocích a Velikonocích, společné prožívání mikulášská a vánoční nadílky, závěrečný táborový oheň.

Po celý rok se maximálně využívá osobního kontaktu s rodiči, je snaha o oboustrannou důvěru a otevřenost. Pro rodiče se pořádají také přednášky o systému M. Montessori, které jsou velmi oblíbené a žádané. I rodiče se tak o pedagogice Marie Montessori něco dozví a pochopí k čemu a jak jsou jejich děti vedeny. Od rodičů je také získávána pomoc v podobě opravy hraček, pomoc finanční i jakákoliv jiná forma sponzorství.

3.10 Třídní vzdělávací program podle Montessori pro tento rok

Třída Kořata má tento rok jako hlavní téma „Poznáváme svět“. Každý měsíc je zaměřený na jedno určité podtéma. Každé téma má konkrétní cíle, které se snaží během celého měsíce postupně splnit. Témata nejsou zaměřena jen na povídání, ale děti se učí básničky, písničky s probíranou tematikou, pohybové hry, cvičení, grafomotorické cviky a třídní akce.

Například minulý měsíc bylo téma „A jak čas plynul“. Podtémata byla: O dvanácti měsíčkách, Masopust, O dvanácti měsíčkách – pokračování.

Konkrétními cíli bylo zdokonalit hod horním obloukem, naučit správné postavení a náprah, zdokonalit provedení kotoulu – z dřepu, ze stoje rozkročného, zvyšovat nároky na chůzi po elipse (podle Montessori), doučit předškolní děti vázání kličky, učit děti vnímat čas – slet denních činností, ráno, dopoledne, dny v týdnu – z paměti + orientace, roční období – počasí, příroda x my, seznámit děti s pojmy nejdřív, potom, nakonec, předtím, naučit děti vnímat text čtený nebo vyprávěný děj – zpětná reprodukce, i dramatizace, nejstarší děti seznámit s hodinami, seznámit s desítkovou soustavou – pro zájemce, zaměřit hry na skupinové – předkládat činnosti na sluchové rozlišení hlásek, podněcovat děti ke kultivovanému přednesu básně, písni, pohybu – ve spojení s hudbou, častější zařazovat malování a tvoření – z papíru i z látky – masky na karneval.

Cíle byly plněny prostřednictvím her na čas, vodních hodin, ty je možné použít i na cvičení ticha, každodenním sledováním datumu, vývojovým puzzlem, čtveřicemi obrázků, manipulací s pomůckovými hodinami a s obrázky – čtvrt, půl, třičtvrtě, celá. Dále hrály hry jako například hru na Den a noc, hru Jaro-léto-podzim- zima a ztvárnily pohádku „O dvanácti měsíčkách“.

3.11 Obsah vzdělávání v MŠ ve třídě Kořata

Hlavními cíly Mateřské školy je rozvíjet dítě a jeho schopnosti učení, osvojit mu základy hodnot, na nichž je založena naše společnost, je důležité, aby získalo osobní samostatnost a schopnost projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Ve smyslu těchto cílů je naplňován obsah Rámcového vzdělávacího programu prostřednictvím zvolených témat. Vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Specifickou formu představuje didakticky zacílená činnost, ve které učitelka s dítětem naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení. Toto učení se zakládá na aktivní účasti dítěte založené na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení, zpravidla ve skupinách a individuálně.

Děti se specifickými vzdělávacími potřebami (zdravotně postižené) a děti s odkladem školní docházky se vzdělávají podle individuálních plánů. Kromě běžné nabídky standardních aktivit MŠ poskytuje další speciálně pedagogické činnosti, které napomáhají k co největší samostatnosti a současně k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti.

Ve třídě Kořata jsou plně využívány pomůcky montessori především praktického života, senzomotorických. V druhé třídě Kuřátek letos začínají učitelky uplatňovat metody a praktiky Montessori systému, a to především ve zklidnění každého jednotlivce a ve výchově k sebeobsluze. To znamená, že při předvádění sebeobslužných a praktických činností používají specifickým metod M. Montessori. Talentovaným, mimořádně nadaným dětem dávají možnost si vybrat z řady aktivit a pomůcek k jejich optimálnímu rozvoji s přihlédnutím na právě prožívané senzitivní období jednotlivce, jedná se o činnosti montessori – jazykové, matematické a z oblasti kosmické výchovy.

3.12 Exkurze v Mateřské škole Olešník

Po příchodu jsem byla seznámena se třídou Kořata. Mé obavy byly, jak budou děti reagovat na cizího člověka v jejich již zaběhnutém denním režimu, ale vše probíhalo úplně v klidu. Postupně jsem se se všemi dětmi seznámila a začala navazovat další rozhovor a hrála si s nimi. Během dne už si nějaké děti zvykly a samy za mnou chodily, abych si s nimi hrála a povídala. Byla jsem překvapená, jak rychle se mnou navázaly některé děti kontakt a nebály se si se mnou povídat. Až později jsem se od ředitelky MŠ, která je v této třídě také učitelkou, dozvěděla, že děti jsou na návštěvy zvyklé. Občas sem totiž chodí studentky z pedagogické fakulty, studentky, co studují montessori pedagogiku v Mnichově či studentky co se jen zajímají o montessori pedagogiku

Denní program ve třídě je díky montessori metodám jiný než v normálních MŠ. Školka se otvírá v 6,15 a tak do 8,00 se děti schází, ostatní si během toho hrají s čím chtějí. Od 7,30 do 8,30 mají děti možnost se nasvačit během hraní. Svačina může být individuální či po skupinkách (viz kapitola 3.6). Od 8,00 začíná pozvolné zklidňování dětí. Děti uklízí rušnější hry. Učitelka určuje dva hospodáře, pro daný den. Před půl devátou se učitelka ještě ptá, kdo nesvačil a vyzývá je, ať tak učiní.

V 8,30 je cinknutím trianglem naznačeno, že si mají děti posadat kolem elipsy a být potichu. Učitelka vyzve hospodáře, kteří připraví nástěnku s dnešním datem a počasím, jaké dnes je a během sezení kolem elipsy společně s učitelkou řeknou co je dnes za den, kolikátého je, jaký měsíc a rok, jaké bylo počasí ráno a jaké je teď dopoledne. Dále je důležité úplné zklidnění, proto chodí děti během klidné hudby po elipse (viz Příloha IV.) a snaží se chodit přesně po čarách a být úplně potichu. Je zde poskytnut prostor pro koncentraci, relaxaci a uvolnění. To je další z metod M. Montessori, která je účinná a děti velmi zklidní. Po chůzi po elipse sedí děti dokola a je prostor pro povídání, například jak jsme se měli včera či o prázdninách, můžeme povědět naše zážitky nebo cokoli co máme na srdci. Týden předtím byly děti na horách, takže většina povídání byla o zážitcích z lyžování či bobování. Často, aby se děti nepřekřikovaly, koluje po kruhu nějaká

věk a ten, kdo ji má může mluvit, ale samozřejmě také nemusí. To samé platí pro celý program na elipse, který je také dobrovolný, vždy mají děti na výběr a vše, co dělají je jejich svobodná volba. Během elipsy je prostor pro učitelku, která může mít tématicky něco připraveného a chce to dětem předat, říci jim to a naučit. Tento týden to byly Velikonoce, proto si děti povídaly o zvycích, které se na tento svátek dělají. Je zde prostor i například pro naučení písničky, říkanky, tanečku či jiné aktivity. Tento den se děti učily v doprovodu učitelky na elektrické varhany koledu, která se jim bude hodit při koledování po vsi, které bude následovat za dva dny.

Na začátku školního roku během elipsy také učitelka ukazuje různé druhy činnosti s montessori pomůckami. Další prostor na ukázkou činností je ráno či po elipse, kdy už děti pracují individuálně. Učitelka se na určité dítě či skupinku dětí zaměří a nabídne jim, zda nechtějí vyzkoušet danou pomůcku, vždy jim dá vybrat ze dvou, z více ne, děti by se pak špatně rozhodovaly. Tímto se děti s montessori pomůckou naučí pracovat a později už si jí půjčují samy. Po elipse následují tedy práce na koberečkách – individuálně, ve dvojicích či učení ve skupinkách. Zde je prostor, aby se učitelka zaměřila na děti se specifickými vzdělávacími potřebami a individuálně se jim věnovala. Od 9,15 do 9,45 je každý den prostor pro denní cvičení – didakticky zacílené řízené činnosti, což v mé přítomnosti bylo vyrábění košíčků na vajíčka na Velikonoce nebo obtahování předkreslených oválů a jiných obrazců.

Od 9,45 do 11,45 jsou děti venku, pokud tomu počasí dovolí. Většinou jsou na zahradě kde si mohou zvolit, co budou dělat a vybrat si z venkovního náradí (viz kapitola 3.8). V 11,45 se děti vrací do budovy. Probíhá hygiena a přípravování dětí na oběd, o jehož průběhu se již zmiňuji v kapitole 3.6. Po obědě následuje odpočinek, který probíhá na lehátkách ve třídě a trvá přibližně do 14,00. Děti které už tolik spánku nepotřebují si mohou v úplném klidu ve třídě vzít nějakou činnost a pracovat. Odpoledne je ve třídě už velmi málo dětí, takže se často obě třídy spojují a než přijdou rodiče, tak si děti hrají už s čím chtějí nebo když si dopoledne nestihly něco vyrobit, tak mohou teď. Kolem 15,30 se třída uzavírá.

ZÁVĚR

Nejprve jsem se v práci zaměřila na alternativní pedagogiku obecně a snažila se stručně popsat všechny klasické alternativní školy, aby bylo zřejmé jak se od sebe liší. Dospěla jsem k tomu, že každá alternativní škola má své specifické metody a principy výchovy a vzdělávání, ale v některých bodech se všechny shodují. Jsou jimi svoboda dítěte, individuální přístup, odpovědnost, partnerský vztah učitele a dítěte a samostatnost dítěte. Zjistila jsem také, že v ČR se vůbec nevyskytuje Freinetovská škola, Jenská škola a Daltonská je zde zastoupena minimálně. Nejvíce rozvinutá je v ČR Waldorfská škola a po ní hned Montessoriovská škola.

Hlavním tématem teoretické části této bakalářské práce bylo představit metodu M. Montessori, její pohled na dítě předškolního věku a popsat materiály, které jsou v mateřské škole využívány. Dále jsem popsala využití metod M. Montessori v praxi, využití pomůcek a následně jejich působení na předškolní období dítěte. Sama M. Montessori vyzorovala, že i malé dítě je schopno silné koncentrace na určitou činnost, kterou provádí většinou individuálně. Dále kladla důraz na pozitivní připravené prostředí, které vytváří učitel. Poukazuje také na senzitivní období, ve kterých je dítě schopno přijímat určité podněty a učit se s radostí. Většina myšlenek M. Montessori byla už v její době převratná a mnohé zůstávají aktuální i dnes. V teoretické části jsem se snažila popsat a hlavně přiblížit alternativní školství, zejména M. Montessori a její využití v předškolním období dětí.

Do praktické části jsem zařadila popis konkrétní mateřské školy, aby bylo zřejmé, že metody pedagogiky M. Montessori nejsou jen teorií, ale vychází z praxe a výsledky v práci s předškolními dětmi mají skvělé výsledky. Nejsou nikým nuceni dělat určitou činnost, cítí se zde svobodně a příjemně. V práci jsem se chtěla také zaměřit na zájmové činnosti předškolních dětí. Ale bohužel v mateřské škole, kterou jsem navštívila, mnoho zájmových činností nemají a vůbec se nevztahují k metodám M. Montessori. Pokud se třída řídí podle montessori metod, mohly by se vyskytnout i v zájmových kroužcích.

Celá pedagogika M. Montessori je velmi zajímavá a dalo by se najít mnoho otázek, které by se daly zkoumat. U nás v České republice došlo k založení několika montessori školek i škol, ale největší počet mají stále mateřské školy.

Abstrakt

NOVOTNÁ, P. *Možnosti využití pedagogiky Marie Montessori pro děti předškolního věku*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Žlábková.

Klíčové pojmy: alternativní pedagogika, pedagogika M. Montessori, montessoriovské materiály, předškolní výchova

Práce se zabývá alternativním pedagogickým směrem Marie Montessori a jejím pohledem na výchovu předškolních dětí. Cílem je představit montessori metody, přínos montessoriovského materiálu a jeho využití v předškolních zařízeních. Teoretická část představuje alternativní pedagogiku, alternativní školy a jejich typy, z nichž jsem se zaměřila na pedagogiku M. Montessori a teoreticky jsem ji vysvětlila.

Praktická část představuje Mateřskou školu v Olešníku, kde jsou v jedné třídě uplatňovány principy pedagogiky M. Montessori. Je zde pracováno s originálními montessoriovskými materiály a také s materiálem, který si učitelky samy vyrobily. Užívají se zde i hračky. I když se toto zařízení ortodoxně nedrží podle M. Montessori, shodují se společně v základní myšlence: dát dítěti svobodu a prostor v jeho vlastním rozvoji.

Abstract

Potential Application of the Pedagogy of M. Montessori on Preschool children

Key terms: alternative pedagogy, pedagogy of M.Montessori, montessori materials, preschool education

This work deals with alternative pedagogical methods of Marie Montessori and her view on preschool education. The aim is to present Montessori methods, contribution of Montessori material and its use in preschool facilities. Theoretical part of the work presents alternative pedagogy, alternative schools and their types, of which I focused on pedagogy of M.Montessori and theoretically explained it.

Practical part presents Kindegarden in Olešník, where in one class are being applied principles of M.Montessori pedagogy. Montessori materials are being used there and also material, which was created by local teachers. Even toys are being used there. Even if this facility does not orthodoxly hold to M.Montessori, they both identify themselves in common basic idea: to give child freedom and space for his own development.

Seznam použité literatury

- HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JČU v Č.B., Pedagogická fakulta, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J. , WALTEROVÁ, E. , MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole. Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: LÍP, 1997. ISBN 80-902289-0-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

- BRUNCLÍKOVÁ, J. Stoleté výročí Montessori hnutí. [on-line]. In Montessori ČR. 2007, poslední aktualizace 19.3. 2007. [cit 2008-04-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.montessoricr.cz>>.

ICM NIDM MŠMT. Co je Montessori škola. Informace o programu. [on-line]. In Informační centrum mládeže. 2007, poslední aktualizace 23.2. 2007. [cit 2008-04-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.icm.cz/co-je-montessori-skola>>.

Seznam příloh

I. Organizace dne třídy Kořata

II. Fotografie z Mateřské školy Olešník, ze třídy M. Montessori

III. Ukázky montessoriovských materiálů

- materiál pro praktická cvičení

- smyslový materiál

- jazykový materiál

- matematický materiál

- kosmická výchova

IV. Fotografie elipsy

Přílohy

Příloha I – Organizace dne třídy Kořata

Organizace dne

6,15-8,00	scházení dětí, hry
7,30-8,30	svačina v průběhu hry – individuální, po skupinkách
8,00-8,30	pozvolné zklidňování dětí, úklid rušnějších her, určení hospodářů, dokončení svačiny a úklid po svačině
8,30-9,15	scházení na elipse, datum a počasí (hospodáři s učitelkou), zklidnění chůzí po elipse, ukázka činnosti následuje práce na koberečkách – individuální nebo ve dvojicích, učení ve skupinkách (didakticky zacílené činnosti záměrné i spontánní) = montessori činnosti elementární, smyslové, jazykové, matematické individuální péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami = reedukační a kompenzační speciálně pedagogické činnosti
9,15-9,45	denní cvičení didakticky zacílené řízené činnosti
9,45-11,45	pobyt venku
11,45-12,30	hygiena, oběd
12,30-14,00	odpočinek na lehátkách, nespavé aktivity
14,00-15,15	zájmové činnosti, rozcházení dětí, předání dětí do třídy Kuřátka

Příloha II - Fotografie z Mateřské školy Olešník, ze třídy M. Montessori

Montessori třída Kořata



Příloha III – Ukázky montessoriovských materiálů

- materiál pro praktická cvičení
- smyslový materiál
- jazykový materiál
- matematický materiál
- kosmická výchova

Materiál pro praktická cvičení



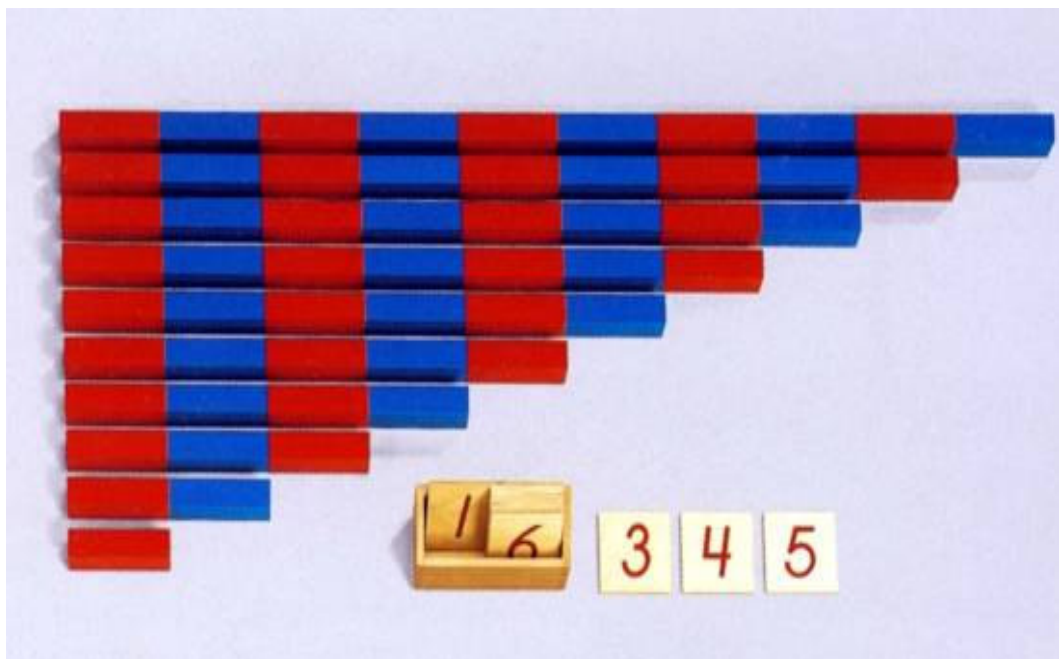
Smyslový materiál



Jazykový materiál



Matematický materiál



Kosmická výchova



Příloha IV. – Fotografie elipsy

Elipsa

