

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

System Montessori a současná česká mateřská škola
The Montessori System and Present Czech Kindergarten

Bakalářská práce

Bc. Lenka Veselá

Vedoucí práce
Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice
2009

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce, Mgr. Evě Svobodové, za trpělivou pomoc, připomínky, náměty k vypracování práce a metodické vedení.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

V Českých Budějovicích.....

.....

Bc. Lenka Veselá

Anotace

V teoretické části své bakalářské práce jsem se zaměřila na popis systému Montessori. Z prostudované literatury jsem vybrala několik myšlenek Marie Montessori, které mne zaujaly a podle mého názoru dobře vystihují podstatu její metody. Pro pochopení toho, jak Marie Montessori dospěla ke své metodě jsem považovala za důležité uvést kapitolu o vzniku prvního Domu dětí, kde metoda Montessori „vykrytalizovala“. V kapitole „Jednotlivé oblasti učení“ přibližuji metodu Montessori tak, jak je praktikovaná v dnešních mateřských školách. Proto, abych získala možnost porovnat v dnešní době preferovaný osobnostní přístup k dítěti, jsem nejprve definovala jeho vývoj a podstatu a poté hledala souvislosti s metodou Montessori. V závěru teoretické části se snažím přiblížit individualizaci v současné mateřské škole a individualizaci v Montessori mateřské škole.

V praktické části jsem se zaměřila na zjišťování toho, jak jsou naplňovány jednotlivé potřeby dětí v mateřských školách s běžným provozem a v Montessori mateřských školách. Hledám zde případné souvislosti či rozdíly.

Annotation

In the academic part of my degree project I focused mostly on describing the Montessori system. Herein I have adduced a couple of thoughts of Maria Montessori I found interesting or essential in some way relative to her method. For better understanding how Ms Marie Montessori came to the method, I considered important to mention a chapter about the first House of Children where her educational principals “crystallized”. In the chapter “Individual scopes of the teaching” I expound the method in practice in kindergartens. In order to be able to compare the nowadays favoured personality approach towards the child, I first defined its development and nature, and then tried to find connections with the Montessori method. In the end of the academic part I try to expound individuation in the contemporary nursery school system and individuation in Montessori nursery school.

In the practical part I focused on how the individual needs of children in nurseries are fulfilled in the ordinary versus Montessori nursery schools. I seek prospective connections and differences.

Obsah

Úvod.....	9
I Teoretická část	
1 Životopis Marie Montessori.....	11
2 Vybrané myšlenky Marie Montessori.....	14
2.1 Pomoz mi, abych to dokázal sám.....	14
2.2 Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.....	14
2.3 Smysl života spočívá v práci ve prospěch okolí.....	15
2.4 Dítě má duši.....	15
2.5 Respektování senzitivních (citlivých) období.....	15
2.6 Vývoj dítěte s důrazem na jednotlivá senzitivní období.....	16
2.7 Práce s chybami.....	18
2.8 Odměny a tresty nejsou třeba.....	19
2.9 Význam období porodu.....	19
2.10 Stav regrese jako nevědomá reakce na necitlivý přístup dospělých ve fázi porodu.....	20
2.11 Cesta dítěte k samostatnosti v procesu práce.....	20
2.12 Opakování úkonu a soustředěná pozornost.....	21
2.13 Respektování svobody dítěte a podněcování jeho aktivity.....	21
2.14 Význam pohybu pro celkový rozvoj.....	22
2.15 Chůze a objevování.....	23
2.16 Vývoj a nápodoba.....	23
2.17 Od nevědomého bytí k uvědomělé aktivitě.....	24
2.18 Vady charakteru v dětství.....	24
2.19 Přechod do normálního stavu.....	25
2.20 Připravené prostředí.....	25
2.21 Rozvoj sociálních dovedností.....	26
2.22 Život v kolektivu.....	26
2.23 Poslušnost.....	27
2.24 Kázeň.....	28
2.25 Učitel v Montessori škole.....	28

2.26 Duchovní příprava učitele.....	30
2.27 Dítě jako zdroj lásky.....	30
3 První dům dětí a počátky metody Montessori.....	32
3.1 Pozorování a objevy učiněné v Domě dětí.....	33
3.1.1 Opakování úkonů.....	33
3.1.2 Svoboda volby.....	33
3.1.3 Hračky.....	34
3.1.4 Odměny a tresty.....	34
3.1.5 Ticho.....	34
3.1.6 Důstojnost.....	35
3.1.7 Kázeň.....	35
3.1.8 Čtení a psaní.....	35
3.1.9 Tělesný rozvoj.....	36
3.2 Metoda Montessori.....	36
4 Jednotlivé oblasti učení.....	39
4.1 Praktický život.....	39
4.2 Smyslový materiál.....	40
4.3 Jazykový materiál.....	40
4.4 Kosmická výchova.....	41
4.5 Matematický materiál.....	42
5 Osobnostní pojetí dítěte.....	44
6 Souvislosti Metody Montessori a osobnostního přístupu.....	47
6.1 Důstojnost.....	47
6.2 Odměny a tresty nejsou třeba.....	48
6.3 Zodpovědnost.....	50
6.4 Svoboda projevu.....	51
6.5 Respektování přirozeného vývoje (a jeho jednotlivých fází a úrovní).....	51
6.6 Preferování přirozené autority.....	52
6.7 Aktivita dítěte při vzdělávání.....	53
7 Individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy.....	55
7.1 Důraz na individuální vzdělávání zakotvený v RVP PV.....	55
7.2 Individualizace v Montessori pedagogice.....	56
II. Praktická část	
8 Cíl výzkumu.....	59

9 Předpoklady.....	60
10 Popis výzkumného vzorku.....	61
10.1 Mateřské školy, v nichž jsem prováděla výzkum.....	61
10.1.1 MŠ Sluníčko – Montessori.....	61
10.1.2 Mateřská škola Olešník.....	61
10.1.3 Mateřská škola Papírenská.....	61
10.1.4 Mateřská škola Větrná.....	62
11. Výzkumné metody.....	63
11.1 Metoda pozorování.....	63
11.2 Dotazníková metoda.....	63
12 Výzkum.....	65
12.1 Maslowova pyramida potřeb.....	65
12.1.1 Oblast fyziologických potřeb.....	65
12.1.1.1 Jídlo.....	65
12.1.1.2 Pití.....	66
12.1.1.3 Pohyb.....	66
12.1.1.4 Odpočinek.....	66
12.1.1.5 Hygiena.....	67
12.1.2 Oblast potřeb bezpečí.....	67
12.1.2.1 Efektivní komunikace.....	67
12.1.2.2 Prostor třídy.....	68
12.1.2.3 Pravidla.....	68
12.1.3 Oblast potřeb sounáležitosti a lásky.....	68
12.1.3.1 Vyjádření zájmu a náklonnosti.....	69
12.1.3.2 Individualizace v MŠ.....	69
12.1.4 Oblast potřeb sebeúcty a uznání.....	70
12.1.4.1 Projev úcty jako předpoklad vytváření sebeúcty.....	70
12.1.4.2 Vztah mateřské školy s rodiči.....	71
12.1.5 Potřeby seberealizace.....	71
12.1.5.1 Podmínky pro rozvoj potencialit dítěte.....	72
12.1.5.2 Potřeba něco dokázat a vnímat smysl svého snažení.....	73
12.1.5.3 Potřeba tvořit a potřeba identity.....	73
12.1.6 Vyšší potřeby.....	73
12.1.6.1 Naplňování duchovních potřeb dítěte.....	74

13 Zhodnocení předpokladů.....	75
13.1 Předpoklad č. 1.....	75
13.2 Předpoklad č. 2.....	75
13.3 Předpoklad č. 3.....	76
Závěr.....	77
Seznam použité a citované literatury.....	79
Přílohy.....	80

Úvod

K Montessori pedagogice mne dovedla kniha Marie Montessori Absorbující mysl, kterou jsem přečetla v prvním ročníku studia, a protože mne velmi zaujala tak jsem si pro svou souvislou praxi vybrala Montessori mateřskou školu Sluníčko v Brně. Zde na mne zapůsobila velmi příjemná atmosféra v celé škole, klid a jistota, s nimiž učitelky přistupovaly ke své práci, a také, v neposlední řadě, Montessori pomůcky a systém, jakým se s nimi pracuje. Zjistila jsem, že je velmi těžké popsat to, v čem se pro mne praxe v běžné mateřské škole a v Montessori mateřské škole liší. Nejdůležitější ze všeho byl můj pocit z Montessori mateřské školy, který mne vedl k tomu, že jsem se sem stále ráda vracela na praxi. Šlo o pocit klidu, pochopení, jistoty a také dobrý dojem z toho, že paní učitelky jsou s dětmi svým způsobem naladěné na stejnou vlnu a přesto si dokáží uchovat svou autoritu. Běžně jsem zde viděla paní učitelky sedět společně u stolu při obědě a povídat si, viděla jsem, že z téhle pozice mají k dětem blíže. Ve škole vládla příjemná atmosféra blízká rodinnému životu. Nikdo se nepozastavoval nad tím, že by učitelky při obědě měly sedět u „svého“ stolu, konec konců zde ani žádný takový nebyl. Ke každému dítěti se paní učitelky snažily přistupovat individuálně. Nebylo potřeba mnoha papírů popsaných diagnózou, ale spíše opravdový zájem, prostor pro komunikaci, a rozvoj komunikace a vztahu s rodiči, s jejichž spoluprací šlo vše lépe. Tolik můj dojem z prvních praxí v Montessori mateřské škole, které mne v mém přístupu k Montessori pedagogice tolik ovlivnily.

Moje zkušenosti s Montessori pedagogikou a zájem o ni mne dovedly k výběru tématu pro mou bakalářskou práci. V teoretické části bakalářské práce se snažím přiblížit filosofii Marie Montessori, metodu Montessori a hledat souvislosti se současným osobnostním přístupem. V závěru teoretické části se taktéž zabývám individualizací v běžných mateřských školách a v Montessori mateřských školách. Jako cíl praktické části, která z části teoretické vychází, jsem si stanovila porovnat naplňování jednotlivých potřeb v Montessori mateřských školách a v běžných mateřských školách. Jako nejvhodnější pro daný výzkum jsem zvolila metody pozorování a dotazníku, který pozorování doplňuje. Při výzkumu jsem vycházela z Maslowovy pyramidy potřeb. Z informací, které jsem získala během studia, a to jak teoretických, tak praktických, jsem vyvodila předpoklady. Všechny tři předpoklady se naplnily.

Informace pro svoji bakalářskou práci jsem čerpala především v knihách Marie Montessori, jako například Absorbující mysl nebo Tajuplné dětství, a v knihách zaměřených na současné metody výuky v mateřských školách. Mezi nimi mohu jmenovat například knihu Respektovat a být respektován, Dítě v osobnostním pojetí nebo Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání.

Vypracovávání mé bakalářské práce se neobešlo bez překážek, ale zároveň mi přineslo i radost v podobě tvůrčí činnosti a toho, že se zabývám tématem, které mne tolik zajímá. V neposlední řadě jsem obohatila sama sebe, a doufám že i jiné čtenáře, o mnoho nových informací.

I Teoretická část

1 Životopis Marie Montessori

Marie Montessori



Zdroj: <http://www.montessori-training.org/images/1919.jpg>

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v Itálii. Její otec Alessandro byl voják a finanční úředník, matka, Renilde Stoppani, byla ženou v domácnosti, přesto velmi vzdělaná a oddaná ideálům osvobození a sjednocení. Marie Montessori byla jejich jediné dítě. (Zelinková, 1997; http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/Monte-sem.htm)

V roce 1896 byla Marie Montessori promována jako první žena v Itálii doktorkou medicíny. Poté pracovala jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se mimo jiné zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Specializovala se na studium dětských nervových nemocí. (Zelinková, 1997)

„V letech 1898 – 1900 pracovala jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů a zároveň prováděla praxi dětské lékařky v Římě.“ (Zelinková, 1997, s.13)

V roce 1899 přednesla na kongresu v Turíně sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský. Dalším předmětem zájmu se jí stala souvislost mezi

sociálním původem a školní úspěšností. V té době studovala na univerzitě v Římě psychologii a filosofii.

Ve své habilitační práci v roce 1904 provedla ostrou analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů z hlediska školní hygieny a názorů lékařů.

V letech 1904 – 1908 byla vedoucí katedry antropologie na univerzitě v Římě.

6. ledna 1907 otevřela v Římě ve čtvrti San Lorenzo Dům dětí (Casa dei bambini) určený pro opuštěné děti předškolního věku.

V roce 1908 Marie Montessori opustila všechna prestižní místa, tedy psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě. Zakončila práci aktivní lékařky a začala její více než čtyřicetiletá přednášková a spisovatelská činnost.

V roce 1909 publikovala výsledky svých pozorování života dětí, provedených experimentů a z nich vyplývající základní principy výchovy. Práce vyšla pod názvem „Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domech“. Vedení domu dětí poté předala svým pomocnicím a věnovala se přípravě vychovatelů. (Zelinková, 1997)

„V roce 1913 založila dům dětí v Barceloně a od té doby často pobývala ve Španělsku, které opustila až na počátku občanské války v roce 1936.“

„V období fašismu byly školy Marie Montessori v Itálii zavřeny, v Německu a Rakousku byly páleny knihy. Od roku 1939 pobývá Marie Montessori v Indii. V četných přednáškách šíří své myšlenky, pomáhá při zakládání škol. Zde vznikla i její kniha „Moc slabých“, která se zabývá vztahem mezi dospělým a dítětem i právy dítěte. O zajištění práv dětí v moderní společnosti usilovala po celý život.“

„V roce 1949 se definitivně vrací do Evropy. Žije v Holandsku, pořádá přednášková turné spojená s poctami na mezinárodní úrovni.“

„Umírá 6. 5. 1952 v Noordwijk-an-Zee v Holandsku.“ (Zelinková, 1997, s.14)

Práce Marie Montessori není založena jenom na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů.

Na cestách po světě se v přednáškách zabývala širšími souvislostmi výchovy a vzdělání (např. mír a přátelství, mír a výchova, ekologické problémy). Hluboká znalost teorie spojená s mnoha zkušenostmi z cest po světě a intenzivním studiem po celou

dobu pedagogické práce jí umožnily dívat se na problémy z nadhledu s vědomím noha souvislostí. (Zelinková, 1997)

Marie Montessori měla jediné dítě, syna jménem Mario Montessori. S jeho otcem, Giussepem Montesano, se seznámila při své práci na výzkumném programu na psychiatrické klinice univerzity v Římě v roce 1897. V roce 1898 se Mario narodil. Marie Montessori byla však svobodnou matkou, což bylo v tehdejší společnosti nepřípustné. Syn byl poslán na výchovu k rodině na venkov poblíž Říma. Ve věku patnácti let se dověděl, kdo je jeho skutečná matka. Veřejně však Marie Montessori svého syna přiznala až před svojí smrtí. Přes všechny těžkosti spojené s narozením a dětstvím Maria, vznikl mezi ním a jeho matkou celoživotní osobní i pracovní vztah. Po smrti své matky navázal Mario Montessori na její práci a dále podporoval Hnutí Montessori.

(<http://www.montessori.org.uk>, <http://en.wikipedia.org>)

2 Vybrané myšlenky Marie Montessori

Hluboký vhled Marie Montessori do podstaty lidského bytí, její vzdělání, zkušenosti, láska k dětem a její zájem o ně daly základ pedagogické metodě Montessori, která se v důsledku své úspěšnosti rychle rozšířila do mnoha koutů světa a její popularita dodnes roste. V dnešní době se v mnoha zemích setkáváme s Montessori školami, kde se klade důraz především na přirozený rozvoj dítěte, svobodu volby a respektování senzitivních období. Marie Montessori předala lidstvu překvapivě ucelenou metodu vzdělávání, ve které se však také odráží její celkový pohled na svět a lidský život. V následujícím textu bych ráda přiblížila základní myšlenky Marie Montessori, které se týkají vzdělávání pomocí její metody, ale mimo to přibližují také její chápání lidského života a jeho smyslu vůbec.

2.1 Pomoz mi, abych to dokázal sám

S touto prosbou se jedno z dětí obrátilo k Marii Montessori a proneslo tak větu, která se stala hlavním krédem její pedagogiky.

Marie Montessori vychází při své práci z poznatku, že v každém dítěti je skrytý vytrvalý učitel, který v souladu s přírodou a přirozeností dítěte dosahuje kýžených výsledků. Vzdělávání není podle jejích zkušeností něco, co dělá učitel, ale jde o přirozený proces, který probíhá samovolně v každé lidské bytosti. Jeho podstatou není naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, kterou jedinec získává při aktivním kontaktu se svým okolím. (Montessori, 2003)

2.2 Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Dvěma motorickými činnostmi nejtěsněji spjatými s lidskou inteligencí jsou pohyb artikulačních orgánů, které nám umožňují mluvit, a pohyb rukou, který je využit v pracovní činnosti. Ruka je nástrojem lidské inteligence, umožňuje rozumu, aby se projevil, a zároveň člověku umožňuje vstupovat do řady specifických vztahů s jeho okolím. Chceme-li tedy sledovat duševní rozvoj dítěte, poslouží nám k tomu pozorování artikulačních pohybů a pohybů rukou.

Aby docházelo k duševnímu rozvoji, je třeba, aby dítě mělo možnost manipulovat s předměty, které jej k činnosti stimulují. Pohyby dítěte nejsou náhodné,

pod velením svého ega dítě buduje základy koordinace pro cílevědomý pohyb a v průběhu činností koordinuje své vnější vyjadřovací orgány s rozvíjející se psychikou. Proto musí mít svobodu samo určovat své činnosti. Konstruktivní pohyby dítěte získávají inspiraci v činnostech druhých, o jejichž nápodobu dítě usiluje. Dítě se snaží jednat jako dospělý a používat přitom stejné předměty. (Montessori, 1998) V průběhu učení se musí spojovat duševní a tělesné aktivity a při získávání nových poznatků je třeba vycházet z konkrétní manipulace s věcmi. (Zelinková, 1997)

2.3 Smysl života spočívá v práci ve prospěch okolí

Marie Montessori se domnívá, že podstatou života na naší planetě není pouze touha jedince po dokonalosti a jeho snaha přežít v neustálém existenčním zápase. Smysl života podle ní spočívá v práci ve prospěch okolí. Živí tvorové jakoby byli pověřeni principem tvoření a každý se stal vykonavatelem určitého úkolu. Přírodní harmonie zde na Zemi je výsledkem snažení mnoha tvorů, z nichž každý vykonává svůj specifický úkol, jímž přispívá k harmonii a funkčnosti celku. Z těchto jednotlivých úkolů pak vyplývají určité formy chování, které slouží daleko vznešenějšímu účelu, než je pouhé přisluhování vlastním životním potřebám. (Montessori, 2003) Poslání člověka na tomto světě mu umožňují splnit právě ruce, jež ve službě intelektu přetvářejí okolní životní prostředí.

2.4 Dítě má duši

Věda považuje novorozence za komplex orgánů a tkání, které tvoří živý celek. Podle Marie Montessori je dítě duchovní veličinou, ne pouze fyzickou jednotkou. Právě duše dítěte by podle ní mohla určit nový směr lidského pokroku a snad i vést k vyšší formě naší civilizace. Marie Montessori poukazuje na důležitost péče o duševní vývoj dítěte, stejně jako o fyzický.

2.5 Respektování senzitivních (citlivých) období

V rámci těchto období vyvíjí dítě určitou aktivitu, jejímž cílem je vytvoření jisté nové dovednosti a s ní souvisejících psychických kvalit. Jednotlivá období zvýšené vnímavosti neformují lidskou psychiku jako celek, ale soustřeďují se vždy na některou z jejích jednotlivých funkcí. Každá funkce se vyvíjí sama nezávisle na druhých a soustřeďuje se na určitou oblast (např. rozvoj jazykové kompetence). V období zvýšené vnímavosti potom táhne dítě neodolatelnou silou k určitému sledu praktických činností.

Období zvýšené vnímavosti trvají jen tak dlouho, aby se mohl vytvořit daný psychický orgán. Poté se zájem dítěte hned přesouvá na jinou aktivitu, a ta připravuje opět jinou dovednost. Jestliže dítěti není umožněno sbírat takovýmito způsobem dovednosti v okamžiku, kdy je na ně podle přirozeného schématu ten správný čas, odpovídající období zvýšené vnímavosti pomine, dítě ztratí zájem a už ho znovu nenabude. Jeho vývoj a zrání jsou tak trvale narušeny. (Montessori, 2003)

2.6 Vývoj dítěte s důrazem na jednotlivá senzitivní období

Marie Montessori rozlišuje tři základní vývojová období v životě člověka: 0 – 6 let, 7 – 12 let a 12 – 18 let. (Zelinková, 1997)

0 – 6 let

„Toto období je charakterizováno jako tvořivé a konstruktivní. Má základní význam pro budování základů osobnosti a pro vývoj inteligence. Marie Montessori je později rozdělila na další dvě etapy.“ (Zelinková, 1997, s.31)

0 – 3 roky

„Marie Montessori uvádí, že v období do tří let není vývoj dítěte přímo ovlivnitelný. Dítě vstřebává nevyběrově všechno, co kolem sebe vnímá.“ (Zelinková, 1997, s.32) V této fázi převládá fyzické přizpůsobení. Podněty z vnějšího světa působí na duševní život a formují ho. Senzitivními oblastmi jsou v tomto období pohyb, řád a řeč.

Citlivost pro pohyb

„Vývoj tohoto druhu citlivosti se projevuje vývojem manuální zručnosti, zlepšováním rovnováhy, zvládnutím chůze a běhu. Získávání zkušeností v této oblasti je zprvu pouze nevědomým fyziologickým procesem, který se pak prožíváním úspěchu stává motivující aktivitou. Dítě se učí stát, běhat, manipulovat s věcmi.“ (Zelinková, 1997, s.31) Nabývá na síle.

Citlivost pro pořádek – řád

Slovem pořádek zde myslíme nikoli vnější uspořádání prostředí, ale určitý řád, v němž dítě vyrůstá. Senzitivita pro pořádek se objevuje u dítěte dvojitým způsobem: (Zelinková, 1997)

1. „smysl pro vnější řád, který zahrnuje vztah mezi předměty vnějšího světa;
2. smysl pro vnitřní řád, který lze také nazvat vnitřní orientační smysl. Spočívá v tom, že si dítě uvědomuje a lokalizuje tělesné funkce, které se podílejí na pohybu.

Potřeba řádu má orientační význam, umožňuje chápat odlišnosti a vztahy mezi předměty, jejich funkcí.“ (Zelinková, 1997, s.32)

Řeč

V tomto období je neméně důležitá řeč, jejíž základy si dítě osvojuje neuvědoměle. (Zelinková, 1997) „Významné je vnímání řeči nejen sluchem, ale i sledování mluvící osoby zrakem.“ (Zelinková, 1997, s.32)

3 – 6 let

„Rozdíl mezi touto a předcházející fází je charakterizován jako přechod „od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi“. Zatímco v první fázi dítě svět vstřebává, ve druhé ho analyzuje. Dominují tu dvě citlivé oblasti. První je vývoj sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti, druhou oblastí je osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem. To vede k postupnému zdokonalování psychické i fyzické stránky.“ (Zelinková, 1997, s.32)

„Nově se objevuje senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se začíná cítit jako součást skupiny a tak i jednat. Osvojuje si společenské způsoby chování. Marie Montessori píše o sociální embryonální fázi.“ (Zelinková, 1997, s.33)

7 – 12 let

„Tato etapa je poměrně stabilní, dominuje tu morální senzitivita.“ (Zelinková, 1997, s.33) Dítě rozlišuje dobré a zlé ve svém jednání i v jednání druhých.

U dítěte se objevuje potřeba rozšířit prostor, který je obklopuje, ale také sociální vztahy. (Zelinková, 1997)

„V oblasti myšlení se projevuje přechod k abstrakci.“ „Zatímco na počátku etapy dítě vnímalo spíše detaily, zaměřovalo se na konkrétní věci, jevy a činnosti, ve druhé

části období přechází k abstraktnímu myšlení.“ „Poznávání reality probíhá od vnímání okolí a sledování detailů k porovnávání detailů a celků a k přemýšlení o vnímané realitě.“ „Poznáváním přírody a společnosti se objevují otázky, na které dítě hledá odpověď manipulací s předměty, listováním v knihách apod.“ (Zelinková, 1997, s.33) Pouze v případě, že si neví rady a nemůže samo najít řešení, řeší problém v dialogu s dospělým. Samostatnost v poznávání přispívá ke zvyšování sebevědomí, utváření vlastního názoru a také podporuje zájem o další objevování: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Vytváří se morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu. (Zelinková, 1997) „Objevuje se cíl chránit slabé a sám si hlídat morální úroveň.“ (Zelinková, 1997, s.34) „Společné prožitky ve skupině vedou k přejímání jejích zákonů.“ (Zelinková, 1997, s.32)

12 – 18 let

Toto období lze v porovnání s předcházejícím obdobím označit jako labilní. (Zelinková, 1997) „Projevuje se silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Dospívající vstupuje do sociálních vztahů a snaží se o vytvoření nového vztahu k sobě samému.“

„Dochází k výrazným fyzickým i psychickým změnám, které vedly Marii Montessori k vytyčení následujících charakteristik: věk pochybností, nerozhodnost, pocit, že musím změnit svět, náladovost, beznaděj. Výrazná je senzitivita pro vlastní důstojnost, důstojnost člověka vůbec, pro sebehodnocení a sebedůvěru.“ (Zelinková, 1997, s.34)

2.7 Práce s chybami

Chyby, které člověk dělá, je třeba chápat jako něco, co má svůj smysl. Poznání chyb člověku umožňuje správně plánovat svoji činnost. Každý by měl mít svůj způsob kontroly, aby dokázal posoudit, zda chybuje anebo ne. Pokud se člověk nedokáže opravovat sám, musí vyhledávat pomoc u jiných, kteří však nemusí být nezbytně lepší než on. Jako schůdnější se tedy jeví možnost a schopnost rozeznat vlastní chyby a poté je opravit. Chceme-li chybu podchytit, musíme v počátku každé činnosti rozhodnout, co nám umožní rozeznat, jestli se ubíráme směrem k našemu cíli anebo naopak.

Hry v Montessori školách jsou vždy navrhovány tak, aby dítě mohlo jasně poznat, zda chybovalo anebo ne. Denním procvičováním dítě zjišťuje, co dokáže, a to

v něm vzbuzuje touhu zkoušet další a další věci, čímž se zdokonaluje. Dítě tak získá pocit, že sice není dokonalé a všemocné, ale ví, co dokáže. Také ví, že může dělat chyby, ale umí je též napravovat. Tak se rodí rozvážnost, zkušenost a pocit jistoty, což je velmi dobrá výbava pro cestu životem. (Montessori, 2003)

2.8 Odměny a tresty nejsou třeba

Myslíme-li si, že dítě musí být odměňováno nebo trestáno, pak také věříme, že není schopno samostatné práce a že se vedení musí ujmout učitel. Předpokládáme-li ale naopak, že si dítě samo umí najít užitečnou práci a kontrolovat výsledky, je pak trestání a odměňování jaksi navíc a vzdělávacímu procesu nepomáhá. V Montessori školách, které podporují dětskou přirozenost a snaží se eliminovat zásahy dospělého, nemají tresty a odměny místo. Dítě, které se dokáže účelně zaměstnat a vidí ve své práci smysl, odměny a tresty nepotřebuje. Tresty k nápravě chyby nevedou, jenom dítě ponižují a berou mu energii potřebnou k nápravě. Pokud má dítě přestat dělat chyby, musí se zdokonalovat, k čemuž vedou jenom procvičování a praktické zkušenosti. (Montessori, 2003)

Zkušenosti z Domu dětí navíc ukázaly, že děti o odměny a tresty nestojí. Práce jim dává smysl sama o sobě, je pro ně dostatečnou motivací. Překvapivé bylo zejména časté odmítání pochvaly, což znamenalo probouzející se smysl pro vlastní důstojnost. (Montessori, 1998)

2.9 Význam období porodu

Nejtvrdší a nejdramatičtější zkouškou v celém lidském životě je porod, kdy dítě přechází ze stavu, v němž za něj mnoho funkcí vykonávala matka a ono bylo chráněno v klidném, tlumeném a před hlukem chráněném prostředí její dělohy, kde vládla stabilizovaná teplota, mimo tělo matky. Ve stavu velkého vyčerpání po porodu musí tělo dítěte začít vykonávat funkce, které za něj předtím vykonávala matka, musí se také vyrovnat s mnoha novými zvuky, které náhle slyší, se změnou teploty a světla. V souvislosti s porodem proto někdy psychologové mluví o traumatickém porodním zážitku, a to v souvislosti s matkou i dítětem.

Existují však způsoby, jak dětem první setkání se světem usnadnit. Příroda novorozené tvorečky chrání tím, že matce vložila do vínku instinkt, aby k sobě své děťátko jemně přitiskla a tím ho chránila před přílišným světlem a množstvím vjemů a zahřívala ho. Po porodu je doporučováno s dítětem manipulovat co nejméně a pokud

možno ho vůbec neoblékat. V místnosti ale nesmí být průvan nebo příliš nízká teplota. Matka a dítě by měli být ošetřovány jako orgány jednoho těla, které od sebe není možno oddělit, a s ohledem na jejich zvláštní a specifickou vazbu. V prvních dnech života by mělo být dítě stále v co nejtěsnějším kontaktu se svou matkou. V místnosti nesmí být příliš kontrastní podmínky světelné, zvukové ani teplotní – uvědomme si, že v matčině lůně byly všechny zvuky tlumené a vládla tam stálá teplota a trvalá temnota.

Je nutno si uvědomit, jak významným okamžikem porod v životě člověka je a jak velký vliv má na tvorbu jeho psychiky a řídit se při jeho průběhu více přirozeností přírody, než lidským rozumem, který může jednat pošetile a rozmarně. (Montessori, 2003)

2.10 Stav regrese jako nevědomá reakce na necitlivý přístup dospělých ve fázi porodu

U některých dětí může porodní trauma způsobit tzv. stav regrese, která se projevuje snahou zachovat vše tak, jak to bylo před porodem. Mezi příznaky tohoto nevědomého rozhodnutí se může objevovat nadměrná doba spánku, který může sloužit jako útočiště, do něhož se dítě uchyluje a zároveň jako odmítavý postoj k okolnímu světu. Jiným symptomem regrese jsou dětské záchvaty pláče ihned po probuzení. Dítě je vyděšené nebo zklamané, jako by znovu prožívalo onen okamžik, kdy se ocitlo tváří v tvář tomuto nepřívětivému světu. V pozdějším dětství se regrese může projevovat jako určitá plachost. Dítě chce být neustále v něčí přítomnosti, kdy takové přilnutí není projevem sympatií, ale strachu. Dítě nerado chodí ven a vše nové v něm vyvolává pocity odporu. Okolí není pro dítě ničím přitažlivé, spíše ho nevysvětlitelným způsobem odpuzuje.

U dítěte s regresivními tendencemi nedojde u k nástupu specifické vnímavosti, takže ze svého okolí nic neabsorbuje anebo absorbuje nedokonale. V důsledku toho pak zaostává rozvoj psychiky, který je na procesu absorpce závislý. (Montessori, 2003)

2.11 Cesta dítěte k samostatnosti v procesu práce

Kromě výjimek s regresivními tendencemi se děti snaží energickým způsobem dosáhnout nezávislosti. Dítě se při této cestě snaží odstranit z ní všechny překážky, které mu brání v dosažení samostatnosti. Aktivuje se v něm zvláštní energie, která vede jeho úsilí za daným cílem. Tuto energii nazval Sir Percy Nunn slovem řeckého původu – hormé. Hormé je síla života jako takového, dalo by se dokonce říci, že je součástí

kosmického principu života, a tedy hybnou silou evoluce. Tato energie růstu nutí dítě do mnoha činností a pokud je takovému dítěti umožněno vyrůstat normálně a bez nepřírodných zábran, pak se u něj projeví radost ze života. Dítě se může správně vyvíjet jenom pomocí zkušeností sbíraných v interakci s prostředím. Takovému sběru zkušeností říkáme v případě dítěte práce. (Montessori, 2003)

2.12 Opakování úkonu a soustředěná pozornost

V průběhu senzitivních období je dítě přitahováno určitou činností, která vede k vytvoření jisté dovednosti. Tahle činnost bývá dítětem někdy opakována mnohokrát ve stavu soustředěné pozornosti. „Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění.“ (Průcha, 1996, s.27) Mohou nastat i chvíle, kdy je dítě zcela netečné vůči svému okolí. Takové chvíle nejsou tak časté, ale fenomén „opakování úkonu“ se objevuje téměř konstantě. Jakmile se daná dovednost objeví, opakovaná činnost, která k jejímu rozvoji vedla, je okamžitě zanechána.

2.13 Respektování svobody dítěte a podněcování jeho aktivity

Děti v Montessori školách jsou schopny dosáhnout osobní svobody a sebekontroly, neboť dostávají příležitost zbavit se řady sklonů vedoucích k nekázní. Tím se také zbaví neustálé kontroly dospělých. (Montessori, 2001)

Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která tvoří základ vzdělávání. Svoboda však není nekonečná, nýbrž má své hranice. Marie Montessori mluví o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou.

Biologická svoboda je podmíněna možností vyvíjet se v souladu se svými vnitřními zákony a potřebami organismu. V každém jedinci je připraven plán vývoje, který se uskutečňuje pomocí vrozené energie a vlastní vnitřní aktivitou. Staví-li se uvolněné energii do cesty nějaká překážka, je-li spontánní aktivita dítěte omezována či blokována, dochází k poruchám vývoje osobnosti.

Sociální svobody může být dosaženo, je-li dítě osvobozeno ze závislosti na společenském prostředí. Tím, že si dítě osvojuje nové dovednosti, stává se stále více soběstačným. Pokud při tomto procesu poskytují rodiče dítěti příliš mnoho podpory, vykonávají-li za něj veškerou práci, brání mu v jeho cestě ke svobodě.

Svoboda pedagogická pro dítě znamená možnost vybrat si úkol, který jej zajímá, ale zároveň také nutnost nějaký úkol si vybrat. Vychovatel vytváří podnětné prostředí s dostatkem didaktického materiálu, podněcuje dítě k práci a s přihlédnutím k jeho individuálním zvláštnostem ho usměrňuje a vytyčuje mu hranice.

Mravní svoboda v pojetí Marie Montessori znamená formování takové osobnosti dítěte, jehož vnitřní svoboda při rozhodování mu umožňuje být přirozeně mravním. Dítě je vedeno ke zodpovědnosti, lásce a disciplíně, která však neznamená podřízení se, ale možnost vytvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou. (Zelinková, 1997)

Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, navozuje soustředění. Dítě pak dosahuje dobrých výsledků, což v něm podporuje zájem pokračovat v práci. Zároveň je však nuceno se rozhodnout, protože volba jedné věci znamená vyloučení ostatních věcí. Vědomí, že je třeba něco zvolit a něco opustit, vede k vnitřní vyrovnanosti a také k důstojnosti člověka.

2.14 Význam pohybu pro celkový rozvoj

Pohyb je ve skutečnosti jediným prostředkem, jímž se osobnost člověka může nějak vyjádřit. I ti největší filosofové musí mluvit nebo psát, aby sdělili své myšlenky, a jak mluvení, tak psaní vyžaduje svalový pohyb. Orgány relační soustavy, jejímž prostřednictvím přicházíme do styku s okolím, tedy mozek, smysly a svalstvo, musí spolupracovat. Pro zdokonalení jakékoli činnosti bude v některé z fází zapotřebí pohybu. Jinými slovy, oduševnělost se může zrodit jen v činech. Duševní rozvoj je na závislý na pohybu. Rozumový rozvoj u dítěte nastává při pohybových aktivitách. Člověk se rodí se všemi svaly nezkoordinovanými a série nervových impulsů pro každý pohyb, který se chce naučit, musí být vypracována od základu jeho centrální nervovou soustavou a zdokonalována v psychikou iniciované činnosti. V práci Marie Montessori jde o pěstování koordinace těch pohybů, které jsou vázány na celkový psychický rozvoj osobnosti, takže obohacují její výkonnou, prakticky zaměřenou složku.

Bez spojení se svalovou soustavou se mozek vyvíjí izolovaně, jakoby se odcizil výsledkům své práce. Pohyby, které jsou nutné pro styk jedince s okolím, se bez těsného spojení s psychikou stávají nahodilými a mohou způsobovat více škody než užítku. Pohyb odlišuje vše živé od neživého a je nemyslitelné, aby se živé pohybovalo bezúčelně. Pohyb má být cílevědomý a řídit se přírodními zákonitostmi. Každý živočich má své charakteristické pohyby a své dané cíle a jeho činnost se harmonicky skládá

dohromady s činností všech ostatních, aby vytvářela všeobecnou rovnováhu, která je základním principem vesmíru. Pohyb má tedy i svůj společenský význam. (Montessori, 2003)

2.15 Chůze a objevování

Děti v sobě mají instinkt pohybovat se po okolí a objevovat jeho taje. Již dvouleté dítě ujde klidně dva až tři kilometry v obtížném terénu a bude přitom i šplhat. Obtíže při procházce jej lákají nejvíce. Pobyt v přírodě spojený s objevováním by měl být pevnou součástí výchovy a vzdělávání. Člověk, který chodí, má dobrý dech i trávení a těší se dobrému zdraví. Chůze je trénink, který zušlechťuje tělo, a navíc dává možnost nalézat, sbírat a třídit zajímavé předměty, přeskakovat překážky, sbírat dříví a protahovat přitom paže a ohýbat tělo jako při gymnastice. Postupně tak narůstají znalosti a zkušenosti dítěte, rozšiřují se jeho intelektuální zájmy a společně s nimi nastupují možnosti dalších tělesných aktivit. (Montessori, 2003)

2.16 Vývoj a nápodoba

V období, kdy dítě dosáhlo přibližně osmnácti měsíců, se spojuje rozvoj horních končetin s rozvojem dolních končetin a ve věku necelých dvou let navíc nastává jazyková exploze. Tehdy se už dítě snaží vyjádřit, co mu leží na srdci. Je to období velkého úsilí a tvořivé práce. Sledujeme-li dítě daného věku, často si povšimneme, že se pokouší provést určitou činnost, a to někdy i opakovaně. Může se nám zdát, že se pokouší o něco absurdního, dítě je ale puženo silnou touhou věc provést a dokončit. Tyto činnosti, které nemají vnějškově žádný smysl, mu však poskytují příležitost procvičovat si tolik potřebnou koordinaci pohybů. Pokud je dítě násilně přerušeno, ztratí zájem. Následky však mohou být i závažnější, a to například ztráta cílevědomosti nebo různé deviace osobnosti.

Schopnost koordinovat pohyby nebo také přimět různé svalové partie, aby spolupracovaly, je pro dítě nezbytná, chce-li napodobovat dospělé. Jakmile si dítě osvojí dovednosti potřebné k napodobování svého okolí, rádo se jím nechá inspirovat. (Montessori, 2003) Dítě se snaží jednat jako dospělí v jeho okolí a používat stejné předměty jako oni, a to stejným způsobem. Jeho činnost tak musí být přímo spojena s jeho rodinou a společenským prostředím. Dítě bude chtít zametat podlahu, mýt nádobí nebo prát prádlo, zalévat květiny, česat se, oblékat se, mýt a podobně. Tato přirozená tendence u dětí bývá označována jako sklon k nápodobě. (Montessori, 1998)

2.17 Od nevědomého bytí k uvědomělé aktivitě

Před dosažením tří let probíhá ve vývoji dítěte období zvané psychoembryonické. Tehdy dochází k izolovanému nástupu jednotlivých duševních schopností, umožňujících účelné využívání různých částí našeho těla. Dítě, jakoby přitom bylo vedeno jakousi nadosobní silou ukrytou v něm, a absorbovalo svět jistým podvědomým druhem inteligence. Toto období nezanechává v paměti dítěte žádné stopy a dítě je na dospělém zcela závislé.

Po dosažení tří let věku má dítě možnost uplatňovat ve světě svou vůli. Nyní je vedeno svým vědomým já, svou skutečnou osobností. V tomto období se u dítěte stáváme svědky velké, manuálně prováděné pracovní aktivity. Dalo by se říci, že dítě nyní uchopilo svět do svých rukou. Schopnost psychiky absorbovat své okolí trvá, ale je obohacena aktivním sběrem zkušeností. Smyslová zkušenost je doplněna aktivitou ruky, která se stává uchopovacím nástrojem mysli. Období od tří do šesti let proto nazýváme obdobím tvořivého sebezdokonalování prostřednictvím činnosti. Dítě se v tomto období chce dotýkat a má potřebu manipulovat s předměty reálného světa. Pokud je namísto toho zavaleno pouze hračkami a kontakt s běžnými předměty je mu odpírán, je to chyba. Dětem by v tomto období měly být poskytnuty předměty denního života (přizpůsobené jejich věku a možnostem) a umožněna manipulace s nimi. Jejich osobnost poté začne vyzařovat sebedůvěru a samostatnost. Všechny jakoby říkaly: „Prosím, nepomáhej nám. My chceme všechno dělat samy.“ (Montessori, 2003)

2.18 Vady charakteru v dětství

První období v životě člověka, tedy období do šesti let, je obdobím formativním, kdy se zakládá charakter člověka. Dítě v tomto věku nemůžeme ovlivňovat tlakem zvnějšku nebo předkládáním následováníhodného příkladu. Sama příroda tedy musí nějakým způsobem položit základy povahových rysů. Malé dítě nemá ponětí o rozdílech mezi dobrem a zlem a žije zcela mimo morálku společnosti. Teprve ve věku od šesti do dvanácti let, začíná tyto pojmy, dobro a zlo, chápat. Vytváří se svědomí a sociální cítění. Mezi dvanáctým a osmnáctým rokem se rodí láska k vlasti a pocit národní sounáležitosti a cti.

Správný vývoj v první etapě je podmínkou dobrého vývoje v etapě druhé a dále. Život vyvěrá z aktu početí. Pokud je početí dáno spojením dvou zdravých lidí, tedy ne alkoholiků či jinak poznamenaných lidí, nebude nový život zatížen negativními rysy.

To, jak se plodu daří po narození, je silně ovlivněno početím a matčíným stavem v době těhotenství.

Pokud se dítě v prvních třech letech života setká s překážkami ve vývoji, například se stane terčem násilí, je poraněno nebo se setká s jinými překážkami, může dojít k vytvoření všemožných deviací osobnosti. Všechny defekty mají negativní vliv na rozvoj intelektu a mentální stránky osobnosti. Společným jmenovatelem potíží je nedostatek příležitostí ke spontánním aktivitám. Druhou závažnou chybou je, že rodiče za své děti dělají řadu činností, které by ale děti chtěly a měly dělat samy. Tímto rodiče zabraňují dětem v provedení vlastních cyklů formativních aktivit. Výsledkem je netečnost a pasivita. Dítě se nemůže ničemu věnovat, aniž by mu to bylo vytrženo z rukou. Když se pak přeci jen něčeho zmocní, neví, co s tím. (Montessori, 2003)

2.19 Přejchod do normálního stavu

Změna v chování spojená s projevem psychických vlastností, které je možno považovat za přirozené a typické pro člověka jako druh a které nebylo dříve možné rozpoznat, neboť byly skryty pod vlastnostmi méně žádoucími, se u dětí neprojevuje postupně. Nastupuje nečekaně a náhle v důsledku hlubokého soustředění na určitou opakovanou sérii pohybů.

Soustředění dítěte navodíme tak, že mu poskytneme motivy k činnosti, které jsou tak dobře přizpůsobené dětské psychice, že podnítí její hluboký zájem. Jakmile se u dítěte objeví soustředěná činnost, jeho spontánní činnost je uvolněna a cesta k nápravě duševních poruch je nastoupena. Musíme zdůrazňovat spíše slovo „soustředění“ než „zaměstnání“, protože pokud dítě bez zájmu střídá jednu věc za druhou, k odstranění jeho problémů to v žádném případě nestačí, ani kdyby byly dané předměty využívány správně. (Montessori, 2003)

2.20 Připravené prostředí

Jedním ze základních předpokladů pro rozvoj dítěte je schopnost soustředění. Žádný člověk nemůže svým působením zvnějšku přimět dítě, aby se soustředilo. Dítě potřebuje ve svém okolí nalézat přitažlivé předměty, které jej motivují k manipulaci a umožňují tak soustředění. Prostředí by mělo být upraveno tak, aby bylo z pohledu dítěte poddajným, příjemným a přitažlivým. Všechny překážky v okolí dítěte by měly být odstraněny nebo zmírněny. Kdyby byly děti obklopeny příliš velkým počtem věcí,

působilo by to jen zmatek, a proto je v Montessori třídách relativně malý počet pomůcek.

Pro spokojený a naplněný život dítěte v prostředí školy je také důležité pamatovat na vhodné uspořádání a zařízení budovy školy, nábytek odpovídající svou velikostí a barvami potřebám dětí a vhodné dekorace.

Tělesný i duševní rozvoj je výsledkem aktivity, která spolu s objevováním naplňuje dítě příjemnými pocity. (Montessori, 2003)

2.21 Rozvoj sociálních dovedností

Připravené prostředí v Montessori třídách vede děti k rozvoji sociálních dovedností tím, že v důsledku relativně malého množství pomůcek jsou děti nuceny často čekat, až souprava, kterou by chtěly, bude volná. Rozvíjí se tak důležité sociální vlastnosti. Dítě pak samo přijde na to, že musí respektovat práci ostatních, a to ne proto, že to někdo nakázal, ale proto, že taková je skutečnost, se kterou se denně setkává. Protože k tomu dochází velmi často, úcta k ostatním, ohleduplnost a čekání, až přijdou na řadu, se stává zvyklostí a život dětí se stává společensky hodnotnějším.

Pro rozvoj sociálních dovedností dítěte je také důležitá možnost řešit běžně vzniklé problémy samo, pokud možno bez pomoci dospělého. Pokud při vzniklém problému dospělý nezasáhne, dítě samo dává pozor a tento problém vyřeší – ne vždy stejným způsobem jako dospělý, ale vždy uspokojivě. Děti se se situacemi, kdy je třeba něco řešit, rády samy vypořádávají. Tak například, když jedno dítě z řady na vycházce vykročí opačným směrem než ostatní, není v případě nutnosti vhodné ihned zasahovat, ale nechat děti, aby si zkusily poradit samy. (Montessori, 2003)

2.22 Život v kolektivu

Kouzlo života ve společnosti spočívá v různorodosti lidských typů, s nimž se člověk setkává. Ve třídách, kde jsou děti rozděleny podle věku, jsou jedinci připraveni o zkušenost kontaktu s dítětem jiného věku, která je pro předškolní děti, a nejen pro ně, velmi důležitá. Děti rozdílného věku si obvykle ochotně pomáhají. Mladší se zajímají o činnosti starších, které hned vysvětlují a jejich poučení má svou cenu, protože myšlení pětiletých je o mnoho blíže myšlení tříletých než myšlení dospělých. A tak se maličci lehce naučí tomu, co by jim dospělí jen těžko vysvětlovali. Všechny starší děti se velmi rády na chvíli stávají učiteli a hrdiny, když se z maličkových stanou jejich obdivovatelé, kteří se jimi inspirují. Malé děti nejsou zahanbené staršími, které toho víc umí. Cítí, že

jejich čas také přijde, až povyroste. Na obou stranách je láska, obdiv a bratrství. Ve školách, kde jsou třídy rozdělené podle věku, se může stát, že šikovnější děti zpychnou a začnou se vyvyšovat nad ostatní. Tato situace může být doprovázena pocitem závidivosti, ponížení a nenávisti. Ve smíšených Montessori třídách se však starší děti samy považují za ochránce mladších. Ze třídy se tává sociální skupina stmelená vzájemnou náklonností.

Děti se navíc intuitivně řídí přirozenými zákonitostmi rozvoje, které nám říkají, že se nemá pomáhat, aniž by to bylo nezbytně nutné. Všichni respektují úsilí druhých a pomohou, jen když je toho opravdu zapotřebí.

Pokud děti přejdou do normálního stavu, projevují soucit vůči lidem, ale i zvířatům.

Smysl pro společenství je u dětí velmi zřetelný. V podmínkách, které dětem umožňují přejít do normálního stavu, dosahuje citový život kvalitativně vyšší úroveň a dochází ke vzniku určitého druhu vzájemné náklonnosti. Tak, jako mladší děti pocítují náklonnost ke starším a naopak, tak také „normalizované“ děti chovají sympatie k nováčkům a ti si velmi rychle oblíbí děti již aklimatizované. (Montessori, 2003)

2.23 Poslušnost

Základním omylem v uvažování je předpoklad, že vůle jedince musí být potlačena, aby se stal poslušným, tj. aby byl schopen přijímat a plnit pokyny vydávané jinou osobou. Kdybychom tento způsob uvažování aplikovali například na rozumové vzdělávání, museli bychom napřed zlikvidovat psychiku žáka a pak mu začít předávat vědomosti.

Umožníme-li člověku, aby plně rozvinul své volní mechanismy a pak se teprve sám svobodně rozhodl, chce-li se řídit něčím pokyny, ocitáme se v naprosto rozdílné situaci. Takovýto druh poslušnosti je jakýmsi uznáním kompetence a autority.

Vůle je ve vývojovém pořadí základnou, na které později spočine uvědomělá poslušnost.

Světová historie odkazuje na nesprávný druh poslušnosti. Jedná se o poslušnost, díky které mohou být tak snadno zneužity masy lidí k ničení. Je to poslušnost neuvědomělá, tedy taková, která dokáže zbídačovat celé národy.

Dítě, kterému je umožněno vyvíjet se v souladu se zákonitostmi své skutečné přirozenosti, může dosáhnout takové úrovně poslušnosti, která je orientována na osobnosti, jež dítě uznává a respektuje. Dítě vidí a uvědomuje si, že učitelka umí něco

zajímavého, na co dítě ještě samo nestačí, a tak se rozhodne nechat se s důvěrou vést. Dítě má pak radost, že může uposlechnout pokynů staršího a zkušenějšího člověka. Je to nádherný a přirozený jev. (Montessori, 2003)

2.24 Kázeň

Dítě, které se soustředí, je nesmírně spokojené. Nevšímá si svého okolí a po opuštění stavu soustředění vidí svět jakoby novými očima jako ničím neomezený prostor, který jej láká k dalším objevům. Začne si uvědomovat přítomnost spolužáků, k nimž pocítí nezištnou náklonnost. Probouzí se v něm láska k lidem i věcem a je připraveno obdivovat krásu. Dítě přijímá tento nový stav izolace od světa, který vzniká ve chvílích jeho soustředění, s lehkostí sobě vlastní. Právě při něm se formuje jeho klidná a silná osobnost. Tento stav je základem schopnosti jednat nesobecky, pracovat s chutí a být ukázněný. Rodí se zde i kolektivní sounáležitost. Z těchto schopností vyvěrá radost ze života, která je pak darem i pro okolí dítěte. Ve chvílích procitnutí se bude dítě obracet k učitelce, kterou tehdy poprvé „objeví“.

Když se dítěti zásluhou vlastní inteligence a iniciativy něco podaří (vytvoří například pěkný výkres nebo napíše slovo), hned běží k učitelce a chce vědět, jestli je to tak správně. Nechce, aby se mu říkalo, co a jak to má dělat, ale neobejde se bez učitelčina názoru. S jeho pomocí se naváděn svým vnitřním hlasem, tím stejným, který ho vede k sebedokonalení, ptá vnější autority a chce se ujistit, zda jde po správné cestě. Učitel v těchto případech musí vyjádřit svůj souhlas a povzbudit úsměvem, jak to dělají maminky miminek. Tak se vyvíjí zdravá sebedůvěra. Jakmile dítě získá určitou jistotu, přestane po každé činnosti vyžadovat souhlas dospělého. (Montessori, 2003)

2.25 Učitel v Montessori škole

V Montessori škole je učitelka spíše tím, kdo otevírá pomyslné dveře a zve děti do světa, který už pak ale objevují samy. Učitelka musí vědět, kdy které dveře otevřít a jak k dětem přistupovat, aniž by narušovala jejich svobodu, ale zároveň jim byla spolehlivým průvodcem a ochráncem.

V první řadě by měla zajistit vhodné pracovní prostředí, které zahrnuje přitažlivé pomůcky. Také sama učitelka musí být přitažlivá, na pohled příjemná, čistá a upravená, ale také klidná a důstojná.

V další fázi, kdy se ještě schopnost hlubokého formativního soustředění nezačala u dětí projevovat, musí být učitelka tím, kdo „oživuje prostor“ a zve ke hře.

(Montessori, 2003) „Může vyprávět příběhy, připravit hry a zpívání písní, využít všelijakých říkanek a poezie.“ (Montessori, 2003, s.185) Když ještě soustředěná pozornost nebyla nastartována, může učitelka do aktivit dětí zasahovat podle svého uvážení, aniž by dětem nějak uškodila. (Montessori, 2003)

Nakonec přijde čas, kdy děti začnou o něco projevovat zájem samy. Obvykle jsou to takzvaná cvičení praktického života. Speciální sadu pomůcek Montessori je vhodné nabízet až tehdy, když si děti osvojily schopnost soustředění, což si ověříme právě při cvičeních praktického života. Učitelka by měla dětem ukázat pomůcky pro smyslový rozvoj a naučit je s nimi zacházet. (Montessori, 2001) Jakmile dítě o jedno z těchto cvičení projeví opravdový zájem, neměla by ho však v žádném případě rušit, protože jeho zájem je řízen důležitými přírodními zákonitostmi a otevírá celý cyklus nových formativních aktivit.

V této chvíli by učitelka měla dělat, jakoby dítě přestalo existovat. Nevyrušovat znamená opravdu nevyrušovat žádným způsobem. Stačí, aby řekla jenom: „Výborně!“, a může trvat i další dva týdny, než se dítě opět plně zabere do nějaké činnosti. Pokud by učitelka chtěla přispěchat dítěti na pomoc, která se pro ně jeví jako těžká, může se stát, že dítě o ni ztratí zájem a nechá učitelku, ať ji dokončí sama. Jeho zájem totiž není zaměřen jenom na samotnou činnost, ale často je podložen přáním samostatně překonat nějaké těžkosti. Učitelka se může se rychlým postřehem přesvědčit, že je vše v pořádku, ale dítě samo o tom nesmí vědět.

Schopnost učitelky nevyrušovat děti se vyvíjí s délkou praxe. Učitelka může dětem pomoci svou laskavostí, jednáním s klidem a rozmyslem.

Dítě musí dosáhnout fyzické nezávislosti tím, že se naučí samostatnosti. Jeho nezávislá vůle se pěstuje využíváním možnosti svobodné volby. Musí nezávisle uvažovat a to se nejlépe naučí tím, že samo řeší nějaký pracovní úkol. Dospělí dítěti musí pomáhat, aby dokázalo jednat, myslet a rozhodovat samo.

V přístupu k dětem je také důležitá spravedlnost. Spravedlností obvykle myslíme takový druh přístupu, který všechny staví na stejnou rovinu. Obrazně řečeno může jít o akt, kdy zkrátíme o hlavu ty nejvyšší, protože každý má být podle tohoto pojetí spravedlnosti stejně velký. Na vyšší pedagogické úrovni je ale spravedlnost oduševnělejší a znamená zde poskytnout každé lidské bytosti takovou pomoc, která odpovídá jejím potřebám. (Montessori, 2003)

2.26 Duchovní příprava učitele

Dobrému učiteli nepostačuje mít pouhé teoretické vědomosti o výchově a vzdělávání. Podle Marie Montessori by se měl učitel systematicky připravovat na svou práci tak, že sám sebe studuje, aby se mohl postupně zbavit všech nedostatků pramenících často z pýchy a hněvu, které stojí v cestě jeho zdravým vztahům k dětem.

Dítě by nemělo být souzeno, nebo dokonce ponižováno. Jeho potřeby by neměly být usměrňovány nebo dokonce potlačovány podle toho, jak se to hodí dospělému, který by tak v podstatě přijal roli primitivního vládce, tyрана. Dospělý, který se takto chová, se často domnívá, že pomáhá dítěti, aby se stalo pokornou a dobrou bytostí přizpůsobenou svému okolí a tradicím. Případné protesty dítěte jsou považovány za projev nedostatku úcty.

Pokud se však někdo chce stát učitelem v Montessori škole, musí sám sebe poznat a případné sklony k absolutní nadvládě nad dětmi potlačit. Musí očistit své srdce a stát se upřímně pokorným a dobročinným a hledat cesty, jak dítěti porozumět. Taková příprava mu pak dodá duševní rovnováhu, kterou ke své práci potřebuje. (Montessori, 1998)

2.27 Dítě jako zdroj lásky

Ať je naše náboženské vyznání nebo politická příslušnost jakákoli, všichni máme blízko k dětem a všichni je milujeme. Z této lásky pramení moc dítěte sjednocovat.

Dítě je jediným bodem, kde se střetávají ty nejněžnější a nejopravdovější city každého člověka. Když se mluví o dětech, i zatvrzelá srdce se otevírají. Dítě je jakousi studnicí lásky. Kdykoli jsme mu nablízku, ocitáme se také v blízkosti lásky.

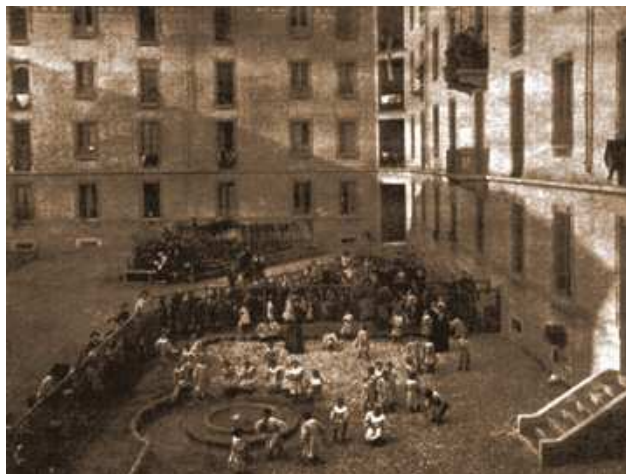
Jsou-li děti nablízku, nedůvěra taje a my jsme laskavější a příjemnější, než obvykle, jakoby nás zahříval plamen života. Ten je pochopitelně právě tam, kde život začíná. U dospělých můžeme sledovat projevy jak jejich obranné energie, tak energie lásky. Energie lásky tvoří základ osobnosti a energie obranná ji překrývá. Cit, který chováme k dětem, musí být potenciálně možný i mezi dospělými. Vždyť existuje určitá jednota mezi lidmi, a ta by bez lásky nebyla možná.

Láska a naděje, která se k ní upírá, se nedají naučit. Jsou součástí našeho duševního dědictví. Známe je z hlasu, kterým k nám promlouvá samotný život, a ne od básníků a proroků.

Všechny aspekty lásky jsou spojeny s tvořivou činností a je jasné, že pokud je ignorována, výsledkem je činnost ničivá. Proto je hodnota té části energie, jíž můžeme disponovat, nesrovnatelně vyšší než hodnota všech materiálních statků, které lidská civilizace od počátků vytvořila a na kterých tak nesmyslně lpí. Ty jsou totiž jen pomíjivými projevy oné energie a po čase začínají mizet, až se ztratí docela, kdežto energie sama se rozvíjí bez ustání a nadále tvoří, chrání a pomáhá, a zůstane takovou i tehdy, kdy už po člověku ve vesmíru nebude ani stopy. Na jejím působení spočívá běh vesmíru – je to skutečná síla a ne pouhá idea. (Montessori, 2003)

3 První Dům dětí a počátky metody Montessori

Den otevření prvního Domu dětí (Casa dei Bambini)



Zdroj: <http://www.montessori-ami.org/montessori/images/sanlorenzo.jpg>

První školka pro děti ve věku od tří do šesti let byla otevřena 6. ledna 1907 v Římě. Tehdy ještě neměla Marie Montessori žádný systém vedení dětí. Do rukou jí bylo svěřeno padesát chudých, zanedbaných dětí, vyrůstajících ve starých tmavých domech bez jakýchkoli psychických podnětů. Téměř všechny patřily negramotným rodičům, kteří neměli v důsledku nestálého zaměstnání čas se o děti starat.

V činžovním domě, kde tyto děti žily, byla vyčleněna jedna místnost a Maria Montessori byla požádána, aby se o tyto děti starala a zajistila tak, že nebudou samy bez dozoru trávit čas na schodištích, kde by mazaly zdi a dělaly různou neplechu.

První Dům dětí byl soukromým podnikem. Byl sponzorován realitní společností, která si odepsala náklady na jeho provoz jako nepřímé náklady na údržbu budov. Děti byly zkrátka zaměstnány, aby neničily jimi obývané domy, čímž se měly snížit náklady na opravy. Poskytnuté finanční zdroje nebyly nikterak vysoké, a proto byla třída vybavena vlastními stolečky a židličkami namísto standardních školních lavic.

Své zkušenosti z práce s mentálně postiženými dětmi a pomůcky, které při ní používala, využila M. Montessori právě v Domě dětí při práci s dětmi s normální inteligencí. Tyto předměty však na normální děti zapůsobily jinak než na mentálně retardované. Pokud je normální dítě zaujato nějakým objektem, upírá k němu pozornost a pracuje s ním bez přerušení s obdivuhodným soustředěním. Když pak činnost dokončí, je odpočinuté, klidné a šťastné.

Protože nebylo možné najmout k dětem kvalifikovaného učitele, byla péče o ně svěřena mladé ženě bez dokončeného pedagogického vzdělání, která však neměla předsudky s ním spojené.

Souhrn podmínek, v nichž Dům dětí vznikl a byl provozován, se stal příhodným pro izolování a demonstrování různých psychologických faktorů, které zapříčinily proměnu dětí, o které zde bylo pečováno. (Montessori, 1998)

3.1 Pozorování a objevy učiněné v Domě dětí

3.1.1 Opakování úkonů

Zde poprvé se Marie Montessori setkala s tímto jevem. Asi tříletá holčička ve stavu hlubokého soustředění zasouvala a vytahovala válečky z kulatých otvorů. Pro každý rozměr válečku bylo nutné najít odpovídající otvor. (Montessori, 1998) Tento úkon zopakovalo dítě dvaadvacátkrát. Po ukončení činnosti se holčička jakoby probudila ze snu a usmála se.

Stejný jev bylo možné pozorovat i u dalších dětí, a ačkoliv chvíle úplného soustředění nebyly až tak časté, jeden prvek se objevoval téměř vždy. Bylo jím to, co M. Montessori později nazvala „opakování úkonu“. (Montessori, 1998)

3.1.2 Svoboda volby

Učitelka vyzbrozovala, že předměty, které dětem nabízela, chtěly děti samy uklízet na své místo. Nechala je to tedy dělat a děti začaly být nadšené uklízením věcí a rovnáním pomůcek. Když někdo upustil sklenici, sesbíraly děti ochotně střepy a utřely podlahu.

Když jednoho dne přišla učitelka do školy později, našla děti, jak odnášejí ze skříně pomůcky. M. Montessori naznala, že děti již znají pomůcky natolik dobře, že si samy mohou zvolit, s čím chtějí pracovat. Od té doby byly ve třídě používány nízké skříně, které dětem umožňovaly volný přístup k materiálu, jež nejlépe odpovídal jejich aktuálním vnitřním potřebám. Některé předměty si děti vybíraly se zvláštní oblibou a opakovaně, jiné zůstávaly ležet nepovšimnuty.

M. Montessori si také uvědomila, že vše, čím dítě obklopujeme, by mělo být uspořádané a přiměřené dětským potřebám, a že zájem a soustředění bývají povzbuzeny odstraněním všeho příliš složitého, nejasného a matoucího. (Montessori, 1998)

3.1.3 Hračky

I když si děti v první Montessori škole mohly hrát s některými nádhernými hračkami, žádné z nich o to nejevilo opravdový zájem. Protože si nikdy samy od sebe hračky nevybraly, došla M. Montessori k názoru, že hraní není v životě dítěte něčím příliš důležitým. Pro dítě je každá minuta cenná, neboť neustále přechází z nižší úrovně na vyšší, a fascinuje jej proto zejména to, co k jeho růstu přispívá. (Montessori, 1998)

3.1.4 Odměny a tresty

K poznání toho, že děti pochvaly ani tresty nevyžadují, došlo tehdy, když dítě, které dostalo vyznamenání za dobré chování, je předalo jinému dítěti, které bylo zase naopak potrestáno, jako něco co nemá valnou cenu a jen to překáží při práci. Potrestané dítě nejevilo nejmenší známku zahanbení.

Nakonec přestala učitelka děti odměňovat i trestat, protože jim to bylo stejně lhostejné. Překvapivé bylo jejich časté odmítání pochvaly, což poukazovalo na probouzející se vědomí vlastní důstojnosti. (Montessori, 1998)

3.1.5 Ticho

Jednoho dne přišla M. Montessori do třídy s asi šestiměsíční holčičkou v zavinovačce, která byla neobvykle tichá a lehce oddechovala. M. Montessori chtěla, aby si to děti také uvědomily a proto jim děvčátko ukázala. Na výzvu, zdali by to také dokázaly, začaly děti dýchat tak potichu jak jen to bylo možné, seděly bez hnutí a ve třídě nastalo ticho. Ve tvářích se jim zračilo hluboké soustředění. Takhle vzniklo cvičení ticha.

Tohoto cvičení využívala M. Montessori k testování ostrosti dětského slyšení. Z malé vzdálenosti volala děti šeptem jejich jmény a ony měly co nejtíšeji na tuto výzvu přijít k ní. Tohle cvičení bylo také velmi důležité pro učení se koordinaci pohybů. Okamžitou zpětnou vazbou bylo ticho nebo hluk. Děti se tak učily pohotovosti a obratnosti a radovaly se z každého zlepšení.

Protože M. Montessori se domnívala, že tohle cvičení je pro děti těžké, donesla jim sladké odměny. Děti je však odmítaly. Později se ukázalo, že pamlsky, které byly dětem ve školce nabízeny, si děti schovávaly do kapsiček, nosily je domů, a když chtěly, samy jimi někoho jiného obdarovaly. (Montessori, 1998)

3.1.6 Důstojnost

M. Montessori se podařilo vystihnout bolavé místo ve společenském životě dětí. Když se jednoho dne rozhodla ukázat dětem, jak správně a potichu smrkat, děti ji pozorně sledovaly a nakonec odměnily velkým potleskem. V té době byly děti často kárány za to, že neumí dobře smrkat, ale nikdo jim neukázal, jak se to vlastně dělá.

M. Montessori si uvědomila, že děti mají silný smysl pro osobní důstojnost. Dospělí si mnohdy neuvědomují, jak často tenhle cit zraňují.

Když do Domu dětí přicházeli různí návštěvníci, aby se sem podívali, děti se chovaly velmi slušně a důstojně. Věděly, jak srdečně návštěvníky přijmout a jak jim předvést svou činnost. (Montessori, 1998)

3.1.7 Kázeň

Děti v první Montessori škole pracovaly velmi klidně, chovaly se zodpovědně, samy si vybíraly pomůcky a samy je také uklízely a velmi pohotově reagovaly na pokyny učitelky, která tak cítila velkou zodpovědnost za každé slovo, které pronesla. Ke klidu, s nímž děti pracovaly, je nikdo nenutil a je jisté, že vnějšími prostředky by ho ani nikdo nedosáhl. (Montessori, 1998)

3.1.8 Čtení a psaní

Jednoho dne požádaly M. Montessori negramotné matky některých dětí, které docházely do školky, aby je naučila číst a psát. I když se to vymykalo jejím původním záměrům, připravila M. Montessori za tímto účelem dětem pomůcky. Bylo jimi několik písmen abecedy vystřižených z tvrdé lepenky a na některých z nich byl nalepen smirkový papír, aby děti lépe v prstech cítily jejich tvar. Děti se jich dotýkaly, prsty opisovaly tvar a prací s písmenky byly nadšené.

Jednoho dne jistý chlapec začínal chápat, že každá hláska ve slově odpovídá jednomu písmenu abecedy. Opakoval: „Na slovo Sofie potřebuji S a O a F a I a E.“ Zabýval se vlastně zvukovou analýzou slova, které ho zaujalo, a hledal jeho komponenty.

Schopnost zaznamenávat jazyk písemně předpokládá vznik stabilní abecedy a schopnost ruky kreslit znaky. Znaky abecedy jsou přirozeně jednoduché, protože symbolizují jednotlivé, od sebe oddělené hlásky. Poté, co první dítě objevilo, že je schopné psát, strhlo k tomu i ostatní. Děti psaly křídami na podlahu, na dveře, na stěny,

doma dokonce na bochník chleba. Tato nová vzrušující činnost plně zaměstnávala jejich energii. Knihy je ale nezajímaly.

Teprve po šesti měsících děti začaly chápat, co to znamená číst. Stále však spojovaly čtení s psaním. Sledovaly ruku M. Montessori, kterou opisovala písmenka na papíře a sdělovala jim tak svoje myšlenky, jako kdyby mluvila. Poté děti začaly číst vzkazy, které jim namísto ústního sdělení M. Montessori psala na papírky. Pochopily písmo jako jinou formu řeči a často pak psaly své myšlenky na tabuli samy od sebe.

Také se ukázalo, že od té doby děti velmi rády četly nápisy na obchodech a luštily různé druhy písma.

Kdyby dětem byl příliš brzy vysvětlován význam psaných symbolů, byl by utlumen jejich zájem a luštitelská dychtivost. Trvání na předčasném předčítání slov z knih by pravděpodobně přineslo negativní výsledky.

Ke knihám se děti vrátily až později. A to tehdy, když jeden chlapec přiběhl do školky s vytrženou stránkou z knihy, kterou našel na hromadě smetí, na níž byl napsán příběh. Teprve tahle událost motivovala děti ke čtení v knihách. Mnohé děti však nejprve vytrhávaly pro ně zajímavé stránky a četly si je stranou. (Montessori, 1998)

3.1.9 Tělesný rozvoj

Po celou dobu provozu Domu dětí se nezaměřovala žádná zvláštní pozornost k upevnění zdraví dětí. V jejich veselých růžovoučkých tvářích však již nikdo nepoznal děti, které sem přišly podvyživené, chudokrevné a jak se zdálo, potřebovaly jídlo, vitamíny a lékařskou péči. Těšily se stejnému zdraví, jakoby se léčily na slunci a zdravém vzduchu.

Jestliže totiž psychické stavy mohou ovlivnit tělesný metabolismus a snížit vitalitu jedince, je možný i opačný efekt. Pozitivní psychické prožitky mohou metabolismus posílit a tak přispět k celkovému psychickému zdraví. Lidé, kteří „proměněné“ děti viděly, mluvily o objevení duše člověka. (Montessori, 1998)

3.2 Metoda Montessori

V prvním Domě dětí zatím žádná metoda neexistovala. Bylo vidět pouze dětskou duši osvobozenou od všech zábran, jedající v souladu se svou přirozeností. Dětská psychika je natolik variabilní, že její přirozené projevy mohou v nepříznivém prostředí zmizet a být nahrazeny jinými. Předpokladem vzniku nového vzdělávacího

systemu je takové prostředí, které napomáhá rozvoji vrozených dětských vloh. Nejdůležitějším krokem je přitom odstranění překážek.

Těmi okolnostmi, které zapříčinily rozvoj normálních dětských rysů, byly především připravené prostředí, neutrální chování dospělých a speciální pomůcky. V předem připraveném prostředí byly děti ponechány bez dalšího násilného působení zvnějšku. Čistá bílá učebna s maličkými stolky, židličkami a křesílky vyrobenými přímo pro ně a prosluněná zahrada byly pro děti z chudých rodiny velmi atraktivní. Rodiče byli negramotní, učitelka pak žena nezatížená ambicemi a vzdělávacími koncepcemi. To vedlo k jakémusi intelektuálnímu klidu, stavu tvořenému oduševnělou skromností a intelektuální čistotou. Speciální pomůcky pak děti přitahovaly, stimulovaly jejich smyslové vnímání a umožňovaly jim analyzovat a rozvíjet jejich motorické schopnosti. Naučily také děti soustředit se tak, jak by to žádné verbální vyučování nedokázalo.

Na takové vnější vlivy reaguje dítě při činnosti vyžadující práci rukou pod vedením intelektu. Tato činnost otevírá brány k přirozeným projevům dětské duše a vede ke spuštění hlouběji uložených tendencí jako je například „opakování úkonu“ anebo „stimulace svobodnou volbou“. Díky nim se projevuje skutečné dítě, které je radostné a provádí činnosti, jež ho vedou na cestě zrání. Volba je jeho hlavním principem. Nadšeně přijímá různé zkoušky, například zkoušku tichosti. Je fascinováno cvičeními, jež mají nějakou souvislost s hodnotami jako je čest a spravedlnost. Odmítá však odměny, hračky nebo sladkosti. Dává najevo, že potřebuje pořádek a kázeň, které jsou zrcadlením jeho vnitřního života. Přesto je to stále dítě – veselé, živé, upřímné, přátelské, které projevuje vděk těm, kteří mu na jeho cestě k samostatnosti pomáhají.

Následující výčet preferencí dítěte a toho, co odmítá, tvoří obrysy nového systému vzdělávání, metody Montessori.

Co má rádo:

- opakování úkonů,
- svobodu volby,
- jasnou zpětnou vazbu,
- analýzu pohybů,
- cvičení tichosti,
- dobré způsoby při společenském styku,
- uspořádané okolí,
- péči o osobní hygienu,

- cvičení smyslů,
- psaní oddělené od čtení,
- psaní před čtením,
- čtení bez knih,
- kázeň při neřízených činnostech.

Co odmítá:

- odměny a tresty,
- slabikáře,
- společné lekce,
- rozvrhy a zkoušky,
- hračky a sladkosti,
- učitelský stolek.

Děti samotné stály u zrodu Metody Montessori. Praktické zkušenosti z Domu dětí a dalších škol vznikajících po jeho vzoru, vedly k vyvození závěrů týkajících se společných rysů a univerzálních tendencí v přirozeném vývoji dítěte, které potvrdily základní koncepci nového systému vzdělávání.

V dnešní době je aktuální otázka, zdali i současné děti, z nichž mnohé jsou zahlceny nejrůznějšími předměty a hračkami, reagují na metodu Montessori pozitivně. Mezi školami, které vznikaly ještě za života M. Montessori, byly i školy pro děti z bohatých rodin. Tyto děti nebyly uchvácené předměty, jež ty chudší fascinovaly. - Zpočátku nejevily o pomůcky Montessori skutečný zájem, spíše je zajímalo, aby některou z nich získaly pro sebe. Střídaly jednu po druhé bez hlubšího zájmu. Bezcílně se potulovaly po třídě a vůči věcem jim nabízeným neprojevovaly sebemenší úctu. Po několika dnech se však o původně odmítané předměty začaly zajímat, což vedlo k tomu, že jednaly jako nezávislé bytosti. Tenhle moment se stal počátkem jejich cesty k uzdravení. (Montessori, 1998)

Z tohoto můžeme vyvodit, že i v dnešní době, kdy jsou děti v mnoha zemích světa přesycené podněty a zahlcené hračkami, lze při vzdělávání metodu Montessori úspěšně aplikovat.

4 Jednotlivé oblasti učení

4.1 Praktický život

Cílem je získání praxe v následujících oblastech:

- „péče o vlastní osobu a své tělo (např. rámy se zapínáním, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění bot, cvičení se lžičkami),
- péče 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, zdavení, naslouchání, pomoc, slavnost, přijímání hostů a cvičení ticha),
- cvičení kontroly pohybu (rovnovážná cvičení a chůze po čáře – po elipse, rozvoj motoriky, koordinace ruka – oko).“

Těmito činnostmi jsou naplňovány jak přímé cíle – postarat se o sebe (naučit se jíst, pít, oblékat), které souvisejí se základními lidskými potřebami, tak nepřímé cíle, kdy dítě získává senzorickou (hmatovou, vizuální a zvukovou) zkušenost.

(http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Praktický život - přesypání



MŠ Sluníčko – Montessori, Brno

4.2 Smyslový materiál

Tento materiál procvičuje smyslové orgány, kvalitu a diferencovanost jejich vnímání. Způsob a kvalita smyslového vnímání určují to, jakou si vytváříme skutečnost. Různorodé vnímání je podmínkou pestrého obrazu naší reality a vede nás k toleranci a pozitivním životním pocitům.

„Ke cvičení a prohlubování vnímání vyvinula Montessori pro různé smysly pestrý smyslový materiál, s jehož pomocí lze procvičovat rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenování. Smyslový materiál nemá a nesmí nikdy nahrazovat předměty ze života, má sloužit jen jako klíč k diferenciaci.“

Se smyslovým materiálem mohou pracovat děti od chvíle, kdy jsou schopny třídít různé předměty. (http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Sluchové pomůcky – přiřazování stejně znějících válečků



MŠ Sluníčko – Montessori, Brno

4.3 Jazykový materiál

Jedná se o 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 již v mateřské škole a plynule pokračují ve škole základní.

„Pro začátek psaní je nejlépe vystihnout „explozi psaní“ – kdy dítě chce samo psát. Zdokonalování jemné motoriky ruky probíhá od mateřské školy při práci se specifickými materiály.“

V mateřské škole se děti učí číst pomocí tzv. genetické metody. Seznamují se zde s písmeny a pracují s pomůckami a materiály, které jim umožňují vnímat rozdíly

mezi písmeny více smysly, ke slovům přiřazují konkrétní předměty. Děti se jazyk učí proto, aby jim umožnil poznávat svět, proto jsou pro děti již v mateřské škole připraveny slova a texty, které jim dávají smysl.

Protože každý jazyk je třeba s přihlédnutím k jeho specifikům vytvořit materiály pro výuku českého jazyka individuálně.

(http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Jazykový materiál – „čtení“ písmen pomocí hmatu a kreslení do písku



MŠ Sluníčko – Montessori, Brno

4.4 Kosmická výchova

„Kosmická výchova je integrujícím prvkem pedagogiky M.M., její teorie i praxe. Pojem „Kosmická výchova“ je obdobou toho, jak chápal svět Jan Ámos Komenský, tedy souvislost všech věcí, jednotný celek.“

(http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Smyslem kosmické výchovy je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. (Průcha, 1996)

„Není důležité, aby se děti naučily vše, co existuje, ale mají mít tolik času, aby se mohly do jednotlivých oblastí ponořit.“

Je třeba dětem nabízet detail jako prostředek pro poznání celku. Když se dítě na něco ptá, při odpovědi vycházíme z celku, který mu pak ale objasňujeme na základě jednotlivých částí, aby dítě pochopilo souvislosti.

Kosmická výchova představuje integraci témat zahrnutých v prvouce, vlastivědě, přírodovědě, zeměpisu, přírodopisu a dějepisu, později i fyziky a chemie.

Součástí jsou také dovednosti pohybové, hudební a výtvarné, patří sem témata společenská. (http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Kosmický materiál - skládání barevně odlišených kontinentů do mapy světa



MŠ Sluníčko – Montessori, Brno

4.5 Matematický materiál

„Rozpoznat vztahy matematických zákonů a použít je jsou vlastnosti, které odlišují člověka od jiných tvorů. Podle M.M. je lidský duch duchem matematickým. Lidský duch má schopnost abstrahovat, něco si představit a argumentovat.“

„Matematický rozvoj začíná již v prenatálním období, působí od narození - ne až ve škole.“

Matematické aspekty:

- Rozlišení sebe a ostatního.
- Vnímání délky, šířky a výšky.
- Vnímání dimenzí.
- Porovnávání velikostí a forem.
- Experimentování.

Matematický materiál používaný v Montessori školách podporuje matematického ducha u dítěte. Předstupněm matematiky jsou smyslové a konkrétní

matematické pomůcky, jejichž úkolem je převádět nevědomou a nestrukturovanou informaci do strukturovaného systému.

(http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)

Matematický materiál - vkládání příslušného počtu tyčinek do přihrádek označených jednotlivými čísly



MŠ Sluníčko – Montessori, Brno

5 Osobnostní pojetí dítěte

Osobnostní přístup k dítěti preferovaný v dnešní době je výsledkem dlouhého vývoje vztahu k dítěti, který se v průběhu dějin výrazně proměňoval. Tento proces označujeme jako objevování dítěte.

Ve své první vlně znamená objevování dítěte hlasy několika výjimečných osobností volajících po změně v pojetí dítěte a chování k němu. Tyto ohlasy vznikly jako reakce na potlačování zvláštnosti dětské přirozenosti.

Mezi příklady takového zacházení můžeme uvést například tělesné tresty, které byly považované za samozřejmost, odstraňování dětí, jež byly pro rodinu neperspektivní, ve starém Římě, zabalování dětí do tzv. povijanu, dětská práce v továrnách nebo svěřování dětí kojným.

Charakteristickým znakem přístupu k dítěti byla citová a postojová distance. Vyjádření vroucího citu vůči dětem se ve vyšších kruzích považovalo za nevkusné. U tzv. nižších společenských vrstev se pravděpodobně cit projevoval, ale kolísal mezi extrémní impulzivní rozněžnění a surově projevovanou zlobou.

V dobách, kdy chyběla kultura uvažování nad dítětem a systematického rozpoznávání způsobů péče, jež mu svědčí, nebo naopak škodí, se se svými pokrokovými názory objevili tři významné osobnosti, které výrazně ovlivnily novověké uvažování o dítěti. Byly jimi J. Locke, J. J. Rousseau a H. Pestalozzi, kteří se snažili vyzdvihnout přirozenost dětství a jejich záměrem bylo podřídit této přirozenosti zacházení s dítětem.

V roce 1960 vychází v Paříži významná Ariésova kniha Dějiny dětství, v níž se autor snaží určit zlomový moment v dějinách dětství, který způsobil, že se přístup k dítěti začal měnit do podob, které jsou dnes běžné. Vidí jej v souvislosti se „zeškolšťováním“ dítěte, kdy se dítě zapojuje do povinné školní docházky a dále vstupuje do systému institucionalizovaných nároků na ně, v obecném společenském, resp. státním zájmu. Tento proces začíná v zemích střední a západní Evropy školskými reformami poloviny 18. století. Souvislost „zeškolšťování“ dítěte s jeho objevováním spočívá v tom, že dítě je školou odnímáno svým rodičům a začíná zde být srovnáváno se spolužáky, je posuzována jeho schopnost obstát ve škole, ale i na cestě ke kariéře. Dítě se tak stává problémem pro školu a učitele, rodiče, poradnu, veřejnost, zdravotnictví, orgány sociální péče, výzkumné ústavy, zákonodárství a soudy a nakonec

i pro sebe sama. Je objeovávána jeho specifická nedostačivost (deficitnost), jež se projevuje například fyzickou slabostí, rozumovou omezeností, omezenou motorickou zručností, omezenou vůlí atd. Různé pedagogické a školskopolitické koncepce se pak snaží zbavit dítě této deficitnosti, vyvést je z dětství a učinit je dospělým se vši zodpovědností, která k dospělosti patří. Snahu vymanit dítě z jeho deficitnosti považujeme za druhou vlnu objeovávání dítěte.

Poukazování na deficitnost dětství a snahy ji překonat vedly posléze ke změně pohledu na to, kým skutečně dítě je a v čem je podstata dětství. Od počátku 20. století se začínají formovat impulzy vyzdvihující pozitivní kvality dětství, jimž má být věnována edukační péče především. (Helus, 2004) „Takovými pozitivními znaky dítěte jsou především jeho růstové, resp. vývojové a rozvojové potenciality, jeho zvýšená senzitivita, spontaneita vyjadřující tvořivý elán individuality apod.“ (Helus, 2004, s. 80) Nastává třetí vlna objeovávání dítěte. Dětství začíná být vnímáno jako významná etapa života člověka, kterou je třeba respektovat, nemá-li další vývoj osobnosti doznat vážných škod.

Významným spisem se stala kniha švédské filozofky a průkopnice ženských práv Ellen Keyové, *Století dítěte*, vydaná roku 1900. Autorka v ní zdůrazňuje nutnost respektovat dětské vnímání světa a osobnost dítěte proto, abychom ji posléze u dospělých nehledali marně.

Od počátku 20. století se vyvíjela tzv. reformní pedagogika, jejímž hlavním znakem je důraz na dítě jako na člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout a nesmějí být potlačeny, utlumeny drezúrou nebo opomenuty.

Významnými představiteli byli kromě Ellen Keyové zejména Marie Montessori, Rudolf Steiner, Ovide Decroly, Helen Parkhurstová a Peter Petersen.

Objeovávání dítěte a obratu k němu přinesla mnoho impulzů také psychologie. První podněty pramení z psychoanalýzy, jejímž zakladatelem byl Sigmund Freud, a jejích pokračovatelů. Další vlivy přineslo bádání nad projevy a dšsledky autoritářské výchovy a černé pedagogiky. Významnými se staly také výzkumy kognitivní a konstruktivistické psychologie, jejímž významným představitelem se stal Jean Piaget. Impulsy podněcující obrat k dítěti vyvěrají také z humanistické psychologie. Mezi humanistickými psychology zaujímá centrální postavení Carl R. Rogers.

Poznatky, které přineslo objeovávání dítěte, ústí ve výzvu, abychom usilovali o jeho osobnostní pojetí. Porozumění dítěti v jeho dětství a vyvozování závěrů, jak k němu přistupovat, má klíčový význam pro obrat k dítěti. Důležitým krokem na této

cestě bylo vyčlenění výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte, tedy charakteristik jeho dětství, vůči kterým musí vychovatel vyvinout obzvláštní vnímavost, jež nesmí ztrácet ze zřetele a kterými se musí inspirovat při svém konkrétním jednání.

Pohled na dítě jako osobnost musí být pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována. Hledět na dítě jako na osobnost neznamena zabývat se hotovými osobnostními projevy, ale tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vznikání a vývoji brzděny či deformovány. Stručně řečeno – dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání).

Osobnostní pojetí dítěte není pouze úvahou nad ním, ale určuje také jednání, které je vhodné uplatňovat ve vztahu k němu. (Helus, 2004)

„Odpovědi na otázky, jak konat to nejlepší, na co dbát, nachází své vyústění v obratu k dítěti, který vyzdvihuje, že dítě svým vývojem vyjadřuje tendenci stávat se osobností, rozvíjet se jako osobnost, nabývat osobnostní kvality svého života.“ (Helus, 2004, s.219) Úspěch toho obratu, jež byl pojmenován osobnostní pojetí dítěte, závisí na mnoha činitelích. Výsostným posláním každého vychovatele a učitele by mělo být hledání způsobů, jak být dítěti v procesu formování osobnosti pomocí a oporou.

Osobnostní pojetí dítěte klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. (Helus, 2004) „Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“ (Helus, 2004, s.221)

6 Souvislost Metody Montessori a osobnostního přístupu

Osobnostní přístup k dítěti vychází ze samotné rozvíjející se osobnosti dítěte, která je oním vodítkem pro vychovatele či pedagoga, jak k dítěti přistupovat. V průběhu dětství podporuje rozvoj identity a schopnosti sebeřízení – tedy rozvoj osobnosti. Osobnostní přístup respektuje specifika jednotlivých vývojových fází a úrovní a snaží se o jednání v souladu s nimi tak, aby se dítě mohlo rozvinout v plnosti svých potencialit. Podporuje vznik a rozvoj zodpovědnosti u dítěte a snaží se jej dovést do stavu dospělosti, v níž je jedinec schopen jednat svobodně, zodpovědně, sebekriticky a navazovat kvalitní vztahy se svým okolím.

Metoda Montessori se s osobnostním přístupem shoduje v pojetí několika pojmů:

- důstojnost
- odměny a tresty
- respektování přirozeného vývoje (a jeho jednotlivých fází a úrovní)
- svoboda projevu
- zodpovědnost
- aktivita dítěte při vzdělávání
- preferování přirozené autority

6.1 Důstojnost

Filosofie Marie Montessori a v současné době preferovaný osobnostní přístup k dítěti podporují důstojnost dítěte, která byla v dřívějších obdobích často zcela opomíjena.

Aby skutečně došlo k rozvoji důstojnosti a sebeúcty, je třeba dítě respektovat a přijímat i s jeho specifiky. Je-li dítě podporováno ve svém přirozeném vývoji, vede to k tomu, že se cítí být respektováno a podporováno v tom, co je mu vlastní a blízké. Tím, že může a rozvíjet a kultivovat svou přirozenost, stává se sebevědomou a silnou bytostí, u níž je probuzena důstojnost. Systém Montessori důstojnost dítěte svým přístupem podporuje. Nabízí mu totiž svobodu volby, která vede k soustředěné činnosti a tím i k pocitu, že „já sám jsem něčeho dosáhl, něco se mi povedlo a navíc to vzešlo z mé vlastní volby“. Pokud se dítě naučí svobodně rozhodovat a brát za své rozhodnutí

odpovědnost, tak ví, že si může dovolit chybovat, ale na druhé straně je mu umožněn pocit zadostiučinění a radosti z dobře vykonané práce. Pokud je respektováno a zároveň ví, že jistá pravidla je nutné respektovat, vede to k pocitu vlastní důstojnosti, který má ozdravný účinek na psychiku i tělo.

Osobnostní přístup se snaží plně podporovat rozvíjející se osobnost dítěte právě s přihlédnutím k jejím danostem i specifickým. Pokud bylo v antickém Římě zpochybňováno samotné právo dítěte na život, lze ztěžít mluvit o tom, že by u něj byla podporována jeho důstojnost. Osobnostní přístup v podstatě spočívá v tom, že dítě začíná být v důsledku historických okolností chápáno jako osobnost, jeho osobnost začíná být zkoumána a popisována a z toho vyplývá, že chceme-li dosáhnout zdárného vývoje, je třeba tuto rozvíjející se osobnost dítěte respektovat a podporovat.

Nelze mluvit o podporování důstojnosti, snažíme-li se, aby všichni jedinci byli poměřováni stejně. M. Montessori se svým přístupem snažila zajistit, aby každé dítě dosáhlo toho nejlepšího, co je v jeho možnostech. Spravedlnost v této oblasti znamená poskytnout každé lidské bytosti takovou pomoc, která odpovídá jejím potřebám. Cílem je pak co nejplnější rozvoj osobnosti. Žádný z duševních pokladů by podle M. Montessori neměl být promarněn. (Montessori, 2003) Tento přístup jedná v souladu s důstojností dítěte a shoduje se se současným osobnostním přístupem k němu.

6.2 Odměny a tresty nejsou třeba

Odměny a tresty odmítala Marie Montessori zvláště u malých dětí. Ve své praxi dokázala, že pokud jsou děti dostatečně zaujaté nějakou prací, která jim dává smysl a rozvíjí jejich sebeúctu, nejsou odměny a tresty třeba. Montessori pomůcky jsou navrženy tak, aby umožňovaly dítěti kontrolovat výsledky své práce, což odnímá nutnost kontroly učiteli. Dítě se dokáže realisticky dívat na výsledky své práce, ve které jednou uspěje, jindy udělá chybu. Po chybě nenásleduje trest, ale zamyšlení se nad tím, jak lze postup při práci pozměnit tak, aby k chybě nedošlo. Dobře vykonaná práce je pak největší odměnou a radostí sama o sobě.

„Použitím trestu se stavíme do mocenské pozice.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.136) Profesor Zdeněk Matějček se o trestech vyjádřil takto: „Tresty zastavují, ale nebudují.“ „Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.137) A aby děti porozuměly řádu a vnitřně jej přijaly, nesmí se cítit ohrožené chováním těch, kteří jim řád

zprostředkovávají. (Kopřiva a kol., 2006) „Tresty obvykle nijak nesouvisí s proviněním, jsou uměle vytvořené (malé dítě rozlije čaj, matka mu dá pohledek a utře to sama).“ „Chceme-li se vyhnout trestu a dát dítěti možnost situaci napravit, lze využít tzv. přirozeného důsledku, který logicky z provinění vyplývá. Přirozené důsledky nemusíme vymýšlet, ale musíme se naučit je uvidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.135)

„Tresty účinkují krátkodobě, jen pokud trvá hrozba. Jejich účinek je založen na přítomnosti trestající autority a na obavě, že by se mohla objevit.“ „Porozumění souvislostem, které s sebou nese prožití přirozených důsledků, je přítomno, i když jsme sami.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.138)

M. Montessori říká, že pro dítě je důležité svobodně se pohybovat a manipulovat s věcmi bez okřikování a hubování. Rozbije-li dítě nějaký předmět, nesmí být káráno, protože být šikovný se lze naučit pouze cvičením. V Montessori školách je běžné, že rozlije-li dítě hrneček s čajem, jde a vše po sobě uklidí, buď samo anebo s pomocí učitelky či jiného dítěte. Přirozeně se tak učí napravit situaci pomocí praktické činnosti, kterou jistě v životě ještě mnohdy využije. Navíc chápe, že může chybovat, aniž by bylo trestáno, což přirozeně podporuje jeho sebeúctu.

Stejně jako trest, je i odměna vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. (Kopřiva a kol., 2006) „Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.156)

Při odměňování, stejně jako při použití trestu, jde o nerovnocenný vztah dvou lidí. (Kopřiva a kol., 2006) „Jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně neudělal a při nepřítomnosti odměny ani dále dělat nebude.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.157)

Nabízení odměny vždy snižuje význam a hodnotu činnosti, která má být za odměnu vykonána. Odměna takto působí i na činnost, která je motivovaná skutečným vnitřním zájmem. (Kopřiva a kol., 2006)

„Učení nepotřebuje odměny ani tresty – potřebuje bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů, než jen zrak a sluch, zapojení a využití emocí aj.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.160)

V Domě dětí dospěly děti do takového stadia, kdy odměny již nikterak nepřitahovaly jejich pozornost, protože jim vedle smysluplné činnosti připadaly bezvýznamné.

6.3 Zodpovědnost

V Montessori školách je přirozeně podporována zodpovědnost tím, že je dítěti dána svoboda volby, s čímž je spojena nutnost rozhodnout se pro jednu variantu z více. Učiněná volba s sebou nese zodpovědnost za dané rozhodnutí. Když už dítě začne s něčím pracovat, je zvyklé u činnosti setrvat a následně vše uklidit na své místo. V Montessori školách je zvykem, že děti mohou pracovat pouze s jednou pomůckou a až poté, co ji uklidí na původní místo, mohou si vybrat pomůcku jinou. Když se dítěti něco nepodaří, je navyklé to napravit, anebo hledat poučení, jak příště postupovat lépe. Nemá strach se problému postavit vstříc a hledá řešení. Tím je u něj taktéž přirozeně podporována zodpovědnost za své činy.

V dnešní době, která je typická rozmanitými možnostmi a nutností se neustále rozhodovat, jsou na člověka mnohdy kladeny zvýšené nároky v oblasti psychické. Každý z nás je nucen neustále volit a nenechat se přitom svést k nevhodnému rozhodnutí a na špatnou cestu. Již děti v mateřských školách se učí být zodpovědné za svá rozhodnutí. Základním předpokladem rozvíjení zodpovědnosti je možnost volby. Zodpovědnost tak stojí v protipólu k poslušnosti. Dítě, které je poslušné, není naučené volit, rozpoznávat důsledky svého jednání a nést za ně zodpovědnost. Namísto toho je navyklé přenechávat zodpovědnost na někom jiném. Tenhle přístup může pro někoho, kdo si není vědom své důstojnosti, vypadat jako nenáročný. Ale v delším horizontu vede ke zdravému životu, důstojnosti a pocitu štěstí právě převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

Kdykoliv učíme děti poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za jejich chování. Poslušný člověk se neumí rozhodovat, není zvyklý samostatně přemýšlet, je manipulovatelný a zneužitelný. Žádoucím protipólem poslušnosti není neposlušnost ani „dělat si, co chci“. Je to zodpovědnost, která se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale řídí se správností věcí, zvnitřněnými hodnotami. (Kopřiva a kol., 2006)

6.4 Svoboda projevu

Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození a projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z přirozené lidské potřeby svobodně jednat. Jako antropologický pojem v sobě obsahuje určitou nutnost, kterou Montessori vyjadřuje alternativou „být svobodný, nebo zemřít“. (Zelinková, 1997)

V dnešní době, kdy je přístup k dětem v mateřských školách orientován osobnostně, se snažíme, aby děti měly možnost se svobodně vyjadřovat. Svoboda neznamena anarchii, ale možnost autenticky se projevit v mezích určitého řádu. Pokud v dítěti potlačujeme jeho přirozenost, znemožňujeme mu tak přijímat a přirozeně rozvíjet své emoce, čímž brzdíme jeho vývoj a ztěžujeme mu tím výchozí pozici v životě. Svoboda uplatňovaná s ohledem na sebe i své okolí vede ke zodpovědnosti.

Podle Marie Montessori je projevem lidské svobody spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. „Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání.“ „Aktivitu dítěte je třeba podporovat v každém směru. Jediným omezujícím momentem je slušné chování a pořádek. Ke svobodě a disciplíně musí dítě dospět vlastní aktivitou, dobrovolně přijímat omezení.“ (Zelinková, 1997, s.19) Svoboda není podle M. Montessori libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence rozvoj osobnosti. I pohyb dítěte je ohraničený jeho fyzickými možnostmi. (Zelinková, 1997)

Děti v Montessori školách jsou vedeny ke svobodě projevu v rámci určitých pravidel. Svobodně volí svou činnost a za své rozhodnutí nesou zodpovědnost. Svobodná práce neznamena, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Učitel činnost dětí koordinuje a využívá svých pedagogických dovedností, aby bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme. Pokud si dítě určitou činnost vybere, je jeho povinností ji dokončit a dodržovat určená pravidla. (Propagační materiál Montessori centra, České Budějovice)

Stejně jako při uplatňování osobnostního přístupu, tak i v metodě Montessori, je kladen důraz na svobodný projev dítěte, který napomáhá formování psychicky zdravé osobnosti.

6.5 Respektování přirozeného vývoje (a jeho jednotlivých fází a úrovní)

„Dříve byli lidé přesvědčeni, že raný věk není příliš důležitý, ale že se důležitost vývojových pochodů s přibýváním let stupňuje. Život malého dítěte měl podle těchto

představ jen malý význam v rámci rozvoje jedince, avšak věk sám přidával psychickým procesům na významu. Moderní psychologie tento názor opustila a tvrdí, že v životě člověka na sebe navazují různé, kvalitativně odlišné vývojové fáze, každá se svou typickou skladbou psychických projevů a potřeb.“ (Montessori, 2003, s.20)

V postupném procesu objevování charakteristik jednotlivých období a v důsledku nového pohledu na dítě, jako na bytost procházející jednotlivými specifickými obdobími svého vývoje, jež je třeba respektovat a těžit z jejich specifík, vedly k nutnosti respektovat charakteristiky jednotlivých období vývoje dítěte.

Marie Montessori charakterizovala jednotlivá vývojová období z hlediska fyzického a psychického a ze svých poznatků vyvozovala závěry pro pedagogickou praxi.

Současná vývojová psychologie člení vývoj člověka na několik stádií, z nichž každé je specifické co do charakteristik, z nichž pak vyplývá přístup, jež je třeba vůči dítěti uplatňovat v daném období.

Dnešní učitelé a vychovatelé se snaží působit na dítě v souladu se specifiky jednotlivých vývojových období stejně, jako se o to snažila Marie Montessori.

6.6 Preferování přirozené autority

Dříve byli lidé naučeni „přežít“ v systému norem, příkazů, zákazů a nepsaných pravidel. Podle mého názoru však nedostávali podporu pro to, aby skutečně svůj život prožili. Bylo zvykem, aby děti plně respektovaly autoritu zosobněnou svými vychovateli a učiteli. Přirozenost a spontánnost dítěte byla tlumena, ne-li potlačována, již v samých počátcích svých projevů a přirozená a radostná moudrost a energie dítěte nebyla brána vážně. Za nositele pravdy a bezmezní autority byli považováni dospělí.

V dnešní době je kladen důraz na přirozenou autoritu ztělesněnou tím, kdo dítě vychovává a učí. Nehovoříme však o autoritě ve smyslu moci, nýbrž o autoritě ve smyslu vlivu. Ten, kdo by dítěti poroučel, povyšoval se nad něj, choval se arogantně, posuzoval či se choval nepředvídatelně, nikoli podle dohodnutých pravidel, ale podle svých nálad, by dítětem nebyl přirozeně následován. Naopak by v něm zřejmě vyvolal návyk se podřizovat anebo vzpouzet, ke skutečnému učení a zvnitřnění hodnot by však nedošlo.

Opakem autority ve smyslu moci je tedy autorita ve smyslu vlivu. Hovoříme také o přirozené autoritě, která vede k tomu, že na nás má někdo vliv, protože se k nám chová respektujícím způsobem a vážíme si ho pro to, jaký je. Taková autorita je

v průběhu vývoje mladého člověka bezesporu žádoucí. (Kopřiva a kol., 2006) „Její šance ho ovlivnit jsou značné, protože poskytuje vzor současně s pocitem bezpečí.“ (Kopřiva a kol., 2006, s.19)

Podobně pojímala význam autority také Marie Montessori. Upozorňovala na nebezpečí tyranie, která odmítá diskusi. Poukazovala na to, že do pozice neomezeného vládce se staví mnozí dospělí, kteří od dítěte vyžadují naprostou úctu, avšak na druhé straně si osobují právo dítě soudit, někdy i ponižovat. Dítě je v takovém případě donuceno si myslet, že za vše vděčí svému „vládci“. (Montessori, 1998) Tehdy vzniká nebezpečný druh slepé poslušnosti, v jejímž důsledku mohou být zneužity masy lidí k ničení.

Poslušnost je podle M. Montessori přirozeným důsledkem vývoje člověka jako společenského tvora. Není pochyb, že kdyby člověk neměl tuto vlastnost, kdyby lidé nikdy v průběhu evoluce nedospěli ke schopnosti se podřizovat, společenský život by byl naprosto nemožný. V našem světě netrpíme nedostatkem poslušnosti – někdy spíše naopak! Co nám bohužel schází, je ta vyšší, uvědomělá forma poslušnosti.

Vyšší forma poslušnosti spočívá podle M. Montessori v tom, že člověku umožníme, aby plně rozvinul své volní mechanismy a poté se teprve svobodně rozhodl, chce-li se řídit něčimi pokyny. Taková forma poslušnosti je orientovaná na osobnosti, které dítě uznává a respektuje. Stávají se pro něj lákavými a dítě si uvědomuje, že se od daného člověka může mnohé naučit a s důvěrou se nechat vést. Poté plní pokyny s překvapivou ochotou a zdá se, že po nich přímo prahne. (Montessori, 2003)

Tyranie je autoritou ve smyslu moci, které je třeba se vyhnout. Pozitivní variantou k tyranii je přirozená autorita, z níž vyvěrá uvědomělý druh poslušnosti. V přístupu k autoritě a poslušnosti se tedy Marie Montessori shoduje s poznatky moderní psychologie a osobnostního přístupu k dítěti.

6.7 Aktivita dítěte při vzdělávání

V Montessori pedagogice se s aktivitou dítěte počítá zejména proto, že právě svobodná aktivita a následná volba vedou k polarizované pozornosti, která je základem učení. Dítě je v Montessori škole k aktivitě motivováno připraveným věcným prostředím, které odpovídá aktuálním senzitivním obdobím jednotlivých dětí. Přirozená aktivita dítěte by neměla být potlačována, avšak i děti jsou vedeny k dodržování určitých pravidel, která respektují jejich potřeby, stejně jako potřeby učitele, celé třídy i okolního světa.

V dnešní době je kladen důraz na přístup k dítěti, který také podporuje jeho aktivitu. Stále se prohlubující poznatky o lidské psychice poukazují na to, že dítěti se učení nejlépe daří ve svobodně zvolené činnosti a zároveň tehdy, když jsou respektovány jeho potřeby duševní i tělesné. Současný učitel je obeznámen s vývojovými stadii dítěte a dospívajícího a jejich charakteristikami a jeho pedagogická činnost se děje v souladu s nimi. S pomocí znalostí dětské psychiky je tak podporována přirozená aktivita. V dnešní době jsou nám již známy příčiny selhání dítěte ve výchovném a učebním procesu, které souvisí právě se ztrátou jeho přirozené aktivity. Východisko hledá současný osobnostní přístup v podpoře přirozeného zájmu dítěte při respektování jeho potřeb. Důraz je kladen na vytváření motivujícího edukačního prostředí a na respektující osobnost učitele.

Podle RVP PV (2006) má být současný pedagog průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem. (RVP PV, 2006, s.9)

V dnešní době je v mnoha mateřských školách často zařazováno prožitkové učení, v němž je dítě zcela aktivně přítomno.

7 Individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy

V dnešní době je kladen zvýšený důraz na individuální přístup k dítěti. V době socialistické kolektivní výchovy se usilovalo o to, aby všechny děti uměly před vstupem do školy pokud možno to stejné, disponovaly stejnými kompetencemi, čemuž byly přizpůsobeny i metody práce s nimi v mateřské škole. Snaha o individuální přístup k dítěti pak vyvstala jako reakce na tento přístup. Individuální přístup k dítěti je podmíněn v první řadě kvalitní diagnostikou. Na jejím základě pak učitelka volí vhodné strategie (plánování) a realizaci pomoci dítěti podle jeho individuálních potřeb.

Podle Svobodové pak individualizace neznamená pouze individuální práci s dítětem, ale celkový přístup vycházející z co nelepší znalosti dítěte, založený na dovednosti učitelky rozvíjet individualitu dítěte na základě jeho zájmů a tužeb, na snaze a vůli pomáhat mu překonávat problémy a handicap, které mu život přinesl a především založený na pedagogickém optimismu a víře ve schopnosti posunu každého jednotlivého dítěte.

7.1 Důraz na individuální vzdělávání zakotvený v RVP PV

Mateřská škola by měla v souladu se zněním RVP PV umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (RVP PV, 2006, s.11) V době, kdy dítě opouští mateřskou školu, by mělo dospět k takové úrovni osobního rozvoje a učení, která je pro ně individuálně dosažitelná. (RVP PV, 2006)

„Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu. I konkrétní životní a sociální

situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.“ (RVP PV, 2006, s.8)

„V důsledku individualizace vzdělávání je pro předškolního pedagoga a jeho práci nezbytné sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte zvlášť a důležité informace dokumentovat tak, aby mohl každé dítě dobře poznat, porozumět mu a vyhovět jeho individuálním možnostem a potřebám. Pedagog má průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého jednotlivého dítěte, neboť dlouhodobé a systematické sledování a vyhodnocování toho, jak se dítě rozvíjí a jaké pokroky v učení dělá, mu umožňuje vést dítě v souladu s jeho přirozeným rozvojem, plynule, s přiměřenou a postupně narůstající náročností a průběžně mu zajišťovat odpovídající podporu v rozvoji a učení.“ (RVP PV, 2006, s.41)

Je žádoucí, aby pedagog mohl zvolit individuálně u jednotlivých dětí různý způsob sledování a hodnocení i různou formu a rozsah záznamů, odpovídající vzdělávacím potřebám dítěte. (RVP PV, 2006)

V praxi se v současné době individualizace v běžných mateřských školách zaměřuje především na zpracování diagnostiky, individuálních plánů a sledování individuálního posunu, vlastní pozorování a vnímání dítěte. Příprava podnětného prostředí a další praktické aktivity ustupují do pozadí před formální byrokracií.

7.2 Individualizace v Montessori pedagogice

V původních Montessori mateřských školách nebyla individualizace pojímána zcela stejně jako dnes. Jak již bylo řečeno, učitelka v Montessori škole je především jakýmsi správcem vhodného prostředí. V první řadě je její povinností připravit dětem takové prostředí, které je bude motivovat k činnosti a umožňovat tak individualizaci. Patří do jak něj nábytek, tak pomůcky, ale v neposlední řadě je jeho součástí také učitelka sama, její osobnost a vzhled. Je-li prostředí připravené a děti se ještě nenachází ve fázi přechodu k soustředěné činnosti, měla by učitelka působit jako osoba, která je dokáže strhnout svými zajímavými nápady a přístupem. Nyní se nemusí bát vstoupit do činnosti dítěte, protože to ještě nepřešlo do fáze soustředění. Jakmile však dítě do této

fáze vstoupí, je třeba zajistit mu takové podmínky, v nichž nebude jeho činnost rušena. (Montessori, 2003) Přístup a chování učitelky jsou nyní vůči dítěti zaměřeny individuálně. „Každé dítě jakožto jedinečné individuum se vyvíjí jinak, pracuje „samo na sobě“, což je pro něj normální vývoj.“ (Průcha, 1996, s.26) Učitelka mu na této cestě má dělat průvodce, vnímat, nemá-li dítě problémy a v případě potřeby mu citlivě pomoci.(Rýdl, 2009, přednáška PF JU).

„Jakmile je dítě připraveno zahájit smyslová cvičení, učitelka mu příslušnou činnost názorně předvede.“ (Montessori, 2001, s.70) Nevtrávně osloví dítě, o kterém je přesvědčena, že je připraveno k výcviku. Posadí se vedle něho a vybere předmět, o kterém se domnívá, že dítě zaujme. Veškerá její pozornost je zaměřena pouze na toto dítě. Umět správně vytipovat objekt a druh činnosti, který by zaujal příslušného jedince, to je praktický výsledek dlouhodobé osobní přípravy učitelky.

Výuka vyžaduje soustředění u obou partnerů. Jestliže nabízený předmět vyhovuje vnitřní potřebě dítěte a uspokojuje ho, dítě je ochotno pokračovat dále ve výuce. Učí se s předmětem pracovat a posléze už jej opakovaně používá samo. (Montessori, 2001)

„Verbální komentář je často zbytečný. V mnoha případech stačí dítěti jen ukázat jak se s pomůckou pracuje. Jestliže učitelka musí doprovodit návod k činnosti slovy, měla by dbát na to, aby byla co nejstručnější.“ (Montessori, 2001, s.71)

Učitelka tedy sleduje, nakolik je dítě nabízeným předmětem zaujato. Jestliže na podnět nereaguje, neměla by učitelka příslušnou lekci opakovat, ani reagovat negativně a dát tak dítěti najevo, že udělalo chybu nebo, že něco nepochopilo. To by totiž u něj mohlo vyvolat vznik psychického bloku a ohrozit jeho další vývoj. Zde je vidět, jak Marie Montessori přistupuje k dítěti s úctou. Podle jejích slov je posláním učitelky „zažehnout paprsek světla“ a předávat ho dál. Toto citlivé poslání vyžaduje umění rozpoznat správný okamžik a správnou míru jejího zásahu. Následný pokrok však vykonává samo dítě. (Montessori, 2001)

Učitelka v Montessori škole by měla dohlížet na třídu jako celek a zároveň se každému dítěti věnovat individuálně. (Montessori, 2003) „Pomůcky musí být rovnoměrně rozděleny a každé dítě musí přesně vědět, jak s nimi zacházet. Celkový dohled a individuální péče, poskytovaná přesně a soustředěně jsou dva způsoby, jak napomáhat rozvoji dětí.“ (Montessori, 2003, s.180) Sledování činnosti dětí je prováděno proto, aby učitelka rozpoznala dítě, které dosáhlo schopnosti soustředění, a aby mohla obdivovat přerod jeho mentality a napomáhat mu. (Montessori, M. 2003) „Učitelka toho

mnoho neví o rodinném pozadí života dětí, snad jenom to, co jí děti prozradily v přátelských rozhovorech, a netrápí se tím, zdali půjdou na střední školu a univerzitu, anebo opustí studia dříve.“ (Montessori, 2003, s.189) Je však pomocnicí na cestě k rozvoji dětí, které jí byly svěřeny do péče, což je její hlavní úkol. (Montessori, 2003)

V Montessori metodě nejde tedy primárně o strukturovanou a dlouhodobou diagnostiku dítěte, zaměřenou nezřídka i na jeho psychologické pozadí včetně rodiny, na jejímž základě je pro něj vystavěn individuální plán výuky a realizována pomoc v závislosti na jeho potřebách. Jde zde především o dovednost učitelky rozpoznat moment, kdy dítě dosáhne schopnosti soustředěné pozornosti, a její vhodné následné působení. Individualizace v prostředí Montessori školy pro učitelku znamená být stále naladěna na jednotlivé děti, vnímat úroveň jejich vývoje a reagovat na ni.

V současných Montessori mateřských školách již učitelky často využívají moderních poznatků vztahujících se k individualizaci dítěte. V jejich činnosti v této oblasti je obsažen jak původní přístup Marie Montessori, tak přístup současný. Více se o individualizaci v současné mateřské škole zmíním v praktické části této práce.

II Praktická část

8 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je najít a objasnit rozdíly či naopak podobnosti mezi Montessori mateřskými školami a běžnými mateřskými školami. Ze svých několika souvislých praxí v Montessori školách jsem si v mnohém odnesla jiné dojmy a poznatky, než ze svých průběžných praxí v běžných mateřských školách. I když jsem si podstatu určitých rozdílů dobře uvědomovala a uměla si ji pro sebe alespoň laicky vysvětlit, chtěla jsem v praktické části své bakalářské práce znovu a tentokrát již systematicky pátrat po tom, v čem konkrétně se liší Montessori mateřské školy od mateřských škol běžných, a to především v oblasti individualizace přístupu k dítěti.. Při nacházení těchto rozdílů a případných podobností jsem se zaměřila na několik důležitých oblastí týkajících se uspokojování potřeb dětí.

9 Předpoklady

Předpoklad č.1: Na potřeby fyziologické, potřeby bezpečí a na potřeby sounáležitosti a lásky je v běžných mateřských školách a v Montessori mateřských školách kladen stejný či obdobný důraz.

Předpoklad č.2: Na potřeby sebeúcty a uznání, potřeby seberealizace a vyšší potřeby u dětí je v Montessori mateřských školách kladen větší důraz, než v běžných mateřských školách.

Předpoklad č. 3: V Montessori mateřských školách jsou děti vedeny k větší samostatnosti. Bývají méně kárány a nabádány učitelkou, ale zato více vedeny k tomu, aby za důsledky svých činů nesly odpovědnost.

10 Popis výzkumného vzorku

Ve svém výzkumu jsem porovnávala dvě Montessori mateřské školy se dvěma běžnými mateřskými školami. V každé z těchto mateřských škol jsem provedla pozorování a zadala dotazník. Všechny dotazníky se mi vrátily vyplněné.

10.1 Mateřské školy, v nichž jsem prováděla výzkum

10.1.2 MŠ a ZŠ Sluníčko – Montessori, s.r.o., Šrámkova 14, Brno.

V MŠ je otevřeno 6 tříd a provoz probíhá mezi 7. a 16.30. hod.

Výzkum jsem prováděla v české třídě s anglickými prvky, kam dochází 25 dětí, z toho 15 dívek a 10 chlapců. Jedna se o heterogenní třídu. Působí zde dvě paní učitelky a jedna asistentka. Jedna paní učitelka dochází na sedmou hodinu ranní a odchází ve tři hodiny, druhá paní učitelka přichází v osm hodin a směna jí končí v pět hodin. Asistentka je ve třídě od devíti hodin a odchází po obědě.

10.1.2 Základní škola a mateřská škola Olešník, Olešník 16.

Jedná se o subjekt ZŠ a MŠ Olešník. Mateřská škola je otevřená mezi 6.15 a 16.00 hodinou.

Výzkum jsem prováděla ve třídě Kořat, kam dochází 28 dětí, z toho 13 dívek a 15 chlapců. Jedná se o třídu heterogenní, v níž výrazně převažují děti v předškolním věku. Působí zde dvě paní učitelky, z nichž jedna dochází na 6.15 a odchází ve 12.30 hod., směna druhé paní učitelky je mezi 10.00. a 16.00. hodinou.

10.1.3 Mateřská škola Papírenská, Papírenská 23, České Budějovice.

Mateřská škola má i se svým odloučeným pracovištěm v ulici Šafaříkové sedm tříd. Provoz školy je mezi 6. hodinou ranní a 17. hodinou odpolední.

Výzkum jsem prováděla ve třídě č.1, kam dochází 29 dětí, z toho 13 dívek a 16 chlapců. Jedná se o heterogenní třídu. Působí zde dvě paní učitelky, které se ve třídě střídají na směny (časy směn se během týdne liší), přičemž jsou společně ve třídě asi tři hodiny každý den.

10.1.4 Mateřská škola Větrná, Větrná 24, České Budějovice.

Mateřská škola má 8 tříd. Provoz školy je mezi 6. a 17. hodinou.

Výzkum jsem prováděla ve třídě Motýlků, kam dochází 26 dětí, z toho 10 dívek a 16 chlapců. Jedná se o heterogenní třídu, kde ale výrazně převažují předškolní děti. Ve třídě se na směny střídají dvě paní učitelky (1. směna: 6 – 12.30 hod., 2.směna: 10 – 16.30 hod.), přičemž společně se během dne setkávají na 2,5 hodiny.

11 Výzkumné metody

Jako metody pro mnou prováděný výzkum jsem zvolila pozorování a dotazník. Pozorování je metodou hlavní, ale vzhledem k tomu, že některé skutečnosti nemohu z důvodu mých časových možností odpozorovat, tak jsem jako doplňkovou metodu použila dotazník.

11.1 Metoda pozorování

V průběhu pozorování dochází ke sběru dat týkajících se zvoleného výzkumného vzorku. Ten je vybírán tak, aby byl naplněn požadavek úplnosti pozorování. Hlavními rysy pozorování jsou: (Somr, 2006)

- plánovitost a systematičnost, tzn. program pozorování, časový postup, prostředky a techniky shromažďování materiálu, (Somr, 2006, s.13)
- objektivnost jako pravdivé, přesné a objektivní podchycení jeho průběhu, případně jeho záznam (např. na videokazetu, magnetofonový pásek) tak, aby bylo možné jeho zpětné prověření.

Musí být přesně určeno, co bude pozorováno, jak budou pozorované jevy a procesy registrovány, jak budou získané hodnoty analyzovány a hodnoceny.

Cílem pozorování je mj. formulace hypotéz a jejich další precizace, zpřesňování a prověřování, přeměna v teorii, která je předmětem našeho výzkumu.

Pro svůj výzkum jsem zvolila pozorování přímé, tedy takové, při němž já sama v roli výzkumníka sleduji zkoumané jevy a procesy. Z hlediska délky trvání jsem zvolila pozorování krátkodobé (vždy jeden den v určité mateřské škole). (Somr, 2006)

11.2 Dotazníková metoda

Dotazníková metoda umožňuje hromadné získávání údajů od dotazovaných osob. Tazatel vychází z teoretické báze a promyšlené vědecké hypotézy, která je určujícím podkladem ke stylizaci otázek tak, aby postihovaly podstatné rysy zkoumaných jevů a procesů.

Osoba, které je dotazník určen, se nazývá respondent (recipient). Ten má označit tu položku, která je identická s jeho názorem nebo znalostí o dané věci. Pokud se jedná o možnost výběru, označuje v odpovědi míru svého souhlasu nebo nesouhlasu.

Zadávání dotazníku se nazývá administrace.

Při formulaci otázek je třeba přísně sledovat stanovený cíl výzkumu a jeho základní problémy. (Somr, 2006) Všechny položky musí ve svém souhrnu sledovat získání optimálních informací pro ověření stanované hypotézy. (Somr, 2006, s.16)

Pro účely mého výzkumu jsem zvolila dotazník s položkami jak otevřenými, které dávají prostor pro volbu délky a obsahu odpovědi samotnému respondentovi, tak uzavřenými, které dávají respondentovi na výběr mezi několika alternativami. (Somr, 2006)

12 Výzkum

12.1 Maslowova pyramida potřeb

Při svém výzkumu jsem vycházela z Maslowovy pyramidy potřeb. Americký humanistický psycholog Abraham Maslow uspořádal základní lidské potřeby do hierarchického systému a znázornil je ve tvaru pyramidy, v jejíž základně jsou umístěny potřeby nejdůležitější pro fyzické přežití člověka a na vrcholu potřeby, jejichž uspokojování znamená naplňování lidství. Maslow tak graficky znázornil princip, podle něhož musí být nejprve uspokojeny potřeby nacházející se v dolní části pomyslné pyramidy, a teprve potom se ozývají potřeby umístěné výše.

12.1.1 Oblast fyziologických potřeb

Mezi fyziologické potřeby patří potřeba přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, potřeba pohybu a aktivity, odpočinku, spánku a jejich střídání a sexuální potřeby. Patří sem také potřeba určitého rytmu a tempa, přiměřené smyslové stimulace a potřeba vyhnout se bolesti. Uspokojení těchto potřeb zajišťuje biologické přežití člověka a jeho tělesnou pohodu. (Kopřiva a kol. autorů, 2006)

Mezi fyziologickými potřebami jsem se zaměřila na ty, jež jsou podle mého názoru pro mateřskou školu nejcharakterističtější. Jsou jimi potřeba jídla, pití, pohybu, odpočinku a hygiena.

12.1.1.1 Jídlo

V Montessori mateřských školách jsou děti u jídla vedeny k větší samostatnosti. Běžné je, že říkají, co jí a co ne, což je vede ke zodpovědnosti za to, co sní a co ne. Děti se obsluhují samy v případech, kdy to zvládnou. U svačiny si chléb mažou samy a to opět tehdy, když to zvládnou.

Ze dvou mateřských škol s běžným provozem, ve kterých jsem dělala výzkum, si mohou děti říci, co jí a co ne, pouze v jedné. V jedné z nich jsou děti cíleně vedeny k tomu, aby dojídaly, a to i přes to, že si nemohou říci, kolik a co sní. Zde s dětmi jako v jediné mateřské škole, v níž jsem prováděla výzkum, nesedí paní učitelka u stolu. Svačinu mají v těchto školách děti již připravenou.

Ve všech čtyřech školách si děti u stolu smí povídat, ale jsou vedeny k tomu, aby nebyly příliš hlučné.

12.1.1.2 Pítí

V Montessori školách si děti nalévají pítí tehdy, když to samy dokáží. V jiných případech jim nalévá paní učitelka nebo starší kamarádi.

V jedné z běžných mateřských škol mají děti pítí již nalité, ve druhé si, také podle svých možností, nalévají samy.

Ve všech čtyřech mateřských školách mají děti možnost napít se během dne kdykoliv cítí potřebu. Všude mají k dispozici velkou nádobu s pitím a více kalíšků či hrníčků. V jedné mateřské škole s běžným provozem mne však zarazilo, že hrníček je pouze jeden. Pokud si děti zažádají, paní provozní donese další.

12.1.1.3 Pohyb

Ve všech mateřských školách, kromě jedné Montessori, mají děti možnost v prostorách třídy běhat. Paní učitelka v dané Montessori škole to odůvodňuje bezpečností dětí. Při běhu po třídě se podle jejího názoru mohou srazit anebo si jinak ublížit. Paradoxně právě v téhle Montessori mateřské škole jsou třídy vybaveny nábytkem se zaoblenými hranami bezpečným pro běh. Ve všech mateřských školách mají děti dostatek prostoru pro běh ve třídě a dostatek příležitostí pro běh venku na rozlehlých zahradách anebo mimo areál školy.

12.1.1.4 Odpočinek

Děti odpočívají a spí na lehátkách nebo matracích, které se rozkládají v prostorách tříd, kde si mimo dobu vyhrazenou pro spaní děti hrají. Pouze v jedné Montessori mateřské škole mají děti své vlastní peřinky a povlečení. Paní učitelky si tento systém pochvalují z hlediska hygienického. Špinavé ložní prádlo, peřiny a polštáře se dávají na vyprání rodičům. Děti mohou ve všech mateřských školách usínat se svou oblíbenou hračkou, ale jenom v jedné z Montessori škol se na toto klade zvláštní důraz. Děti jsou zvyklé si nosit buď svou hračku na usínání, anebo si vybírat z hraček ve škole.

V Montessori mateřských školách jsou děti co se týče odpočinku vedené k větší samostatnosti. V jedné ze škol chodí děti odpočívat hromadně, ale doba pro odpočinek není pevně dána. Jakmile se někdo vzbudí anebo je odpočatý, jde si sám najít klidovou činnost. Ve druhé Montessori mateřské škole mne zaujalo, že děti si čas odchodu z lůžka hlídají samy. Vstávají, když samy na hodinách vidí 13.15.

V běžných mateřských školách děti odpočívají či spí po určitou dobu. Po uplynutí této doby si hledají hru.

Ve všech mateřských školách mohou děti chodit v průběhu odpočinku na záchod. V jedné z Montessori mateřských škol jsou však vedeny k tomu, aby chodily hromadně před spaním. Jejich potřeby jsou však respektovány i v průběhu odpočinku. V jedné z běžných mateřských škol jsou děti předškolního věku vedeny k tomu, aby po hromadném chození na záchod před spaním vydržely alespoň půl hodiny. Samozřejmě k tomu ale nejsou nuceny.

12.1.1.5 Hygiena

Ve všech čtyřech mateřských školách děti chodí hromadně na záchod a umýt si ruce před změnou činnosti (před jídlem, vycházkou, spaním atd.).

V jedné z Montessori škol svůj individuální odchod oznamují učitelce, jelikož toalety jsou dále od třídy. Je to tedy bezpečnostní opatření. Ve druhé Montessori škole děti svůj odchod na záchod neoznamují. Není to třeba.

V jedné z běžných mateřských škol děti svůj odchod na záchod oznamují, ve druhé ne, pokud toho někdo nezneužívá.

12.1.2 Oblast potřeb bezpečí

Do této oblasti patří potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti a řádu ve světě věcí i lidí. Náleží sem také potřeba vlastního teritoria. (Kopřiva a kol. autorů, 2006)

K tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole bezpečně, potřebuje především učitelku, které může důvěřovat, známý prostor a smysluplná pravidla. (Svobodová, 2007) Důležitým prostředkem, který vede ke zkvalitnění vztahu učitelky a dítěte, jsou vhodné formy komunikace. V této části dotazníku jsem se tedy zaměřila na formy komunikace používané učitelkou v mateřské škole, na prostor třídy a otázku pravidel, jejich tvorby a dodržování.

12.1.2.1 Efektivní komunikace

Pod pojmem efektivní komunikace si učitelky z mateřských škol, kde jsem prováděla výzkum, představují většinou to stejné, a to nehledě na to, zde jsou s ní v dané mateřské škole záměrně seznamovány. Je to podle nich smysluplná a srozumitelná komunikace, s jejíž pomocí se lze na něčem dohodnout, je nacházeno řešení situace.

Pouze v jedné Montessori škole jsou učitelky s technikami efektivní komunikace záměrně seznamovány prostřednictvím kurzu „Respektovat a být respektován“. Ve

zbývajících mateřských školách je seznámení se s technikami efektivní komunikace otázkou volby jednotlivých učitelek.

12.1.2.2 Prostor třídy

Všechny děti se smí po prostoru třídy volně pohybovat, pouze v jedné z Montessori škol, jak jsem již zmínila, děti nesmí běhat.

Co se týče intimního prostoru, tak v jedné z Montessori škol a v jedné běžné škole jsem jej našla dostatek. Obvykle je tvořen hracími koutky – kuchyňkou, obývacím apod. Ve druhých dvou školách jej pro děti bylo těžší vyhledat. Zde je na jednotlivých dětech, aby si jej utvořily tak, že si něco postaví.

Ve všech případech, kromě jedné z běžných mateřských škol, kde děti chodí většinou na krásnou, průlezkami dobře vybavenou a rozlehlou zahradu, chodí děti jak na zahradu, tak mimo areál mateřské školy. Všechny jsou však vybaveny velkou zahradou.

12.1.2.3 Pravidla

Ve všech mateřských školách, kde jsem prováděla výzkum, jsou pravidla vytvářena spolu s dětmi. Ne však všechna.

Paní učitelka z jedné z běžných mateřských škol se vyjádřila takto: „Pokud pravidla nevytvoříme společně s dětmi, tak nebudou pro ně.“

Pokud je pravidlo porušeno, tak ve třech případech paní učitelky uvedly, že jej zopakují. Paní učitelka z jedné z Montessori škol jej zopakuje přímo s konkrétním dítětem nebo dětmi. V jedné z běžných škol se paní učitelka vyjádřila tak, že v případě porušení pravidla postupuje individuálně. Stejná paní učitelka uvedla, že pravidla platí pro dospělé i děti stejně jenom v určitých případech. Ostatní paní učitelky se vyjádřily tak, že pravidla platí stejně pro děti i dospělé.

12.1.3 Oblast potřeb sounáležitosti a lásky

Člověk má potřebu být přijímán takový, jaký je. Také má potřebu milovat a být milován a sdílet s několika lidmi intenzivní citové vztahy. (Kopřiva a kol. autorů, 2006) V mateřské škole se to projevuje potřebou dítěte být přijímáno pozitivně a s láskou a potřebou respektu k individuálním specifikům ze strany učitelky. V této části výzkumu jsem se tedy zaměřila na vyjádření zájmu a náklonnosti ze strany učitelky a na individuální přístup k dítěti. Individuální přístup lze zahrnout také do následujících

potřeb sebeúcty a uznání a seberealizace, ale vzhledem k formální stránce zpracování výzkumu jej uvedu pouze zde.

12.1.3.1 Vyjádření zájmu a náklonnosti

Ve všech mateřských školách, kde jsem prováděla výzkum, paní učitelky dětem vyjadřovaly svou náklonnost (oční kontakt, fyzický kontakt – pohlazení, dotek, pochování aj., vyjadřovaná radost z pobytu s dětmi).

Individuální přístup byl také do jisté míry patrný v přístupech paní učitelek ze všech zkoumaných mateřských škol. Nejvíce jsem jej však zaznamenala u paní učitelky z jedné Montessori školy. Myslím, že spočívá především v jejích osobních kvalitách, zkušenostech a zápalu pro práci, kterou dělá a jež se jistě v jejím případě dá nazvat posláním. Paní učitelka jevila o jednotlivé děti opravdový zájem a i přes vysoký počet dětí ve třídě (28) byla schopná „být stále všude“. Alespoň to byl můj dojem.

Podle mého názoru vyjadřují paní učitelky v Montessori mateřských školách zájem dětem ještě jednou specifickou cestou, a to tím, že se snaží o zřetelněji užší vztah s rodiči dětí, než je tomu v běžných mateřských školách. Dovídají se tak o dětech více informací a navíc mají více příležitostí konzultovat s rodiči jednotlivé výchovné a vzdělávací problémy a postupy.

12.1.3.2 Individualizace v MŠ

Předpokladem individuálního přístupu k dítěti je jeho cílená diagnostika. V Montessori mateřských školách paní učitelky zřetelněji, než v běžných mateřských školách, poukazovaly na získávání informací o dítěti v úzké spolupráci s rodiči (časté konzultace, individuální pohovor s rodiči před zápisem). Obzvláště patrný byl tenhle přístup v jedné ze dvou Montessori mateřských škol.

V jedné z Montessori škol si paní učitelky vedou písemné poznámky týkající se diagnostiky jednotlivých dětí, založené z velké části také na jejich vlastním pozorování. Ve druhé mateřské škole tohoto zaměření se písemné záznamy vedou, ale nejsou příliš obsáhlé. Stěžejní důraz je kladen právě na komunikaci a časté konzultace s rodiči, které umožňuje úzký vztah s nimi.

V běžných mateřských školách se diagnostikou zabývají především paní učitelky (pozorování, kresba lidské postavy apod.) bez výraznějšího zapojení ze strany rodičů.

V obou Montessori mateřských školách a jedné běžné si paní učitelky vždy stanovují na základě diagnostiky dítěte specifické strategie pro jeho vzdělávání. V jedné

z běžných mateřských škol paní učitelka uvedla, že specifické vzdělávací strategie jsou stanovovány pouze v případě, kdy je to nezbytné.

Individuální přístup k dítěti umožňuje také zapojení asistentek. Asistentky pracují pouze v jedné z Montessori mateřských škol, kde se zapojují do programu s dětmi, vypomáhají učitelce téměř při všech činnostech, jsou samostatné, se zkušenostmi s prací s dětmi a téměř všechny mají vysokoškolské vzdělání. Do jedné z běžných škol docházela asistentka pouze po dobu tří měsíců, kdy pomáhala s adaptací chlapci, který se s rodinou přistěhoval z USA.

12.1.4 Oblast potřeb sebeúcty a uznání

Tato oblast představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. Máme potřebu vážit si sami sebe a hodnotit se pozitivně, také mít pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře.

Sebeúcta závisí do značné míry na tom, jak se k nám chovají jiní lidé a jak my sami jejich chování interpretujeme a prožíváme. To platí pro dospělé, ale tím spíše pro děti. Ty jsou na mínění osob, které jsou pro ně emocionálně významné, silně závislé. (Kopřiva a kol. autorů, 2006, s.199, 200) V mateřské škole je tedy učitelka hlavní osobou, která nastavuje pravidla chování tak, aby u dětí docházelo k rozvoji sebeúcty. Používá k tomu vhodné formy komunikace a respektuje individualitu jednotlivých dětí. Efektivní komunikaci i individuálnímu přístupu jsem se věnovala již dříve, proto výzkum těchto oblastí nebudu znovu uvádět.

Uznání individualitě dítěte vyjadřujeme mimo jiné také tím, že respektujeme jeho rodinu a její specifické charakteristiky. Proto jsem se do téhle oblasti rozhodla zařadit také přístup mateřské školy k rodičům. Rodiče mají jistě touhu, možná ne vždy si to však plně uvědomují, být respektováni jako kompetentní členové dění v mateřské škole. Charakter vztahu s rodiči udává především mateřská škola.

12.1.4.1 Projev úcty jako předpoklad vytváření sebeúcty

Všimla jsem si, že v Montessori mateřských školách je k dětem přistupováno více jako „rovný k rovnému“. Paní učitelky se snaží utvořit prostor k vyjádření individuality dítěte, nastavit dětem pevná pravidla, jejichž dodržování ale striktně vyžadují. Děti nejsou „kárány“, ale spíše je poukazováno na chybu, kterou je třeba napravit, aniž by byla hodnocena. Navíc Montessori pomůcky jsou vytvářeny tak, aby umožnily odhalit samotnému dítěti, kde chybu udělalo, bez asistence učitele.

Můj vlastní dojem z běžných mateřských škol je takový, že paní učitelky se staví více do role „paní učitelek“, které předávají své vědomosti dětem a učí je různým dovednostem, než do role partnera.

12.1.4.2 Vztah mateřské školy s rodiči

Toto je jedna z oblastí, v níž jsem našla nejvíce rozdílů. V Montessori mateřských školách je kladen mnohem větší důraz na individuální a osobní kontakt s rodiči, než v běžných mateřských školách. V obou Montessori školách je rodiči běžně využíváno možnosti účastnit se pobytu ve třídě s dítětem. Rodiče jsou k tomuto druhu kontaktu s mateřskou školou vedeni a naučili se jej využívat. V jedné z Montessori škol mají dokonce stanoveno ve svých požadavcích, že škola ocení, když se rodiče svou přítomností ve třídě podílejí na urychlení adaptace svých dětí do školního prostředí. Rodiče se v této mateřské škole mohou podílet na chodu třídy a je jim dán prostor k tomu, aby se mohli vyjadřovat k organizaci i vedení dětí ve třídě, a to v kterýkoli běžný den či na rodičovských radách. Rodičovské rady nejsou typické třídní schůzky, ale za nejdůležitější jsou stejně považovány informace poskytované učitelkami průběžně, protože s rodiči společně pracují na tom, co vidí aktuálně jako podstatné. Taktéž v druhé Montessori škole preferují paní učitelky individuální kontakt s rodiči, při němž komunikují pouze o jejich dítěti. V této škole jsou jedenkrát ročně pořádány běžné třídní schůzky.

V běžných mateřských školách rodiče mají možnost pobývat s dítětem během dne ve třídě, ale téměř ji nevyužívají. Nejsou k tomu vedeni. Kontakt s rodiči je omezen na aktuální otázky a problémy týkající se dítěte. V jedné z mateřských škol jsou třídní schůzky pořádány jedenkrát ročně. Jedná se o běžnou formu předávání informací a o diskusi. Ve druhé mateřské škole s běžným provozem třídní schůzky nejsou pořádány vůbec.

Společné akce pro rodiče s dětmi, jako je pouštění draků, Mikulášská besídka apod. jsou pořádány všemi mateřskými školami několikrát ročně a rodiče se jich všude běžně účastní. Paní učitelky z Montessori mateřských škol ale ve svých dotaznících uvedly více takovýchto společných akcí.

12.1.5 Potřeby seberealizace

Patří sem snaha pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje, nepromarnit to dobré, co nám bylo dáno do

vínku. (Kopřiva a kol. autorů, 2006, s.201) Jednotlivými potřebami v tomto patře jsou potřeba objevovat a porozumět světu, v němž žijeme, potřeba něco dokázat a vnímat smysl svého snažení, potřeba tvořit a potřeba identity, tedy potřeba projevit se a být přijímán jako neopakovatelný, jedinečný člověk. (Kopřiva a kol. autorů, 2006)

Čas dětství je charakteristický obrovským bohatstvím možností a příležitostí růstu a rozvoje (potencialit). Tyto možnosti by měly být náležitě podporovány a rozvíjeny, a to především ze strany dospělých. Pro rozvoj potencialit dítěte je třeba zajistit nejen vhodné podmínky materiální, ale také sociální. Potenciality pak můžeme vnímat ve dvou základních oblastech, jimiž jsou vzdělávací možnosti jednotlivých dětí a kvality osobnosti (např. být šťastný, pokusit se o hlubší pochopení věcí, být ušlechtilým způsobem sám sebou). (Svobodová, 2007)

Nutnost vést děti k naplňování jejich potencialit a rozvoji klíčových kompetencí, kterými by měly disponovat před nástupem do školy, je zakotvena v RVP PV a z toho důvodu také tvoří osnovu vzdělávání ve všech mateřských školách.

V této části výzkumu se blíže zabývám potřebou něco dokázat a vnímat smysl svého snažení, potřebou tvořit a potřebou identity. Potřeba objevovat a porozumět světu, v němž žijeme, je uspokojována v rámci rozvoje vzdělávacích potencialit dítěte, proto se jí již samostatně nevěnuji.

12.1.5.1 Podmínky pro rozvoj potencialit dítěte

Ve všech mateřských školách, ve kterých jsem prováděla výzkum, mají děti dostatek materiálního vybavení (hraček a pomůcek) k rozvoji svých vzdělávacích potencialit. Co se týče materiálního vybavení, tak právě Montessori školy jsou typické svými pomůckami, jejichž charakteristikou jsem se podrobněji zabývala v teoretické části (praktický život, smyslová výchova, kosmická výchova, jazykový materiál, matematický materiál). Pro rozvoj kvalit osobnosti uvedených výše mají děti podle mého názoru také ve všech čtyřech zkoumaných mateřských školách dostatek příležitostí. Všechny paní učitelky, které jsem při svém výzkumu shlédla, se snažily, aby děti byly šťastné, aby světu porozuměly více do hloubky, aby byly ušlechtilým způsobem samy sebou. Snad jenom jedno podotknutí. V Montessori školách jsou děti běžně vedeny k větší samostatnosti. Klade se důraz na to, aby paní učitelky příliš nezasahovaly do přirozené dětské aktivity, samozřejmě za předpokladu dodržení určitých pravidel a hranic, což děti činí přirozenějšími. A podle mého názoru právě přirozenost a zodpovědnost činí člověka ušlechtilým.

12.1.5.2 Potřeba něco dokázat a vnímat smysl svého snažení

Tato potřeba je uspokojována jak v Montessori mateřských školách, tak v běžných mateřských školách. Děti se mohou v každé ze zkoumaných mateřských škol radovat z toho, že něco dokázaly a také vnímat smysl toho, že vyvíjejí určitou snahu. Mají pro to dostatek příležitostí i pomůcek.

Snad jenom Montessori pomůcky jsou speciálně vyvinuty tak, aby děti vnímaly uspokojení plynoucí ze svého snažení nezávisle na hodnocení druhých. Montessori pomůcky samy ukazují cestu, jak dojít k řešení, což je dle mého názoru hodnotnější, než vést děti zvěňčí.

12.1.5.3 Potřeba tvořit a potřeba identity

Potřeba tvořit je taktéž uspokojována ve všech zkoumaných mateřských školách. Děti mají dostatek hraček i jiných pomůcek ke tvoření.

Co se týče potřeby identity, dítě cítí, že je přijímáno jako individualita tehdy, když je mu umožňováno jednat v souladu se svými jedinečnými charakteristikami osobnosti. Pokud je dětem dáván větší prostor pro samostatnost, je jim dáván i větší prostor pro to, aby se projevovaly v souladu se svou individualitou. A to se podle mého názoru děje více právě v Montessori mateřských školách.

12.1.6 Vyšší potřeby

Mezi tyto potřeby, které jsou v pravém slova smyslu lidské, patří potřeby estetické (potřeba krásy, harmonie), etické (potřeba pravdy, spravedlnosti, mravnosti), potřeby duchovní (věřit v něco, co nás přesahuje, což se může promítnout například do náboženské víry nebo jenom velké pokory před přírodou a vesmírem). (Kopřiva a kol. autorů, 2006)

V souvislosti s touto oblastí potřeb jsem v dotazníku položila pouze jednu otázku týkající se duchovních potřeb. Podle mého názoru byly právě duchovní potřeby v Montessori pedagogice významné. Maria Montessori na jejich důležitost mnohdy poukazuje ve svých dílech a ve svých původních školách pomáhala jejich realizaci mimo jiné také pomocí náboženské výchovy přizpůsobené dětem.

Naplňování potřeb estetických a etických považuji v současných mateřských školách více méně za samozřejmost.

12.1.6.1 Naplňování duchovních potřeb dítěte

Je zajímavé, že ač jsem se v dotazníku ptala na duchovní potřeby, tedy na potřebu věřit v něco, co nás přesahuje, vnímat pokoru před stvořením a radost z toho, že jsme součástí něčeho vyššího, obě paní učitelky z běžných mateřských škol a jedna paní učitelka z Montessori školy, to takto nepochopily. Ztotožňovaly tyto potřeby s potřebami duševními – uspokojování individuálních potřeb dítěte, řešení problémů jednotlivých dětí. Paní učitelka z druhé Montessori školy odpověděla neurčitě: „Ano. Pracujeme podle systému (výchovního i vzdělávacího) Marie Montessori. Z toho jsem vyvodila, že důraz na duchovnost, který Marie Montessori při vzdělávání a výchově dětí považovala za důležitý, dnešní paní učitelky za důležitý naopak příliš nepovažují.

13 Zhodnocení předpokladů

13.1 Předpoklad č. 1

Předpoklad č.1: *Na potřeby fyziologické, potřeby bezpečí a na potřeby sounáležitosti a lásky je v běžných mateřských školách a v Montessori mateřských školách kladen stejný či obdobný důraz.*

Předpoklad byl z velké části naplněn. V obou typech mateřských škol je kladen důraz na uspokojování potřeb fyziologických, potřeb bezpečí a potřeb sounáležitosti a lásky.

Co se týče fyziologických potřeb, tedy potřeby jídla, pití, pohybu, odpočinku a hygieny, z výzkumu však vyplývá, že celkově jsou děti v Montessori školách vedeny k větší samostatnosti a zodpovědnosti při jejich naplňování.

Jediná oblast, v níž nebyl předpoklad plně naplněn, je komunikace. Paní učitelky z Montessori mateřských škol kladly na efektivní komunikaci větší důraz a byly více obeznámeny s jejími principy, než paní učitelky z běžných mateřských škol.

13.2 Předpoklad č.2

Předpoklad č.2: *Na potřeby sebeúcty a uznání, potřeby seberealizace a vyšší potřeby u dětí je v Montessori mateřských školách kladen větší důraz, než v běžných mateřských školách.*

Předpoklad byl opět naplněn. V Montessori mateřských školách je k dětem přistupováno více jako „rovný k rovnému“. Do vzdělávání dětí v těchto školách je mnohem více zapojována rodina, což vytváří specifickou atmosféru a způsobuje větší přiblížení se individuální osobnosti dítěte.

Specifické Montessori pomůcky umožňují vlastní kontrolu chyb a odhalování vlastních možností, čímž je u dětí utvářen adekvátní sebeobraz.

Prostor pro rozvoj identity dítěte je podporován možnostmi samostatně a zodpovědně přistupovat k řešení běžných denních situací a vyvstávajících problémů.

Slovo duchovní zaměnily téměř všechny paní učitelky v dotazníku za slovo duševní a k duchovním potřebám se nevyjádřily. Marie Montessori tedy kladla na rozdíl od dnešních Montessori škol, stejně jako od škol s běžným provozem, na tyto potřeby mnohem větší, a hlavně vědomý, důraz.

13.3 Předpoklad č. 3

Předpoklad č. 3: V Montessori mateřských školách jsou děti vedeny k větší samostatnosti. Bývají méně kárány a nabádány učitelkou, ale zato více vedeny k tomu, aby za důsledky svých činů nesly odpovědnost.

Tento předpoklad se naplnil. Děti jsou celkově vedeny k větší samostatnosti. Paní učitelky mají větší povědomí o způsobech efektivní komunikace, které samy o sobě vedou k utvoření svobodné a zodpovědné osobnosti člověka. Děti jsou systematicky vedeny k tomu, aby vnímaly přirozené důsledky svých činů, učí se situace řešit samostatně.

V mateřských školách s běžným programem jsou děti taktéž vedeny k samostatnosti, ale myslím, že ne s takovým důrazem jako v Montessori mateřských školách. Jak jsem již uvedla, paní učitelky v těchto školách na mne působí spíše dojmem těch, které vědomosti předávají a učí dovednostem, než těch, které vedou dítě k tomu, aby se učily samy pokusem a omylem a nalézáním své vlastní cesty k poznání.

Závěr

Téma pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala proto, že jsem si k Montessori pedagogice vytvořila během svého studia na pedagogické fakultě velmi pozitivní vztah a stále mne k ní poutá zájem a touha poznávat ji více do hloubky. Vypracovávání práce mě těšilo, protože jsem se v ní zabývala myšlenkami, které jsou mi velmi blízké a úvahami nad nimi. Neméně zajímavé bylo získávat poznatky v praxi a sejít se s několika učitelkami, které jsou pro svou práci opravdu zapálené. Tyto paní učitelky mi v mnohém ukázaly, jak se dá k dětem pozitivně přistupovat. Obdivovala jsem jejich přirozený, přesto však uvědomělý přístup k dětem, pozitivní vztah k nim, zájem o Montessori pedagogiku a s tím spojenou touhu se stále sebevzdělávat, techniky efektivní komunikace užití v praxi, přičemž mne zaujala jejich účinnost.

Vzhledem k povaze cíle, který jsem si pro praktickou část práce stanovila, a to sice porovnat naplňování jednotlivých potřeb dětí v Montessori mateřských školách a běžných školách, jsem výzkum prováděla dohromady ve čtyřech školách. Jednalo se o dvě Montessori školy a dvě mateřské školy s běžným provozem. Protože v dotaznících byly z mé strany kladeny především otevřené otázky a nešlo mi o statistické zpracování, zvolila jsem právě daný počet škol. Domnívám se, že s přibývajícím počtem zkoumaných škol by se výsledky práce více či méně lišily. Avšak pro cíl, který jsem si stanovila, počet zkoumaných mateřských škol postačil. Získala jsem dostatečný počet informací pro to, abych porovnání mohla provést.

Z výzkumu vyplynulo, že naplňování jednotlivých potřeb v Montessori mateřských školách a mateřských školách s běžným provozem je v mnohém stejné, ale přece se také v mnohém liší. Montessori školy jsou charakteristické svým specifickým přístupem k dítěti založeném na rovném přístupu. Děti nejsou poučovány z pozice „uvědomělejšího“ pedagoga, ale spíše vedeny k tomu, aby se ony samy ve svém vlastním tempu a při respektování přehmatů a chyb staly uvědomělými. Možná právě v důsledku tohoto přístupu na mne děti v Montessori školách často působí jako větší individuality a vyznačují z nich celkově větší klid.

Tato práce mne inspirovala k zájmu o další téma, a tím jsou duchovní potřeby dětí. Překvapilo mne, že paní učitelky, jimž jsem předala ke zpracování dotazník, ani v jednom případě nepochopily moji otázku týkající se právě duchovních potřeb dětí a zpravidla je zaměňovaly za potřeby duševní. Podle mého názoru se však tyto dva pojmy

liší. Právě Marie Montessori přikládala duchovním potřebám velký význam. Rozvíjela je především v náboženské výchově, ale domnívám se, že je v dětech podporovala i mimo tuto oblast, a to svým přístupem k lidem a ke světu celkově. Podle mého názoru duchovní potřeby přesahují jednotlivá náboženství, jsou spíše spjaty s potřebou vnímat něco, co nás jako lidi přesahuje a zároveň nám to dává sílu žít. Myslím si, že duchovní potřeby jsou významnou součástí lidských, a tedy i dětských potřeb, a zajímalo by mne, jak jsou rozvíjeny a podporovány právě u dnešních dětí.

Metoda Montessori nám podle mého názoru přináší to, co dnešní svět často velmi postrádá, a to jsou tolik potřebný klid a hloubka. Mne osobně zaujala natolik, že jsem si téměř jistá, že touto bakalářskou prací její objevování z mé strany nekončí. Ráda bych své znalosti z oblasti Montessori pedagogiky uplatnila jak na své profesní dráze, tak i v osobním životě.

Seznam použité a citované literatury

1. Helus Z.: Dítě v osobnostním pojetí.
Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-888-0
2. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován.
Kroměříž, Spirála 2005. ISBN 80-901873-7-4
3. Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy.
Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X
4. Montessori, M.: Tajuplné dětství.
Praha, SPS, Ing. J. Plachý 1998. ISBN 80-86189-00-7
5. Montessori, M.: Objevování dítěte.
Praha, SPS, Ing. J. Plachý 2001. ISBN 80-86-189-5
6. Montessori, M.: Absorbující mysl.
Praha, SPS, Ing. J. Plachý 2003. ISBN 80-86-189-02-3
7. Průcha, J.: Alternativní školy.
Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-072-3
8. Svobodová, E.: Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.
Praha, Raabe 2007. ISBN 80-86307-39-5
9. Zelinková, O.: Pomoz mi, abych to dokázal.
Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-071-5
10. Kolektiv autorů: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5
11. http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/Monte-sem.htm
12. http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php
13. <http://www.montessori.org.uk>
14. <http://en.wikipedia.org>

Přílohy

Příloha č.1: Dotazník

A. Vstupní část

Jmenuji se Lenka Veselá a studuji třetím rokem prezenční studium oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Tento dotazník slouží pro účely výzkumu v rámci zpracování mé bakalářské práce, která se zabývá Montessori pedagogikou užitou v současné mateřské škole a porovnáním Montessori mateřských škol a mateřských škol běžných, nealternativních. Dotazník bude použit pouze pro účely mé bakalářské práce.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Dotazník je tvořen převážně otázkami otevřenými. Při jejich zodpovídání záleží na Vás, jakou délku a obsah odpovědi zvolíte. U otázek uzavřených, kde je nabídnuto několik alternativ, je třeba vybrat pouze jednu a označit ji podtržením.

Předem děkuji za Vaši ochotu a zejména za čas, který jste věnovaly vyplnění tohoto dotazníku.

B. Vlastní otázky

1. Co si představujete pod pojmem efektivní komunikace?
2. Jsou učitelky ve Vaší MŠ cíleně seznamovány s efektivní komunikací (je povinností učitelky ji znát)? Pokud ano, jakou formou?
3. Jak byste vyřešila následující situaci: Honzík přiběhne za paní učitelkou a sděluje jí: „Anička pláče, protože rozbila tu barevnou skleničku a čaj je rozlity na zemi...“.
4. Vytváří pravidla týkající se života ve třídě učitelka spolu s dětmi?
Ano *Ne* *Částečně*

5. Jak postupujete, když jsou pravidla porušena?
6. Platí pravidla pro děti stejně jako pro dospělé?
Ano *Ne* *Částečně*
7. Provádíte ve Vaší MŠ cílenou diagnostiku jednotlivých dětí? Jestli ano, jaké používáte diagnostické prostředky (pozorování, testy, informace rodičů)?
8. Stanovují si učitelky na základě výsledků diagnostických testů u jednotlivých dětí specifické strategie pro jejich vzdělávání?
Ano *Ne*
9. Pracují ve Vaší MŠ s dětmi asistentky? Pokud ano, jaké jsou jejich kompetence?
10. Kdy mají rodiče možnost hovořit s učitelkou?
11. Mají rodiče možnost strávit s dítětem ve třídě určitý čas (při předávání dítěte, při jeho adaptaci či kdykoli jindy) a podílet se na chodu třídy?
12. Mají rodiče možnost zůstat během dne s dítětem ve třídě, účastnit se společných aktivit a pomáhat ostatním dětem i učitelkám při činnostech (během adaptace, ale i v průběhu celého školního roku)? Pokud ano, využívají této možnosti často?
13. Jak často pořádáte třídní schůzky? Jsou vedeny běžnou formou – pouze ústní předávání informací – anebo máte jinou formu? Pokud ano, tak jakou? Jaké informace jsou na třídních schůzkách předávány?
14. Pořádáte společné programy pro děti a rodiče? Jestli ano, uveďte prosím jaké a jak často? Využívají rodiče možnosti účastnit se těchto akcí?
15. Dostávají děti prostor pro samostatnost? Mají možnost podílet se na tvorbě pravidel, řešení problémů, výzdobě třídy, apod.?
Ano *Ne* *Částečně*

16. Snažíte se prostřednictvím Vašeho přístupu k dětem, jejich výchovy a vzdělávání působit na jejich duchovní potřeby a rozvíjet je? Jestli ano, tak jakými cestami?

Děkuji Vám za spolupráci při vyplňování tohoto dotazníku.