

Bakalářská práce

2011

Veronika Rašáková

JIHO ČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Prvky pedagogiky Marie Montessori v české mateřské škole

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miluše Vítečková

Vypracoval/a:

Veronika Rašáková

Mšk kombinované

české Budějovice 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Ve Českých Budějovicích 24. března 2011

.....

podpis

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Miluši Vítové za poskytnuté cenné rady, připomínky a především za vstřícný přístup při vedení mé bakalářské práce.

Také bych ráda touto cestou poděkovala své kolegyni a kamarádce Soně Kyselové, za to, že mi ukázala cestu k Montessori metodě.

Abstrakt

Práce poukazuje na možnosti využití prvků Montessori pedagogiky v běžné mateřské škole.

Teoretická část se věnuje alternativnímu směru Montessori, osobnosti Marie Montessori, jejímu pojetí dítěte a pedagogiky s veškerými principy a pohledem na osobnost učitele.

V praktické části je zpracována případová studie, která přesně popisuje vznik a vývoj třídního vzdělávacího programu s prvky Montessori pedagogiky v podmínkách běžné mateřské školy. Tato studie je zaměřena na přípravu podmínek, volbu metod a tvorbu obsahu ve vztahu k potřebám a zájmům dětí. Evaluace třídního vzdělávacího programu odhaluje, do jaké míry je možné zařadit do prostředí běžné mateřské školy prvky Montessori pedagogiky tak, aby bylo vše v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Práce je doplněna fotografickou přílohou.

Klíčová slova: pedagogika Marie Montessori, Rámcový vzdělávací program, metody a formy předškolního vzdělávání, mateřská škola

Abstract

The work points out the possibility of using elements of Montessori education in ordinary preschool.

The theoretical part deals with alternative Montessori pedagogy, personality of Maria Montessori, her conception of the child and education with all the principles and teacher's personality.

The practical part is done as a case study that accurately describes the formation and development of class curriculum with elements of the Montessori pedagogy in conditions of traditional preschool. This study focuses on the preparation conditions, the choice of methods and content with regard to the needs and interests of children. Evaluation of class training program reveals the extent to which the traditional classroom can be transformed into one that carries usual elements of the Montessori nursery school education in a way which is in line with the National Curriculum. The work is accompanied by a photo attachment.

Key words: Montessori pedagogy, National Curriculum, methods and forms of preschool education, preschool

Obsah

Úvod	8
A Teoretická část	
1 Alternativní směr Montessori.....	9
1.1 Osobnost Marie Montessori.....	9
1.2 Pedagogika Marie Montessori.....	10
1.3 Pojetí osobnosti dítěte Marií Montessori.....	12
1.3.1 Absorbující mysl.....	13
1.3.2 Senzitivní období	13
1.3.3 Normalizace.....	14
1.3.4 Polarizace pozornosti	14
1.4 Principy Montessori pedagogiky.....	15
1.4.1 Připravené prostředí	15
1.4.2 Svoboda a samostatnost.....	17
1.4.3 Princip vlivové heterogenity	17
1.4.4 Princip pohybu.....	18
1.4.5 Práce s chybou	18
1.4.6 Odměny a pochvaly.....	19
1.4.7 Princip ticha a klidu	19
1.5 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky	20
1.5.1 Praktický život	20
1.5.2 Smyslová výchova	20
1.5.3 Matematika	21
1.5.4 Jazyková výchova	22
1.5.5 Kosmická výchova.....	22
1.6 Montessori u dětí.....	23
2 Uplatnění metod a forem práce v předškolním vzdělávání.....	26
2.1 Specifika předškolního vzdělávání.....	26
2.2 Metody práce v předškolním vzdělávání.....	26

2.2.1 Prožitkové a kooperativní učení	27
2.2.2 Situační učení.....	27
2.2.3 Spontánní sociální učení.....	27
2.3 Formy uplatňované v předškolním vzdělávání	28
2.3.1 Formy vzdělávání z hlediska organizace.....	28
2.3.2 Formy vzdělávání specifikované podle míry řízenosti	29
2.3.3 Formy vzdělávání specifikované podle prostředí	29
2.3.4 Formy vzdělávání specifikované podle časového hlediska.....	30
B Praktická část	
3 Případová studie	31
3.1 Výzkumný cíl.....	31
3.2 Výzkumná otázka	31
3.3 Doba a místo případové studie	31
3.4 Charakteristika mateřské školy	31
4 Vznik předškolní třídy s prvky Montessori pedagogiky.....	33
4.1 Fáze příprav	35
4.1.1 Přístup vedení a okolí.....	36
4.1.2 Stravování.....	36
4.1.3 Prostor pro děti	39
4.2 Volba metod.....	42
4.3 Vznik a vývoj vzdělávacího obsahu	43
4.3.1 Myšlenkové mapy	44
4.3.2 Integrované bloky	49
4.5. Evaluace třídního vzdělávacího programu	60
5 Diskuze	63
Závěr	64
Použitá a citovaná literatura	65
Seznam příloh	67

Úvod

Jako rodiče, vychovatelé i učitelé chceme pro své děti samozřejmě jen to nejlepší. Do života jim přejeme, aby z nich vyrostli šťastní, tvořiví a úspěšní lidé, kteří budou schopni zvládat náročné i zcela běžné situace. Když se však podíváme zpět do historie, uvědomíme si, že nikdy nebylo péči o dítě věnováno tolik pozornosti, jako je tomu dnes. Po mnohá staletí zůstávalo totiž malé dítě mimo centrum pozornosti dospělých. V dnešní době tomu je však jinak, odborníci na výchovu a vzdělávání chrlí jednu teorii i reformu za druhou. Rodiče si lámou hlavu, jak udělat kariéru a zároveň vychovat co nejlépe svého potomka. Dnešní doba je plná spěchu a naše přirozenost se tak pomalu vytrácí. Jsem přesvědčená o tom, že alternativní směr Montessori nás svou filosofií a pracovitostí vrací k vnímání a uvědomování si své vlastní přirozenosti.

Pedagogika Marie Montessori je rozšířená po celém světě. Má své příznivce, ale také své odpůrce. Nejen ve světě, ale také u nás vznikla a stále ještě vzniká spousta záležitostí, která uplatňují pedagogiku Montessori, její ideje nebo alespoň jednotlivé prvky této pedagogiky. Za podstatné však považuji to, že všechna tato záležitosti mají společný zájem na tom, aby dětem poskytla dostatečně svobodné a respektující prostředí, které je utváří směrem k samostatnosti a odpovědnosti.

Vzhledem k tomu, že i já jsem našla cestu k Montessori pedagogice a ve své pedagogické praxi uplatňuji prvky této pedagogiky, rozhodla jsem se toto téma vypracovat ve své bakalářské práci.

V teoretické části představuji podrobněji alternativní směr Montessori. Zaměřuji se především na osobnost Marie Montessori, dále je rozpracována pedagogika Montessori, ve které upozorňuji na pojetí osobnosti dítěte, principy, vzdělávací oblasti a osobnost učitele. Teoretická část obsahuje výčet metod a forem uplatňovaných v předškolním vzdělávání.

Praktická část je případovou studií vzniku a vývoje třídního vzdělávacího programu s prvky Montessori pedagogiky se zaměřením na přípravu podmínek, volbu metod a tvorbu obsahu. Obsahová část představuje nabídku několika integrovaných bloků, které byly využity v praxi v období od září 2010 do února 2011.

Bakalářská práce by mohla být přínosem pro pedagogy, kteří ve své praxi chtějí uplatňovat alespoň prvky, anebo některé ideje pedagogiky Montessori.

A Teoretická část

1 Alternativní směry Montessori

1.1 Osobnost Marie Montessori

Marie Montessori předstihla v mnoha oblastech svoji dobu. Narodila se v roce 1870 v Chiaravalle v provincii Ancona v Itálii. Ve těchto letech se s rodiči přestěhovala do Říma, kde později vyrůstala a kde pro ni byly lepší podmínky z hlediska vzdělávání. Stala se první ženou, která v Itálii dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru lékařství. Její lékařská kariéra začala na State Orthoprenic School v Římě, kde pracovala s dětmi, které byly odmítnuty svými rodiči. Jednak kolegové, ale také její úspěchy jí přespědily o tom, aby opustila lékařskou kariéru a věnovala se výchově a vzdělávání dětí.¹

Marie Montessori se k pedagogice dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické klinice. Poznala, že problém duševně zasažených dětí není jen zdravotní, ale týká se i pedagogiky. Vystudovala antropologii a prováděla různé výzkumy ve školách.²

Ipřesto, že získávala své první zkušenosti skrze práci s postiženými dětmi, přišla na to, že její zjištění se vztahují i na ostatní děti. Postupem času začala nabývat přesvědčení, že její metoda platí obecně. Získala možnost starat se asi o 60 dětí z chudého předměstí San Lorenzo v Římě. Byla to pro ni příležitost vyzkoušet své metody také u běžné populace dětí. Později se ukázalo, že tento krok byl zásadní pro vznik a definování principů Montessori pedagogiky.³

Následně založila v roce 1907 první Casa dei Bambini (Dětský dům). V tomto zařízení se sešlo asi padesát chudých zanedbaných dětí, jejichž rodiče byli z větší části negramotní. Na základě vlastního pozorování a experimentování došla Marie Montessori k zásadním objevům, kterými si pouze potvrdila správnost svých předchozích domněnek a závěrů. Prostřednictvím přátelské atmosféry a podnětného prostředí v etně speciálních pomůcek, které vymyslela sama, dosahovala u svých

1 RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 12.

2 HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 7.

3 RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 12-13.

sv enc velmi dobrých výsledk . Jejím úst edním životním tématem se tedy stala výchova d tí p edškolního v ku.

Marie Montessori byla skv lou v dkyní a trp livou pozorovatelkou, která se dokázala oprostít od p edsudk a o ekávání své doby. Dít bylo st edem jejího zájmu, nepohlížela na n j pouze jako na pokusný objekt, považovala ho za jedine nou bytost, kterou je t eba nejen podporovat, respektovat a vážit si jí, ale p edevším se od ní u ít.⁴

Cht la dále ší ít své poznatky, a proto p ednášela a u íla ve Spojených Státech, Holandsku, Špan lsku, Anglii, Austrálii a Indii. Vedle bohaté p ednáškové innosti a vedení kurz napsala mnoho lánk a knih. Tento pedagogický systém se rozší il v mnoha zemích, nejvíce v N mecku a v Nizozemsku. Její silné pedagogické hnutí proniklo i mimo Evropu.⁵

V roce 1950 byla v anket New York Times ozna ena nejpozoruhodn jší ženou l. poloviny 20. století. Marie Montessori byla dvakrát navržena na Nobelovu cenu míru. Zem ela v Holandsku v roce 1952.

„Její respektované a p evážn pozitivn hodnocené dílo žije dodnes ve vzd lávacích systémech celého sv ta. Krom nových knih, p ednášek a program pro vzd lávání u ítel , se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škol ve Spojených Státech, Evrop a Asii, Austrálii i Africe.“⁶

1.2 Pedagogika Marie Montessori

„Ko eny pedagogiky Montessori nacházíme v innosti italské léka ky a pedagožky Marie Montessori (1870-1952).“ Díky svým osv tovým a vzd lávacím aktivitám se jí poda ilo rozší ít svou pedagogickou koncepci tém na všech sv tadílech. Do té doby žádná jiná pedagogická koncepce vytvo ená jednou osobou nedosáhla takového rozší ení.⁷

Po roce 1989 se za íná pedagogika Marie Montessori prosazovat také v pedagogické praxi eského prost edí. V pom rn krátké době se stává jednou z nejrozší en jších a nejperspektivn jších v eské Republice. Její pedagogika

⁴ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 144-146.

⁵ VALIŠOVÁ, A. et al., *Pedagogika pro u ítele*, 2007, s. 97.

⁶ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 13.

⁷ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 13-14.

oslovovala pedagogy a odborníky na výchovu a vzdělávání především humánním obsahem, respektem k osobnosti dítěte a její jedinečnosti, vstřícností a otevřeností výsledkům nejnovějších výzkumů v oblasti biologie, lékařství, psychologie osobnosti a pedagogiky dítěte.⁸

Každý kdo má zájem pracovat v montessoriovském zařízení buďto jako pedagog nebo řídicí pracovník musí absolvovat speciální vzdělávací kurz. Po jeho absolvování získá diplom, který ho opravňuje k působení v jakémkoliv tomto zařízení. Tímto způsobem je zajištěna podobnost a prostupnost všech těchto zařízení na celém světě. V těchto zařízeních najdou děti i rodiče stejný didaktický materiál a setkají se se stejným pedagogickým jednáním. „*Tím se Montessori pedagogika stává mezinárodní koncepcí se srovnatelným kvalitativním standardem ve všech zemích po celém světě.*“⁹

RÝDL¹⁰ ve své knize „*Metoda Montessori pro naše dítě*“ představil základní teze o pedagogice Montessori

- Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality.
- Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
- Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.
- Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí příznivé období.
- Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoliv jako „memorovací ústavy“, i když v nich existuje mnoho knih.
- Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.

⁸ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 6.

⁹ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 14.

¹⁰ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 13-14.

- Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.
- Montessori školy dokáží držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, a to je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například schopností organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí (především komunikačních a kooperativních, prostřednictvím nichž jsou děti schopné pracovat v týmech, vzájemně se respektovat a pomáhat si).

1.3 Pojetí osobnosti dítěte Marií Montessori

Myšlenky Marie Montessori se rozvíjely a byly ovlivňovány především pozorováním dětí a každodenní prací s nimi.

Marie Montessori byla velmi přesnou a citlivou pozorovatelkou dítěte a každý jeho projev měl pro ni velkou cenu. Považovala za důležité, aby každému dítěti byla dána možnost rozvíjet se podle vlastního rytmu vývoje a podle individuální doby rozvoje a zrání. Vířila, že dítě je vybavené vnitřní silou, která mu pomáhá vykonávat takové práce, které jsou přirozené jeho vlohám.¹¹

„Nikdo však zatím netušil, že je v dětech ukryto úžasné životní tajemství schopné strhnout hustý závoj zahalující lidskou duši, a že děti v sobě nesou, co by svým odhalením mohlo dospělým pomoci vyřešit jejich osobní i sociální problémy.“¹²

Chápala, že dítě při svém rozvoji potřebuje pomoc dospělého a ten by mu ji měl poskytnout, pokud o ni požádá. To ostatně vyjadřuje i jedna ze zásad její pedagogiky: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“¹³*

Za hlavní teorie týkající se rozvoje osobnosti považovala Marie Montessori absorbující mysl, fáze citlivosti, proces normalizace a fenomén polarizace pozornosti.

¹¹ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 22.

¹² MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*, 1998, s. 12.

¹³ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 15.

1.3.1 Absorbující mysl

Již v novorozeneckém období můžeme konstatovat, že toto dítě je v klidu, ale jeho mysl je velice aktivní. Dětská mysl dokáže veškeré smysly, které nás obklopují absorbovat jako celek. Aby se dále rozvíjela psychická struktura osobnosti, tak se získané vjemy ukládají. Dítě zprvu všechny vjemy absorbuje celistvě, později je dokáže analyzovat. Dítě dokáže absorbovat své prostředí, učí se poznávat a chápat své okolí a tím si vytváří základy pro rozvoj své osobnosti a vlastnosti, které odpovídají podmínkám, v nichž žije.¹⁴

Montessori rozdělila absorbující mysl ještě do dvou částí: v domá a nevdomá. Proces nevdomeho vstebávání probíhá od dťství až do vku t í let. Byla pesvd ena, že tento nevdomy proces vychází z toho, že se na sv t rodíme s „ istou“ myslí, nemáme žádná pedpojetí ani ped sudky, ale naopak volný prostor pro pohlcování informací. Mysl je udržována v neustále aktivit , je schopna zachycovat podn ty pomocí dotek , zraku, chuti, sluchu a íchu. Kolem t í let se absorbující mysl začíná probouzet kv domé form . V tomto stádiu začínají d ti myslet, formuje se jejich pam , dokážou rozebírat své dojmy, dávat tvar a smysl zážitk m a oživit a rozt ídit pedkvení. Ve své spontánní podob se tato pednost objevuje pouze v dťství. Po šestém roce se tato hbitost ztrácí. V žádném jiném vývojovém období již nejsme schopni pohlcovat takové množství informací, jak tomu bývalo v období raného dťství.¹⁵

1.3.2 Senzitivní období

Marie Montessori byla pesvd ena o tom, že smyslové podn ty nastartují psychický rozvoj i u t ch nejmenších d tí ještě d íve, než se to projeví navenek. Jedná se o senzitivní období a jeho fáze. V senzitivních obdobích d ti získávají specifické znalosti, dovednosti a návyky. „*Je to jakási zvláštní síla, která umož ũje dít ti, aby navázalo kontakt s okolním sv tem obzvlášť intenzivním zp sobem.*“¹⁶

¹⁴ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika-p irozené vzd lávání*, 2006, s. 3.

¹⁵ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 28-29.

¹⁶ MONTESSORI, M., *Tajuplné dťství*, 1998, s. 30.

Jedná se o období zvýšené vnímavosti. V průběhu tohoto období se dítě dokáže učít velmi lehce, s radostí, zájmem a nadšením. Fáze zvýšené citlivosti však trvá pouze určitou dobu a poté odeznívá. Velká ztráta nastává v okamžiku, kdy se senzitivní perioda promarní. Potom se pro naučení n kterým dovednostem musí zapojit rozumové myšlení, volní úsilí, pracné hledání a vše se odehrává s obtížemi a bez radosti. Vzhledem k tomu, že se každé dítě vyvíjí svým tempem, nelze předvídat přesnou dobu nástupu dané citlivé fáze. „Každé dítě má svůj vlastní čas. Může být jen otevření a budí-li v pohledu na d tské projevy, abychom jim pomohli plně takové fáze využít.“¹⁷

1.3.3 Normalizace

Jedná se o proces, pomocí kterého se dítě dokáže přizpůsobit svému okolí tak, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím.¹⁸

Normalizace znamená návrat člověka k normálu, ke skutečné lidské přirozenosti, která je nám dána v momentě porodu. Člověk má svou skutečnou přirozenost ukrytou hluboko ve svém nitru. Je to v nás vložený potenciál, který je potřeba rozvíjet. Normalizované dítě je takové, které je psychicky zdravé a může se plně svým schopnostem harmonicky rozvíjet. S tímto se pojí i sociální chování, dobrovolná disciplína a v le.¹⁹

1.3.4 Polarizace pozornosti

Pozorování přivedlo Marii Montessori k jednomu klíčovému poznatku, a to, že malé dítě ve věku kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace. Poznala, že možnost soustředění je podstatným předpokladem zdravého vývoje dítěte. Maria Montessori tento jev označila jako fenomén polarizace pozornosti.²⁰

Polarizace pozornosti má tři fáze. V praxi to vypadá následovně :

¹⁷ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 23.

¹⁸ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 33.

¹⁹ MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*, 1998, s. 91-92.

²⁰ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 25.

- První fáze je nazývána fází přípravky, dítě se volně pohybuje v připraveném prostředí a hledá činnost v pestré nabídce zajímavých předmětů. Mnohdy dítě pouze krátce vyzkouší několik činností. Vnitřně potěšeno dítě (senzitivní fáze) v tichosti přivede dítě k vhodnému předmětu, který si donese na pracovní plochu.
- Následuje fáze velké práce. Tato fáze se vyznačuje intenzivním soustředěním dítěte. Dítě u činnosti setrvává až do vlastního uspokojení, nenechá se vyrušit běžným ruchem v okolí a odmítá jakýkoliv zásah zvenku.
- Poslední fáze je označována fází doznívání. Po ukončení intenzivní koncentrace přichází chvíle ticha a klidu. Zpravidla se dítě hluboce nadechne a vydechne, jeho tvář projevuje známky hlubokého štěstí.²¹

1.4 Principy Montessori pedagogiky

„A jestliže má dítě v sobě klíč ke své vlastní osobnosti, jestliže má svůj plán rozvoje a pravidla, která je nutno respektovat, pak toto všechno je velmi pravděpodobně nesmírně jemný mechanismus, a dospělý může svými nevhodnými intervencemi zhatit jeho práci.“²²

1.4.1 Připravené prostředí

Prostředí okolo nás významně působí na to, jak rychle, hodně a dobře se dokážeme učít. Připravené prostředí je uspořádané dle potřeb, aby se v něm mohli libovolně pohybovat, aby nabízelo dostatečné množství podnětů pro jejich rozvoj a hlavně aby bylo k dětem přátelské. Vytvořením takového prostředí nabízíme, my dospělí, dětem podstatnou pomoc při orientaci v prostředí a v životním řádu.

²¹ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika-přirozené vzdělávání*, 2006, s. 3.

²² MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*, 1998, s. 27.

RÝDL²³ specifikuje podmínky pro výchovné a vzdělávací prostředí takto:

Zařízení místností představuje specifické uspořádání nábytku, pohodlí a hygienické podmínky respektující individuální práci dítěte a vývojové období, pro které je místnost – třeba určená (připravené prostředí)

- Skládá se s Montessori materiálem s dostupnými policemi pro dítě .
- Stolky jsou sestaveny pro práci jednotlivce, dvojice i skupinek dětí.
- Pro dítě předehledné uspořádání podle oblastí vzdělávání i uspořádání jednotlivých pomůcek a materiálů .
- Děti mají možnost vymezit si svou pracovní plochu (tácky, koberečky, podložky při práci).
- V místnosti je prostor pro setkání dětí ke společné komunikaci a sdílení (pro předškolní děti vyznačená elipsa) – cvičení koncentrace a ticha, společným aktivitám s učitелеm.
- Je připraven prostor pro pohodlnou práci i relaxaci dětí.

MOKRÁ²⁴ specifikuje připravené prostředí podle mého konkrétního a to takto:

Prostředí je připravené tak, aby vzbuzovalo pocit volby a možnosti spontánně se projevit a rozvíjet svoji přirozenost.

Nábytek – odpovídající velikostí, lehkostí, materiálem (dřevem). Nízké otevřené skříně. Obrázky se zvířátky, květinami a rodinnou tematikou (historické dílo – symbolika se vtiskne do srdce dítěte).

Uspořádání – v uspořádaném prostředí se může dítě snadno pohybovat a manipulovat s věcmi. Vnější prostředí je důležitý pro vytváření vnitřního řádu. Pro dítě jsou důležité získané poznatky o vztazích mezi věcmi a ději. Zkušenosti získává při práci s pomůckou, ne z výkladu učitele.

Skutečná práce – malé, jednoduché, opravdově fungující nástroje dospělých. Různý rozsah pomůcek podle náročnosti a schopnosti dětí. Samokontrolní materiál.

Pomůcka v jednom exempláři – umožní dítěti získat cenné vlastnosti jako je trpělivost, zodpovědnost, pozorné sledování práce druhé osoby, předvedení práce s pomůckou jinému dítěti,... Zacházení s volbou v tomto prostředí formuje dítě ve zdravou osobnost.

²³ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 71.

²⁴ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika pro přirozené vzdělávání*, 2006, s. 15.

Koutky – připravené pro praktický život a umění, smyslové /senzorické/ poznávání, hudbu, matematiku, jazyk, kosmickou výchovu.

Prostředí – světlé prostorné místnosti (stěny mají různé světlými odstíny pastelových barev), jednoduché, příjemné a klidné.

Nabídka pracovního materiálu – nedostatek nebo nepřesná nabídka brání soustředění, vyvolává nudu. Měla by představovat výzvu k činnosti.

Osobnost učitele – vyžaduje upřímnost a zájem, pomocník k nezávislosti a samostatnosti, ctí práci dítěte a pozorováním se učitel porozumí zákonitostem dětského vývoje.

„Pokud chceme pomoci dítěti, musíme mu poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude moci svobodně rozvíjet. Dítě prochází obdobím sebeuvědomění, a proto učitel je úplně stačí, když mu jednoduše uvolníme cestu.“²⁵

1.4.2 Svoboda a samostatnost

Svoboda je považována za cestu k nezávislosti, je základem nezávislé individuality a také základem pro samostatnost dítěte. Důležitá pro vývoj dítěte je svobodná volba činností a jednání. Dítě si osvojí sebekontrolu a je osvobozeno od kontroly dospělých. Má možnost rozhodnout o délce své činnosti, o tom co bude dělat, s kým, zda s někým nebo sám.

Svoboda a volnost nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích. Svobodné dítě není takové, které se v jakémkoli prostředí chová, jak ho zrovna napadne. Aktivitu dítěte je třeba podporovat v každém směru, jediným omezujícím momentem je slušné chování a pořádek.

„Tam, kde se děti mohou svobodně a volně rozhodovat, panuje klid, pořádek a disciplína, která však není vnucená zvenku, nýbrž vyvstává z vlastní spokojenosti a z pocitu dítěte, že bylo přijato do skupiny.“²⁶

1.4.3 Principy v kóvé heterogenitě

Pro pedagogickou koncepci Marie Montessori je typické sloučení různých věkových skupin dětí. V třídě jde o spojení optimálních věkových kategorií. Mladší

²⁵ MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*, 1998, s. 69.

²⁶ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 27.

se u í od starších a starší d ti rády u í mladší a starají se o n . D ti se tím naprosto p irozen u í jeden od druhého. V atmosfé e spolupráce a pomoci odpadá stres ze zbyte ného sout žení.²⁷

1.4.4 Princip pohybu

Celý náš život se projevuje prost ednictvím pohybu. Pohyb je základní podmínkou intelektuálního r stu, který je dále závislý na vjemech z vn jšího sv ta. Pohyb se používá i k rozvoji myšlení, u ení a zapamatování si. Za pomoci pohyb celého t la se postupn zdokonalují pohyby jemné i hrubé motoriky.

D ti p edškolního v ku dychtí po pohybové innosti a u ení se novým dovednostem. Na po átku vývoje nejsou pohyby p íliš dokonalé, jejich hodnota však roste se snahou jejich objevování, zdokonalování a p ekonávání sebe sama. Každá náro n jší innost je složena z n kolika rozdílných pohyb (úkon), které na sebe postupn navazují. Proto je d ležitě jednotlivé ásti analyzovat a umožnit dít ti vnímat je a u it se je odd len . Dít v p edškolním v ku je fascinováno pohybem, tudíž si v tomto období snadno osvojuje pohybové návyky. Dít rádo opakuje innost až do fáze vlastního uspokojení. Získané dovednosti v jedné vývojové fázi, slouží dít ti jako základní prvky pro fázi následující.

„Pohyb slouží lov ku a jeho existenci ve vtahu k vn jšímu sv tu. Ve vesmíru je každá forma života závislá na smysluplném pohybu, který má d sledky vysoce p esahující její v domí.“²⁸

1.4.5 Práce s chybou

D lat chyby je lidské, je to p irozené. Chyby nás vedou k poznání toho, jak dalece zvládneme ur ité v ci. Nikdy se chyby nepoužívá k zesm šn ní dít te, nebo dokonce k trestu. Je to prost edek k rozvoji a u ení. Nikdy bychom nem li používat negativní hodnocení, ale m li bychom se snažit dít ti nabídnout znovu tentýž materiál, aby m lo možnost si samo všimnout chyb, které ud lalo a opravit si je. P edstavou Marie Montessori bylo to, že každý lov k by m l najít cestu ke své nezávislosti tím, že

²⁷ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 18.

²⁸ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika-p irozené vzd lávání*, 2006, s. 11.

se naučí vyhodnocovat svoje vlastní výkony. Již velmi brzy je v Montessori pedagogice procvikována právě tato dovednost. Veškerý Montessori materiál je koncipován tak, aby dítě našlo chybu samo (tzv. kontrola chyb). Cílem je, aby se každé dítě učilo kontrolovat vlastní práci a aby dokázalo opravovat svoje chyby a tím zlepšovalo svou vlnu.²⁹

1.4.6 Odměny a pochvaly

Vzhledem k tomu, že se u pochval a odměn setkáváme s příjemnými pocity a pocijeme kladné emoce, málokoho napadne je zpochybňovat. Přesto mají tyto výchovné postupy svá rizika. KOPIVA et al.³⁰ nabízí a rozkládá některé alternativní způsoby využití. Uvádí, že alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti, vzájemná vazba a ocenění. A alternativou k odměnám ve výchově je uspořádat podmínky pro činnost a chování dítěte tak, aby mohly prožívat pozitivní přirozené důsledky této činnosti a chování. Základové považuje, že tyto postupy vyjadřují především rovnocenný a partnerský vztah, na rozdíl od odměn a pochval, které jsou základy k prostědkům výchovy založené na mocenském modelu, by se jedná o podobu laskavější.

V Montessori pedagogice je pozitivní hodnocení poskytováno vzájemnou vazbou. Jedná se o tzv. přirozené důsledky. Vzájemná vazba v „partnerské“ pedagogice je vždy zaměřena na konkrétní činnost nebo chování, nikdy přímo nehodnotí osobu dítěte. Alternativními způsoby hodnocení jsou například ocenění nebo poděkování. Přítomnost těchto způsobů hodnocení nedochází k vyvolání pocitů nadměrnosti ani podměrnosti.³¹

1.4.7 Princip ticha a klidu

Dítě se učí „prožívat“ ticho, které jím následně přináší stav větší radosti. V tichu se učí spojit se se svou vnitřní pravdou. Během cvičení ticha se zkliduje nejen tělo, ale i duše. Tak může dítě nalézt rovnováhu nejen ve vnějším, ale i ve vnitřním světě.

²⁹ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 19.

³⁰ KOPIVA, P. et al., *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 155.

³¹ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 129.

Za hlavní cvičení klidu, ticha, harmonie, koncentrace pozornosti a také fyzické rovnováhy je v Montessori pedagogice považována elipsa. Jedná se o čáru ve tvaru elipsy, která je vyznačena na zemi v dostatečné velikosti a v šířce detského chodidla.³²

1.5 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky

1.5.1 Praktický život

Hlavní význam aktivit praktického života spoívá v tom, že se děti uíví spojovat pozorování s pohybem, koordinací a všemi smysly a tím budují svou osobnost.

Cvičení praktického života jsou považována za základ montessoriovského připraveného okolí. Dochází k rozvoji jemné i hrubé motoriky, postupně dochází k harmonizaci pohyb celého těla, k rozvoji duševního pořádku, u dětí chápání se iniciativy a převzít zodpovědnost.³³

Právna na aktivity praktického života kladla Marie Montessori velký důraz, považovala je za významnou součást detských činností v raném věku.

Rozlišovala také skupiny těchto cvičení:

- Péče o vlastní osobu (mytí rukou, čištění zubů).
- Kontakty s jinými lidmi (zdravení).
- Péče o okolí (zalévání květin).³⁴

1.5.2 Smyslová výchova

Při využívání smyslového materiálu děti zdokonalují jednak své smysly, ale také ovládnutí prstů.

Cílem smyslové výchovy je rozvíjet u dětí poznávací procesy, vlnění, city, vnímání sluchové, zrakové, chuťové, čichové, hmatové, stereognostické.

³² HILLEBRANDOVÁ, V., *Ticho, klid, láska a harmonie*, s. 8.

³³ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 46.

³⁴ HILLEBRANDOVÁ, V., *Ticho, klid, láska a harmonie*, s. 8.

Smyslový materiál se rozděluje:

- Materiál na rozlišování rozměrů.
- Materiál na rozlišování barev.
- Materiál na rozlišování tvarů.
- Materiál na rozlišování povrchů a struktur materiálů.
- Materiál na rozlišování váhy.
- Materiál na rozlišování zvuku a tónů.
- Materiál na rozlišování vůní.
- Materiál na rozlišování chutí.
- Materiál na rozlišování teplot.
- Materiál na rozlišování schopnosti vést teplo.³⁵

Smyslový materiál pomáhá dítěti rozlišovat předměty v jeho okolí, dítě dokáže tím lépe vnímat podle jejich základních vlastností.

1.5.3 Matematika

V Montessori předškolních zařízeních se děti nejprve seznamují s praktickým a smyslovým materiálem, poté se dále seznamují s materiálem speciálně navrženým pro počítání. Učí se hrát a tím pádem se učí velice rychle a lehce.

Děti si postupně upevní svou paměť na čísla, rozvíjí si prostorové myšlení a učí se řešit jednoduché matematické úlohy. Práce s matematickým materiálem se uskutečňuje za pomoci smyslového vnímání a poznávání konkrétních předmětů. Za důležité je považováno to, aby si děti své schopnosti a znalosti v oblasti matematiky osvojily samy.³⁶

„Práce s tímto materiálem umožňuje dítěti fascinující objevy a umožňuje souasně exaktní úvod do matematiky. ...Když dítě srovnává, adí, počítá, měří nebo rytmičuje atd., jedná se už o matematické jevy.“³⁷

³⁵ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 49.

³⁶ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 63.

³⁷ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 51.

1.5.4 Jazyková výchova

„Jazyk je úst ední odlišností mezi lov kem a ostatními živo ichy, je nástrojem kolektivního myšlení, rozd luje odlišn mluvící národy, kmeny (funguje jako bariera, rozumí jen zasv cený).“³⁸

Montessoriovský jazykový materiál získává velký význam, protože postupn rozši uje osvojování jazyka. Tento materiál u í d ti poznávat, že slova se skládají ze zvuk , které mají své psané znaky, objevují, že v ty mají ur itou strukturu a že r zná slova mohou mít r zné funkce. Tato poznání vedou d ti k uv dom ní si mate ského jazyka. Je d ležitá vytvo it d tem podmínky bohaté na rozvoj jazyka. Nabízet d tem takový materiál, který podn cuje podv domé nevnímání i v domé upev ování jazyka.³⁹

1.5.5 Kosmická výchova

M. Montessori vypracovala koncept kosmické výchovy, který obsahuje kosmickou teorii jako úst ední myšlenku a kosmickou výchovu jako konkrétní p edstavu této myšlenky. Cílem této výchovy je rozvíjet intelektuální stránku osobnosti, rozvíjet poznání, kreativitu, uvést d ti do sv ta lidí, do života ve spole nosti, nau it je poznávat um ní a kulturu, vést je k zdravému životnímu stylu, ale také vytvá et u d tí odpov dný postoj k životnímu prost edí.⁴⁰

Materiál kosmické výchovy rozši uje u d tí poznatky a v domosti z oblasti:

- Živé p írody (botanika, biologie).
- Neživé p írody (nerosty).
- Historie (d jiny lidstva, planety Zem).
- Um ní (hudební, výtvarné).

³⁸ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika-p írozené vzd lávání*, 2006, s. 11.

³⁹ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzd láváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 45.

⁴⁰ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dít* , 2007, s. 165.

1.6 Montessori u itel

Je velice těžké přesně charakterizovat osobnost Montessori u itele. Každý člověk je jedinečný a během života postupně dozrává. Osobnost u itele je však jednou z klíčových rolí v celém pedagogickém systému.

Na dospělých o něm Marie Montessori hovoří jako o tzv. „novém u itelce“ klade velké nároky. Představy Marie Montessori spočívaly v tom, že tzv. „nový člověk“ respektuje práva dítěte na svobodný vývoj, dává mu a nikdy mu nevnucuje své názory, neustále pozoruje a je kdykoliv připraven mu pomoci, pokud o pomoc požádá. Pedagožka v tomto smyslu hovoří o vedoucím nikoliv o u iteli nebo vychovateli. V Montessori pedagogice je za nové východisko považován komunikativní a partnerský postoj u itele k dítěti, založený na pochopení a porozumění, respektu, úctě, toleranci, lásce a trpělivosti. U itel by měl přehodnotit svůj postoj k dítěti a měl by respektovat u itel zásady. Je potřeba, aby si vytvořil nový vztah k dítěti.⁴¹

Smysl a cíl Montessori systému nespočívá pouze v předávání v domostí o vlastnostech v cíl dítěti, není však ani o tom, jak se má s pomocí správně zacházet, ale dříve se klade na aktivitu dítěte. U itel je v pozadí, je pouhým průvodcem dítěte na cestě k jeho poznání. Chová se nenápadně, ale přesto je stále na místě, pokud se vyskytne nějaký problém, nebo pokud je ho ze strany dítěte potřeba. Úkolem dospělých není vnucovat dítěti nové poznatky a zkušenosti, ale vést dítě k samostatné volbě a rozhodnutí.

U itel by měl používat velmi tichý, příjemný a klidný hlas. Měl by být přirozený, upřímný, trpělivý, klidný, láskyplný. Musí vědět, jakou funkci mají všechny pomůcky, jak se s nimi pracuje a dále by měl sám sebe stále utvářet, naučit se být dobrým pozorovatelem, být uvážlivý, přizpůsobivý a vytrvalý. Musí si dokonale osvojit způsob, jak pomocí nabídnout, jak s dítětem pracovat a účinně ho usměrňovat.⁴²

Musí umět potlačit své vlastní impulzy a naučit se provádět praktické úkoly s potěbným taktem. Při ukázce práce s pomocí by měl být jeho doprovodný verbální projev co nejstručnější a u itel by měl vždy postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu. Respektuje pracující dítě a nezasahuje do jeho práce, případně chyby hned neopravuje, dává dítěti možnost vlastní kontroly a

⁴¹ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 77-78.

⁴² HILLEBRANDOVÁ, V., *Ticho, klid, láska a harmonie*, s. 5.

nápravy chyb. Dostatečně respektuje dítě, které odpovídá a přihlíží práci jiných, nebo u něj dochází k tzv. aktivnímu pozorování a tím i k určité fázi učení. Marie Montessori vidí roli učitele v nenápadném vedení a taktické pomoci. Role učitele má značnou řadu funkcí, které vyžadují hlubokou znalost dítěte, metodicko-didaktické znalosti, cit a vnímavost pro nástup senzitivních fází a jiné kvality. Jde především o funkci diagnostickou, v níž dospělý pozoruje a analyzuje činnost dítěte a následně terapeutickou, kdy mu pak pomáhá, požádá-li o pomoc. Znamená to, že by měl být především v psychické i tělesné rovnováze.⁴³

Jednou z mnoha oblastí, které by měl učitel ovládat, je empatická komunikace bez posuzování, odsuzování a hodnocení. Jedná se o tzv. způsoby efektivní komunikace.

KOP IVA⁴⁴ a spol. ve své knize „*Respektovat a být respektován*“ uvádí již komunikační dovednosti, které nás naučí efektivně komunikovat s dětmi.

Jsou to především tyto dovednosti:

- Popis a konstatování.
- Informace, sdělení.
- Vyjádření vlastních potřeb a očekávání.
- Možnost volby.
- Dvě slova.
- Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí.

RÝDL⁴⁵ vymezil vlastnosti a schopnosti učitele, které Marie Montessori považovala za nejdůležitější:

- Trpělivost.
- Pokoru.
- Dovednost vytvoření atmosféry plné důvěry.
- Probuzení zájmu dětí a jejich nadšení.
- Vytvoření a pevnování připravené prostředí.
- Jasné a zřetelné předvádění práce s materiálem.
- Dodržování pravidel.

⁴³ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 77-79.

⁴⁴ KOP IVA, P. et al., *Respektovat a být respektován*, 2008, s. 49-77.

⁴⁵ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 77-78.

- Být v roli pozorovatele a stáhnout se do pozadí.
- Schopnost ovládnout se při trestech a odměnách.
- Je – správná a zřetelná výslovnost.
- Uznání vlastních chyb.

HARALD⁴⁶ ve své knize představil „dvanáctero“ vytvořené Marií Montessori:

Vychovatel musí vytvořit pro děti prostředí a starat se o něj.

Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dít zprostředkovat jeho používání.

Vychovatel je „aktivním“, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je „pasivním“, pokud se tento vztah již uskutečnil.

Vychovatel musí dítě neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.

Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.

Vychovatel musí dítě naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.

Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.

Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.

Vychovatel musí respektovat dítě, které odpovídá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.

Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout dítě pro práci s materiálem v jejich okolí.

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

Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpal své síly, mlčky svoji duši.

Naplněním těchto zásad učitel realizuje základní principy Montessori pedagogiky a to především nedirektivnost, pozitivnost, připravenost prostředí, respekt k rozdílným vývojovým a osobnostním rysům dítěte, připravenost a samostatnost vzdělávacích aktivit a činností.

Jde o složitý proces, který musí probíhat v mysli každého, kdo chce být Montessori učitelem.

⁴⁶ HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 38-39.

2 Uplatňování metod a forem práce v předškolním vzdělávání

2.1 Specifika předškolního vzdělávání

Povinností všech předškolních zařízení je plně respektovat daná specifika pro předškolní vzdělávání. A to tak, jak je uvedeno v RVP PV⁴⁷:

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“

Předškolní vzdělávání by mělo nabízet vhodné dostatečně podmíněné vzdělávací prostředí, mělo by být dle sledně vázáno k individuálním rozdílným potřebám a možnostem jednotlivých dětí a mělo by umožňovat vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich úroveň předpokladů a úroveň schopností.

Je celkem vhodné uvést v této souvislosti názor C.R. Rogerse, který tvrdí, že:
„Touha po poznání je dle vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět své tu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné.“⁴⁸

2.2 Metody práce v předškolním vzdělávání

Individuální možnosti dětí a jejich rozvojové předpoklady vyžadují, aby v předškolním vzdělávání byly uplatňovány odpovídající metody a formy práce.

„V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte.“⁴⁹

Pedagog má za úkol provázet dítě na jeho cestě za poznáním, podněcovat v něm zájem a neho pouze „úkolovat“ a jeho úkoly kontrolovat.

⁴⁷ Kol. autor, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 8.

⁴⁸ In MERTIN, V. a kol., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2010, s. 55.

⁴⁹ Kol. autor, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 9.

V mateřské škole by měl být didaktický styl vzdělávání dětí tohoto věku založen na principu vzdělávací nabídky, na aktivní účasti dětí a na individuální volbě.

2.2.1 Prožitkové a kooperativní učení

Za velmi vhodnou metodu je považována právě metoda prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí.

Podle VALIŠOVÉ⁵⁰ a kol. je kooperativní učení založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činnostmi celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

Tato metoda je založena na přímých zážitcích dětí, podněcuje u dětí radost z učení, podporuje důtkou zvědavost, zájem poznávat něco nového a získávat nové zkušenosti a další dovednosti.⁵¹

Tím, že uplatníme prožitkové učení v mateřské škole, usilujeme především o propojení emocionální složky osobnosti dětí s rozvojem intelektuálním a sociálním. Do budoucna je pro psychické zdraví dětí velmi důležité prohlubování a obohacování vlastních prožitků.⁵²

2.2.2 Situační učení

V dostatečné míře by mělo být v předškolním vzdělávání uplatněno také situační učení, které je založeno na využívání a vytváření různých situací. Měly bychom dětem poskytovat srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, které děti učí dovednostem a poznatkům v momentě, kdy je potřebuje.⁵³

2.2.3 Spontánní sociální učení

V procesu učení sehrává významnou roli metoda spontánního sociálního učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby.

⁵⁰ VALIŠOVÁ, A. a kol., *Pedagogika pro učitele*, 2007, s. 183.

⁵¹ Kol. autor, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 8–9.

⁵² SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzdělávání v mateřské škole*, 2010, s. 109.

⁵³ Kol. autor, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 9.

Podle PR CHY⁵⁴ si člověk p i tomto způsobu učení osvojuje určité systémy hodnot, norem, postoj , ale také dovednosti komunikovat a jednat v pracovních, rodinných a jiných skupinách a prostředích. Tvrdí, že tento způsob učení nás provází již od raného dětství přibližně celým našim životem.

Považuji za důležité poskytovat dětem vzory chování a postoj , které jsou k přijímání a napodobování vhodné. Tyto vzory bychom mohli uplatňovat ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu celého dne v mateřské škole vyskytnou.

2.3 Formy uplatňované v předškolním vzdělávání

Mezi organizačními formami vzdělávání v mateřské a základní škole je známy rozdíl. Základní formy vzdělávání v mateřské škole jsou rozlišované podle různých hledisek. Tyto formy specifikujeme zprvu z hlediska organizace vzdělávání, dále pak podle míry řízenosti (řízené a ne řízené), podle prostředí a podle časového hlediska.⁵⁵

2.3.1 Formy vzdělávání z hlediska organizace

Z hlediska organizace je důležité, aby celý pobyt dítěte v mateřské škole byl komplexním vzdělávacím procesem, ve kterém hraje důležitou roli především učitelka, která stále cílevědomě na dítě působí a rozvíjí jeho individuální potencialitu. Hlavním úkolem pedagoga je připravovat prostředí, být iniciativní ve výběru vhodných činností a nabízet dětem příležitost poznávat, chápat, přemýšlet a porozumět sobě samému i všemu co nás obklopuje stále úrodnějším způsobem.⁵⁶

Proto je v této souvislosti zdůrazňována interakce učitelky s dítětem i dětmi v průběhu celého dne. Den v mateřské škole není rozdělen na vyučovací hodiny a přestávky, ale vše co se v průběhu dne v mateřské škole děje slouží jako prostředí vzdělávání. Činnosti v mateřské škole bývají nejčastěji sdružené do integrovaných celků i projektů. „Dítě je vzděláváno stále a přibližně, učitelka je s ním neustále v interakci

⁵⁴ PR CHA, J., *Moderní pedagogika*, 1997, s. 70.

⁵⁵ SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzdělávání v mateřské škole*, 2010, s. 85-87.

⁵⁶ Kol. autor , *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 9.

*a práv v situacích, které jsou p irozené (volná hra, ešení konflikt , jídlo atd.) má nejv tší prostor k jeho dalšímu posunu a u ení.*⁵⁷

SVOBODOVÁ⁵⁸ klade d raz na to, že p i vzd lávání d tí je d ležitě využívat všech organiza ních forem, nebo každá z nich nabízí jiné možnosti vzd lávání. Ve své knize zmi uje t i d ležité formy a to, individuální, skupinovou a frontální práci s dít em.

2.3.2 Formy vzd lávání specifikované podle míry ízenosti

Tyto formy vzd lávání se rozlišují na formy ízené a otev ené (volné). ízené formy vzd lávání se v mate ské škole využívají, ale m ly by být využívány velmi uvážliv . Je d ležité, aby se ínnosti blížili co nejvíce k spontánnímu u ení a to nejlépe spontánní volné h e. Za azujeme-li do vzd lávání ízené ínnosti, m ly by být vždy pro d tí dobrovolné. Otev ených forem vzd lávání by naopak od ízených forem m la být v mate ské škole p evaha. P edevším pro mladší d tí by se co nejvíce m ly využívat tyto formy vzd lávání. Jedná se o to, že u itelka p ipraví ur itou vzd lávací situaci a k tomu vše pot ebné (prost edí, pom cky) a nechá d tí, aby to uchopily podle svého. U itel však vše sleduje a využívá vzniklých situací k dalšímu u ení d tí.⁵⁹

2.3.3 Formy vzd lávání specifikované podle prost edí

Vzd lávání d tí se neuskute uje ve vzduchoprázdnu, ale na ur itém míst v n jakém prost edí. Toto prost edí by d tem m lo nabízet dostatek podn t a vzbuzovat v nich zájem a touhu po u ení se novým dovednostem, v domostem a návyk m.

Vzd lávání tedy probíhá ve t íd , venku na zahrad a na volném prostranství, ale také ve specializovaných prostorách – keramická dílna, t locvi na apod.⁶⁰

⁵⁷ SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzd lávání v mate ské škole*, 2010, s. 85-86.

⁵⁸ SVOBODOVÁ, E., *Prosociální ínnosti v p edškolním vzd lávání*, 2007, s. 64-65.

⁵⁹ SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzd lávání v mate ské škole*, 2010, s. 86.

⁶⁰ SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzd lávání v mate ské škole*, 2010, s. 87.

2.3.4 Formy vzdělávání specifikované podle časového hlediska

Organizační formy dne by se měly co nejvíce přiblížit životu dítěte doma, v rodině. Součástí by měly vytvářet podmínky k jeho optimálnímu rozvoji. Vzdělávání předškolních dětí se neuskutečňuje pouze v řízenýchinnostech, ale promítá se do všeho, co se v mateřské škole děje.

SVOBODOVÁ⁶¹ se ve své knize podrobněji zabývá těmito organizačními formami: volnou hrou, řízenouinností, pobytem venku, stravováním, hygienou a odpovídajícím, různými rituály, pohybovými cvičeními, kroužky i nepravidelnouinností. Nahlíží na ně z pohledu přínosu i rizik, která v sobě mají.

„Dobrá organizace dne v mateřské škole a využití všech organizačních forem k vzdělávání a rozvoji dětí je předpokladem ke kvalitní práci mateřské školy.“⁶²

⁶¹ SVOBODOVÁ, E., *Prosociálníinnosti v předškolním vzdělávání*, 2007, s. 65-80.

⁶² SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzdělávání v mateřské škole*, 2010, s. 97.

B Praktická část

3 Případová studie

3.1 Výzkumný cíl

Cílem mé práce je předložit případovou studii, ve které bude zpracovaný vznik a vývoj třídního vzdělávacího programu s prvky Montessori pedagogiky v podmínkách běžné mateřské školy. Důraz je kladen na individualizaci vzdělávání a to konkrétně na přípravu podmínek, volbu metod a tvorbu vzdělávacího obsahu.

Tato studie má sloužit pedagogům, kteří se blíže zajímají o metodu Montessori, jako inspirace, nebo návod k tomu, jak zařadit do podmínek běžné mateřské školy prvky této pedagogiky.

3.2 Výzkumná otázka

Jaké prvky Montessori pedagogiky se podaří zařadit do podmínek běžné mateřské školy, aby bylo vše v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání?

3.3 Doba a místo případové studie

Doba studie je stanovena na první pololetí školního roku a to konkrétně od září 2010 do února 2011.

Místem realizace této případové studie je Mateřská škola v Lipně nad Vltavou.

3.4 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola se nachází v obci Lipno nad Vltavou. Je to malebná obec v jižních částech ležící na levém břehu údolní nádrže Lipno nedaleko přírodní hráze. V současné době patří Lipno nad Vltavou k nejvíce turisticky navštěvovaným oblastem na lipensku.

Mate ská škola je sou ástí základní školy. Škola má t i t ídy, vlastní družinu, knihovnu, po íta ovou místnost, t locvi nu, šatnu a zázemí pro pedagogický i nepedagogický personál.

Mate ská škola je jednot ídní a má své vlastní prostory v p ízemí budovy. Jídelna je spole ná pro všechny d tí. Za školou se nachází zatravn ý prostor využívaný d tmi ze základní i mate ské školy k pohybovým aktivitám. Mate ská škola má navíc k dispozici oplocené školní h íšt .

V sou asné dob navšt vuje základní školu 35 žák . Do mate ské školy je zapsáno 28 d tí z toho 16 chlapc a 12 dívek. V letošním roce máme 9 p edškolních d tí. Vzhledem k tomu, že mate ská škola má pouze jednu t ídu, jsou zde d tí ve v kovém rozp tí od 3 do 6 let.

Vlastní případová studie

4 Vznik pedagogické školy s prvky Montessori pedagogiky

Jak vůbec vznikl nápad vytvořit školu s prvky Montessori pedagogiky?

Už jako malá holka jsem měla jediný sen, stát se učitelkou mateřské školy. Při studiích na střední pedagogické škole jsem si však stále plně neuvědomovala, co mě čeká. Teorie pro mě byla naprosto jasná a praktické zkušenosti jsme si měly poskytnout jako budoucí učitelky, procvičovat v mateřských školách, kde k nám byl veškerý personál milý a vstřícný. Tyto roky jsem se poctivě připravovala na roli učitelky. Ale opravdu jsme po studiu na všechno připraveni? Dnes s určitostí vím, že zdaleka ne! Obávám se, že celý život na něco nebudeme připraveni.

Po nástupu do svého prvního zaměstnání, což byla mateřská škola v místě mého bydliště, jsem konečně dostala příležitost vyzkoušet si veškeré získané v domoví ve své vlastní praxi. První měsíce v běžné mateřské škole pro mě bylo neobvyklým prožítím. Prožila jsem si zkušební dobu pod vedením učitelky s mnohaletou praxí a tato zkušenost ve mně zanechala velmi tísnivý pocit. V této mateřské škole mi chyběla láska, pochopení, vstřícné jednání a především respekt k dětem i ostatním. Veškeré zkušenosti probíhaly frontálně, vše fungovalo jakoby na povel a hlavně pro všechny děti ve stejném tempu a bez výjimek. Domnívala jsem se, že přístupy učitelky a způsob výchovy a vzdělávání v mateřských školách již prošly zásadními změnami? V této mateřské škole tomu tak ovšem nebylo. Dodnes je pro mě nepochopitelné, co vše je pedagog schopen „páchat“ a zejména v dobré víře u dětí jen to nejlepší. S naprostým neuvědomlením někdy dokážou omezovat aktivitu dětí, nerespektují jeho potřeby a zájmy, opomíjejí důležitou prožitky a pocity, dostatečně nepřihlížejí k individuálním potřebám.

A právě tyto přístupy mě donutily přemýšlet o tom, jak to cítím já a jakým způsobem chci vykonávat svou práci, zda chci být učitelka, která zneužívá své moci, přebíhá až příliš autoritativně, vzbuzuje u dětí respekt a možná i strach. Vždy jsem, že touto cestou se vydat nemůžu a ani nechci. Ale co s tím? Očekává se snad ode mě, že budu stejná jako mé pracovní kolegyně? Ne, každý si tu svou pomyslnou cestu musí najít sám.

V ten správný čas jsem poznala člověka, který mi ukázal cestu právě k alternativní metodě Montessori. Jde o ženu, která se vrátila po mnohaletém pobytování z Irska, kde pracovala v Montessori mateřské škole. Ze začátku jsme spolu pouze diskutovaly o názorech a postupech pedagogů. Porovnávaly jsme způsob výchovy a vzdělávání u nás a v Irsku. Bohužel jsem v té době nemohla nabídnout příliš pozitivních zážitků z naší mateřské školy, i když vím, že v jiných školkách tomu je jinak.

Vzhledem k tomu, že byl zájem poznat, jak se v České Republice postupuje k Montessori metodě a já jsem se pro tuto metodu nadchla z výše zmíněného vyprávění, rozhodly jsme se absolvovat vzdělávací kurz do Montessori pedagogiky. Absolvovaly jsme tedy první víkend v Praze pod vedením Montessori učitelky. Vzpomínám si, že jsem si po tomto víkendu připadala jako bych se rázem ocitla v jiném světě. Už od začátku jsem cítila, že jdu tím správným směrem. Informace, které jsem získala na víkendovém kurzu, mi však nestačily k tomu, abych mohla využít tuto metodu v praxi. Proto jsem absolvovala další kurzy, které mě obohatily více a nakonec jsem se rozhodla absolvovat rovněž diplomový Montessori kurz. Víděla jsem, že pokud se mi podaří zdárně tento kurz dokončit, stanou se diplomovanou Montessori učitelkou a mohu tuto metodu uplatňovat ve své práci.

I přes všechna úskalí se mi podařilo zdárně absolvovat diplomový kurz. Cítila jsem, že v zařízení ve kterém dosud pracuji, nemohu dlouho zůstat. Nedá se pracovat s lidmi, kteří nerespektují vaše postupy a nutí vás přijmout ty jejich.

Shodou náhod a okolností jsem v té době dostala nabídku práce v malotřídní škole v sousední vesnici. Vzhledem k tomu, že jsem v dosavadním zaměstnání nebyla příliš spokojená, neváhala jsem s přijetím této zajímavé nabídky, ale troufla jsem si stanovit svou podmínku. Nabídla jsem paní učitelce, že v jejich mateřské škole vytvořím třídu s prvky Montessori pedagogiky a uplatním tak své nově získané v domoví z Montessori kurzu. Paní učitelka je velmi vstřícný, milý člověk, který je nakloněn veškerým alternativám, a proto s mou nabídkou souhlasila. S jejím souhlasem se mi zcela změnil můj pracovní, ale také osobní život.

4.1 Fáze p em ny

Uskute nit zásadní zm ny ve zp sobu výchovy a vzd lávání je složité. Nesta í vyhlásit zm ny administrativn , ale je nutno p esv d it všechny, kdo se na nich mají podílet, aby se p izp sobili daným zm nám a p ehodnotili sv j dosavadní styl práce. Každá alternativa vyžaduje od pedagog angažovanost a mimo ádné nasazení. U zastánc a sympatizant vyvolává vlnu optimistického o ekávání a nadšení, ale má v sob i nebezpe í, že se výsledky neposoudí zcela reáln a objektivn .

Do zmi ované p em ny jsem se pustila sama, pomocníky mi byli p edevším ti, kte í pochopili moje p edstavy a také ti, kte í se na jejich realizaci podíleli.

Spole n s paní editelkou jsme pro personál naší mate ské školy, ješt p ed za átkem školního roku uskute nily informa ní sch zku, ve které jsem dostala p íležitost p edstavit nejen sama sebe, ale také metodu, která bude nov realizována v tomto za ízení.

Na informa ní sch zce byla personálu ve stru nosti p edstavena:

- Osobnost Marie Montessori.
- Pedagogika Montessori a její filozofie.
- Principy této pedagogiky a osobnostní rysy u ítele.

Každý ú astn ý navíc obdržel informa ní leták, který je blíže seznamoval s touto metodou. Pro mnohé z nich to bylo velké p ekvapení a myslím si, že se obávají toho, co konkrétn to pro n bude znamenat a jak dalece se jich to bude týkat. Mezi první spontánní reakce nepat ilo p ílišné nadšení, ale spíš obavy.

Následoval úkol, který jsem dostala od paní editelky. Bylo nutné oslovit jednotliv zam stnance, kterých se zm ny týkají a podrobn s nimi prodiskutovat jejich obavy a zodpov d t jim jejich otázky.

Zm ny se konkrétn dotýkají p edevším stávající u ítelky, dále pak také vedoucí kuchyn , kucha ky a také paní editelky.

4.1.1 Přístup vedení a okolí

Jak jsem již v úvodu praktické části zmínila, vedení této mateřské školy přistoupilo na můj požadavek a já mohla začít s vytvářením předškolní třídy s prvky Montessori pedagogiky.

Nejprve jsem se na mě obracela vedoucí kuchyně a paní učitelka, oslovovaly mě z důvodů vysvětlení různých nových přístupů a způsobů. První, která mě informovala o věcech, které pro mě byly nové a které jim zprvu nebyly moc jasné. Nejvíce je zajímalo, do jaké míry se změny organizace jednotlivých fází dne. Jejich zájem mě čím dál více utvrzoval v tom, že jsou ochotné spolupracovat a dovést se o tomto způsobu práce co nejvíce.

Velmi důležitým člověkem v procesu této proměny je druhá paní učitelka, která nemá žádné zkušenosti s touto alternativní metodou. Přístup mé nové kolegyně byl obdivuhodný. Paní učitelka přijala veškeré změny pozitivně a velmi dobře. Je ochotná učít se o nové způsobu práce a komunikace s dětmi. Vzhledem ke svému věku (57 let) však nemá zájem absolvovat vzdělávací kurzy k této pedagogice. Protože nejsme Montessori mateřská škola, ale pouze ve své výchovně vzdělávací práci uplatňujeme prvky této pedagogiky, není to nutné. Nabídla jsem paní učitelce dostatečné množství literatury, aby se dovedla co možná nejvíce o této metodě. Pokud cokoli potřebovala, měla možnost se na mě obrátit.

Ze své zkušenosti vím, že je těžké někdy v kterých okolnostech srozumitelně vysvětlit lidem, kteří nerozumí Montessori filosofii a kteří s ní nikdy nepišli blíže do kontaktu. Právě čas, trpělivost, promyšlený a postupný způsob přeměny, otevřený přístup okolí, vlastní zkušenosti a prožitky, to je to co nás všechny společně pomalu povede k dosažení cíle.

4.1.2 Stravování

S vedoucí kuchyně a paní kuchařkou bylo potřeba prodiskutovat a dohodnout všechny důležité zásady, které se týkají stravování.

Rámcově vzdělávací program stanovuje, že je potřeba dětem nabízet plnohodnotnou a vyváženou stravu, dodržovat zdravou technologii přípravy pokrmů a

nápoj , dbát na pitný režim d t í, dodržovat vhodné intervaly mezi podávanými pokrmy a že je p edevším nep ípustné násiln nutit d ti do jídla.⁶³

A jak to vlastn doposud fungovalo, jak prob íhala organizace stravování v této mate ské škole?

Dosavadní zp soby a organizace stravování:

- Dopolodní sva inu i s nádobím p ichystala paní kucha ka na výdejní pult ve školní jídeln .
- Sva ina byla stanovena podle denního ádu na 8¹⁵ hodin. U itelky m ly možnost p íjít na sva inu s kratším asovým posunem nebo p edstihem, a to dle pot eb d tí nebo dané situace.
- U itelky rozdávaly všem d tem nádobí, samy jim daly sva inu na talí a nalily jim pití. Jídlo bylo podávané na malých d tských talích.
- Ob d byl stanoven na 11¹⁵ hodin. P ed p íchodem paní kucha ka p ipravila nádobí na stoly a nalila jim polévku a pití. Pouze p edškolní d ti sm ly odnášet špinavé nádobí na ur ené místo, chodit si samy k výdejnímu okénku pro hlavní jídlo a sm ly používat p íbor. Mladší d ti byly obsluhovány u itelkami.
- Odpolední sva ina byla v 14¹⁵ hodin a její pr b h byl stejný jako p i dopolední sva in .
- Pitný režim ve t íd byl zajiš ován u itelkami, které d tem p ipravily pití do sklen né konvi ky, která byla umíst na v umývár n a pokud d ti m ly žíze , zavolaly paní u itelku, která je obsloužila.

V t chto zavedených zp sobech mi chyb la p edevším samostatnost d tí. Vždy práv v tomto v ku touží po tom d lat všechno samy. Cht jí být samostatné a cht jí stále více získávat nové dovednosti a zdokonalovat se ve složit jších úkonech.

Každé dít má právo se rozvíjet a zdokonalovat, ale musí k tomu mít dostate n p ipravené prost edí a musí mu být nabízen dostatek p íležitostí. Pak bude samostatné a troufám si tvrdit i š astné. Proto jsme se rozhodly k t mto zm nám.

⁶³ Kol. autor , *Rámcový vzd lávací program pro p edškolní vzd lávání*, 2004, s. 33.

Potřebné změny zavedené ve způsobech a organizaci stravování:

- Nádobí již není připravováno paní kucharkou nebo paní uitelkou, ale dle tmi. Společně jsme si zavedli každodenní rituál „Svůj den“. Vždy ráno se dohodneme na tom, kdo bude mít tento den. Jeho úkolem je zvolit si k sobě kamaráda, který mu při rozdávání nádobí pomůže.
- Společně jsme si stanovili pravidla potřebná k dodržení bezpečnosti v jídelně. „Každý musí odnést své nádobí na místo určené, ale je třeba být opatrný, což znamená: pohybovat se pomalu, nosit vždy jen jeden kus nádobí, nosit nádobí v obou rukách.“
- Děti mají možnost stanovit si množství potravin a samy si je při svačinách dávat na talíř. Chodí si samostatně přidávat jídlo k výdejnímu pultu.
- Příbor nabízíme dětem podle jejich individuálních schopností a dovedností. Přihlížíme především k motorickým dovednostem. Dáváme každému příležitost si manipulaci s příborem vyzkoušet a rozhodnout se, zda ho již bude používat. Přítelkyně děti používají příbor již všichni. Jídlo již nedostávají na malých talířích, ale na velkých talířích.
- Pití je pro děti připravené paní uitelkou a dle tmi, které pomáhají s přípravou. Je zde vytvořený koutek, který mohou děti navštěvovat samostatně v průběhu celého dne. V tomto koutku je várnice vybavená snadno ovladatelným kohoutem, tudíž si děti pití nalévají samy a určují si jeho množství. Každé z dětí má svůj vlastní označený hrnek, který si po použití vypláchne v umyvadle, které je součástí tohoto koutku.

Stravování je důležitou složkou v režimu dne. Děti od nás dospělých přijímají veškeré stravovací návyky. Jsme jim do určité míry vzorem a to především tím, jak k jídlu přistupujeme, jak si ho vážíme.

Klidná a příjemná atmosféra, prostor k samostatnosti, učení se vlastní zodpovědnosti, to jsou faktory, které nám pomohly k zavedení dobrých stravovacích návyků.

Všechny nov zavedené zp soby v oblasti stravování v plné mí e dodržují stanovy Rámcov vzd lávacího programu, vycházejí z cíl a pojetí p edškolního vzd lávání.

Dále pak tyto zm ny podporují a napl ují princip svobody a samostatnosti z oblasti pedagogiky Montessori.

Práv svoboda a samostatnost podporuje rámcový cíl, který ur uje získávat osobní samostatnost a schopnost projevovat se jako samostatná osobnost p sobící na své okolí.

4.1.3 Prom na prost edí

Další postup spo íval v p etvo ení interiéru mate ské školy. O pomoc jsem požádala svou kolegyni. B hem p etvá ení jsem m la p íležitost vysv tlít jí d vody této p em ny a postupn ji seznamovat s novou vzd lávací nabídkou.

Naším hlavním úkolem bylo vytvo it d tem takové prost edí, které je podn cuje, které je povzbuzuje k jejich aktivit a vzbuzuje u nich pocit volby spontánn se projevovat a rozvíjet svoji p irozenost.

Rámcov vzd lávací program⁶⁴ stanovuje v cné (materiální) podmínky v mate ských školách takto:

- Dostate n velké prostory, prostorové uspo ádání by m lo vyhovovat nejz n jším skupinovým i individuálním innostem.
- Nábytek, hygienické za ízení, t locvi né ná adí a vybavení pro odpo inek má být p izp sobeno antropometrickým požadavk m, musí odpovídat po tu d tí, vše by m lo být zdravotn nezávadné, bezpe né a p sobit esteticky.
- Hra ky, pom cky, ná iní, materiály a dopl ky by m ly odpovídat jednak po tu d tí, ale p edevším jejich v ku. Veškerý materiál by m l být pedagogy pln využíván a pr b žn dopl ován a obnovován.
- Veškerý materiál nebo alespo jeho podstatná ást je umíst na tak, aby byl dobře viditelný a aby si jej d tí mohly samostatn brát a vyznaly se v jeho uložení. Je pot eba stanovit si pravidla pro jeho využívání, která jsou jednotná jak pro pedagogy, tak i pro d tí.

⁶⁴ Kol. autor , *Rámcový vzd lávací program pro p edškolní vzd lávání*, 2004, s. 32.

- Na úprav a výzdob interiéru se podílejí samy děti, dle své práce by měly být dle tematické a umístěné tam, kde je mohou shlédnout jejich rodiče.
- Mateřská škola by měla vlastnit zahradu nebo hřiště. Tyto prostory by měly být vybavené tak, aby děti umožňovaly rozmanité pohybové a další aktivity.

Vzhledem k těmto stanovám bylo zapotřebí prostředí této mateřské školy upravit. Vysoké zavěšené skříň po celém obvodu třídy, pestrobarevný koberec v hrací části, neuspokojivé množství hraček a pomůcek k dispozici bylo třeba odstranit a především nahradit vybavením, které bude vyhovovat všem zadaným požadavkům.

Zařízení místností pro metodu Montessori představuje specifické uspořádání nábytku, pohodlí a především hygienické podmínky respektující individuální práci dítěte a dané vývojové období.

Montessori třída je atypická, nábytek odpovídá velikosti, lehkosti i materiálem, stoly jsou sestaveny pro práci jednotlivce, dvojice i skupin. Místnost je tvořena koutky podle oblasti vzdělávání, a to na koutek praktického života (viz. Příloha I), koutek smyslové výchovy, koutek matematiky, dále pak koutek českého jazyka, koutek kosmické výchovy a vhodné je také vybudovat přírodní koutek (viz. Příloha II), knihovnu (viz. Příloha III) a výtvarný koutek. (viz. Příloha IV) Veškerý materiál je umístěn na viditelném místě a volně přístupný všem. Vnější prostory je důležité pro vytváření vnějšího řádu.⁶⁵

V příložených přílohách jsou k nahlédnutí fotografie těchto vytvořených vzdělávacích koutků.

Realizace proměny:

- Odstranily jsme pestrobarevný koberec, který jsme nahradily jednobarevným. Domnívám se, že by děti bránil v jejich soustředění a vyvolával by u nich nepozornost a vnitřní neklid. V pracovní části jsme zachovaly linoleum, rozmístily jsme zde stoly s židlemi, které jsou vhodné ke skupinovýminnostem.

⁶⁵ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika-provozené vzdělávání*, 2006, s. 15.

- Nábytek jsme uspořádaly tak, aby nám zde vznikly zmiňované vzdělávací koutky a prostor pro práci jednotlivce nebo dvojic. Do připravených polic jsme pro začátek umístily hry a hračky, které děti běžně využívaly, jen jejich množství jsme trochu zredukovaly, nechaly jsme jim tam pouze plně funkční a odstranily jsme především hračky, které jsou příliš hlučné.
- Zájmové koutky využívané dětmi k námětovým hrám bylo možné přemístit do vedlejší místnosti sloužící k odpoledním aktivitám.
- Stěny jsme vyzdobily realistickými obrázky krajin a předměty. Do šatny a na chodby jsme umístily nástěnky vhodné k vystavování dětských prací.
- V šatně a umývárnu jsme obrázkové značky dětí vyměnily za cedulky s jejich jménem a příjmením.
- Na koberci nám vznikl volný prostor pro elipsu.

Co je to elipsa? Elipsa je typický prvek Montessori pedagogiky. Je považována za jednoduše geniální cvičení pro rozvoj svalové koordinace chůze, držení těla a rovnováhy. Hybnost je složitý funkční systém, který se z vrozeného základu rozvíjí v mnoha směrech. Na vrozeném základě se vyvine chůze, na vrozeném základě děti sahají po předmětech, zkoumají je. Z chůze se vyvine běh a další mnohem složitější pohyby. Děti chtějí cvičit chůzi, aby se naučily držet rovnováhu. Pohybem se rozvíjí poznání dítěte, nohy hýbní nezávislým. Lovk musí být nezávislý. Rovnovážná chůze souvisí s rovnovážným postojem dítěte na vlastních nohách ve vnějším světě. Chůze po elipse je důležitá proto, že umožňuje dítěti ovládat své vlastní tělo, učí je jemným promyšleným pohybem. Pohyb je pro dítě důležitý, vede ke zdokonalování a růstu.⁶⁶

Elipsa je aktivita v průběhu dne, kdy se děti společně setkají. Velikost elipsy jsme stanovily podle toho, jaký počet dětí bude okolo ní sedět. Je vyznačena jednostrannou lepicí páskou na zemi, v dostatečné velikosti a v šířce dětského chodidla. Platí pravidlo, čím je úžeší, tím těžší je cvičení. (viz. Příloha V) Děti sedí ve tvaru elipsy, takže spolu mají vzájemný oční kontakt, všechny zároveň vidí na učitele a na sebe navzájem.

⁶⁶ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika pro vrozené vzdělávání*, 2006, s. 11.

V této fázi jsme tedy mohli dostatečně připravené prostředí, ale pouze na základě uspořádání. Vzhledem k tomu, že děti doposud nebyly na nic takového zvyklé, bylo zapotřebí další kroky důkladně promyslet a nic neuspíchat.

4.2 Volba metod

Na začátku naší výchovně vzdělávací práce jsme se společně s druhou paní učitelkou dohodly na metodách, které budeme v průběhu tohoto školního roku využívat. Vycházely jsme z Rámcově vzdělávacího programu, který vyžaduje uplatňovat v předškolním vzdělávání zejména metody prožitkového a kooperativního učení hrou ainnostmi dětí.⁶⁷

Důležitými faktory pro nás byly jednak připravené prostředí, ale také smíšená skupinka dětí v této třídě.

Dohodly jsme se, že v naší práci uplatníme především prožitkové učení. Chceme dětem přiblížit zákonitosti světa za pomoci přímých zážitků, které podporují důvěrou zvědavost, podnětují radost dítěte a zájem poznávat nové.

Považuji za důležité, aby děti získaly nové v domosti, dovednosti a schopnosti za pomoci svých vlastních smyslů. Smysly nám pomáhají k zdokonalování sebe sama a podnětují vnímání a prožitek. V naší třídě budeme stimulat innosti spontánní iniciativy a bude v nich kladen důraz na prožitek.

V mateřské škole se běžně setkáváme s různými situacemi, které je potřeba řešit, anebo které jen tak proběhnou. Na základě těchto situací a jejich správným využíváním můžeme dětem naučit jak řešit určité problémy, učet se komunikovat, učet se jednat a volit vhodné způsoby svého chování. My učitelky jsme jim tím velkým vzorem. Je známo, že děti se učí napodobováním. Napodobují naše způsoby chování, opakují naše enické fráze a tak podobně. V naší práci se tedy určitě objeví metoda situačního učení a metoda spontánního sociálního učení.

Díky těmto metodám máme možnost předat dětem hodnoty, které budou jistě ovlivňovat jejich další růst a vývoj. Chceme dětem seznámit s morálními hodnotami a také je učet být prosociální.

⁶⁷ Kol. autor, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 8.

Za pomoci těchto metod se budeme snažit naplnit rámcové cíle, a to zejména osvojování si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost, rozvíjet děti, jejich učení i poznání a učení je být samostatnými.

4.3 Vznik a vývoj vzdělávacího obsahu

Rámcový vzdělávací program⁶⁸ nám stanovuje, že vzdělávací obsah by měl být vymezen tak, aby sloužil k naplnění vzdělávacích záměrů a k dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah by měl být stanoven pro celou věkovou skupinu společnosti, měl by to být kompaktní, vnitřně propojený celek. Tento obsah slouží pedagogovi jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Pedagog by ho měl dále upřesňovat v podobě integrovaných bloků. Tyto integrované bloky by se měly vzájemně prolínat, navazovat vzájemně na sebe a doplňovat se a prohlubovat. Právě to významně přispívá k tomu, aby děti dokázaly mít globální a reálný pohled na svět i jeho dění a aby své získané poznatky i dovednosti mohly lépe využít v praxi i v dalším učení.

V naší mateřské škole bylo zapotřebí upravit stávající třídní vzdělávací program a také obsah vzdělávání tak, aby vyhovoval zaměření této třídy.

Stávající vzdělávací obsah byl tematicky zaměřen na roční období. S kolegyněmi jsme se domluvily na tom, že to tak prozatím ponecháme. Společně jsme tedy vzdělávací obsah zpracovaly do podoby myšlenkových map. Vytvořily jsme orientační nabídku témat, která mohou být zpracována do integrovaných bloků. Máme možnost tato témata zpracovat, ale není nutné, abychom se jich striktně držely. Je dobré využít naskytnutých situací a okamžiků, které děti přirozeně osloví.

⁶⁸ Kolářová, J., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 31-32.

4.3.1 Myšlenkové mapy

ORIENTA NÍ NABÍDKA TÉMATICKÝCH CELKŮ PRO ŠKOLNÍ ROK 2010/2011

Hlavním tématem našeho týdenního vzdělávacího programu je název:

ZAHRADA ŽIVOTA

Počítej svou zahradu na květiny,
nikdy na padající listy.

Počítej své dny podle zlatých (příjemných) hodin
a zapomeneš na mraky.

Počítej své noci na hvězdy a ne na stíny.

Počítej věky podle pátel, a ne let.

Počítej svůj život na úsměvy,
a ne na slzy.

A tato radost provází celým životem.

(neznámý autor)

Toto hlavní téma je dále rozpracováno do čtyř integrovaných bloků se zaměřením na roční období. Integrované bloky i podtémata mají barevné kódování na nástěnkách a u pomůcek.

Podzimní procházka (hnědou)

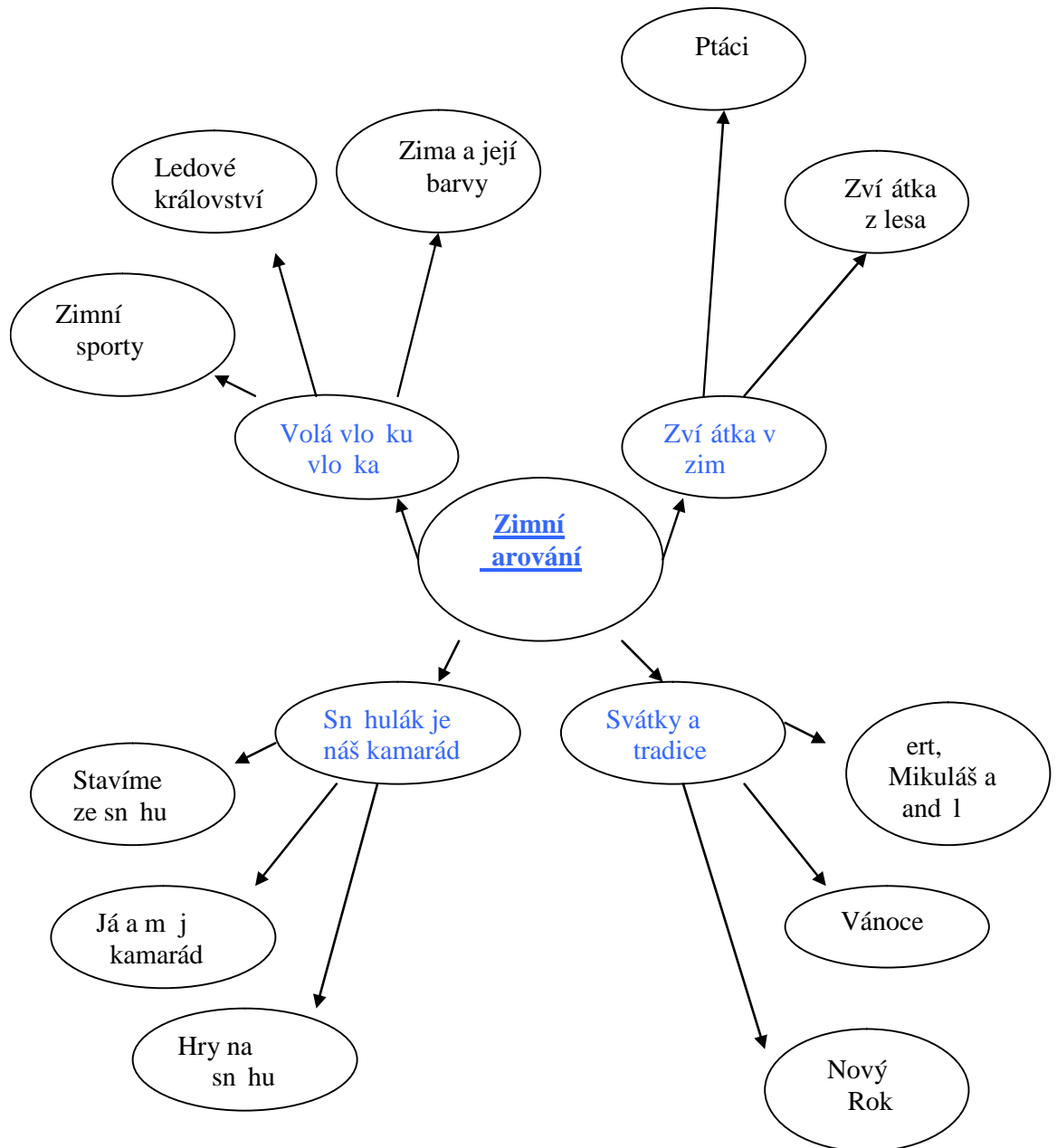
Zimní aróvaní (modrou)

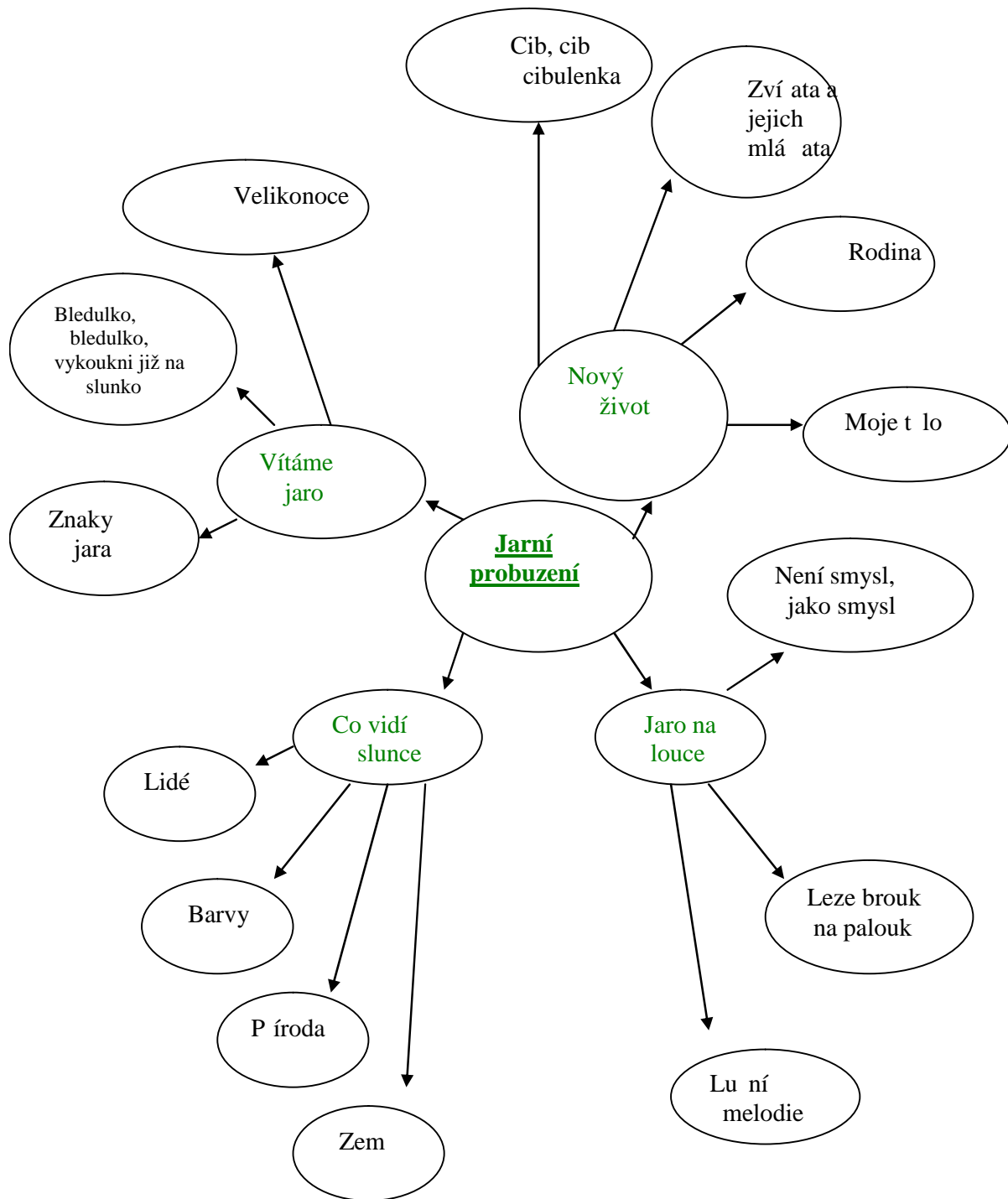
Jarní probuzení (zelenou)

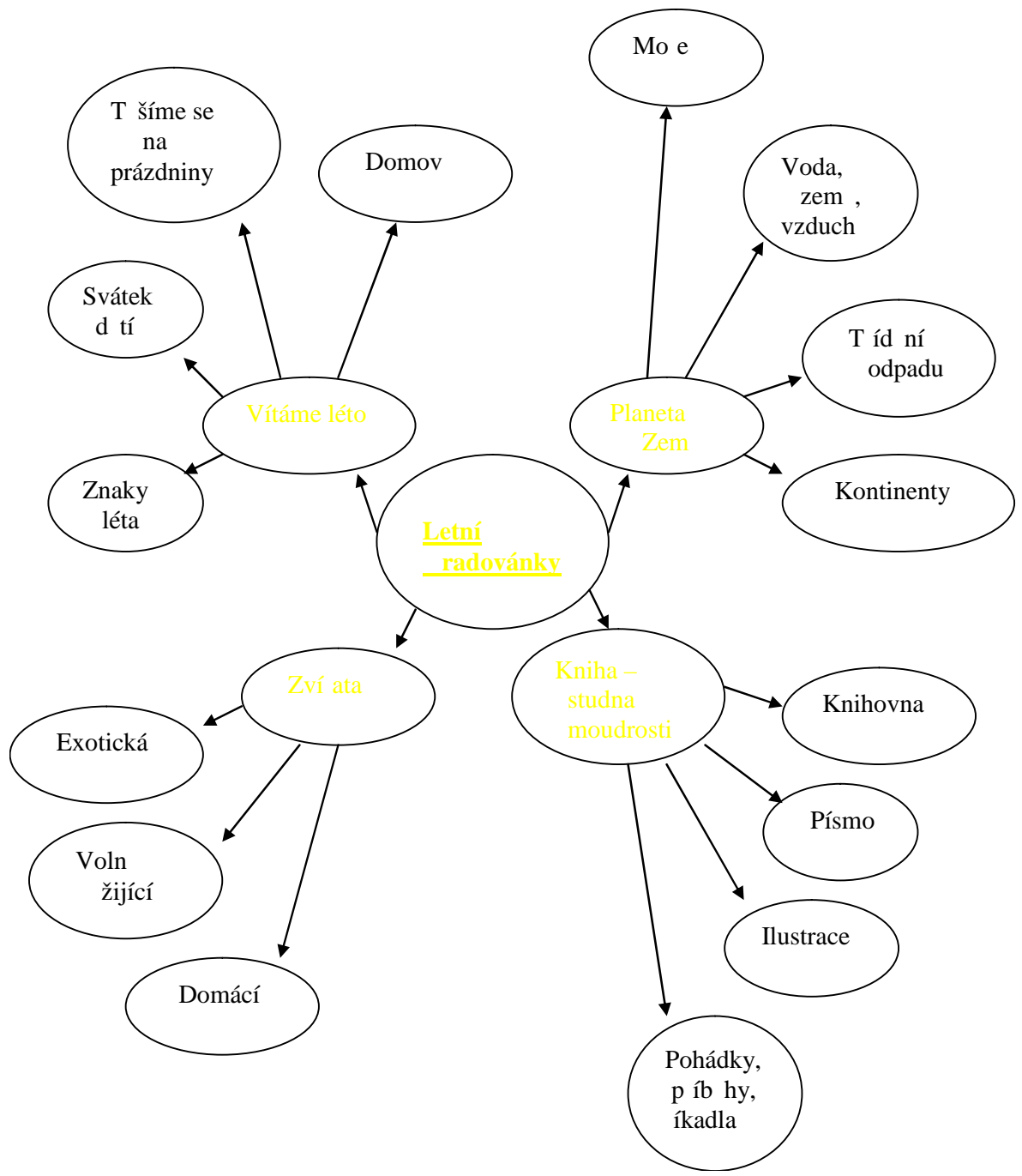
Letní radovánky (žlutou)

TENTO PLÁN LZE V PRŮBĚHU ROKU LIBOVOLNĚ DOPLŇOVAT – aneb je možné plán obohacovat podle aktuálních nabídek a situací.









4.3.2 Integrované bloky

V této kapitole bych ráda představila některé integrované bloky, které byly zrealizované v období od září 2010 do února 2011. Integrované bloky jsou propojeny všemi oblastmi vzdělávání a povedou děti k získávání klíčových kompetencí a naplnění rámcových cílů RVP PV.

Na začátku školního roku jsme společně s kolegyněmi začaly úvodní integrovaný blok, který měl děti pomoci v adaptaci na nové prostředí, poznat své kamarády i paní učitelky a naučit se respektovat jeden druhého.

Integrovaný blok jsme nazvaly: *Jak se jmenuješ?*

A tímto způsobem jsme si ho upřavily:

Podzimní procházka

Jak se jmenuješ?

Charakteristika integrovaného bloku:

Tento blok jsme začaly hned na začátku školního roku. Délku a rozsah si zvolíme s ohledem na zájem dětí, jejich potřeby a stávající situaci. Veškeré aktivity budou zrealizované v prostorách školy a jejím okolí.

Navzájem se seznámíme, poznáme nové prostředí, nové uspořádání prostoru třídy, hračky i pomůcky, prozkoumáme, co kdo z nás dovede, co lépe a s čím ještě potěbuje pomoci, zjistíme, že společnými silami toho dokážeme mnohem víc. Osvojíme si společně vytvořená pravidla soužití v naší mateřské škole.

Hlavní záměry:

- Posilovat u dětí přirozené poznávací city jako jsou zvědavost, zájem, radost z objevování.
- Naučit se poznávat sám sebe, rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě, uvědomit si vlastní identitu, získat sebevědomí, sebevěru, osobní spokojenost.
- Za pomoci praktických aktivit rozvíjet nové schopnosti a jazykové dovednosti.
- Postupně docílit zklidnění dětí a prodlužovat dobu jejich soustředění.
- Vytvořit společně pravidla soužití v mateřské škole.

Konkrétní innosti: Rituály- vítání písni kou, po ítání d tí, ur ování dne, m síce, ro ního období, zaznamenávání po así, tvo ení pravidel. Seznamovací a prosociální hry a innosti, komunitní kruh, diskuze a rozhovory. Cvi ení ticha a koncentrace- ch ze po elipse, smyslové hry, relaxa ní cví ení. Výtvarné, hudební, pohybové innosti a dále Kimovy hry. Prostorová tvorba- vytvá ení obrys t l za pomoci nasbíraných plastových ví ek.

Co se v tomto integrovaném bloku poda ilo?

- Tento integrovaný blok byl nakonec realizován ve t ech po sob následujících týdnech.
- Za pomoci výše zmi ovaných inností se poda ilo d tí seznámit s novým prost edím a poznat se navzájem.

V souladu s RVP PV se nám poda ilo v tomto bloku rozvíjet:

- Kompetence k ešení problém , a to zejména reakcemi a p izp sobením se na nov vytvo ené prost edí.
- S t mito kompetencemi úzce souvisí kompetence k u ení a inností a ob anské kompetence, které d tí p i poznávání a objevování nového prost edí získávaly.
- Dále pak kompetence sociální a personální – pomocí seznamovacích a prosociálních her a inností.
- Komunikativní kompetence jsme rozvíjely diskuzemi, rozhovory a komunitním kruhem.
- Poda ilo se nabídnout celé v kové skupin takové innosti, které pln respektovali vývojové zvláštnosti d tí a jejich individualitu.
- Spole n jsme vytvo ily pravidla soužití pro naši mate skou školu a tím jsme u d tí rozvíjely p edevším oblast sociáln kulturní.

S p ipraveným prost edím a p edevším s jeho využíváním souvisí pravidla, která nám všem ur ují hranice a tím nás íní být ve své podstat svobodnými.

Jak jsem již zmi ovala, hned v prvních týdnech za ínajícího školního roku jsme spole n s d tmi jednak poznávaly nové prost edí, ale také jsme si stanovovaly pravidla soužití, která budou platit pro naši mate skou školu.

Pravidla jsme vytvá ely spole n po vzájemné dohod a to tak, aby pro všechny byla jednoduchá a srozumitelná.

Pravidla naší třídy:

- Při příchodu do školky je slušné pozdravit své kamarády i dospělé.
- Ve školce se pohybují tak, aby nikomu neublížili a nikoho nerušili (snaží se chodit pomalu a mluvit tiše).
- „Mně se to nelíbí.“ Tuto větu mám možnost použít vždy, když je mi cokoliv nepříjemné a druhý by to měl respektovat.
- Pomůcky, hračky a jiné věci se snaží používat tak, aby je úmyslně nepoškodil.
- Pokud nebudu používat pomůcku nebo hračku, vrátím ji na své místo a mohu si samostatně přejít něco jiného.
- Hračky a věci druhých si mohu přejít nebo prohlédnout pouze se svolením toho, komu patří.
- Kamarádovi ani němu živému neublížuji.

Tato pravidla jsme si vyvíjeli na dvě etapy. (viz. Příloha VI.)

Během roku společně s dětmi pravidla rozpracovujeme, upravujeme nebo doplňujeme, to vše podle našich zájmů a potřeb.

Další integrovaný blok s názvem *Můj svět a Flóra* plynule navazoval na náš předchozí celek. Na které stanovené cíle byly v tomto bloku dále doplňovány a prohlubovány.

Měli jsme v plánu naučit děti vážit si věcí kolem sebe, učít je osvojovat si jednoduchá a srozumitelná pravidla a postupně je učít koncentraci a soustředění. K tomu nám pomohou jednoduchá cvičení ticha a koncentrace.

Aby bylo možné dětem později nabídnout Montessori materiál, bylo zapotřebí docílit normalizace dětí, jejich uklidnění a naučit je soustředěně na danou činnost.

Proto jsme vytvořili tento blok takto:

Podzimní procházka

M j medv d Flóra

Charakteristika integrovaného bloku:

Tento integrovaný blok je postaven na příběhu z knihy Daisy Mrázkové s názvem *M j medv d Flóra*. Jako motivace je využita celá část příběhu a ilustrace z knihy.

Společně se naučíme vážit si v cí, hraček a pomůcek, které nás obklopují, navážeme na vytvořená pravidla a budeme se učit je dodržovat a rozumět jim. Dále se naučíme ztišit, umět se soustedit a naslouchat druhému.

Hlavní záměry:

- Rozvíjet u dětí schopnost vnímat, naslouchat a porozumět nejen tenému textu, ale také lidem kolem sebe.
- Učit děti vážit si v cí, které je obklopují.
- Rozvíjet pohybové schopnosti a zdokonalovat dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky.
- Během dne zařazovat cvičení ticha a koncentrace. Postupně prodlužovat dobu soustředění.
- Vytvářet pozitivní vztah k učení, rozvíjet zájem o učení se novým dovednostem.
- Vytvářet prosociální postoje a to především péčí o sobivost, respekt a toleranci.
- Naučit děti jednoduchá říkadla a písničky k tématu a učení je text doprovázet pohybem.

Konkrétní činnosti: Komunitní kruh, poslech příběhu, asociativní kruh, cvičení ticha a koncentrace - poslech zvuků, poznávání dýchacích hlasů, štronzo, chůze po elipse, šeptání jmen, relaxační cvičení.

Dále nám mohou být a dramatické činnosti, říkadla s pohybem, písničky s hudebním doprovodem.

Součástí cvičení ticha a koncentrace jsou zejména cvičení na elipse.

Ticho. Co je to vlastně ticho? Ticho je dočasně přerušování veškerého pohybu. Vytvoření ticha je pohybová aktivita. Děti koordinují pohyby, až dosáhnou ticha a nehybnosti. Nezpůsobí žádný hluk pohybem těla ani tímto dýcháním. Ticho je stav vyžadující úsilí, aktivitu. Ticho je velmi důležité a prospívá vnitřní disciplíně.⁶⁹

První cvičení spočívali v tom, že jsem se jen v klidu posadila, a když postavila a poklala na děti, až se zklidní a utiší. Poté jsem pozvala děti na elipsu a následovala krátká cvičení ticha a koncentrace.

Trvalo několik týdnů, než se všechny děti naučily reagovat na tento můj signál. Jsem však přesvědčena o tom, že je to mnohem příjemnější než pokřikování a hlasité svolávání dětí.

Příklad: „Děti, víte co je to ticho?“ (prostor na názory dětí)

„Je to ticho?“ (přivedení šoupání nohou po koberci, nebo lehání a následné zvedání)

„A tady je ticho?“ (následuje ukázka nehybného sedu)

Děti mají možnost vyzkoušet si, jak vypadá ticho a co ticho není. Děti milují ticho, milují poslouchat zvuky, které jsou slyšet, když je úplné ticho. Hra na ticho se prolíná každou oblastí Montessori pedagogiky. Děti se učí koordinovat vlastní hlasové projevy.

Existuje nepřeberné množství cvičení ticha, která jsou vhodná pro děti předškolního věku. Každý den zařadím do své práce alespoň malé cvičení ticha, nebo si je děti velmi oblíbily a často samy vymýšlí svá vlastní cvičení.

Co se podařilo?

- Plynule navázat na předchozí integrovaný blok, propojit souvislosti mezi nově vzniklým prostředím a pravidly.
- Podařilo se nám pomocí jednoduchého prosociálního příběhu rozvíjet všechny klíčové kompetence.
- Postupným zaplňováním cvičení ticha a koncentrace docílit celkového zklidnění dětí a připravit je tak na práci s Montessori materiálem.
- Podařilo se nám tedy do podmínek této mateřské školy zařadit důležité prvky Montessori pedagogiky a to elipsu.

⁶⁹ HILLEBRANDOVÁ, V., *Ticho, klid, láska a harmonie*, s. 1-2.

- Dále se podařilo v nabízených činnostech propojit všech pět vzdělávacích oblastí, přičemž oblast biologická a interpersonální v tomto bloku převažovala.

Protože jsme se dohodly zaměřit vzdělávací obsah na roční období, následoval další blok, který nese název *Podzimní cí*. Tímto celkem jsme chtěly u dětí rozvíjet a upevnovat kladný vztah k přírodě.

Děti se již dokázaly alespoň na požadovanou dobu soustředit, bylo jim možné představit Montessori materiál.

Tento blok jsme si připravily takto:

Podzimní procházka

Podzimní cí

Charakteristika integrovaného bloku:

Tematický celek Podzimní cí seznamuje děti s podzimem jako ročním obdobím, lesem a přírodninami. Tento blok propojuje dramatickou a environmentální výchovu.

V tšinu času strávíme v přírodě, společně vypořádáme změny, které probíhají v tomto ročním období. Naučíme se poznávat druhy stromů, zvířátka, která žijí v lese a na které přírodniny. Využijeme přírodní materiál k činnostem praktického života. Zjistíme, že přírodu bychom měli chránit a vážit si všeho živého i neživého.

Hlavní záměry:

- Upevnovat u dětí kladný vztah k přírodě a povědomí o rozmanitosti podzimní přírody, o změnách, pohybu a neustálých proměnách.
- Rozvíjet estetické vnímání a prožívání v tanečním projevu.
- U dětí využívat vlastních představ v prostorové činnosti a ve výtvarném projevu.
- Rozvíjet tvořivost a fantazii dětí.
- U dětí poznávat a pojmenovávat přírodní materiál.
- Seznámit děti s Montessori materiálem z oblasti praktického života a naučit je tyto pomůcky používat.
- Seznámit děti s novými písněmi a říkankami s přírodní tematikou.

Konkrétní innosti: komunitní kruh, hudební innosti – rytmická cvičení, nácvi nov^é písni; výtvarné innosti – výroba kostýmů, stavba domek z p írodnin, výroba sk ítko Podzimní ka, malba krajiny; dramatické innosti, smyslové hádanky, p írodní pexeso, pohybové hry v lese, tane ek – „Rej sk ítk “

Práce s Montessori materiálem z oblasti praktického života – p esýpání a t ídní, strouhání, drcení r zných materiálů, práce s vodou – p elévání, míchání, umývání.

Co se poda ilo v tomto bloku?

- V tomto bloku jsme d ti pomocí prožitkového u ení blíže seznámily s podzimem.
- Postupn jsem d tem p edstavila materiál Montessori, a to konkrétn z oblasti praktického života. D ti se nau ily p esýpat, t ídit p írodní materiál, používat struhadlo, hmoždí , koš átko s lopatkou, nau ily se pracovat s vodou – p elévat, používat trychtý , umývat p edm ty.
- Podle stanov RVP PV a princip Montessori pedagogiky jsme dodržely p i nabídce nového materiálu postup od jednoduššího k složit jšímu, d ti se rozvíjely v oblasti motoriky a u ily se novým dovednostem, což je v souladu s rámcovými cíli.
- Rozvíjely jsme op t všechny oblasti vzd lávání, ale v tomto bloku byl kladen d raz na oblast enviromentální a biologickou.

Plynule jsme p ešly do zimního období, ve kterém jsme hned na úvod p ipravily tento integrovaný blok:

Zimní arování

Vánoce, Vánoce p icházejí po roce

Charakteristika integrovaného bloku:

Tento blok je celý o zim , o zimním po así, o o ekávání Vánoc a t šení se na Ježíška, o zvycích váno ních i adventních, o radosti a obdarování, i o lásce a p átelství.

Budeme vnímat adventní ás v souvislosti s lidovými zvyky a eskými koledami. Máme v plánu stále upev ovat pravidla, rozvíjet práci s Montessori

materiálem a využívat elipsu a cvičení ticha a koncentrace. Práci s materiálem a cvičení pouze pětvoíme tak, aby zapadali do zimního období.

Hlavní záměry:

- Učit děti pozorovat a vnímat změny v přírodě, změny počasí a změny světla.
- Přiblížit a zpřístupnit lidovou slovesnost předškolním dětem.
- Učit děti české lidové koledy a především vnímat obsah těchto koled a porozumět jim.
- Představit dětem některé vánoční zvyky a tradice.
- Upevňovat a rozvíjet důležitá lidská hodnota, jako je úcta, pokora, obdarování, odepření i láska k člověku.
- Posilovat u dětí prosociální chování a jednání prostědnictvím společných činností.
- Rozvíjet fantazii, tvořivost, myšlení, vnímání, zkoumání i poznávání.

Konkrétní činnosti: diskuze a rozhovory na téma zima, chůze po elipse – nošení motivačních předmětů, vycházky do přírody, poslech vánočních příběhů, realizace vánočního úklidu, prohlídka vánoční výzdoby v našem městě, koledy a říkanky, vyrábění vánočních dáreků, výrobků, perníků a papíru, výzdoba školky, pohybové a smyslové hry, vánoční zvyky – pouštění lodiček, rozkrajování jablíčka, obdarovávání

Co se nám podařilo?

- Tento blok byl realizován v zimním období před Vánocemi a nakonec trval tři týdny.
- Podařilo se nám vytvořit v naší mateřské škole klidnou, láskyplnou atmosféru plnou těšení, očekávání a radosti.
- V tomto bloku se podařilo v nabízených činnostech propojit všech pět vzdělávacích oblastí, přičemž v něm převažovala oblast interpersonální a psychologická.
- V souladu s RVP PV se podařilo rozvíjet u dětí kompetence k učení, řešení problémů a také komunikativní kompetence.

Po vánočních prázdninách jsme integrovaným blokem *Ledové království* opět navázaly na zimu. Připravily jsme blok, který dává možnost prožít ve znamení sněhu a ledu.

Připravily jsme ho tedy takto:

Zimní arování

Ledové království

Charakteristika integrovaného bloku:

Tento blok obsahuje náměty jak prožít období zimy ve znamení ledu, sněhu, mrazu i jinovatky. Poskytuje dětem pestrou nabídku činností. V tomto integrovaném celku je využito několik metod dramatické výchovy.

Veškeré aktivity jsou propojeny útvorbou na pokračování z knihy Hanse Christiana Andersena *Sněhová královna*.

Hlavní záměry:

- Upevnit povědomí o dění v přírodě – poasí, rozmanitosti a krásy zimy.
- Rozvíjet pohybové dovednosti – obratnost, postavení, prostorovou orientaci.
- Postupně prodlužovat pozornost a soustředění dětí při řešení problémů na pokračování.
- Rozvíjet komunikativní a kooperativní dovednosti.
- Učit děti pozorovat a zkoumat.
- Rozvíjet představivost, estetické cítění, výtvarné dovednosti a fantazii.
- Využít ve činnostech několik metod dramatické výchovy.

Konkrétní činnosti: útvorbou na pokračování, reprodukce děje za pomoci ilustrací, asociativní kruh, práce s rekvizitou, chůze po elipse, práce s Montessori materiálem, pokusy s ledem, sněhem a vodou, písničky, básničky a hudební pohybové hry, rozcvičky se zimní tematikou, hra v roli, narativní pantomima, nabídka pracovních listů, diskuze, vycházky do přírody, hry na sněhu, stavba ledového zámku, živý obraz, „Ledový“ ples

Co se podařilo v tomto bloku?

- Pomocí příběhu jsme zjistily, že síla přátelství přemůže zlo i nepřízeň osudu, čímž jsme upevňovaly morální hodnoty dětí.
- Podařilo se nám uplatnit metody dramatické výchovy v praktických činnostech. A to zejména: asociativní kruh, práci s rekvizitou, hru v roli, narativní pantomimu, diskuzi a živý obraz.
- Pomocí dramatické výchovy jsme u dětí rozvíjely vzdělávací oblast psychologickou, dále také interpersonální a sociálně kulturní.

U zimního období jsme setrvaly až do konce února. Zaměřily jsme se na zvířátka a především na ptáky a jejich přežívání v tomto ročním období a vytvořily jsme tento celek:

Zimní arování

Kdo to uká na okénko?

Charakteristika integrovaného bloku:

Integrovaný blok je realizován v zimním období, seznamuje děti s ptáky, které u nás zůstávají přes zimu.

Naučíme se poznávat a pojmenovávat některé ptáky, zjistíme důležité informace o jejich životě, budeme je krmit, vyzkoušíme jaký druh ptáka lítá na naše krmítko a co jim chutná.

Hlavní záměry:

- Rozvíjet u dětí kladný vztah k zvířatům a přírodě.
- U dětí poznávat a pojmenovávat některé druhy ptáků, které žijí v našem okolí.
- Upevňovat a rozvíjet rozumové a kognitivní dovednosti dětí.
- Rozvíjet pohybové schopnosti a zdokonalovat dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky.
- Zaměřit se na environmentální oblast vzdělávání.

Konkrétní innosti: diskuze, pohlížení encyklopedie, tení d ležitých informací o ptácích, asocia ní kruh, pohybové, hudební i výtvarné innosti, poslech p íb hu „O nenasytém vrabci“, vycházky do p írody, sypání krmení do krmítka, výroba záv sných krmítek z loje, návšt va výukového programu v pavilonu s ptáky v ZOO Hluboká nad Vltavou

Co se nám poda ilo?

- Seznámit d ti blíže s životem pták , upevnit a obohatit jejich v domosti.
- V tomto celku se poda ilo rozvíjet enviromentální oblast vzd lávání.
- V souladu s RVP PV se poda ilo rozvíjet všechny klí ové kompetence za pomoci pestré nabídky inností.

Na jarní období p ípravujeme pro d ti smyslovou oblast Montessori metody a další integrované bloky plné zajímavých inností.

4.5. Evaluace třídního vzdělávacího programu

Vytvořenou případovou studii a realizaci písemně stávajících podmínek běžné mateřské školy za podmínky stanovené RVP PV se podařilo začlenit do naší mateřské školy na kolik prvků Montessori pedagogiky.

Tato případová studie nás seznamuje s tím, jak to bylo dosud a co bylo potřeba změnit. Nyní bych ráda zhodnotila, co se v jednotlivých fázích písemně podařilo.

V první fázi se mi podařilo získat souhlas vedení pro vytvoření třídy s prvky Montessori pedagogiky a od toho se odvíjela dále celá písemná.

Co se podařilo v dalších fázích písemně?

- Uskutečnit informační schůzku pro zaměstnance naší mateřské školy.
- Seznámit personál s Montessori metodou pomocí přednášky a informačního letáku.
- Vyprovokovat zaměstnance k přemýšlení o změnách, které jsou potřeba v naší mateřské škole.

Za důležité považuji také to, jaký postoj k této skutečnosti mají zaměstnanci.

Konkrétní postoje pracovníků mateřské školy:

- Paní ředitelka k celému projektu přistupovala již od začátku pozitivně. Má zájem na tom dozvědět se o Montessori metodě co nejvíce. V plné míře podporuje mou iniciativu a odhodlání.
- Vedoucí kuchyně se k této věci staví velmi pozitivně. Nezajímá se příliš o Montessori metodu, ale hlavně o organizaci a vše ohledně stravování. Je ochotná vyjít vstříc a v některých zásadách přistoupit na kompromis.
- Kuchařka se o dění kolem sebe příliš nezajímá, s dotazy se obrací na svou nadřízenou a tou je vedoucí kuchyně, která má veškeré informace.
- Stávající ředitelka se o novou metodu zajímá a má velký zájem na tom, aby se dozvěděla co nejvíce. Stále se snaží zachovat velké množství zavedených způsobů, je ochotná dohodnout se na kompromisech.

Během vzniku a vývoje třídního vzdělávacího programu pro naši mateřskou školu jsem se zaměřila především na přípravu podmínek, volbu metod a tvorbu vzdělávacího obsahu.

Vyhodnocením jednotlivých fází zjistíme, co se nám v těchto oblastech podařilo.

Co se podařilo v oblasti stravování?

- Nabídnout dětem mnohem více příležitostí k samostatným úkonům.
- Zavést každodenní rituál, který vede děti k samostatnosti, zodpovědnosti a ohleduplnosti.
- Prosadit si, aby dětem byla možnost regulovat množství nabízených potravin.
- Vytvořit ve třídě koutek určený k sebeobsluze při pitném režimu.

Jak se podařilo změnit prostředí?

- Z hlediska uspořádání se podařilo vytvořit připravené prostředí, které splňuje stanovy Rámcového vzdělávacího programu a zásady Montessori pedagogiky.
- Podařilo se do výchovně vzdělávací práce zařadit prvek Montessori pedagogiky a to elipsu.
- Na začátku školního roku se nám podařilo společně s dětmi vytvořit dohodnutá pravidla.

Co se podařilo ve vzdělávacím obsahu?

- Vytvořit orientační vzdělávací nabídku v podobě myšlenkových map.
- Podařilo se zrealizovat některá nabízená témata v integrovaných blocích.
- V realizovaných blocích se podařilo využít metod prožitkového, situačního i spontánně situačního učení.
- Za pomoci promyšlených integrovaných bloků se podařilo seznámit děti s Montessori materiálem z oblasti praktického života.

Otázkou pro dosažení cíle je: Jaké prvky pedagogiky Montessori byly zařazeny do podmínek naší mateřské školy?

Pipravené prost edí – za pomoci všech pracovníků naší mateřské školy se nám podařilo vytvořit prost edí, které respektuje zásady a principy Montessori pedagogiky a zároveň je v souladu s požadavky RVP PV.

Elipsa – tento Montessori prvek jsme bez obtíží začadily do naší výchovně vzdělávací práce, nebo jednotlivá cvičení na elipse rozvíjí dítě, učí je pohybovým dovednostem a podporují samostatnost. Toto vše je v souladu s RVP PV.

Práce s Montessori materiálem z oblasti praktického život - pesypání a třídění, strouhání, drcení různých materiálů, práce s vodou – peslévání, míchání, umývání. Tyto činnosti dítě rozvíjí v oblasti motoriky, učí je novým dovednostem, podporují samostatnost a rozvíjí pozornost, trpělivost a ohleduplnost, proto je máme možnost využívat a vše bude v souladu s RVP PV.

5 Diskuze

Z praktické zkušenosti, ze závěr empirické části bakalářské práce vyplývá, že v podmínkách běžné mateřské školy lze uplatnit prvky Montessori pedagogiky. Jak uvádí RÝDL⁷⁰, zařízením, která využívají Montessori pedagogiku, jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i původně hořké, chudé i bohaté.

Domnívám se, že je důležité být především o všech podmínkách a realizovat je s velkým uvážením a s ohledem na všechny okolnosti. To podle mého potvrzuje myšlenku Marie Montessori, kterou uvádí RÝDL⁷¹ ve své knize:

„V dítěti leží osud budoucnosti. Kdokoli si přejde úspěšnou společností, musí chránit dítě a pozorovat jeho rozvoji z jeho jednání. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidské povahy. Kdokoli si přejde následovat moji metodu, potěbuje pochopit, že nesmí uctívat mne, ale sledovat dítě jako svého učitele.“

V našem případě však nejde o školku zaměřenou v celé své filozofii na myšlenkách Montessori, ale operám ve své práci pouze z některých myšlenek.

Jednou z nich je princip svobody a samostatnosti jak uvádí HARALD⁷²:

„Tam, kde se dítě mohou svobodně a volně rozhodovat, panuje klid, pořádek a disciplína, která však není vnucená zvenku, nýbrž vyvstává z vlastní spokojenosti a z pocitu dítěte, že bylo přijato do skupiny.“

Připravené prostředí podle RÝDLA⁷³ a MOKRÉ⁷⁴ vyhovuje nám i dále zejména v uspořádání, protože je uspořádané tak, abychom se v něm mohli svobodně pohybovat, aby bylo především pro dítě dostatek podnětů, a aby z něj vyzařovala síla přitažlivosti.

Blíže své praxe jsem zjistila, že zejména nové prostředí, Montessori materiál, elipsa a přístup nás všech nám přináší uspokojení, svobodu, lásku, respekt, samostatnost i pochopení.

Kdybych však neměla podporu všech lidí z této školy, byla by celá realizace obtížnější.

⁷⁰ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 13.

⁷¹ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 27.

⁷² HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, 2008, s. 27.

⁷³ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 71.

⁷⁴ MOKRÁ, H., *Montessori pedagogika - pro rozvoje vzdělávání*, 2006, s. 15.

Závěr

Cílem této práce bylo poukázat na možnosti využití prvků Montessori pedagogiky v běžné české mateřské škole.

Praktická část je případovou studií týkající se vzniku a vývoje třídního vzdělávacího programu s prvky Montessori pedagogiky se zaměřením na přípravu podmínek, volbu metod a tvorbu obsahu. Obsahová část představuje integrované bloky, které byly zrealizovány v období od září 2010 do února 2011. Příprava podmínek, volba metod a tvorba vzdělávacího obsahu - vše bylo připravováno v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Podávalo se pro děti vytvořit vhodné prostředí, ve kterém se mohou cítit svobodní a respektovaní, dále se podávalo zařadit do výchovně vzdělávací práce elipsu, která nám společně s cvičeními ticha a koncentrace pomohla dětem ztišit a tím je připravit na práci s Montessori materiálem.

Doufám, že má práce poslouží pedagogům a rodičům, kteří se blíže zajímají o metodu Montessori jako inspirace nebo návod k tomu, jak zařadit do podmínek své mateřské školy prvky této pedagogiky.

Od té doby co pracuji s dětmi touto metodou, pozoruji u nich velké pokroky a mám neobyčejnou radost, že i nám se naskytla možnost pracovat s dětmi na základě filosofie rozšířené po celém světě, kde na ní již vyrostlo několik generací.

Pohled na děti pracující v tomto prostředí je odměnou sám o sobě. Ráda s dětmi trávím čas, ráda jim naslouchám, ráda jim pomáhám, pokud mne o pomoc požádají, ráda jim nabízím stále nové pomůcky a zážitky. Chci život prožít a prožít, nechci být na konci první. A tento svůj postoj k životu chci předávat i našim dětem.

Předpokládám, že tento krok není tím posledním, ale že je to pouze začátek. Mám v plánu dále dětem seznamovat s Montessori materiálem z dalších oblastí vzdělávání a tím naplnit jednu z dalších myšlenek Marie Montessori, kterou uvádí RÝDL⁷⁵ ve své knize:

„Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.“

⁷⁵ RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2007, s. 15.

Použitá a citovaná literatura

- MICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha, Portál 2007. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.
- HARALD, L. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformní pedagogické koncepce*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
- Kol. autor. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- Kol. autor. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: VÚP, 2006. 34 s. ISBN 80-87000-01-3.
- KOPÍVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua: Hledání ztraceného štěstí pro nás a naše dítě*. Praha: DharmaGaia, 2007. 174 s. ISBN 978-80-86685-79-3.
- MATĚJKOVÁ, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJKOVÁ, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86-189-02-03.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: Vědomosti o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- SVOBODOVÁ, E., *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori : U ební pom cka pro ve ejnost*. Praha: Publik History, 1999. ISBN 80-902193- 7-3.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dít : Inspirace pro rodi e a zájemce*. Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro u itele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.
- HILLEBRANDOVÁ, V. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Materiál k diplomovému kurzu.
- MOKRÁ, H. *Montessori pedagogika-p irozené vzd lávání*. Skripta k akreditovanému kurzu. Brno, 2006.

Jiné zdroje

- RA ÁKOVÁ, Veronika, *Nový za átek: diplomová práce*. Praha, 2009.
- MRÁZKOVÁ, D. *M j medv d Flóra*. Baobab, 2007. ISBN- 978-80-9032-76-10.
- ANDERSEN, H., CH. *Nejkrásn jší pohádky*. Svojtka & Co., 2009. ISBN-978-80-7237-550-9.

Seznam příloh

Fotografická příloha:

Příloha I: Vytvoření koutku vhodného pro Montessori materiál z oblasti praktického života.

Příloha II: Přírodní koutek a jeho obsah.

Příloha III: Knihovna a její obsah.

Příloha IV: Vytvoření koutku k výtvarným činnostem.

Příloha V: Vzhled elipsy.

Příloha VI: Pravidla soužití v naší třídě.

(ZDROJ: Rašáková, Veronika)

P íloha I: Koutek praktického života.



P íloha II: P írodní koutek.



P íloha III: Knihovna.



P íloha IV: Výtvarný koutek.



P íloha V: Elipsa.



P íloha VI: Pravidla.

