



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Tříleté a mladší děti ve školách pracujících v systému Marie Montessori

Vypracovala: Jana Kunešová

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2017

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 elektronickou cestou 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.

V Českých Budějovicích dne 11. 12. 2016

Jana Kunešová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Evě Svobodové za čas, ochotu, podporu, poskytnutí cenných rad a připomínek při vedení mé bakalářské práce.

Dále děkuji učitelkám ze zkoumaných zařízení za jejich vstřícnost a otevřenost při poskytování informací a za čas, který mi ochotně věnovaly.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké podmínky a jaké prostředí je optimální pro děti, které v současné době stále častěji nastupují do předškolních zařízení před dovršením třetího roku života, nezdědka i ve dvou letech, a proto je potřeba hledat vhodná řešení pro jejich optimální rozvoj. Dále je práce zaměřena na zmapování přístupu k dětem zmiňované věkové kategorie, sledování podmínek vzdělávání, a na připravenost prostředí v zařízeních typu Montessori. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou popsána vývojová specifika konce batolecího a počátku předškolního období a podmínky vzdělávání. Závěr teoretické části je zaměřen na vysvětlení základních principů metody Marie Montessori. V praktické části jsou popsány použité metody výzkumu, a to pozorování v zařízeních typu Montessori, rozhovory s učitelkami a anketa.

KLÍČOVÁ SLOVA

Děti mladší tří let, dvouleté děti, tříleté a mladší děti, vzdělávací prostředí, podmínky vzdělávání, Montessori pedagogika

ABSTRACT

The objective of the bachelor thesis is to ascertain what conditions and environments are the most favourable for children who begin to attend preschool establishments before reaching the third year of age or even at two years of age, which has currently been a growing trend that requires looking for appropriate methods allowing their optimal development. The thesis also surveys the approach to the children of the above stated age bracket, and monitors the educational conditions and readiness of the environment in Montessori establishments. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part describes the development specifics of the late toddler age and the early preschool age, and the conditions of education. The conclusion of the theoretical part explains basic principles of Marie Montessori's method. The practical part describes the research methods used in the thesis, namely observation in Montessori establishments, interviews with teachers, and a survey.

KEY WORDS

Children below three years of age, two-year-old children, three-year-old and younger children, educational environment, educational conditions, Montessori education

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
1 SOUČASNOST	10
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA BATOLECÍHO OBDOBÍ	12
2.1 Motorické dovednosti dítěte ve věku 2 – 3 roky.....	12
2.2 Kresba	13
2.3 Řeč	13
2.4 Kognitivní vývoj.....	14
2.5 Emoční vývoj.....	15
2.6 Socializace.....	15
2.7 Hra	16
3 MEZNÍK TŘÍ LET.....	18
3.1 Motorické dovednosti	18
3.2 Kresba	19
3.3 Řeč	19
3.4 Kognitivní vývoj.....	19
3.5 Emoční vývoj.....	20
3.6 Socializace.....	20
3.7 Hra	20
4 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA POČÁTKU PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	21
4.1 Motorické dovednosti	21
4.2 Kognitivní vývoj.....	22
4.3 Řeč	23

4.4	Hra	24
4.5	Kresba	25
4.6	Emoční vývoj.....	25
4.7	Socializace.....	25
5	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH AŽ TŘÍLETÝCH DĚTÍ.....	27
6	METODA MARIE MONTESSORI.....	29
6.1	Maria Montessori a její odkaz (1870 – 1952).....	29
6.2	Počátky metody Montessori u nás	30
6.3	Základní myšlenky a principy metody Montessori.....	30
6.4	Metodika systému Marie Montessori	36
	PRAKTICKÁ ČÁST	38
7	METODIKA	38
7.1	Téma práce	38
7.2	Cíl práce	38
7.3	Výzkumné metody.....	39
7.4	Výzkumné otázky.....	41
7.5	Charakteristika výzkumného souboru.....	42
8	PRŮBĚH A VÝSLEDKY	43
8.1	Průběh pozorování	43
8.1.1	Zařízení č. 1.....	43
8.1.2	Zařízení č. 2.....	44
8.1.3	Zařízení č. 3.....	46
8.1.4	Zařízení č. 4.....	47
8.2	Výsledky pozorování.....	48
8.3	Výsledky rozhovorů	51

8.3.1	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 1.....	51
8.3.2	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 2.....	52
8.3.3	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 3.....	54
8.3.4	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 4.....	55
8.3.5	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 5.....	57
8.3.6	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 6.....	58
8.3.7	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 7.....	60
8.3.8	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 8.....	62
8.3.9	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 9.....	64
8.3.10	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 10.....	66
8.3.11	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 11.....	68
8.3.12	Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 12.....	70
8.4	Výsledky ankety	71
	ZÁVĚR.....	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	80
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	80
	SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Posledních dvacet let přineslo řadu změn ve společnosti, které se promítly i ve školství. Trendem současnosti se stává zařazování dvouletých i mladších dětí do kolektivního vzdělávání mimo okruh rodiny. Úlohou společnosti je hledat a vytvářet takové podmínky, za nichž by bylo možné vzdělávání tříletých a mladších dětí realizovat bez negativního dopadu na úroveň vzdělávání celé skupiny zejména v heterogenních třídách, které jsou naplňovány do počtu 24 dětí, a na základě výjimky udělené zřizovatelem až do počtu 28 dětí. K hledání optimálních podmínek má přispět i šetření vyplývající z této práce s názvem „Tříleté a mladší děti ve školách pracujících v systému Marie Montessori“.

Hlavním důvodem volby tématu bakalářské práce je vlastní několikaletá zkušenost v běžné mateřské škole, která využívala prvky metody Montessori. Pracovala jsem v heterogenní třídě dětí ve věku 2,5 – 5 let při počtu 28 dětí (jedna učitelka dopoledne, jedna učitelka odpoledne, překrývání služeb bylo zajištěno pouze v době oběda). Zkušenosti jsem čerpala i ve třídě předškolní. Vzhledem k této zkušenosti jsem měla možnost srovnání odlišnosti práce v obou třídách a rozdílů v náročnosti práce. Uvedená zkušenost ovlivnila můj další profesní vývoj.

Dalším podstatným důvodem při volbě tématu bylo, zda informace, zjištěné v zařízeních typu Montessori, korespondují s mými zkušenostmi při zařazování dětí mladších tří let.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na popis podmínek vzdělávání, vývojových zvláštností konce batolecího období a počátku předškolního období. Jedna z kapitol vysvětluje specifika a principy metody Marie Montessori. Praktická část je věnována výzkumnému šetření formou pozorování a rozhovorů s učitelkami v zařízeních pracujících v Montessori systému, vzdělávajících tříleté a mladší děti. Pozorování a rozhovory jsou doplněny krátkou anketou. Jaké podmínky ke vzdělávání mají děti mladší tří let v zařízeních typu Montessori, je předmětem výzkumné části mé bakalářské práce.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 SOUČASNOST

Společenské změny se v průběhu několika posledních desetiletí projevíly obratem v postavení žen a mužů, rodiny, rodičů, prarodičů, i samotných dětí. Dotkly se i oblasti výchovných stylů doma v rodinách i na poli veřejných institucí. Změnily se potřeby rodin v souvislosti s jejich ekonomickou situací a se změnami v sociální politice (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Dnešní rodiny preferují zapojení obou jejích členů do aktivního pracovního procesu. Ženy matky upřednostňují dřívější návrat na pracovní trh, často již ve dvou letech věku svého dítěte, mnohé i dříve. Nejčastějšími důvody bývají ekonomická situace rodiny, pracovní kariéra ženy a udržení si odpovídající profesní úrovně ve svém oboru. Možnosti čerpání rodičovské dovolené s výhledem do budoucnosti v řádu několika měsíců lze vnímat jako pozitivum pro určité množství rodin, ale zároveň nedostupnost jeslí nebo jiných adekvátních zařízení, posunutí věkové hranice odchodu do starobního důchodu jako negativa s dopadem na fungování mladých rodin. V dřívějších dobách fungovalo vícegenerační soužití rodin a mladí rodiče zpravidla nemuseli řešit otázku zajištění péče o své děti, kterou dřívější širší rodina byla schopná zajistit. Současné rodiny žijí odděleně, chtějí a potřebují si zachovat svou nezávislost na rodině původní. Splavcová, Kropáčková (2016, s. 37) tento typ rodiny označuje jako „*nukleární rodinu (rodiče a děti/dítě)*.“ Autonomie rodin přináší komplikace v oblasti ekonomické a v oblasti zajištění péče o děti a jejich výchovu. Bertini (2013) popisuje, že v některých současných rodinách se vyskytuje jev, který nazývá sendvičová generace. Jedná se o situaci, kdy jedna generace pečuje o své nezaopatřené děti, a zároveň se stará o své stárnoucí rodiče.

Výše zmiňované změny přinášejí dnešním rodičům starosti v souvislosti s umisťováním jejich dětí do předškolních zařízení, jejichž kapacity jsou nedostatečné i pro děti staršího věku. Otázka zajištění péče o děti mladší tří let se stává předmětem diskusí v odborných kruzích (pediatři, sociologové, psychologové, pedagogové) i na poli úředním (ministerstvo zdravotnictví, ministerstvo práce a sociálních věcí, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Jak uvádí Splavcová, Kropáčková (2016), ožehavost tématu provází dvě zásadní rozporuplné zkušenosti ovlivňující názory laické i odborné

veřejnosti přetrvávající do současnosti. První, negativní, se týká institucionální péče před rokem 1989 - jeslí, kterým je vytýkáno nerespektování potřeb jedinců, upřednostňování zájmů společnosti nad zájmy jednotlivců a kolektivně zaměřená výchova. Jako druhá, pozitivní zkušenost, je předkládána rodinná výchova, její citovost a zaměřenost na dítě.

Vzdělávání dětí mladších tří let označují i Hašková, Saxonberg, Mudrák (2012, s. 7) jako oblast veřejné politiky opředenou mnoha mýty, které dle autorů brzdí nejen rozvoj a posun v oblasti společenských diskusí, ale i rozvoj rodinné politiky: *„Chceme zamezit tomu, aby byly na české politické a mediální scéně stereotypně a někdy až demagogicky opakovány a blokovaly tak pozitivní změny, které by mohly matkám, otcům, dětem, ale i jejich širším rodinám usnadnit každodenní situaci a zvýšit kvalitu jejich života.“*

Zajištění péče o děti mladší tří let a jejich vzdělávání ze strany státu se stává předmětem mezinárodní kritiky, přestože vzdělávání dětí raného věku jako jedné z vládních priorit věnuje MŠMT v posledních letech značnou pozornost (Kropáčková, 2015). V roce 2016 došlo ke změnám na poli legislativy. Byla uzákoněna novela školského zákona (2016) a novela vyhlášky o předškolním vzdělávání (2016), které vymezují právní rámec vzdělávání dětí mladších tří let. Školský zákon (2004) umožňoval dosud vzdělávání dětem ve věku 3 – 6 let. Novelou ŠZ (2016) s platností od 1.9.2016 se posunula dolní hranice možnosti vzdělávání na dva roky, přičemž v roce 2020 vznikne nárok na vzdělání i těmto dětem.

Vznik nových předškolních zařízení je maximálně podporován. Kromě stávajících státních institucí zajišťujících vzdělávání dětí předškolního věku narůstá počet soukromých zařízení, a to mateřské školy, jesle, dětské skupiny, chůvy, dětské koutky, herny, hlídací centra, mateřská centra.

2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA BATOLECÍHO OBDOBÍ

Batolecí období zahrnuje věk dítěte 1 – 3 roky (Čáp, Mareš 2001).

Vágnerová (2012) označuje podle Eriksonovy koncepce vývojových stádií batolecí období jako období autonomie proti studu a pochybám. J. Piaget (1970) zařazuje ve své koncepci vývojových stádií myšlení batolecí období do předoperačního období - období předpojmové a symbolické inteligence. Říčan (2004) označuje jako nejvýznamnější téma duševního vývoje dítěte v tomto období autonomii - samostatnost.

Batolecí věk se projevuje a vyznačuje výrazným rozvojem celé dětské osobnosti. Za nejdůležitější úkol batolecího období lze považovat dosažení důvěry v sebe sama a ve své schopnosti. Toto období charakterizuje osamostatňování a uvolňování z různých vazeb (zejména na matku). Pro správné zvládnutí vývojových procesů je nezbytné vedení a kontrola dospělé osoby zejména v oblasti sebeprosazování, potvrzení svých kompetencí, zjišťování svých hranic a limitů. Dalším vývojovým mezníkem je uvědomění vlastní osobnosti (Vágnerová, 2012).

2.1 Motorické dovednosti dítěte ve věku 2 – 3 roky

Rozvoj motoriky probíhá na úrovni kosterního svalstva a svěračů. Motorický vývoj má souvislost s potřebou aktivity, jejíž neuspokojení může vyvolávat napětí, záchvaty vzteku nebo dumlání palce (Vágnerová, 2012).

Dvořáková (2011, s. 17) uvádí, že „*Pohyb je základní životní projev i základní biologická potřeba dítěte*“. Pohybové dovednosti jsou pro dítě batolecího věku novou zkušeností, má potřebu ji neustále opakovat, zdokonalovat, stává se pro něj prostředkem k uspokojování potřeb a zdrojem učení. Je součástí téměř všech činností a her, pro které je typický (Dvořáková, 2011; Vágnerová, 2012).

Hrubá motorika

Zdokonaluje se schopnost udržet rovnováhu - batole mezi druhým a třetím rokem zvládá chůzi bez pádů, chůzi po špičkách, kope do míče a dokáže ho hodit (Matějček, 2005). Dvouleté dítě zvládá přelézání, překračování překážek a jiné nerovnosti terénu, chůzi do schodů bez přidržování, zatím bez střídání nohou. Ve dvou a půl letech již

střídá obě končetiny. Mezi druhým a třetím rokem ovládá batole poskoky na místě, skoky z malé výšky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jemná motorika

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) dvouleté dítě zvládá stavby z 6 - 7 kostek ve vertikálním i horizontálním směru, navléká korálky přiměřené velikosti a délky. Přiřazování základních tvarů k odpovídajícím otvorům mu nečiní obtíže.

Sebeobsluha

Ve věku mezi druhým a třetím rokem dítě zvládá oblékání s dopomocí, zkouší zapínání knoflíků. S pomocí dospělého zvládá mytí rukou. Samo se dokáže napít ze skleničky nebo z hrnečku. Při stolování zvládá poměrně pevné držení lžice, dokáže se najíst převážně samo, dokrmování je zapotřebí. „*To proto, že nezralý nervový systém je rychle vyčerpáván jedním druhem činnosti, takže zákonitě je dítě za chvíli unaveno – ne tak tělesně jako psychicky*“ (Matějček, 2005, s. 114-115). Langmeier, Krejčířová (2006) doplňují, že dítě rádo pomáhá s úklidem věcí na své místo.

Ovládání svěrače

Batole mezi druhým a třetím rokem zpravidla dokáže udržet čistotu během dne, noční pomočování lze považovat do čtyř let v normě. Odvíjí se od funkční zralosti svěračů a nervového systému (Matějček, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2 Kresba

V oblasti kresby prochází dítě stádiem čmáranic, využívá celé plochy papíru, ve druhém roce napodobuje vertikální a kruhové čáry. V kresbě se postupně začínají objevovat pokusy o napodobení tvaru (Langmeier, Krejčířová, 2006). Přetrvává držení tužky v dlani (Matějček, 2005).

2.3 Řeč

Jak uvádí Matějček (2005) a Vágnerová (2012), v počátečním vývoji řeči se objevují výrazné rozdíly. Koncem druhého roku dítě ovládá průměrně 200 – 300 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006; Klenková, 1997). Pasivní slovní zásoba je mnohem širší než zásoba aktivní. Jednotlivá slova, označující zejména názvy lidí, zvířat, předmětů a dějů začíná dítě spojovat ve dvou letech do dvouslovných vět, postupně o třech, čtyřech, pěti slovech. Jedno z nich bývá sloveso. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že

postupně začíná používat některá přídavná jména, později zájmena. Dokáže používat množné číslo (Vágnerová, 2012) a minulý čas (Langmeier, Krejčířová, 2006). Říčan (2004) doplňuje, že dítě zvládne skloňování, do tří let zvládá podřadné souvětí. Kutálková (2005) uvádí, že řeč dítěte v tomto období neobratná, nemá správný slovosled, odlišná bývá výslovnost. Děti do tří let často nedokážou vyslovovat hlásky K, G a sykavky C, S, Z. Gramatické tvary bývají zkomolené a děti je vytváří na základě analogických podobností: „*půjdeme k dědečkovi a babičkovi*“ (Kutálková, 2005, s. 12), pokud nemohou správné slovo najít, vytvářejí slovo nové. Vyskytují se děti, které aktivně používají pouze několik slov, ale i děti, které dosud nemluví a domlouvají se s okolím většinou gesty a mimikou (Matějček, 2005). Podobně popisuje řeč dětí i Kutálková (2005), která uvádí, že zejména u chlapců se může objevit pozdější nástup řeči, jehož původ může být v některých případech rodový. Pokud se do tří let řeč dítěte nerozvine nebo pokud se nerozvíjí slovní zásoba a dítě neprojevuje o mluvení zájem, jedná se o období tzv. fyziologické nemluvnosti. Ukazatelem vývoje v normě je to, že dítě rozumí pokynům dospělých a má zájem poslouchat, prohlížet knížky... (Matějček, 2005). Langmeier, Krejčířová (2006) říkají, že dvouleté dítě dokáže ukazovat a pojmenovat řadu obrázků v knihách včetně detailů a poznají vyobrazenou činnost. Rozumí názvům většiny předmětů, umí ukazovat části těla. Dále zmiňují, že dvouleté dítě o sobě mluví ve třetí osobě, tj. nazývá samo sebe svým jménem.

2.4 Kognitivní vývoj

Etapu mezi druhým až čtvrtým rokem nazývá Vágnerová (2012) podle Piageta obdobím symbolického a předpojmového myšlení. Dítě si vytváří jednoduché, prelogické úsudky, ovlivněné fantazií, postrádající logiku. Objevuje se myšlení v představách, dítě dokáže přemýšlet o způsobech řešení a dokáže je zrealizovat. Objevuje se tzv. aha zážitek, jakýsi vhled do situace. Dalším pokrokem v myšlení je tzv. symbolické myšlení, tj. nahrazení jedné věci ve hře věcí jinou (Říčan, 2004). Vágnerová (2012, s. 125) jej popisuje jako „*zastoupení něčeho prostřednictvím něčeho jiného*“.

Po druhém roce začíná dítě chápat početní představy ve smyslu hodnotící kategorie. Orientace v prostoru a odhad vzdálenosti jsou pro batole obtížné, stejně tak orientace v čase. Dítě v batolecím věku žije převážně přítomností (Vágnerová, 2012).

Mezi druhým a třetím rokem se začíná zlepšovat úroveň úmyslné pozornosti i její odolnost vůči rušivým vlivům, stále ještě na krátkou dobu. V souvislosti se zráním mozku se zlepšují paměťové schopnosti, prodlužuje se délka jejich uchování a vybavování.

2.5 Emoční vývoj

Udržení emoční rovnováhy je považováno za významný vývojový úkol batolecího období. Typickými reakcemi na frustraci jsou vztek a hněv. Emoční škála je pestřejší, začínají se projevovat pocity studu, zahanbení, lítosti, smutku, napětí, ale i pýcha a hrdost. Strach se objevuje v reakci na nejistotu, na opuštění, souvisí se vznikem představ. Dalšími typickými emočními projevy jsou žárlivost, egocentrismus, ale také soucit a radost z kontaktů s druhými. Batole nedokáže oddělit emoce své od emocí druhých (pláče, když pláčou druzí...). Dokáže je ale slovně pojmenovat (Vágnerová, 2012).

2.6 Socializace

Jak uvádí Montessori (2011), v tomto období se tvoří základy společenských vztahů s druhými lidmi. Z tohoto důvodu potřebuje dítě raného věku omezené prostředí, tj. být mezi svými blízkými. Vztah k druhým lidem se dle Matějčka (2005, s. 116) „*mění s přibývajícím uvědoměním vlastní osoby*“. V období kolem druhého roku se začíná dostávat do popředí vnitřní „já“, jinými slovy „identita“. Dítě na sebe myslí, začíná se tak označovat a pojmenovávat (Matějček, 2005). Postupně se rozšiřuje okruh sociálních vztahů dítěte především k ostatním členům rodiny. V tomto věku dochází k přirozenému vzdalování a odpoutávání se od matky – separaci. Separáčnický proces probíhá pozvolna a separáčnický úzkost v případě pozitivní zkušenosti dítěte postupně po druhém roce klesá. Kvalita primární vazby ovlivňuje všechny vztahy do budoucna (Vágnerová, 2012). Langmeier, Krejčířová (2006, s. 81) uvádějí, že „*se děti v batolecím věku samy aktivně vzdalují od matky, a to tím dále, čím jsou starší. Úzkost však v dítěti vzbuzuje situace, při níž je matce odňato cizí osobou a násilně odneseno.*“ Po druhém roce života přichází potřeba navazovat vztahy s jinými dětmi stejného věku, které se projevují tahanicemi o hračky, nabízením hraček druhému dítěti, utěšováním jiného dítěte... Narůstá schopnost sociálního porozumění. Dítě dokáže vyjádřit i pojmenovat své myšlenky, přání a pocity. V této souvislosti uvádějí Langmeier, Krejčířová (2006), že

reakce na zařazení do jeslí nebo jiného zařízení v tomto věku může být velmi rozdílná a odvíjí se od schopnosti dítěte odloučit se od matky. Rozdílnost schopnosti odloučení spatřují zejména v temperamentu, ve zkušenostech s ostatními lidmi, závislosti na matce, kognitivní vyspělosti a ve způsobech a úrovni kolektivní péče. Doporučují postupné přivykání a prodlužování doby pobytu tak, aby byla pro dítě únosná.

Začíná se pozvolna rozvíjet schopnost sebeovládání, starší batole si už uvědomuje, že své chování musí regulovat (Vágnerová, 2012).

Mezi druhým a třetím rokem se objevuje fáze vzdoru – negativismu. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že vrcholu dosahuje kolem dvou a půl roku. Vágnerová (2012, s. 168) jej vysvětluje „jako počáteční projev nezralé dětské vůle.“ Projevuje se jako „já sám“ nebo „já chci“. Říčan (2004) ji popisuje jako vnitřní konflikt (krizi) mezi svévolí dítěte a vůlí dospělých. V této souvislosti se objevuje nutnost a potřeba přijetí řádu (Prekopová, 1994). Rodičovská autorita je nezbytným předpokladem počátků morálky. Dle Kohlbergovy teorie morálního vývoje se batole nachází v předkonvenčním stádiu morálního vývoje (Vágnerová, 2012).

Rozvoj sebepojetí probíhá prostřednictvím odlišení sebe sama od okolí a prostřednictvím vztahů s druhými lidmi. Ovlivňuje jej zejména hodnocení, charakteristiky a názory rodičů, nebo pro dítě významných autorit. Dítě samo sebe vnímá a označuje jménem nebo jeho zkomoleninou (Matějček, 2005; Vágnerová, 2012).

Mezi druhým a třetím rokem se začíná tvořit a diferencovat genderová identita chlapců a dívek. Stává se součástí sebepojetí (Vágnerová, 2012).

2.7 Hra

Jak uvádí Říčan (2004, s. 116), po celé batolecí období dominuje na různých úrovních hra typu „*uchopovat, ale také podle své vůle pouštět*“.

Mezi oblíbené hry dítěte lze zařadit všechny smyslové hry, zejména ty, které jsou spojené se zvukem. Přitahují jej rovněž hra s pískem, vodou, s nejrůznějšími materiály. Dítě zvládá pohybové hry typu chůze např. po kládě, pozpátku, válení sudů, kutálení míčem, házení, chytání. Další okruh her představují hry napodobivé, jako je zametání, mytí nádobí... Dítě ke své hře potřebuje minimum rekvizit a doplňků. Ve dvou letech se

objevuje tzv. symbolická hra (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Dále Říčan (2004) uvádí, že hra je pro dítě přípravou na práci a její další úloha spočívá v poskytnutí možnosti vyrovnat se citově jejím prostřednictvím s konflikty, rozrušením, těžkostmi, zahanbením... Vágnerová (2012) zmiňuje, že symbolická hra umožňuje dítěti porozumět souvislostem a vztahům. Ve hře dětí hraje nezastupitelnou roli fantazie. V tomto období převažuje hra paralelní - děti si hrají vedle sebe, ale nezávisle na sobě, nedokážou se domluvit ani spolupracovat na společném díle (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pravidla hry chápou děti egocentricky a tak jak jsou výhodná pro ně. V tomto období si dítě hraje samo a příliš nevnímá své okolí. Hra spočívá v manipulaci s předměty nebo hračkami (Šmelová 2004).

3 MEZNÍK TŘÍ LET

Matějček (2000, s. 42) uvádí, že „Konec třetího roku znamená pro dítě z psychologického hlediska velký vývojový předěl“, kdy překračuje hranice svého domova a vydává se na svou životní výpravu do světa, na kterou je vývojově vybaveno.

Kutálková (2005, s. 35) toto období charakterizuje jako „období pohádek a fantazie“.

Pekařová (2006) popisuje třetí rok jako „Co smím a co nesmím.“

3.1 Motorické dovednosti

Hrubá motorika

Z hlediska motorické ho vývoje je dítě velice obratné, dokáže zaujmout vzpřímený postoj, chodí, běhá, skáče, ovládá jízdu na tříkolce, koloběžce (Matějček, 2000). Zvládá terénní nerovnosti, chůzi ze schodů se střídáním nohou, skok s překonáním určité vzdálenosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dvořáková (2011) zmiňuje další dovednosti tříletého dítěte, a to lezení přes a na překážky, házení, odraz a skok, změny poloh těla a manipulaci s běžnými předměty. Reakce na pokyny je pomalá, pravidla her musí být jednoduchá. Dále Dvořáková (2011) uvádí, že pokud dítě nemá dostatečné množství, podnětů a příležitostí k pohybu, může to vést k vytváření nesprávných návyků, které mohou mít vliv na vznik nejrůznějších ortopedických potíží. Nevhodná je jednostranná zátěž.

Jemná motorika

Tříleté dítě zvládá napodobit složitější stavby a mosty s využitím až z deseti kostek a navlékání korálků (Matějček, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebeobsluha

Ve věku kolem třech let dítě zvládá oblékání s dopomocí nebo pod dohledem, zkouší zapínání větších knoflíků. Langmeier, Krejčířová (2006) doplňují, že dítě rozlišuje přední a zadní část oděvu. Zvládá samostatné mytí a utírání rukou. Dokáže se samostatně najíst (Matějček, 2005).

Udržování čistoty

Tříleté dítě podle Langmeiera, Krejčířové (2006) dokáže kontrolovat své tělesné potřeby ve dne, částečně i v noci, samo se obslouží.

3.2 Kresba

Vychází z vyspělosti pohybové koordinace. Langmeier, Krejčířová (2006) říkají, že dítě něco nakreslí, a teprve dodatečně svou kresbu pojmenovává. Na konci batolecího období dítě zvládá nápodobu kruhových pohybů podle předlohy, případně jiných jednoduchých objektů, například křížek (Matějček, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) doplňuje, že přibližně ve třech letech se začíná objevovat kresba lidské postavy ve stádiu hlavonožce.

3.3 Řeč

Řeč tříletého dítěte je rozvinuta téměř ve všech gramatických formách. Dítě zajímají říkadla, básničky, písničky a knížky (Matějček, 2000). Kutálková (2005) uvádí, že v oblasti výslovnosti stále přetrvává nesprávná výslovnost Ť, Ď, Ň ; L, R, Ř. Tomuto období připisuje rizika spojená s počátky špatných mluvních návyků. Jako nejčastější uvádí „šlapání na jazyk“ a hrdelní R. V těchto případech doporučuje včasný zásah, aby nesprávný návyk nebyl fixován. Období kolem tří let považuje za rizikové pro vznik koktavosti. Jejímí důvody může být prudký rozvoj řeči, přičemž vyjadřovací schopnosti nedosahují požadované úrovně. U labilnějších dětí může vzniknout i jako důsledek nadměrné zátěže nervové soustavy. Objevuje se nástup otázek „proč?“, „co to je?“. Kolem tří let se ve slovníku dítěte začínají objevovat zájmena „já“, „ty“, množné číslo, používání pádů a časů (Matějček, 2005). Dítě o sobě začíná mluvit v první osobě, tj. „já“, zná své celé jméno, což potvrzuje i Langmeier, Krejčířová (2006). Vágnerová (2012) uvádí, že tříleté děti mluví ve větách s občasnými gramatickými nepřesnostmi a začínají používat souvětí. Dále uvádí, že slovní zásoba tříletého dítěte čítá asi 300 - 1000 slov, což potvrzuje i Klenková (1997).

3.4 Kognitivní vývoj

Znalosti dítěte jsou útržkovité, postrádají vzájemnou propojenost a pochopení souvislostí. Orientace v čase se zpřesňuje, batole dokáže rozlišit, co bylo dříve a co bude potom. Ve třech letech rozliší přítomnost, vzdálenější a bližší minulost, zejména ve vztahu ke svým přáním. Početní představy jsou na úrovni max. čtyř předmětů, identifikuje základní barvy (Vágnerová, 2012). Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) rozumí předložkám a chápe pojmy velký – malý, nahoru – dolů...

3.5 Emoční vývoj

Tříleté dítě dokáže na základě vlastních zkušeností rozeznávat i pojmenovávat emoce, s nimiž se setkává. Vágnerová (2012, s. 148) uvádí, že „*Na konci batolecího věku už děti vědí, že existují vnitřní psychické stavy*“. Dokáže rozpoznat emoční naladění druhých, i když je druzí zastírají (Vágnerová, 2012).

3.6 Socializace

Socializační rozvoj ovlivňují v největší míře rodiče a rodina. Pokud mělo dítě vytvořenou bezpečnou, stabilní a spolehlivou vazbu s matkou, separační úzkost se ve třech letech nemusí vůbec projevit (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) popisuje zmiňované období jako období identifikace zpravidla s rodičem stejného pohlaví, které spočívá v nápodobě chování, přejímání postojů a hodnot. Identifikace následuje po období uvolnění z vazby na matku. Helus (1995) popisuje i variantu identifikace s člověkem, ze kterého má dítě strach nebo s člověkem, který vzbuzuje u dítěte respekt.

V rámci sebepojetí začíná dítě kolem třech let označovat samo sebe osobním zájmenem „já“. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) tříleté dítě určí své pohlaví. V tomto období se děti začínají samy hodnotit, a to na základě hodnocení dospělými nebo přejímají názory dospělých.

3.7 Hra

Bývá v tomto věkovém období dítěte hlavní náplní dne. Vzhledem k tomu, že dítě se učí převážně nápodobou od ostatních (sociální učení), promítají se jeho zkušenosti do hry (Helus, 2004; Nakonečný, 2013). I Kutálková (2005, s. 35 - 36) popisuje, že „*dítě kolem tří let při hře víceméně kopíruje své okolí, do hry přenáší své zkušenosti a „procvičuje“ si různé situace*“. Děti zmiňovaného věku si ještě neumí hrát společně. I když si zdánlivě hrají spolu, každé z nich si hraje po svém, a pokud se do jeho hry vmísí jiné dítě, „*chápe to jako nepříjemný zásah a odstrkává nezvaného hosta*“ (Kutálková, 2005, s. 36). Začínají se objevovat náznaky spolupráce, zároveň ale i soupeření.

4 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA POČÁTKU PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Předškolní věk vymezuje Čáp, Mareš (2001) jako období od tří do šesti let. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 87) jej popisují jako „*věk mateřské školy*.“ Vágnerová (2012) doplňuje jeho trvání až do 7 let, kromě věku jej vymezuje především nástup do školy. Charakteristickým znakem předškolního věku je stabilizace vlastní pozice ve společnosti, postupné uvolňování z vazby na rodinu, rozvoj vztahů s vrstevníky, diferenciací vztahu ke světu a rozvoj aktivity.

Vágnerová (2012) jej podle Eriksonovy koncepce vývojových stádií charakterizuje jako období iniciativy proti vině. Podle J. Piagetovy (1970) koncepce vývojových stádií myšlení lze počátek předškolního období zařadit do předoperačního období – období předpojmové a symbolické inteligence. Teprve kolem čtvrtého roku dítěte nastupuje období názorného, intuitivního myšlení 4 - 7 let.

4.1 Motorické dovednosti

Pro dítě předškolního věku je pohyb zásadní potřebou, která se promítá do her a dalších činností v průběhu celého dne. Říčan (2004, s. 142) nazývá potřebu pohybu u předškolního dítěte jako „*živelnou potřebu*“, jenž mu přináší slast a smyslovou tělesnou radost. Jak popisuje Dvořáková (2011, s. 11) – „*Pozorování ukázalo, že ve chvílích, kdy děti nejsou vedeny učitelkou, až v 80 % spontánně volí různorodé a dynamické pohybové aktivity*“. Dále popisuje Dvořáková (2011) pohyb jako prostředek seznamování se s prostředím, k ovládnutí těla, jako prostředek získávání sebevědomí, sebehodnocení, vzájemného porovnávání s druhými, prostředek ke vzájemné spolupráci i ke vzájemnému soupeření. V tomto období lze pozorovat nové pohybové výkony, jejich zdokonalování, větší rychlost, pohotovost, obratnost, koordinaci, hbitost a eleganci (Říčan 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem hbitě seběhne schody, leze po žebříku, seskakuje z vyšší roviny, umí stát na jedné noze, házet míčem. Dále Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že čtyřleté dítě rádo pomáhá s jednoduchými domácími pracemi a zvládne vykonat jednoduché uložené úkoly.

Sebeobsluha

Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že v souvislosti s nárůstem zručnosti, soběstačnosti a samostatnosti dítěte není zapotřebí výrazná pomoc dospělého. Dítě se samostatně nají, svléká a obléká, obouvá. Postupně zvládá soběstačnost na toaletě, mytí rukou, koupání pod dohledem.

4.2 Kognitivní vývoj

Vágnerová (2012, s. 177) uvádí, že „Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí.“ Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) určí dítě na počátku předškolního období několik základních barev, zná některé názvy čísel, nechápe dosud podstatu pojmu. Číslo chápe jako vlastnost objektu. Rozliší kategorie málo a hodně, dokáže určit prostorové vztahy kromě poloh vlevo a vpravo. Chápání času je vázáno na opakující se činnosti, zejména na subjektivně významné. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě začíná rozumět vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností ve čtyřech letech. Z hlediska času se dokáže těšit na něco, co bude v budoucnu, ale nedokáže dosud plánovat. Jeho usuzování je vázáno na to, co právě vnímá, vidí, představuje si.

Myšlení

Jak uvádí Šmelová (2004, s. 67): „Představitost, fantazie a úroveň myšlení vytváří podmínky pro získávání nových poznatků, i když ještě na úrovni prelogické“. Totéž potvrzuje i Vágnerová (2012). Dále popisuje, že v myšlení dítěte se odráží jeho vnímání a představy. Na základě vyčlenění podstatných znaků začíná myslet v celostních pojmech. Charakteristickou vlastností myšlení předškolního dítěte je, že celek vnímají buď globálně bez povšimnutí detailů, nebo se zaměří na nápadný detail, ale nevnímají žádnou další vlastnost. Dosud nechápou vzájemné souvislosti a vztahy mezi jednotlivými vlastnostmi objektů. Přetrvávající otázky typu „proč“ a „jak“ pomáhají dítěti vytvářet představy o fungování světa a člověka v něm (Říčan 2004). Typickými znaky myšlení dítěte předškolního věku jsou podle Vágnerové (2012):

- názornost, útržkovitost, nepropojenost, nekoordinovanost
- egocentrismus – dítě ulpívá na vlastním názoru a nechápe, že druzí mohou zastávat názor odlišný; zkrsluje úsudky na základě vlastního postoje

- fenomenismus – svět je pro dítě takový, jak vypadá na základě viditelných znaků
- prezentismus – myšlení dítěte je vázáno na přítomnost
- magičnost – dítě nedokáže rozlišit fantazii a skutečnost, s tím souvisí konfabulace, tj. nepravé lži
- animismus (antropomorfismus) – dítě přisuzuje neživým předmětům lidské vlastnosti
- artificialismus – dítě si vykládá vznik okolního světa tak že jej někdo udělal
- absolutismus – dítě je přesvědčeno, že daná informace je definitivně platná a nemůže to být jinak

Paměť

Vágnerová (2012) uvádí, že na počátku předškolního období je paměť bezděčná, bez předchozího úmyslu. V souvislosti se zvyšující se schopností záměrné pozornosti se postupně zvyšuje kapacita paměti, rychlost zpracování informací a délka udržení informací v paměti. Epizodická paměť se rozvíjí kolem čtvrtého roku, autobiografická paměť se objevuje až koncem čtvrtého roku. Podle Vágnerové (2012) je zajímavým projevem mladšího předškoláka ulpívání na rituálech a zafixovaných způsobech chování, které dosahuje vrcholu ve čtyřech letech.

Pozornost

Vágnerová (2012) uvádí, že pozornost dítěte na počátku předškolního věku je charakteristická ulpíváním pozornosti. Dítě zatím nedokáže rozdělit pozornost a zaměřit ji selektivně.

4.3 Řeč

Vývoj řeči pokračuje. Klenková (1997) uvádí, že slovní zásoba dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem čítá 1200 – 1500 slov. Dorozumívání dětí bývá zpravidla bezproblémové. Jak uvádí Kutálková (2005) a Langmeier, Krejčířová (2006), případná opoždění a nedokonalá výslovnost se mezi třetím a čtvrtým rokem vyrovnávají. Vágnerová (2012) doplňuje, že vzhledem k potřebě pochopení souvislostí a vztahů se v dětském slovníku objevují otázky „proč“ a „jak“. Mezi třetím a čtvrtým rokem se

z důvodu rozvíjející se obratnosti a koordinace mluvidel postupně zlepšuje výslovnost Ť, Ď, Ň. Za běžnou lze dosud považovat nesprávnou výslovnost hlásek L, R, Ř. Cílem rozvoje v oblasti řeči by měl být kladen důraz na rozvíjení slovní zásoby a obratnosti při vyjadřování (Kutálková, 2005). Vágnerová (2012) uvádí, že dítě se učí správně používat předložky, spojky a příslovce. Ve čtyřech letech správně užívá minulý a budoucí čas. Ve vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy. Zvláštností tohoto věku je tzv. egocentrická řeč, kdy si dítě komentuje samo pro sebe např. řešení nějakého problému. Postupně přechází na úroveň vnitřní řeči.

4.4 Hra

Hru v předškolním věku lze chápat jako dominantní činnost dítěte. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 75) ji popisují následovně: *„Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení - je vůdčím typem činnosti“*. Vychází z potřeb dítěte, nesleduje užitečnost cíle. Jejím znakem je spontánnost a symboličnost (Šmelová 2004). Funkci symbolické hry vidí Vágnerová (2012) především v tom, že slouží dítěti k vyrovnání s realitou, která je pro dítě nějakým způsobem zatěžující a prostředkem k uspokojení jinak nesplnitelných přání. Mezi třetím a čtvrtým rokem se postupně objevuje schopnost spolupráce ve hře na primitivní úrovni. Jak uvádí Matějček (2000, s. 43), ta je podmíněna dosažením určité vývojové úrovně poznání a pochopení, *„že i druhé děti jsou svébytné osobnosti“*. Dále doplňuje, že pokud si chceme společně hrát, musíme se umět domluvit, dohodnout, počkat, až na nás přijde řada. I Říčan (2004) popisuje, že dítě ve hře zakouší citovou vzájemnost, vedoucí nebo podřadnou úlohu v souvislosti se střídáním rolí, zažívá roli soupeře, učí se spolupracovat. Hra mu umožňuje naučit se vytvářet a přijímat pravidla, na kterých je potřeba se umět dohodnout. Také Šmelová (2004 s. 69) potvrzuje, že teprve *„v průběhu předškolního věku přechází dítě z individuální hry ke hře ve společnosti druhých“*, že hra poskytuje dítěti možnosti k získávání nových poznatků a zkušeností, umožňuje mu poznávat sama sebe a dává mu prostor k řešení problémových situací. Repertoár her začíná být pestřejší. Jako vývojově nejdůležitější jsou podle Říčana (2004) hry námětové, ke kterým si předškolák vyrábí množství rekvizit a zároveň k nim potřebuje partnera. Vágnerová (2012) ji popisuje jako tematickou hru na něco, která dítěti umožňuje prožít mnoha sociálních rolí. Kutálková (2005) zmiňuje, že do hry,

i když vychází z reality, začíná vstupovat fantazie a začínají se objevovat pohádkové motivy. Dítě postupně dokáže do své hry přibrat další dítě nebo několik dětí, někdy vyzývá ke hře dospělé. Mezi nejběžnější hračky patří u děvčat panenky, u chlapců se začíná objevovat zájem o hračky technického typu a zbraně (Říčan 2004).

4.5 Kresba

Matějček (2003) říká, že dítě nekreslí, co vidí, ale co o objektu kresby ví a co se mu zdá na objektu důležité. Langmeier, Krejčířová (2006) zmiňují, že na počátku předškolního období dokáže dítě napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry podle předlohy. K nejvýznamnějším a nejčastějším objektům dětské kresby náleží lidská postava, jak píše Říčan (2004). Vágnerová (2012) popisuje, že stádium hlavonožce postupně přechází ve čtyřech letech do stádia subjektivně fantazijního, které se v kresbě projevuje vyzdvižením detailů, které jsou vnímány jako důležité. Jejich zobrazení nerespektuje realitu, objevují se např. průhledné kresby. Dítě tohoto věku se učí zacházet s nůžkami, štětcem, modelínou.

4.6 Emoční vývoj

Dle Vágnerové (2012) je emoční prožívání předškoláka vyrovnanější a začíná se stabilizovat. Převažuje pozitivní ladění, objevuje se smysl pro humor, pocit těšení se na něco, a zároveň ubývá projevů vzteku a zlosti. Strach bývá spojen s rozvojem představivosti, intenzity nabývá s negativní zkušeností. Předškolák dokáže prožívat hrdost, nově se objevuje pocit viny, soucit a pocity sounáležitosti. Vágnerová (2012) uvádí, že příčiny pozitivních emocí dokáže identifikovat dítě po třetím roce, kdežto příčiny emocí negativních rozlišuje až po čtvrtém roce. Začíná se rozvíjet emoční regulace, která souvisí s typem temperamentu. Jedním z požadavků je nutnost odložení uspokojení na pozdější dobu a zvládnutí pocitů s tím spojených.

4.7 Socializace

V nastupujícím vývojovém období potřebuje dítě pro svůj sociální rozvoj širší společenské prostředí. Jako „sociální reaktivitu“ označují Langmeier, Krejčířová (2006, s. 93) „vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.“ Uvolňuje se vazba na rodinu, postupně i vázanost na dospělé. Kromě rodiny jako prvotního socializačního činitele poskytuje další socializační

zkušenost mateřská škola a vrstevnická skupina. Předškolní dítě získává různé role, a to roli vrstevníka, kamaráda, dítěte mateřské školy. S nástupem do mateřské školy je spojeno přijetí a respektování cizí autority – učitelky, dále pak schopnost podřídit se řádu a jiným pravidlům, než dítě zažívalo v domácím prostředí. S nástupem do mateřské školy se pojí počátky přátelství a kamarádkých vztahů (Vágnerová, 2012). Matějček (2005) uvádí, že pro jistý a bezpečný vstup do širšího sociálního prostředí je potřeba, aby dítě mělo zvládnuté prvotní sociální dovednosti získané v předešlém vývojovém období v rámci rodinného společenství.

Jako jeden z hlavních vývojových úkolů předškolního období se uvádí identifikace s rodičem. Tato potřeba bývá dle Vágnerové (2012) uspokojována prostřednictvím hry.

Objevují se počátky vývoje svědomí, jež souvisí s identifikací a s převzetím rodičovských norem (Říčan 2004). Langmeier, Krejčířová (2006, s. 93) označují tento jev jako „*vývoj sociálních kontrol*.“

Vágnerová (2012) popisuje sebepojetí předškoláka v souvislosti s potřebou něco zvládnout. I v tomto období je sebepojetí závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů. Názor na sebe sama dítě přejímá nekriticky. Je ovlivněno zkušenostmi s vrstevníky. Čtyřleté dítě si uvědomuje genderovou stálost a má tendenci jednat v souladu se svou genderovou rolí.

5 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH AŽ TŘÍLETÝCH DĚTÍ

V souvislosti se zařazováním dětí mladších tří let do předškolních zařízení lze chápat podmínky vzdělávání jako jednu z nejdůležitějších součástí RVP PV (Smolíková et al., 2004), jenž je vymezuje. Současně stanovené podmínky se vztahují k věkové kategorii 3 – 6 (7) let a opírají se o ustanovení školského zákona (2004, s. 10273): „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.*“ Novela školského zákona (2016, s. 2882) uvádí, že „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od 2 let*“.

Vzhledem k úrovni psychického vývoje a zralosti nervové soustavy je potřeba podmínky pro děti mladší tří let upravit tak, aby pro ně bylo vzdělávání v zařízeních denní péče přínosné, nepůsobilo nadměrnou psychickou zátěž, aby byla minimalizována případná rizika, vyplývající z preferování zájmů a potřeb dospělých nad zájmy dětí (Splavcová, Kropáčková, 2016). Jak uvádí Matějček (2000), jesle by si děti nevymyslely, kdežto mateřskou školu ano. Ne každé dítě ve věku 2 – 3 let je schopné a připravené na odloučení od matky a na bezproblémové zvládnutí pobytu v zařízení za přítomnosti cizí osoby při vysokém počtu dětí. V souladu s Vyhláškou o předškolním vzdělávání (2005) se současná mateřská škola se naplňuje do počtu 24 dětí, v případě výjimky udělené zřizovatelem, které umožňuje ustanovení školského zákona (2004), až do počtu 28 dětí při působení jedné pedagogické síly na tento počet dětí. Jak uvádí Splavcová, Kropáčková (2016), odůvodněným požadavkem pro vzdělávání dětí mladších tří let je snížení počtu dětí na jednoho pedagogického pracovníka, zároveň zvýšení počtu souběžně působících pedagogických pracovníků, a posílení počtu nepedagogických pracovníků.

Z hlediska materiálních podmínek je potřeba zohlednit vybavení nábytkem a veškerým zařízením v souladu s antropometrickými požadavky.

Splavcová, Kropáčková (2016) říkají, že dvou až tříleté dítě tráví většinu času v pohybu, běhá, skáče, kope, přelézá, vylézá. Za tímto účelem je vhodné vybavit prostředí třídy různými typy molitanových stavebnic, cvičebních pomůcek, laviček a ostatních prvků. Vzhledem ke zvýšené potřebě pohybu dětí zmiňovaného věku je vhodné ponechat dostatek volného prostoru k zajištění pohybových aktivit i na zahradě. Vhodnými

pomůckami ke hře jsou auta, kočárky a panenky, kuchyňky, nádobíčko, nářadí, odrážedla apod. Ve třídě by se měl nalézat klidný koutek s nabídkou vhodných knih. Mezi další vhodné vybavení lze zařadit různé typy stavebnic z větších prvků, hračky a pomůcky umožňující manipulaci (skládání, rozkládání, sestavování, vkládání, rozebírání), nejrůznější druhy vláčkodráh... Nelze opomenout zvukové hračky. Nezbytností jsou barvy, modelína, výtvarné pomůcky a potřeby. Není vhodné ponechávat dětem zmiňovaného věku všechny hračky v dosahu a na dohled. Nabídku hraček a pomůcek je potřeba obměňovat (Splavcová, Kropáčková, 2016) a respektovat tak přiměřenost podnětů jako jednu z pěti základních psychických potřeb (Matějček 2003).

6 METODA MARIE MONTESSORI

6.1 Maria Montessori a její odkaz (1870 – 1952)

Maria Montessori se narodila se v roce 1870 v italském městě Chiaravalle. Studovala matematiku, inženýrství, a posléze medicínu. Stala se první ženou, která v Itálii získala titul doktorka medicíny. Od počátku své kariéry věnovala pozornost otázkám dětského vývoje a vzdělávání. Při práci na psychiatrické klinice se zabývala problematikou výchovy a vzdělávání mentálně retardovaných dětí, a současně se věnovala studiu pedagogiky a filozofie. Zabývala se i výzkumnou činností, ve své době byla uznávanou vědkyní a byla organizátorkou mnoha mezinárodních Montessori – Kongresů (Šebestová, Švarcová, 1999). Na počátku dvacátého století vytvořila speciální výchovný systém, který byl později označován jako montessoriovská pedagogika. Jeho zásady a principy zveřejňovala v řadě publikací, které byly přeloženy do řady světových jazyků (Morkes, 2007). Své poznatky šířila po celém světě. V roce 1907 otevřela Dům dětí (Casa dei bambini). V roce 1929 založila se svým synem Máriem mezinárodní montessoriovskou společnost (AMI), která funguje dodnes. Jejím úkolem bylo a stále je organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci mezinárodních sdružení a šířit montessoriovské ideje. Dvakrát byla nominována na Nobelovu cenu míru, kterou získala v roce 1950 (Šebestová, Švarcová, 1999) „*jako výraz uznání a ocenění jejich celoživotních zásluh v oblasti pedagogiky a vzájemného soužití obyvatel všech zemí a národností*“ (Morkes, 2007, s. 27). V témže roce byla vyhlášena jako nejpozoruhodnější žena první poloviny 20. století (Rýdl, 2007). V zemích s diktátorským nebo totalitním režimem byla metoda Montessori zakázaná nebo se nesměla propagovat. Na pedagogických školách byla zmiňována pouze okrajově. Celoživotní práce Dr. Montessori změnila v celém světě pohled na předškolní vzdělávání a humánní odkaz, který zanechala ve formě ucelené a propracované vzdělávací metody, žije dál ve vzdělávacích systémech po celém světě (Rýdl, 2007). Zemřela v roce 1952 v Holandsku. Hloubku jejích myšlenek vystihují slova vytesaná na jejím náhrobku: „*Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.*“ (Šebestová, Švarcová, 1999, s. 8).

6.2 Počátky metody Montessori u nás

Do roku 1989 pracovaly mateřské školy v ČR podle jednotného Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984). Po pádu totalitního režimu k nám začaly postupně pronikat tzv. alternativní pedagogické směry ve světě běžně používané. Jedním ze směrů, který se u nás po roce 1990 začal šířit, a ovlivnil tak předškolní vzdělávání u nás, je pedagogika Montessori. Tato nadčasová a celosvětově uznávaná metoda se úspěšně využívá jinde v Evropě, např. V Německu, Rakousku, Belgii, Nizozemí již více než sto let. Patří tak k nejstarším dosud používaným systémům vzdělávání ve světě (Smolíková, 2004). U nás představuje jednu z variant současných předškolních vzdělávacích nabídek.

6.3 Základní myšlenky a principy metody Montessori

Jedná se o mezinárodní program, zaměřený na učení dětí, který má vypracovanou metodiku práce s konkrétními didaktickými postupy a teoretickou podporu učitele. Pomocí speciálně vytvořených pomůcek a vhodného prostředí pomáhá dítěti rozvíjet se na základě svých potřeb. Jedná se zejména o rozvoj jeho přirozených schopností, smyslového vnímání, vytváření a fixaci správných návyků, vytváření vlastních úsudků, pomáhá dítěti nalézat jeho životní cestou s využitím jeho vnitřního potenciálu, podporuje jeho individualitu a samostatnost: „*Pomozte nám, abychom to mohly udělat samy.*“ (Montessori, 1998, s. 120). Je to koncepce, která respektuje a přijímá každé dítě z každého prostředí (Rýdl, 2007).

Sama Montessori (2001, s. 5) uvádí, že: „*Vzdělání a výchova i malého dítěte nemá směřovat k jeho přípravě na školu, ale na život.*“ Tato myšlenka stojí v popředí veškerého konání metody Montessori. Děti pracují se skutečným materiálem, jehož pomocí získávají informace o fungování světa a běžného života.

Metoda Montessori nebyla vymyšlená ani uměle vytvořená, ale byla odpozorovaná: „*Zásady a principy montessoriovské pedagogiky byly formulovány nikoliv teoreticky od „zeleného stolu“ na základě naivně idealistických představ a přání autorky, nýbrž postupně na základě dlouholetých pozorování chování dětí při různých činnostech.*“ (Montessori, 2011, s. 12). Je výsledkem dlouholetého hledání a ověřování různých způsobů vzdělávání. Rýdl (Montessori, 2011) se domnívá, že žádná současně

uplatňovaná pedagogická metoda nemá takto dlouhodobě zkoumanou a vědecky ověřenou platnost.

Veškeré principy a zásady jmenované metody jsou vzájemně provázané, stěžejní z nich jsou uvedeny níže:

Orientace na dítě jako člověka

Na tomto základním principu je postavena celá Montessori pedagogika. Vztah učitele a dítěte je založen na partnerském přístupu, úctě k dítěti a vzájemném respektu. Každé dítě je chápáno a uznáváno jako jedinečné, což vyžaduje vysokou míru individualizace. To znamená, že je potřeba se zaměřit na jeho osobnost a pomoci mu stát se nezávislým a schopným samostatně jednat. M. Montessori lze zařadit k těm, kteří propagovali a prosazovali pedocentrismus. Její pedocentricky orientované názory vycházely z kritiky společnosti konce 19. století. *„Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle jejich názoru má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava na život, ale spíš provázení životem.“* (Zelinková, 1997, s. 12).

Dítě je tvůrcem sebe sama

Základem Montessori pedagogiky je přesvědčení, že každé dítě je „*nositelem obrovského energetického potenciálu*“ (Montessori, 2001, s. 31), a že v sobě již skrývá bytost, kterou se má v budoucnu stát. Montessori zjistila, že dítě má v sobě množství překypující energie, které stačí uvolnit cestu. Dítě se pak naučí chodit, mluvit, manipulovat s předměty atd. skrze svou vlastní tvořivost, nikoli proto, že ho to dospělí učí (Montessori, 1998). Metoda Montessori působí na rozvoj smyslů prostřednictvím vnitřního zaujetí a pozornosti, *„jež právě umožňuje přirozený rozvoj vnitřních sil každého jedince podle jeho vlastního tempa a možností“* (Šebestová, Švarcová, 1999, s. 3). Úlohou dospělých je zařídit okolnosti tak, aby vědomosti a dovednosti získávalo dítě vlastními silami a svým tempem.

Připravené prostředí

Připraveným prostředím se rozumí takové prostředí, které je pro dítě motivující, podněcující a vybízející k učení, tj. takové, ve kterém se děti mohou svobodně pohybovat a podle svých aktuálních potřeb realizovat. *„V prostředí, kde se nemohou*

spontánně projevit, zůstávají jejich potřeby skryty.“ (Montessori, 2001, s. 34 - 35). Připravené prostředí spočívá v antropometricky odpovídajícím nábytku a veškerém vybavení třídy. Police jsou otevřené a volně přístupné dětem, v nichž je uspořádán didaktický materiál podle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Každá pomůcka je ve třídě pouze v jediném exempláři, což děti vede k respektování pořadí při práci s ní (Rýdl, 2007). *„Pracovní místo, pomůcky a předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci.“* (Zelinková, 1997, s. 18). Součástí připraveného prostředí je i připravený učitel (Šebestová, Švarcová, 1999).

Svoboda

Mezi principy Montessori patří princip svobody k nejkontroverzněji diskutovaným. Aby mohlo dítě plně rozvinout své tělesné, intelektuální, tvůrčí a emoční schopnosti, musí mít svobodu. Montessori zdůrazňovala svobodu a samostatnost dítěte, ale zároveň upozorňovala na to, že svoboda a samostatnost nerovná se absolutní volnost. Dítě potřebuje určité mantinely, a pokud je nemá, nemůže se přirozeně vyvíjet. Upozorňovala na fakt, že si princip svobody a samostatnosti řada rodičů, ale i pedagogů vysvětluje po svém – nesprávně. Každé dítě potřebuje ke svému správnému rozvoji řád, v opačném případě se cítí bezradné a ztracené ve světě, který teprve poznává. Míra svobody se nedá určovat podle věkové hranice dítěte, ale záleží na tom, jak je dítě v daném věku vyzrálé: *„Svoboda pohybu se stala pravidlem a jediným jejím omezením byl požadavek slušného chování a pořádku. Aktivita vychovatele by měla být vždy podřízena rozhodování dítěte. Vychovávající se musí držet v pozadí. Svoboda neznamena, že člověk může dělat, co chce, nýbrž že následuje svůj vnitřní zákon. Svoboda bez organizace by byla zbytečná. Dítě nechané svobodně bez činnosti by bylo ztraceno. Má však mít možnost si volit takovou činnost, kterou chce provádět. U malých dětí je to především hra. Přechod od hry k práci je nenápadný, těžko lze stanovit meze hry a práce. Ideálem by měla být hra klidná, bezkonfliktní. Jestliže konflikty vznikají, děti je mají řešit samy. Ovšem za předpokladu, nejedná-li se o konflikty většího rozsahu. Sociální konflikty poskytují dětem příležitost pro rozvoj sociálních dovedností. Vedou je k převzetí zodpovědnosti v jednání samy za sebe.“* (Šebestová, Švarcová, 1999, s. 5 - 6). Sama Montessori (2001, s. 37) charakterizuje svobodu následovně: *„Svoboda dítěte by*

měla být vymezena zájmy skupiny, k níž náleží. Měla by se vyznačovat tím, co nazýváme dobrými způsoby a slušným chováním. Proto bychom měli dítěti zabránit, aby dělalo něco, čím by se provinilo proti slušnému chování a dobrým způsobům. Ale všechno ostatní, jakýkoli čin, který může být nějakým způsobem užitečný, by měl být dítěti umožněn, aby ho svobodně realizovalo. Toto by mělo být nejen povoleno, ale učitelem i pečlivě sledováno“.

V souvislosti se svobodou se objevují pochybnosti o udržení kázně. V Montessori systému je kázeň chápána ve smyslu uvědomělé kázně, již vysvětluje Montessori (2001, s. 36): *„Tvrdím, že jedinec je ukázněný tehdy, pokud ovládá sám sebe a pokud, v důsledku toho, je schopen sám sebe kontrolovat.“*

Svobodná volba práce

Je založena především na objevování, vlastním zkoumání a nápodobě. Cílem Montessori pedagogů je, aby dítě při práci zažívalo vnitřní spokojenost. Činnost si vybírá podle vlastní volby na základě svých vnitřních potřeb. Může si zvolit, jaký materiál si vybere, místo, kde bude pracovat, s kým bude pracovat (nebo samo) a jak dlouho chce pracovat. Možnost opakovaného zacházení a činností s nejrůznějším praktickým materiálem dítěti umožňuje naučit se lépe vnímat rozdíly a získávat sebejistotu. Opakovat činnosti je dítěti umožněno až do té chvíle, kdy se činností nasytí. Nějakou činnost si dítě zvolit musí, nemůže být nečinné. Pokud si zvolí činnost, je jeho povinností ji dokončit. Další povinností je dodržovat pravidla dané skupiny (Šebestová, Švarcová, 1999).

Ruka je nástrojem ducha

Učení v Montessori pedagogice je založeno na spojení tělesné a duševní aktivity. Manipulace s věcmi a práce rukou jsou základem při osvojování nového učiva, pro pochopení souvislostí, myšlení a řeči (Zelinková, 1997).

Normalizace

Normalizace, jinak taky „*obrácení*“ nebo „*proměna*“. Takto charakterizuje Montessori (1998, s. 88) návrat k normálnímu stavu. Lze ji považovat za klíčovou teorii dětského vývoje M. Montessori. Vychází ze skutečnosti, že normální psychické rysy se mohou u dítěte rozvíjet velmi lehce, avšak chyba v počátečním výchovném působení na dítě se

může stát zdrojem a příčinou mnoha úchylek v jeho psychice. Poukazuje na skutečnost, že některé tradované přístupy k dětem jsou chybné a jejich působením zůstávají přirozené rysy dítěte skryty. Montessori (1998, s. 88) popisuje vliv působení na dítě prostřednictvím její metody, jehož důsledkem dochází k osvobození „*od množství hluboko sahajících psychických defektů.*“ Normální dítě popisuje Montessori (1998, s. 88) takto: „*Normální dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svoji inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností.*“ Naopak děti, kterým se nepodařilo nalézt své opravdové přirozené já, vykazují známky abnormálního chování. Inklinují k nespokojenosti, neposlušnosti, nejsou ochotné spolupracovat. Správné vedení dospělých může tento stav zvrátit v dětském věku. Normalizace je proces, který probíhá od narození do 6 let, mezi 6. - 10. rokem je téměř nemožná (Rýdl, 2007). Nemůže být prováděna učitelem zvenčí, dítě ji uskutečňuje samo na základě sebeformující schopnosti prostřednictvím činností s předměty a prací provázenou psychickou koncentrací (Zelinková, 1997).

Senzitivní fáze

Na základě dlouholetého pozorování dětí vysledovala M. Montessori tzv. senzitivní fáze, vycházející z vývojových potřeb. Jedná se o období zvýšené vnímavosti, která objevil holandský vědec Hugo de Vries i u zvířat (Montessori, 1998). Šebestová, Švarcová (1999, s. 5 - 6) uvádějí, že: „*Dítěti slouží k tomu, aby mu umožnily získání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať už jsou využity nebo ne.*“ Nikdy jindy v životě se člověk není schopen naučit určité věci tak lehce, jako právě v senzitivním období pro tu kterou věc. V souladu s existencí senzitivních období Montessori zjistila, že mezi třetím a šestým rokem se dítě nejnáze učí základním pravidlům lidského chování a mezilidských vztahů. Předškolní období lze z tohoto důvodu považovat nejvhodnější ke vštípení základů slušného chování a správných návyků. Podobné názory zastává i Pekařová (2006, s. 136), která dokonce uvádí, že v dnešních rodinách „*výchova začíná pozdě.*“ I autoři současné odborné literatury vycházejí z teorie senzitivního období (etapy, fáze), k nimž se řadí mimo jiné Vágnerová (2012). Také Kuric (1986 s.140) charakterizuje senzitivní etapy následovně: „*organismus v určitém období svého vývoje reaguje na některé vnější vlivy intenzivněji než v jiných obdobích a dosahuje určitých úspěchů.*“ Jsou charakteristické intenzivní

koncentrací a opakováním určitých činností. Senzitivní období má úzkou souvislost a vazbu na absorbující mysl (Rýdl, 2007).

Absorbující mysl

Takto nazývá Montessori přirozený zdroj tvořivosti a vrozený předpoklad k učení. Proces absorbce začíná okamžikem zrození. Dítě do šesti let se učí ze vzájemných kontaktů s okolím, čímž jsou formovány jeho představy o světě. Vše, s čím přijde dítě do styku, působí na jeho mysl a poskytuje mu informace. Dítě je dychtivě nasává všemi smysly bez předsudků a bez rozdílu, zda jsou dobré, či špatné. Montessori (2003) poukazuje na fakt, že to co dítě přijímá, to formuje část jeho duše, jinými slovy co jednou nasaje, to navždy zůstane součástí jeho osobnosti. Vědomá forma absorbující mysli se začíná probouzet kolem tří let věku v souvislosti s formováním paměti.

Polarizace pozornosti

Polarizací pozornosti nazývá Montessori maximální koncentraci na určitou práci. Ta přichází náhle v souvislosti s předměty nebo činnostmi, které dítě osloví. Dítě je činností zcela pohlceno a současně naprosto odpoutáno od svého okolí. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo (Šebestová, Švarcová 1999).

Věková smíšenost

Princip věkové smíšenosti je nazýván tzv. trojročí. Za ideální lze považovat spojení tří po sobě jdoucích ročníků do jedné třídy. Smyslem věkové smíšenosti je vytvořit ve třídě prostor pro kooperaci dětí. Tento princip je založen na společné práci dětí, na možnosti učit se jeden od druhého, mladší od staršího. Starší děti mají možnost prostřednictvím pomoci mladším dětem rozvíjet své sociální cítění, ohleduplnost, trpělivost, což pozitivně ovlivňuje jejich sociální zrání (Rýdl, 2007).

Práce s chybou

Didaktický materiál a pomůcky jsou koncipovány tak, aby umožňovaly zkontrolovat správnost řešení, najít a opravit chybu samotným dítětem, což mu přináší samostatnost a nezávislost. Děti nejsou za chyby trestány ani záporně hodnoceny. Chyba je ukazatelem toho, co je třeba procvičit či zopakovat. Je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, součást řešení problémů a zdroj nových poznatků.

Nepoužívá se negativní hodnocení činnosti dítěte, v případě chyby učitel nabízí dítěti tentýž materiál, aby si mohlo samo všimnout svých chyb a opravit je (Zelinková, 1997).

Úloha učitele

Role učitelky podle Montessori (2011) spočívá v nenápaném vedení a taktní pomoci, velmi mírnému přístupu k činnostem dítěte a minimálnímu zasahování do jeho činností. Učitel respektuje individualitu dítěte, nemá právo dítě formovat a manipulovat s ním, zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dětí. Je rádce, rovnocenný partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování a učení se, projevuje maximální vstřícnost, otevřenost, trpělivost k dítěti. Zasahuje v případě, kdy se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost, nebo kde jsou porušována pravidla. Dále učitel pomáhá dětem, které pomoc potřebují. Snaží se postupně doprovodit dítě do stádia vlastní odpovědnosti (Šebestová, Švarcová 1999).

6.4 Metodika systému Marie Montessori

Metodika práce je rozdělena do jednotlivých oblastí učení:

Cvičení praktického života:

- Péče o vlastní osobu (např. rámy se zapínáním, zavazování tkaniček, mytí rukou, čištění bot, nabírání lžičkami, přelévání, přesypání)
- Péče o okolí a prostředí (např. prostírání stolu, zametání, leštění kovu, péče o květiny, práce na zahradě)
- Zdvořilostní formy chování – slouží k bezproblémovému soužití ve společnosti - např. prosba, poděkování, zdravení, naslouchání, pomoc, omluva (Šebestová, Švarcová, 1999)

Smyslový materiál

Vzhledem k tomu, že dítě předškolního věku získává zkušenosti zejména prostřednictvím smyslového vnímání, manipulací s předměty a lokomocí, zdokonalila M. Montessori původní podobu smyslového materiálu E. Séguina, který slouží k vytvoření řádu. Je uspořádán podle vlastností – barvy, tvaru, rozměru, zvuku, váhy... (Šebestová, Švarcová, 1999).

Řeč

Jedná se o materiály podporující rozvoj řeči, materiály k výuce čtení a psaní - souvisí s materiálem ke kosmické výchově a navzájem se doplňují. Se čtením, psaním a výukou jazyka začínají děti v mateřské škole a plynule pokračují ve škole základní.

Pro začátek psaní je nejlépe vystihnout „explozi psaní“ – kdy chce dítě samo psát.

Pro nácvik čtení - děti pracují s pomůckami a materiály, při kterých mohou vnímat rozdíly mezi písmeny více smysly, ke slově přiřazují konkrétní předměty. Výuka jazyka slouží od počátku také k poznávání světa (Šebestová, Švarcová, 1999).

Matematika

Matematický rozvoj začíná již v prenatálním období, působí od narození - ne až ve škole. Matematický materiál v montessoriovských školách pomáhá tento matematický duch u dítěte včas podporovat (Šebestová, Švarcová, 1999).

Kosmická výchova

Kosmická výchova je integrujícím prvkem pedagogiky Montessori. Poskytuje dětem představu o fungování světa jako celku a vysvětluje souvislosti na základě jednotlivostí. Pomáhá dítěti pochopit řád světa, vžít se a existovat vněm, najít své místo a naučit se zacházet se sebou i s okolím, pochopit, že člověk je součástí a nikoli pánem přírody (Šebestová, Švarcová, 1999; Rýdl 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODIKA

7.1 Téma práce

Téma práce se zaměřuje na vzdělávání dětí mladších tří let v předškolních zařízeních pracujících v systému Montessori. Současný tlak společnosti na umístování dětí do zařízení denní péče ještě před dovršením tří let věku, často již ve dvou letech, pramení mimo jiné i z potřeb mladých rodin. Ekonomické hledisko sehrává v mnoha rodinách rozhodující roli, příjem ženy je v některých případech nezbytný k zajištění standardu (Kropáčková, 2015). Určité procento žen matek volí dřívější návrat do zaměstnání po ukončení rodičovské dovolené především z důvodů profesních. Existují profese, kdy delší doba strávená mimo aktivní službu významně ztěžuje návrat ženy do pracovního procesu a její uplatnění na trhu práce.

Úlohou společnosti je hledat a zajistit co nejoptimálnější prostředí pro vzdělávání a výchovu dětí mladších tří let, hledat formy a možnosti jejich vzdělávání mimo rodinu a umožnit rodinám sladit jejich pracovní a rodinný život. K tomuto hledání má přispět tato bakalářská práce. Montessori zařízení a mateřské školy lze vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídě či skupině, a zároveň vzhledem k uplatňování výše popsaných specifik považovat za ideální prostředí, splňující podmínky pro vzdělání dětí raného věku.

7.2 Cíl práce

Cíl intelektuální:

- zmapovat podmínky ke vzdělávání dětí mladší tří let v systému Montessori, přístup k dětem při jejich nástupu do MŠ a vhodné vzdělávací aktivity
- přinést poznatky o vhodnosti podmínek a prostředí pro vzdělávání dětí mladší tří let v mateřských školách

Cíl praktický:

- získané informace mohou pomoci zkvalitnit prostředí a podmínky v mateřských školách, a mohou být přínosem pro práci učitelek mateřských škol pracujících s dětmi zmíněné věkové kategorie

Cíl personální:

- výzkumnice pracovala několik let v běžné mateřské škole využívající prvky metody Montessori. Některé prvky metody Montessori využívá ve své současné práci s dětmi rovněž v běžné mateřské škole. Tématika vzdělávání dětí v zařízeních pracujících metodou Montessori a zařazování prvků metody Montessori do práce v běžné mateřské škole je pro ni významná z hlediska porovnání s vlastní zkušeností

7.3 Výzkumné metody

Studium informačních zdrojů

Lze jej zařadit jako stěžejní činnost v pedagogickém výzkumu (Gavora, 2000).

V teoretické části bylo studium informačních zdrojů zaměřeno na studium literatury vztahující se k vývojovým zvláštnostem konce batolecího období a počátku období předškolního, na literaturu vztahující se k problematice vzdělávání dětí raného věku. Předmětem studia byla dále literatura popisující a zabývající se metodou Montessori, tak aby bylo možné přiblížit její filozofii a specifika, a dále byla analyzována odborná literatura týkající se zkoumané problematiky. K dalším formám studia informačních zdrojů byla využita účast na setkáních s odborníky a seminářích vztahujících se k tématu bakalářské práce.

Pozorování

Pozorování lze řadit k nejtěžším metodám sběru dat v pedagogickém výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byla použita v rámci kvalitativního výzkumu metoda zúčastněného pozorování ve čtyřech zařízeních, vzdělávajících děti mladší tří let metodou Montessori. Pozorování bylo zaměřeno na sledování materiálních a personálních podmínek, na volbu pomůcek.

Metoda pozorování byla doplněna rozhovory, aby na zkoumanou problematiku bylo možno pohlížet komplexně.

Rozhovor

Používá se označení hloubkový rozhovor a patří k nejčastěji používaným metodám sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro účely výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor vycházející z předem připravených otázek k danému tématu. První část rozhovoru byla zaměřena na představení výzkumnice a zkoumané problematiky, které předcházelo vlastnímu rozhovoru, dále byly položeny identifikační otázky. Účastníci rozhovoru byli ujištěni o anonymitě rozhovorů a o použití rozhovoru výhradně pro účely výzkumného šetření. Před zahájením rozhovoru byli účastníci požádáni o písemný souhlas s pořízením rozhovoru, s pořízením fotografií a s pořízením záznamu celého rozhovoru. Rozhovor následoval po fázi pozorování. Hlavní otázky se vztahovaly ke zkoumané problematice, výzkumnice vycházela z předchozího pozorování. V rámci ukončovacích otázek byli tazatelé ujištěni o dodržení principů důvěrnosti a byli obeznámeni s možností seznámit se s výsledky výzkumu.

Anketa

Anketa byla zvolena jako doplňková metoda sběru dat. Anketní otázky byly zaměřeny na to, zda v mateřských školách, kde respondentky pracují, jsou zařazeny dvouleté děti, a pokud ano, tak jakým způsobem.

Zpracování dat

Výsledky pozorování byly vyhodnoceny formou popisu materiálních, personálních podmínek a výběru činností a pomůcek dětí jednotlivě za každé pozorované zařízení. K celkovému posouzení byly výsledky zpřehledněny ve formě tabulky a schémat.

Rozhovory byly zaznamenány na záznamové zařízení. Získaná data byla přepsána, bylo provedeno jejich porovnání. Následně byla převedena do schémat, která slouží k usnadnění a zpřehlednění vizuálního vnímání i celkového posouzení. Doslovný přepis všech rozhovorů je z důvodu obsáhlosti dat uveden v příloze č. 1 na přiloženém CD.

V závěru výzkumu byly shrnuty výsledky ankety, které byly pro zjednodušení a přehlednost převedeny do podoby grafů.

7.4 Výzkumné otázky

1. Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?
2. V čem spatřujete rizika při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?
3. Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku považujete za optimální z hlediska zajištění potřeb?
4. Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?
5. Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?
6. Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?
7. Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?
8. S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?
9. V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?
10. Které druhy vzdělávacích aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2-3 letých dětí za nejvhodnější (individuální X skupinové)?
11. Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?
12. Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

Anketní otázky:

Máte ve své třídě dvouleté děti? ANO NE

V případě, že ano, jak je máte zařazené?

1. Ve třídě v počtu 28 dětí – heterogenní / homogenní
2. Ve třídě v počtu 26 dětí – heterogenní / homogenní
3. Ve třídě v počtu 24 dětí – heterogenní / homogenní

4. Ve třídě v počtu 22 dětí – heterogenní / homogenní
5. Ve třídě v počtu 20 dětí – heterogenní / homogenní
6. Ve třídě v počtu 15 dětí – heterogenní / homogenní
7. V samostatné třídě pro dvouleté děti
8. Jinak. Jak?

PROSÍM, ZAKROUŽKUJTE VHODNOU ODPOVĚĎ. DĚKUJI.

7.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořila čtyři předškolní zařízení, vzdělávající děti mladší tří let metodou Montessori. Ve všech případech se jednalo o soukromé subjekty.

Výzkum byl uskutečněn po předchozím telefonickém souhlasu vedoucích pracovníků zařízení. Ve všech zařízeních byl poskytnut souhlas s pozorováním, rozhovorem i s pořízením fotografií. Vzhledem k požadavkům většiny z nich bude zachována jejich anonymita.

Ve zmiňovaných zařízeních proběhlo pozorování ve specifických podmínkách Montessori prostředí. Předmětem pozorování byly zejména materiální a personální podmínky a to, jak připravené prostředí ovlivňuje rozvoj dítěte, výběr pomůcek a činnosti dětí věkové kategorie nižší než tři roky.

Rozhovor poskytla za každé zařízení jedna účastnice rozhovoru, a to vedoucí zařízení.

Pro potřeby této práce budou zařízení označována takto:

Zařízení č. 1	Učitelka č. 1
Zařízení č. 2	Učitelka č. 2
Zařízení č. 3	Učitelka č. 3
Zařízení č. 4	Učitelka č. 4

Jako doplňující metoda sběru dat byla použita anketa. Výzkumný vzorek pro tyto potřeby tvořilo 102 učitelek mateřských škol v Jihočeském kraji.

8 PRŮBĚH A VÝSLEDKY

8.1 Průběh pozorování

V následující kapitole je kromě průběhu pozorování uvedena i bližší charakteristika jednotlivých zařízení, tak aby byla zachována ucelenost pohledu a snazší orientace v problematice.

8.1.1 Zařízení č. 1

Jedná se o zařízení, poskytující vzdělávání dětem předškolního věku od tří měsíců do dvanácti let. Soustředí se zejména na zkvalitnění předškolní přípravy, pomoc při výchově dítěte, pomoc dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a handicapem, a pomoc při vzdělávání mimořádně nadaných dětí. Bylo založeno v roce 2006.

Interiér tvoří několik samostatných místností, z nichž jedna slouží z části jako šatna, část jako místo ke stravování. Čtyři další místnosti slouží ke vzdělávání dětí a všechny čtyři jsou přístupné všem dětem. Jsou rozděleny takto: praktický život a výtvarná výchova, jazyk a matematika, smyslová a kosmická výchova, děti do dvou let, která je vybavená materiálem pro nejmenší děti a pomůckami k pohybovým aktivitám. Ostatní místnosti jsou vybavené pomůckami vztahujícími se k výše zmíněným vzdělávacím oblastem. Nábytek a police jsou přístupné dětem, pomůcky jsou volně k dispozici v duchu připraveného prostředí. Zařízení využívá ve vzdělávání zejména Montessori pomůcky a materiál. K dispozici jsou i pomůcky využívané v klasických mateřských školách, které jsou uzpůsobené v duchu principů Montessori pedagogiky, dále pomůcky vlastní výroby učitelek i rodičů. Součástí vybavení je mini kuchyňská linka s tekoucí vodou volně k dispozici. Hračky v zařízení nejsou. Sociální zařízení je vlastní. Stravování (svačinu a nápoj) zajišťují rodiče samostatně vzhledem k tomu, že se jedná o kursy v trvání jeden a půl hodiny, a vždy za přítomnosti maminky. Zařízení nevlastní žádnou zahradu.

Předmětem pozorování byly skupiny dětí ve věku 1 – 3 roky. Pozornost byla zaměřena na děti mezi druhým a třetím rokem. Ve skupině bylo přítomno vždy 5 – 6 dětí, vždy s maminkami, a pracovaly zde souběžně 2 učitelky.

Jedna hodina byla vyhrazena pro práci dětí podle svých zájmů a potřeb v duchu Montessori pedagogiky za asistence jejich maminek. Úloha učitelek v této době

spočívala v tom, že v duchu Montessori pedagogiky sledovaly práci dětí, nevyrušovaly je. V případě, že si dítě nedokázalo vybrat, nabízely činnost, případně s dítětem individuálně pracovaly, ověřovaly pokroky a polohlasně maminku instruovaly, tak aby si dokázala všimnout, aby uměla vnímat, co dítě zvládá, případně vnímala, v čem je problém. Děti mezi druhým a třetím rokem volily nejčastěji a opakovaně tyto aktivity: kreslení na tabuli, malování štětcem do krupice, nalepování, vkládání tvarů do příslušných otvorů, sledování a krmení živočichů (pakobylek, raků), práci s hranoly, přesypání fazolí, přenášení vody pomocí houbiček, práci s kapátkem, přelévání vody včetně jejího přinášení, mytí nádobí, zatloukání napínáčků a jejich následné vytahování ze špalku, šroubovací lahvičky různého typu, zamykání, odemykání a zamykání zámků (domeček se zámkem), zasouvání kolíků do otvorů, předávání různého materiálu kleštičkami a pinzetou, pozorování přesýpacích hodin, házení nebo koulení míče, zasouvání tyčí do kuželů... Oblíbenou činností byl CD přehrávač se zvuky zvířat, kdy děti podle hlasu ukazovaly na obrázek odpovídajícího zvířete. Výběr činností a pomůcek se téměř výhradně vztahoval k oblasti smyslové výchovy a praktického života, děti se pohybovaly v místnostech s touto nabídkou.

Společná činnost dětí a maminek byla zařazována v závěru v délce třiceti minut, vždy společné tvoření nebo zpívání a pohybová aktivita.

Svačina probíhala v prostoru k tomu určeném, zcela individuálně, a vycházela z potřeb jednotlivých dětí.

8.1.2 Zařízení č. 2

Zařízení bylo založeno v roce 2009. Je zaměřeno na vzdělávání dětí od 1,5 roku do 12 let. Jeho součástí je dětská skupina 1,5 – 3 roky bez maminky nebo lekce pro batolata s dospělým doprovodem, mateřská škola s heterogenní třídou 3 – 6 let a první stupeň ZŠ.

Zařízení funguje v nově postavené budově s velkými prostorovými možnostmi a vlastní zahradou, terasou, průlezkami a pískovištěm. Interiér sestává ze vstupních prostor, šatny dětí, přípravné kuchyňky, WC a umývárny, kanceláře, menší místnosti pro děti 1,5 – 3 roky, prostorné třídy pro děti 3 – 6 let, jejíž oddělenou součástí je třída pro děti ZŠ. Stravování je zajišťováno externě. Se skupinou 1,5 – 3 roky pracují souběžně dvě učitelky, se skupinou 3 – 6 let pracuje jeden pedagog, děti v ZŠ vyučuje jeden pedagog.

Veškeré zařízení a vybavení je přístupné dětem, police jsou otevřené, pomůcky a materiál je dostupný všem dětem. Různorodost pomůcek a materiálu v jednotlivých prostorách v duchu připraveného prostředí se odvíjí od potřeb dané věkové skupiny a typu zařízení. Místnost pro děti 1,5 - 3 roky je vybavena s ohledem k potřebám této věkové kategorie, převažuje smyslový materiál a pomůcky z oblasti praktického života. K dispozici je mini kuchyňská linka s nádobím na přípravu např. svačin, umyvadélka na praní prádélka, vše s možností použití tekoucí vody. V zařízení nejsou hračky.

Předmětem výzkumu byla věková kategorie 1,5 – 3 roky bez maminek, ostatní skupiny nebyly pro potřeby výzkumu analyzovány, přestože pozorování proběhlo i ve skupině s maminkami a ve skupině 3 – 6 let. Zapsaných je 8 dětí. V době pozorování bylo přítomno vždy 8 dětí a 2 učitelky souběžně. Atmosféra byla klidná, děti se v prostoru třídy pohybovaly zcela jistě. Výběr činností byl dán zájmem a momentální úrovní dětí. Učitelky byly průvodkyněmi, v jejich komunikaci s dětmi byl zřejmý respekt, vedly děti k utváření návyků při dodržování pravidel (nejprve si uklidily to, s čím si hrály, pak si mohly vybrat něco jiného). V případě potřeby fyzického kontaktu se děti zcela bez zábran chodily chovat, tulit, mazlit, nebo se jen přiblížit do těsné blízkosti. Přinášely si za učitelkami pomůcky, v případě, kdy vyžadovaly jejich spolupráci, nebo si přinesly knihu k přečtení. Děti se na učitelku obracely např. v případě, že potřebovaly doprovodit na toaletu.

Výběr opakujících se činností byl následující: malování barvami, modelování, nalepování drobných obrázků, stříhání obrázků podle čáry, práce s kapátkem, leštění dřevěné kočky. Často si děti vybíraly mini modely aut, zvířat, květin, lidských postav - profesí a pojmenovávaly nebo přiřazovaly na mapu podle obrázků (zvířata). Oblíbené byly i šrouby a matky, lahvičky s různými typy uzávěrů, navlékání korálků, přendávání korálků do mističek, přikládání barevných kamínků na destičky, stavby domečků ze stavebnice, matrjošky, kuličková dráha, hrály si s mini rytmickými nástroji. Často si nosily k učitelce knihy – chtěly číst, často se chovaly, i několik dětí najednou bez vzájemného odstrkování. Opakovaně si vybíraly hmatový sáček s různými předměty – šroub, lahvička, míček, papírový obrázek. Práce s vodou jakýmkoliv způsobem patřila k jednomu z oblíbených činností – přenášely vodu, přelávaly, napouštěly, přenášely houbičkami, myly nádobí, praly, ždímalý a věšely prádélko.

V rámci krátké společné činnosti rytmizovaly, zpívaly, učitelky dávaly možnost výběru písničky.

V průběhu hraní děti podle svých potřeb svačily podávanou a nabízenou svačinu, některé svačily i z krabiček donesených z domova. Ke svačině si vše samy připravovaly a po svačině samy uklízely.

8.1.3 Zařízení č. 3

Zařízení bylo uvedeno do provozu v roce 2014. Poskytuje výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku metodou Montessori zaměřené na všestranný rozvoj a jejich seberealizaci. Jedná se o jednu heterogenní skupinu dětí předškolního věku. Spodní věková hranice přijetí není pevně stanovena, je ale vázána na schopnost dodržovat čistotu a schopnost dítěte separovat se od matky. Zapsaných je 16 dětí, z toho 5 dětí ve věku 2 – 3 roky. S touto skupinou dětí pracují souběžně dvě učitelky.

Zařízení sestává z jedné větší místnosti, která je určena k činnostem dětí a její roh slouží jako šatna a jedné menší místnosti, která je určena ke spánku či odpočinku dětí. V koutku je umístěno umyvadlo. Veškerý nábytek je přístupný dětem, pomůcky v něm uložené jsou volně k dispozici a jsou rozdělené do „koutků“ podle jednotlivých vzdělávacích oblastí učení Montessori pedagogiky, tj. smyslový materiál, praktický život, jazykový materiál, matematický materiál a kosmická výchova, vše v duchu připraveného prostředí. Děti mají k dispozici Montessori pomůcky a materiál. Množství pomůcek je vlastní výroby v duchu Montessori pedagogiky z rukou učitelek nebo rodičů. V zařízení nejsou žádné hračky. Sociální zařízení je společné se ZŠ, v jejichž prostorách zařízení sídlí. Stravování je zajištěno částečně vlastní (svačina a nápoj), obědy jsou odebírány ze školní jídelny. Je možné donést si oběd vlastní s možností ohřevu v mikrovlnné troubě. Pitný režim zajišťuje zařízení. Součástí zařízení není žádná vlastní zahrada, k pobytu venku je využíván každodenně blízký rozsáhlý park.

V průběhu pozorování bylo přítomných 10 – 14 dětí. Vzhledem k tomu, že po celou dobu s dětmi pracovaly dvě učitelky, dalo se z pozorování vysledovat, že jedna se věnuje dětem starším, zejména dětem nejstarší věkové kategorie, tak aby dokázala reagovat na jejich potřeby zcela odlišné od potřeb dětí nejmladších. Druhá z učitelek má možnost věnovat se dětem mladším, tak aby nebyla narušena činnost dětí ostatních. Denní program a průběh činností během něj se dal přirovnat průběhu dne

ve státním zařízení. Předmětem zkoumání byla kategorie dětí 2 – 3 letých, jejichž počet se pohyboval mezi 4 – 5 dětmi. Učitelka byla dětem průvodkyní, nezasahovala do jejich práce, respektovala jimi zvolené aktivity. Zasahovala v případě bezradnosti dítěte, pokud něco nedokázalo samo zvládnout nebo při úklidu náročnější aktivity (strouhání mýdla), v případě konfliktů podporovala samostatnost dětí při jejich řešení. Dvou až tříleté děti se pohybovaly téměř výlučně v prostorech, kde se nacházel smyslový materiál a pomůcky z oblasti praktického života. Opakovaly se zejména tyto činnosti: kreslení na tabuli křídou, fixem, malování do krupice, louskání ořechů, přelévání vody různého typu, strouhání mýdla a šlehání, práce s kapátko, přendávání pinzetou, kleštičkami, zapínání zipů, otevírání a zavírání lahvíček, vkládání předmětů do otvorů, zasouvání válečky, hmatové sáčky, třídění podle barev, prohlížení leporel, manipulace s mini modely zvířat, stavby z kamenů, stavby z dřevěných špalíků (špalky nařezané na šířku asi 3 cm), zatloukání a vytahování hřebíků.

Společná činnost se všemi dětmi zahrnovala pohybovou aktivitu a tematicky zaměřenou činnost proloženou pohybem. Vzhledem k tomu, že s dětmi pracovaly dvě učitelky, probíhaly společné činnosti bez problémů, zapojovaly se i nejmenší děti, i když někdy pouze tím, že přihlížely v kroužku, v prostoru, atd., ale nikam neodbíhaly.

Svačina probíhala v průběhu dopoledne a odvíjela se od potřeb konkrétních dětí. Zpravidla některé z dětí se rozhodlo svačit a několik ostatních se přidalo.

8.1.4 Zařízení č. 4

Zařízení vzniklo v roce 2012. Zaměřuje se na vzdělávání dětí věkové skupiny 1 – 6 let. Filozofie zařízení staví na principech připraveného prostředí, umožňujícím dětem samostatný a přirozený rozvoj skrze jejich přirozený zájem. Maminky mají možnost naladit se na své děti, učit se vnímat, co v danou chvíli potřebují, a vědomě s nimi trávit společný čas. Kapacita zařízení je 6 – 7 dětí s doprovodem maminek. S touto skupinou pracuje jedna učitelka.

Vybavení zařízení se přizpůsobuje aktuálně vzdělávané skupině, jejímu věkovému složení a úrovni a potřebám docházejících dětí. Všechny pomůcky jsou umístěné v přístupných policích ve výši dětských očí. Pomůcky a materiál vychází z potřeb dané věkové skupiny a je tvořen zejména smyslovým materiálem a pomůckami z oblasti praktického života. Děti mají volně k dispozici tekoucí vodu. Hračky v zařízení nejsou.

Zařízení má k dispozici jednu místnost rozdělenou do jednotlivých koutků, v jejímž rohu mají děti i maminky odkládací prostor. Sociální zařízení je společné i pro ostatní nájemce v patře, je uzpůsobené potřebám dané věkové skupiny. Stravování (svačiny a nápoje) zajišťují maminky samostatně donáškou z domova. Zařízení nemá k dispozici zahradu. V případě potřeby využívá dětské hřiště a sportovní areál v nedalekém okolí.

V průběhu opakovaného pozorování bylo přítomno 7 – 8 dětí ve věku 2 – 3 roky s maminkami a jednou učitelkou. Děti si ke hře vybíraly nejčastěji malování barvou, lepení, stříhání obrázků podle čáry, hru s těstem, práci s kapátko, hraní na mini rytmické nástroje, prohlížení leporel, provlékadla, matřičky, jednoduché puzzle, třídění podle dvou barev, třídění materiálů (do malých barevně odpovídajících popelnic), mini modely aut, ovoce, zeleniny, zvířat – jejich pojmenování, předávání háčkovaných barevných míčků, fazolí. Stejně jako v ostatních zkoumaných zařízeních byly jedněmi z nejoblíbenějších činností s vodou – přenášení, napouštění, přelévání, nalévání, praní, ždímání a věšení prádélka, přenášení vody pomocí houbiček do jiné nádoby. Učitelka zasahovala v případech, kdy si maminka s dítětem nevěděla rady, nebo když si nevědělo rady dítě s výběrem pomůcky. V tom případě předvedla skrytou prezentaci. Hodně pozorovala, jak maminky dokážou reagovat na potřeby svých dětí. V případě, že si vyžádaly její radu, poskytla ji.

Součástí společných činností se všemi dětmi i maminkami bylo přivítání dne a zpívání za doprovodu rytmických nástrojů za účasti jak dětí, tak maminek.

8.2 Výsledky pozorování

Pozorování ve všech zařízeních lze shrnout následovně:

Z hlediska materiálního zabezpečení lze pozitivně hodnotit dostupnost pomůcek a materiálů, které byly uloženy ve všech případech ve výši dětských očí ve volně přístupných policích. Všechna sledovaná zařízení jsou vybavena v různé míře originálními Montessori pomůckami. V každém zařízení se nachází množství pomůcek vyráběných učitelkami a rodiči ke všem vzdělávacím oblastem, zejména ke smyslové výchově a oblasti praktického života.

V žádném ze zkoumaných zařízení nebyly k dispozici hračky, což významně ovlivňuje výběr činností. Děti si vybíraly ke své práci zejména činnosti praktického života,

smyslové výchovy, výtvarné aktivity, preferovaly činnosti s vodou, což plně koresponduje se senzitivními obdobími vyskytujícími se mezi druhým a třetím rokem života dítěte.

Materiální podmínky jsou shrnuty ve schématu Obrázek 1.

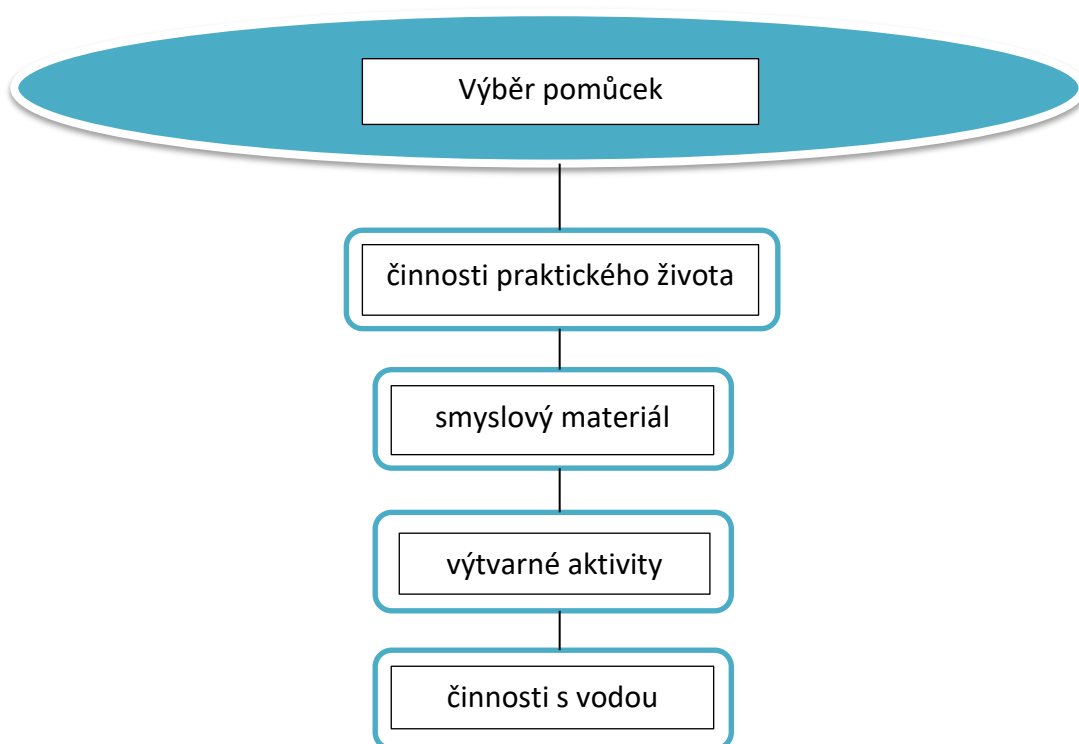
Výběr pomůcek naznačuje schéma Obrázek 2.

Personální obsazení je zřejmé z Tabulky 1:

Obrázek 1 Materiální vybavení



Obrázek 2 Výběr pomůcek



Tabulka 1 Personální zabezpečení

PERSONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ			
	Počet uč.	Počet dětí	Věk. složení
Zařízení č. 1	2	5 - 6 dětí	1 - 3 roky
Zařízení č. 2	2	8 dětí	1,5 - 3 roky
Zařízení č. 3	2	10 - 14 dětí	2 - 6 let
Zařízení č. 4	1	7 - 8 dětí	2 - 3 roky

8.3 Výsledky rozhovorů

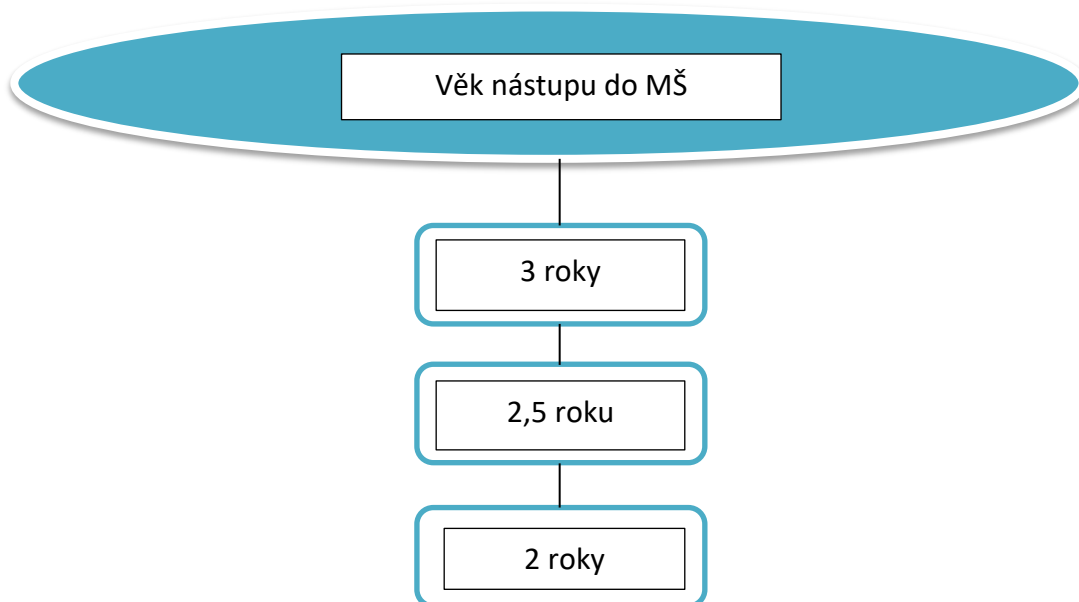
8.3.1 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 1

Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?

Porovnání názorů respondentek

U1 a U2 uvedly jako nejvhodnější věk nástupu do MŠ tři roky. 2 učitelky uvedly, že je to individuální, přičemž U3 připouští nejnižší hranici dva roky, U4 dva a půl roku.

Obrázek 3 Věk nástupu do MŠ



8.3.2 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 2

V čem spatřujete rizika při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?

Porovnání názorů respondentek

Na otázku možných rizik při dřívějším nástupu do předškolních zařízení odpověděla každá z respondentek rozdílně, dvě z nich se shodly se v potřebě bezpečí, která může být narušena.

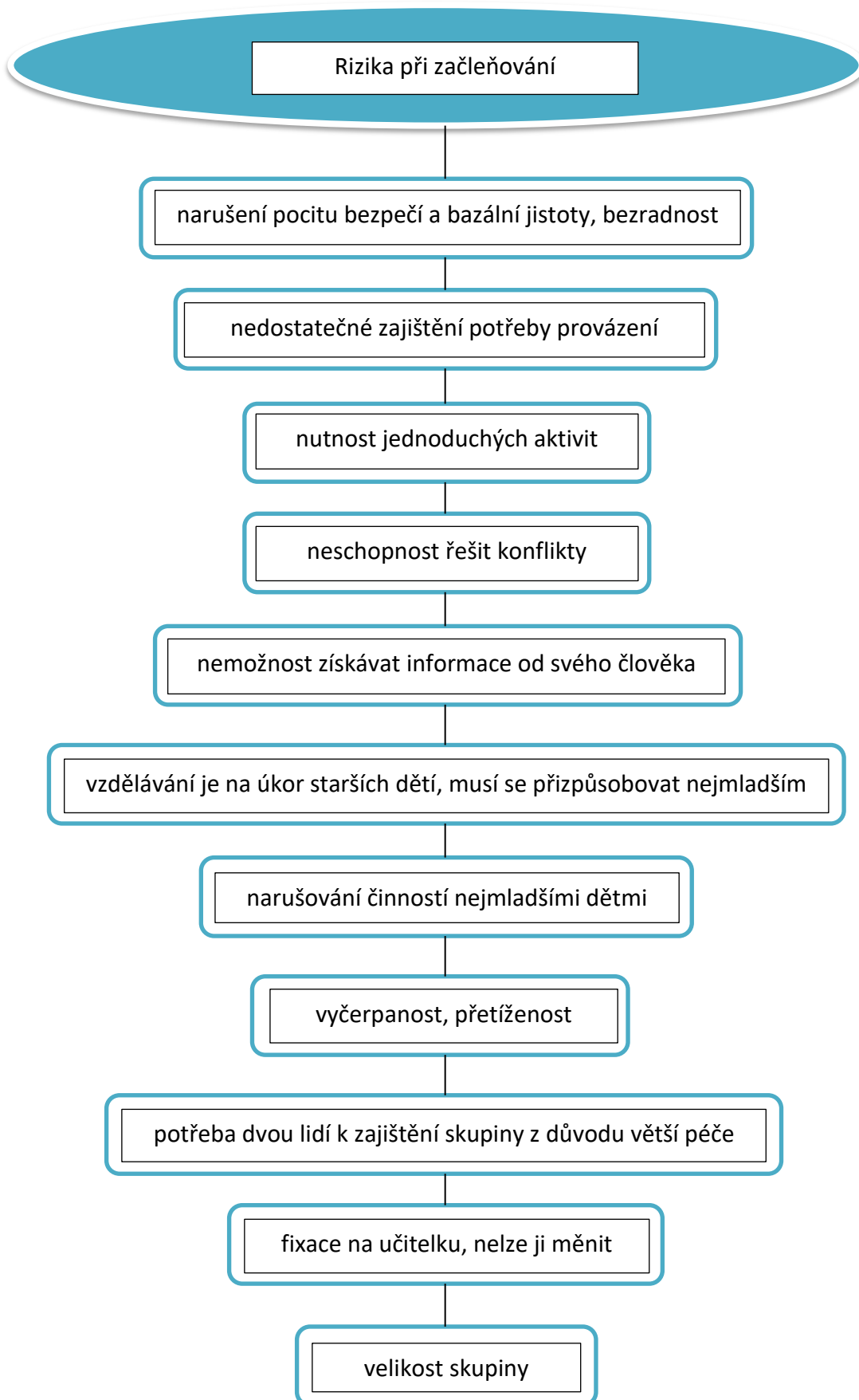
U1 uvádí jako možné riziko narušení pocitu bezpečí a bazální jistoty, bezradnost dítěte bez přítomnosti matky, neschopnost řešit vznikající konflikty, nedostatečné zajištění potřeby „provázení“, nemožnost poskytování základních informací od svého blízkého člověka.

U2 spatřuje riziko v tom, že pokud se vzdělávají společně děti od dvou do šesti let, je to na úkor starších dětí, protože se vše musí přizpůsobovat dětem nejmladším. Jako další riziko uvádí narušování činností nejmladšími dětmi z důvodu teprve se vytvářející vůle a poslušnosti.

U3 uvádí, že společnost dvouleté děti vyčerpává, jsou přetížené, potřebují větší péči a je potřeba dvou lidí k zajištění celé skupiny dětí. Jako další riziko uvádí, že se fixují na učitelku a nelze ji měnit.

U4 shledává rizika ve velikosti skupiny, nutnosti jednoduchých aktivit. Jako nejrizikovější uvádí narušení pocitu bezpečí v cizím prostředí a potřebu dospělého pro sebe.

Obrázek 4 Rizika při začleňování



8.3.3 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 3

Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku je optimální z hlediska zajištění potřeb?

Porovnání názorů respondentek

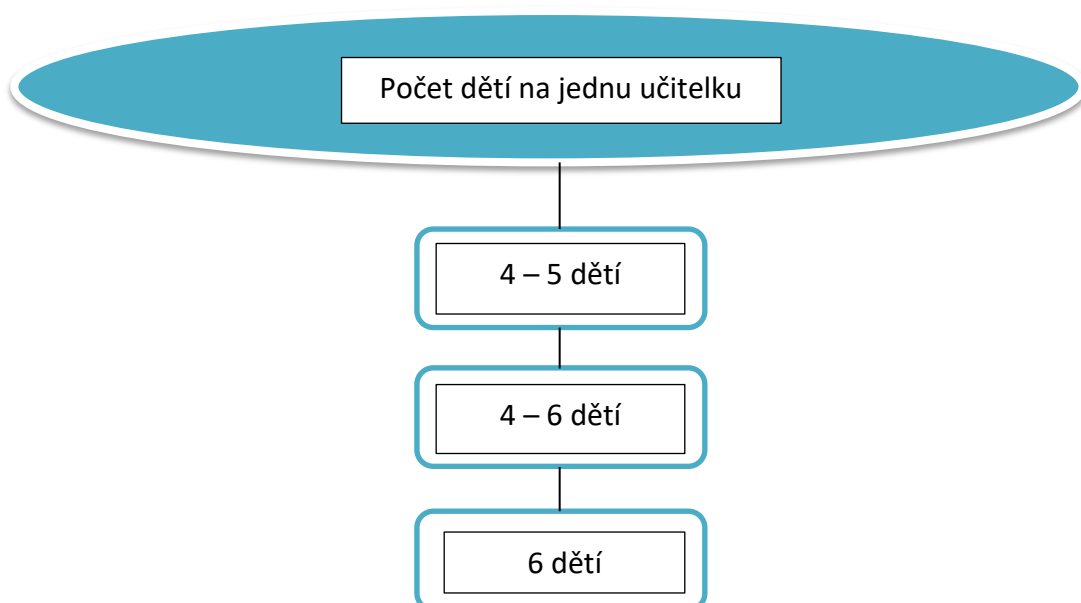
Názor všech respondentek se v této otázce příliš nelišil.

U1 uvedla 4 – 5 dětí na jednu učitelku.

U2 uvedla 4 – 6 dětí na jednu učitelku.

U3 a U4 uvedly shodně max. 6 dětí na jednu učitelku.

Obrázek 5 Počet dětí na jednu učitelku



8.3.4 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 4

Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?

Porovnání názorů respondentek

Všechna zkoumaná zařízení nabízejí vzdělávání dětem mladším tří let, kdy dvouleté, dokonce i mladší děti jsou vzdělávány formou „kursů“ pro maminky s dětmi a děti si vždy zvykají za přítomnosti maminky, čímž jsou dle všech respondentek eliminovány adaptační problémy, které se běžně vyskytují. Možnost, aby při zvykání se svým dítětem ve skupině dětí byly společně i maminky, vidí jako problematickou a nefungující všechny respondentky.

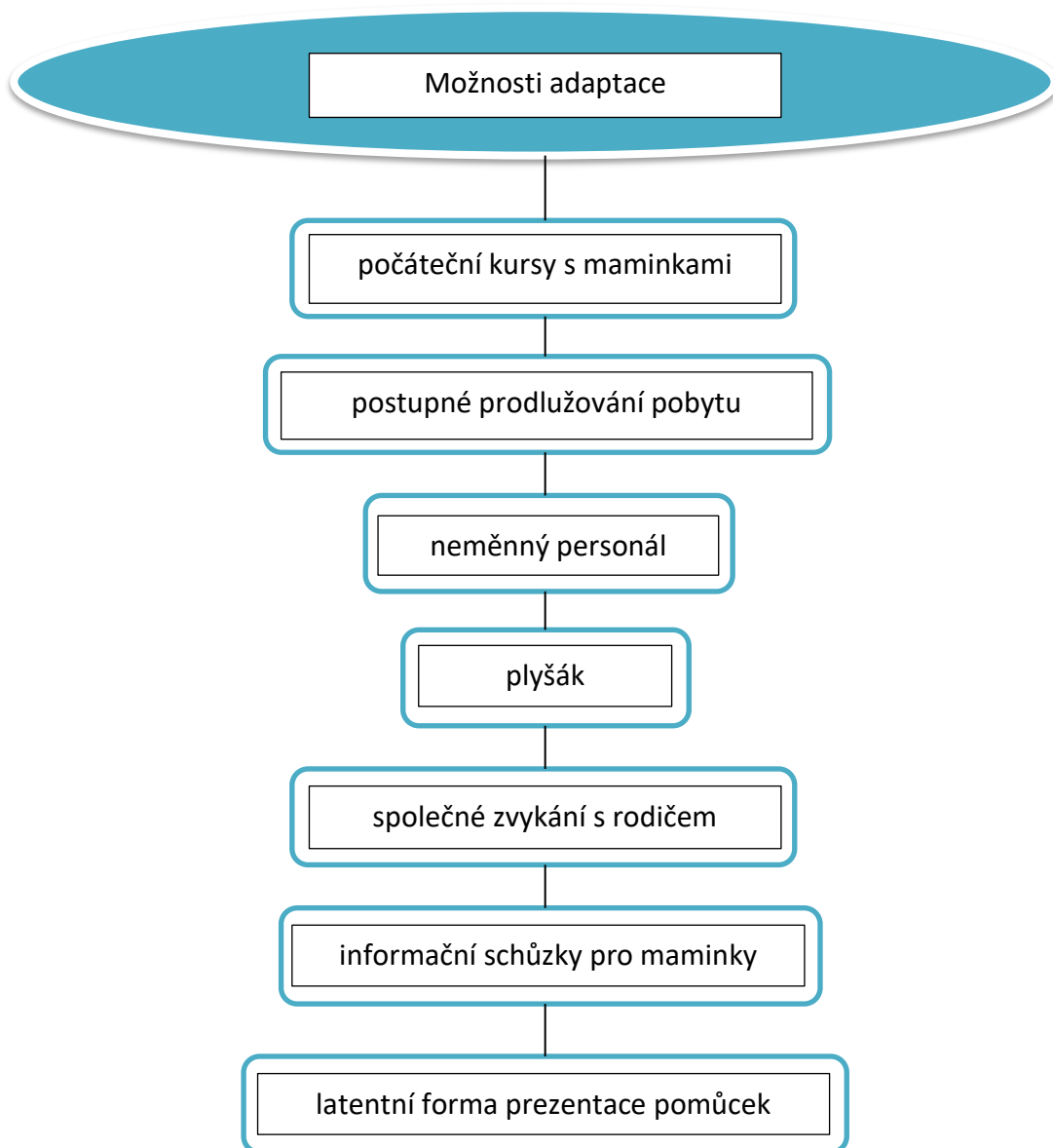
U1 uvádí jako možnost adaptace kurzy, neměnný personál jak během adaptace, tak během docházky, dále možnost nosit si s sebou plyšáka apod.

U2 nabízí v rámci adaptace rovněž kurzy, případně poslední týden v srpnu zvykání dětí společně s rodiči.

U3 rovněž uvádí v rámci adaptace počáteční kurzy nebo postupně prodlužovaný pobyt v zařízení, případně počáteční zvykání společně s rodičem.

U4 provozuje zařízení výhradně za přítomnosti maminek, čímž jsou eliminovány případné adaptační problémy. V tomto zařízení je kladen důraz na adaptaci maminek formou informačních schůzek, další možností je latentní forma prezentace pomůcek.

Obrázek 6 Možnosti adaptace



8.3.5 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 5

Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?

Porovnání názorů respondentek

Na otázku, zda zvolit třídy homogenní nebo heterogenní, se odpovědi všech respondentek naprosto shodovaly. Všechny uvedly, že upřednostňují skupiny heterogenní. Zda nějakou věkovou kategorii vyjmout a vzdělávat ji zvlášť, ovlivňovala míra jejich zkušeností s danou věkovou kategorií, a to, v jakém typu zařízení pracují.

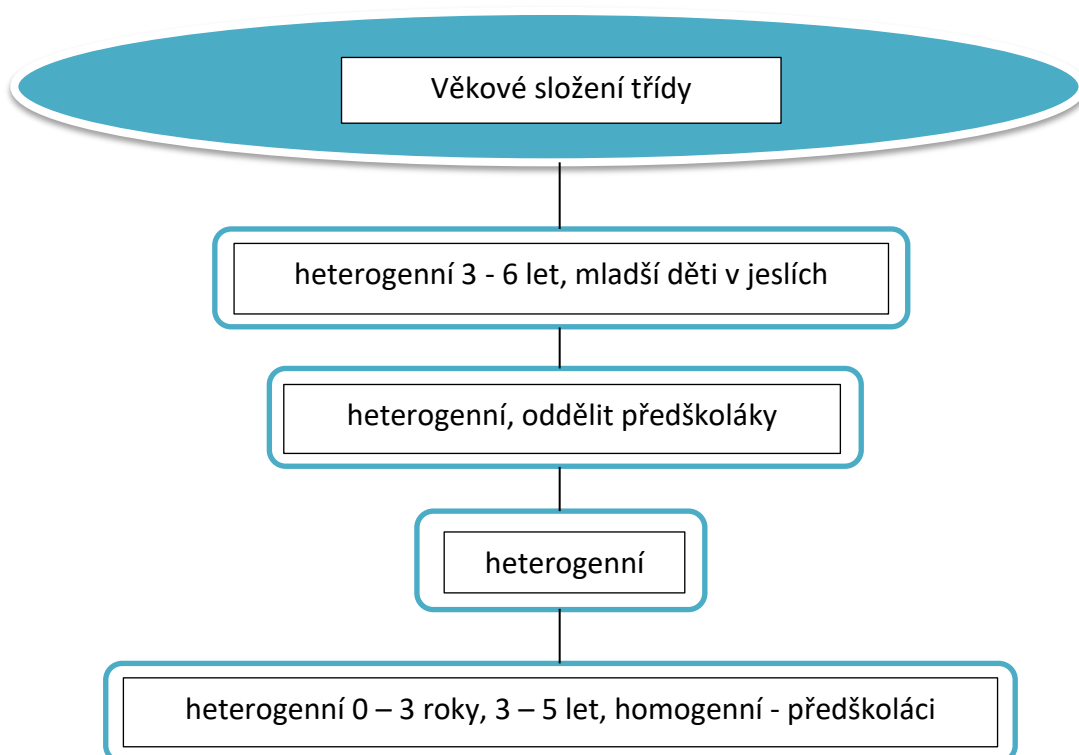
U1 uvádí obě varianty, které aplikují ve svém zařízení. 0 – 3 roky heterogenní skupina. 3 – 5 let heterogenní skupina. 5 (5,5) – 6 let homogenní skupina – předškoláci.

U2 upřednostňuje heterogenní složení třídy, tj. 3 – 6 let. Děti mladší tří let se vzdělávají v jeslích.

U3 volí jako jednoznačnou variantu heterogenní složení třídy, oddělila by děti 5 – 6 leté, tj. předškoláky.

U4 uvádí rovněž heterogenní složení třídy.

Obrázek 7 Věkové složení třídy



8.3.6 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 6

Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?

Porovnání názorů respondentek

Na jaké úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let je potřeba se zaměřit, se vyjádřily respondentky následovně: V odpovědích všech respondentek byl patrný vliv Montessori pedagogiky a prostředí, ve kterém se pohybují. Opakovaly se zejména požadavky na připravené prostředí, na přístupnost a otevřenost nábytku.

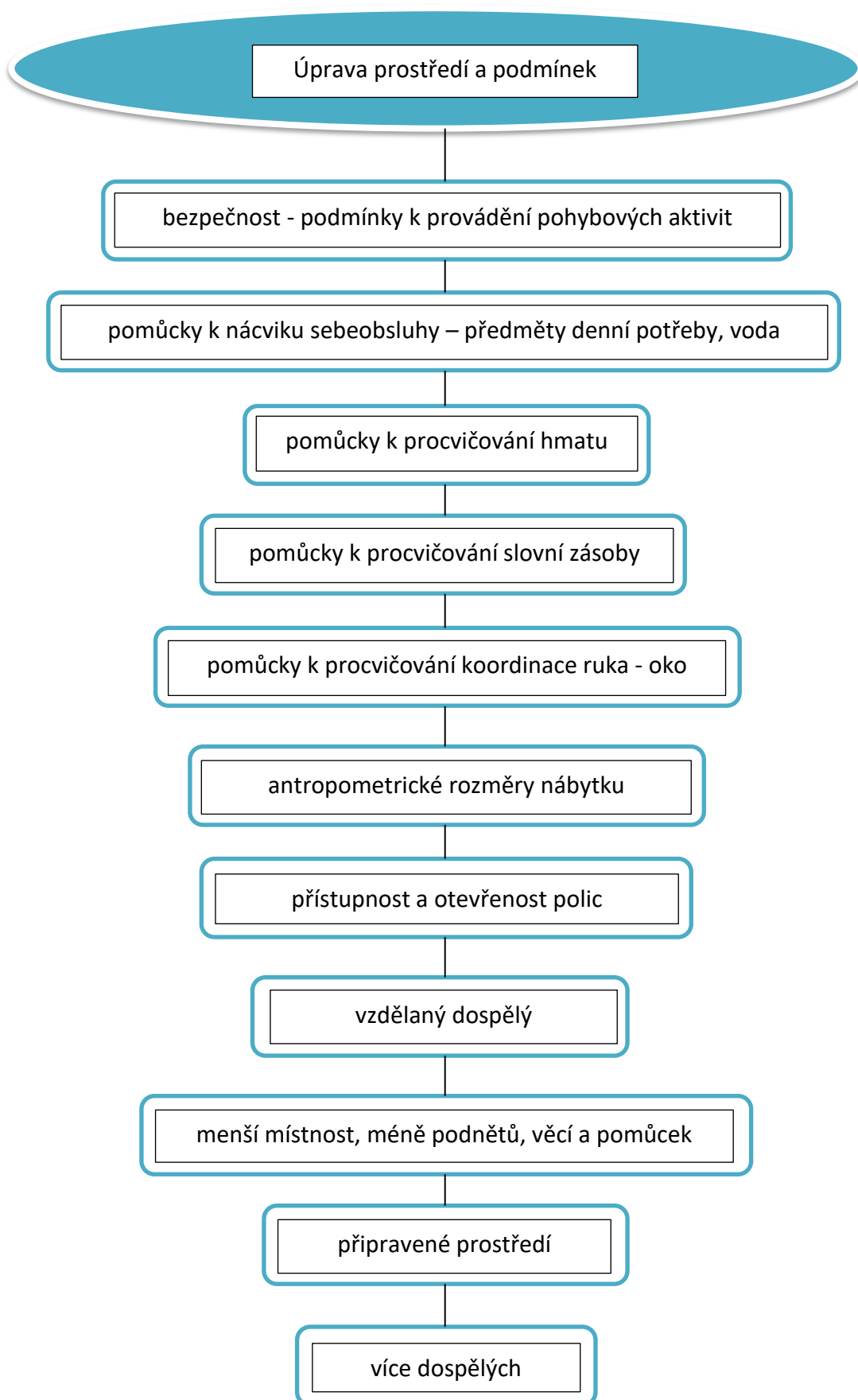
U1 preferuje bezpečnost, podmínky vytvořené a uzpůsobené k provádění pohybových aktivit, pomůcky na procvičování hmatu, vodu, vše, co souvisí s nácvikem sebeobsluhy a s tím spojené předměty každodenního života.

U2 shledává jako zásadní přístupnost a otevřenost polic s veškerým materiálem. Velký důraz klade na vzdělaného dospělého. Z pomůcek preferuje pomůcky na rozvíjení slovní zásoby, koordinace ruka – oko a předměty k procvičování sebeobsluhy. Dále považuje za důležitou podmínku menší místnost, méně věcí a pomůcek, méně podnětů, více dospělých.

U3 uvádí jako podstatné dodržení požadavku na antropometrické rozměry, ostatní může být stejné jako u starších dětí.

U4 klade důraz na připravené prostředí a aby vše bylo přístupné a na dosah.

Obrázek 8 Úprava prostředí a podmínek



8.3.7 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 7

Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?

Porovnání názorů respondentek

Odpovědi na tuto otázku se celkem lišily v jednotlivých odpovědích, v souhrnu je však patrná shoda plynoucí z aplikování této metody ve všech zařízeních.

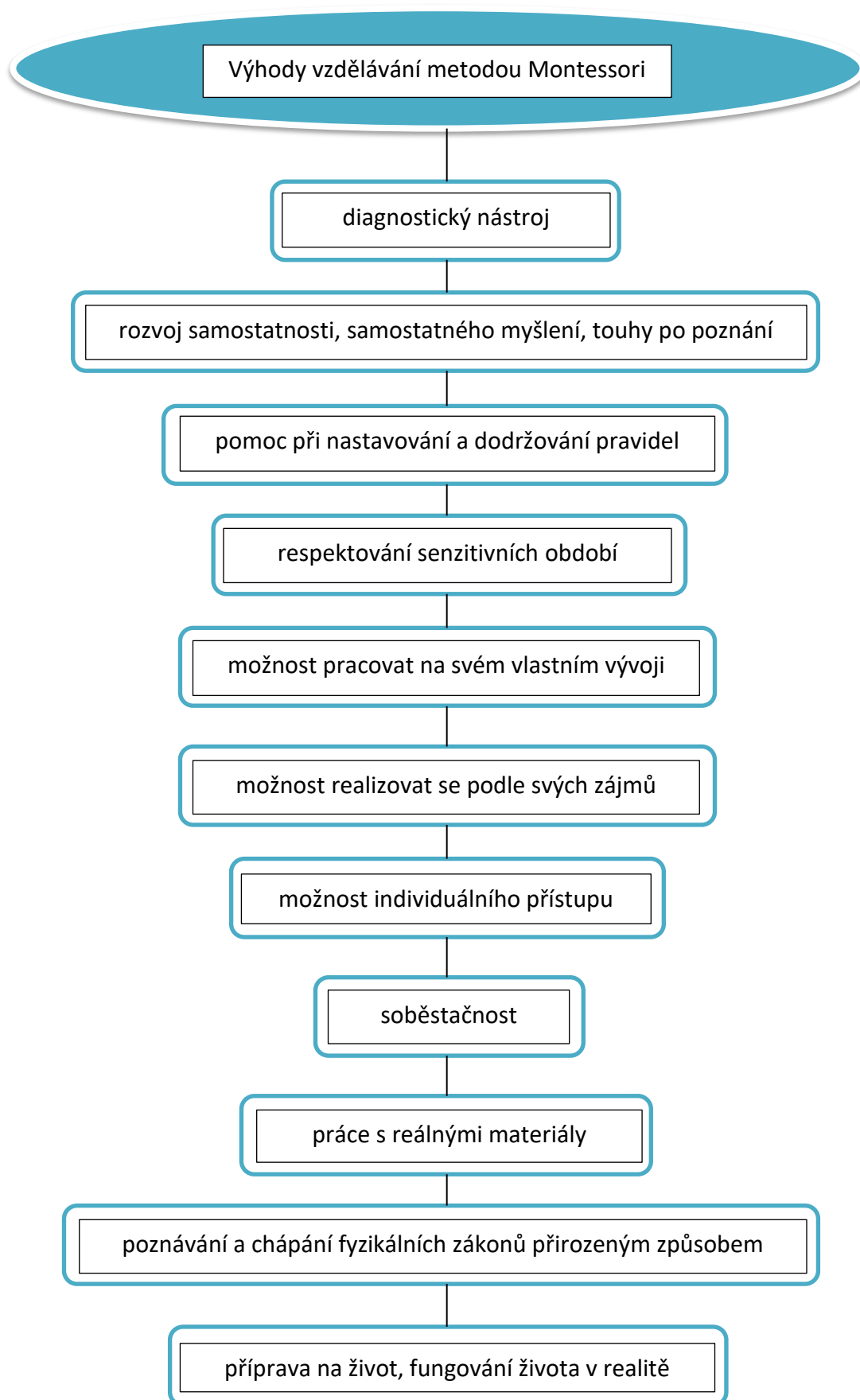
U1 spatřuje přínos metody Montessori v tom, že ji lze využít jako diagnostický nástroj při problémech ve vývoji dítěte. Jako další přínos uvádí rozvoj samostatnosti, samostatného myšlení, touhy po poznání a pomoc při nastavování a dodržování pravidel sebeobsluhy a pravidel společenských.

U2 charakterizuje výhodu metody Montessori tak, že vzhledem k připravenosti prostředí umožňuje dítěti, aby dostávalo to, co právě potřebuje v tom správném období a umožňuje mu práci na svém vlastním vývoji.

U3 považuje za výhodu to, že dítě se může realizovat podle svých zájmů a možnost individuálního přístupu.

U4 odpovídá v tom smyslu, že výhodou je soběstačnost, možnost pracovat s reálnými materiály, poznávání a chápání fyzikálních zákonů přirozeným způsobem, příprava na život, možnost prožívat fungování života v realitě.

Obrázek 9 Výhody vzdělávání metodou Montessori



8.3.8 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 8

S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?

Porovnání názorů respondentek

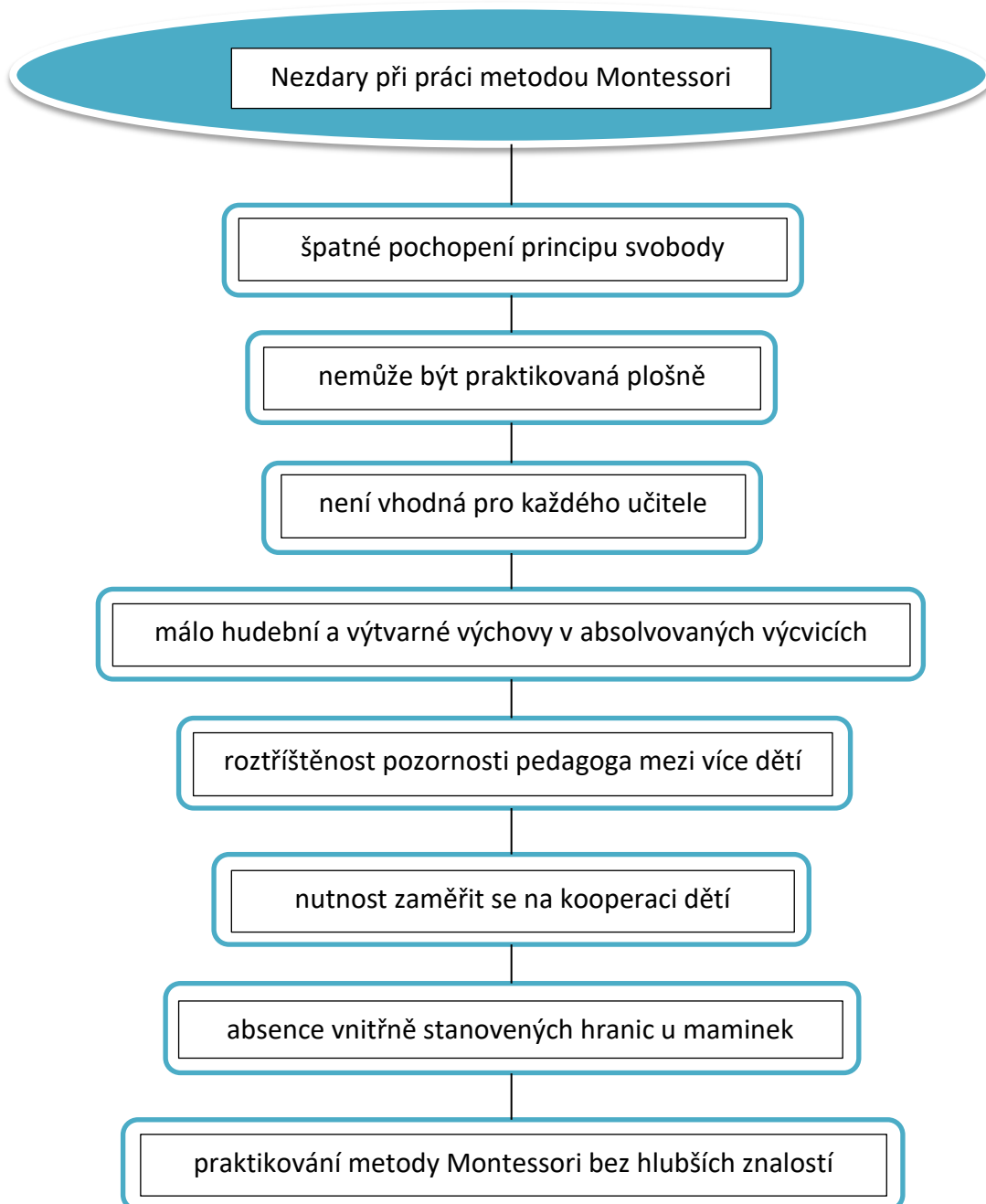
U1 zdůrazňuje jako nezdár nebo negativum při aplikování metody Montessori špatné pochopení principu svobody, dále, že jmenovaná metoda nemůže být praktikovaná plošně, a dále, že není vhodná pro každého učitele.

U2 vidí jako negativní málo hudební a výtvarné výchovy v absolvovaných výcvicích. Za negativní považuje špatně pochopený princip svobody.

U3 vnímá jako negativní roztržitost pozornosti pedagoga mezi více dětí a nutnost zaměřit se na kooperaci dětí.

U4 hodnotí jako negativní absenci vnitřně stanovených hranic jednání maminek. Jako negativní vnímá dále pedagogy, kteří praktikují metodu Montessori bez dostatečně hlubokých informací.

Obrázek 10 Nezdary při práci metodou Montessori



8.3.9 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 9

V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?

Porovnání názorů respondentek

Z odpovědí respondentek vyplývá, že jako nejvýznamnější rozdíl vnímají počty dětí, a z toho vyplývající nemožnost podporování individuálních možností dětí a řešení konfliktních situací.

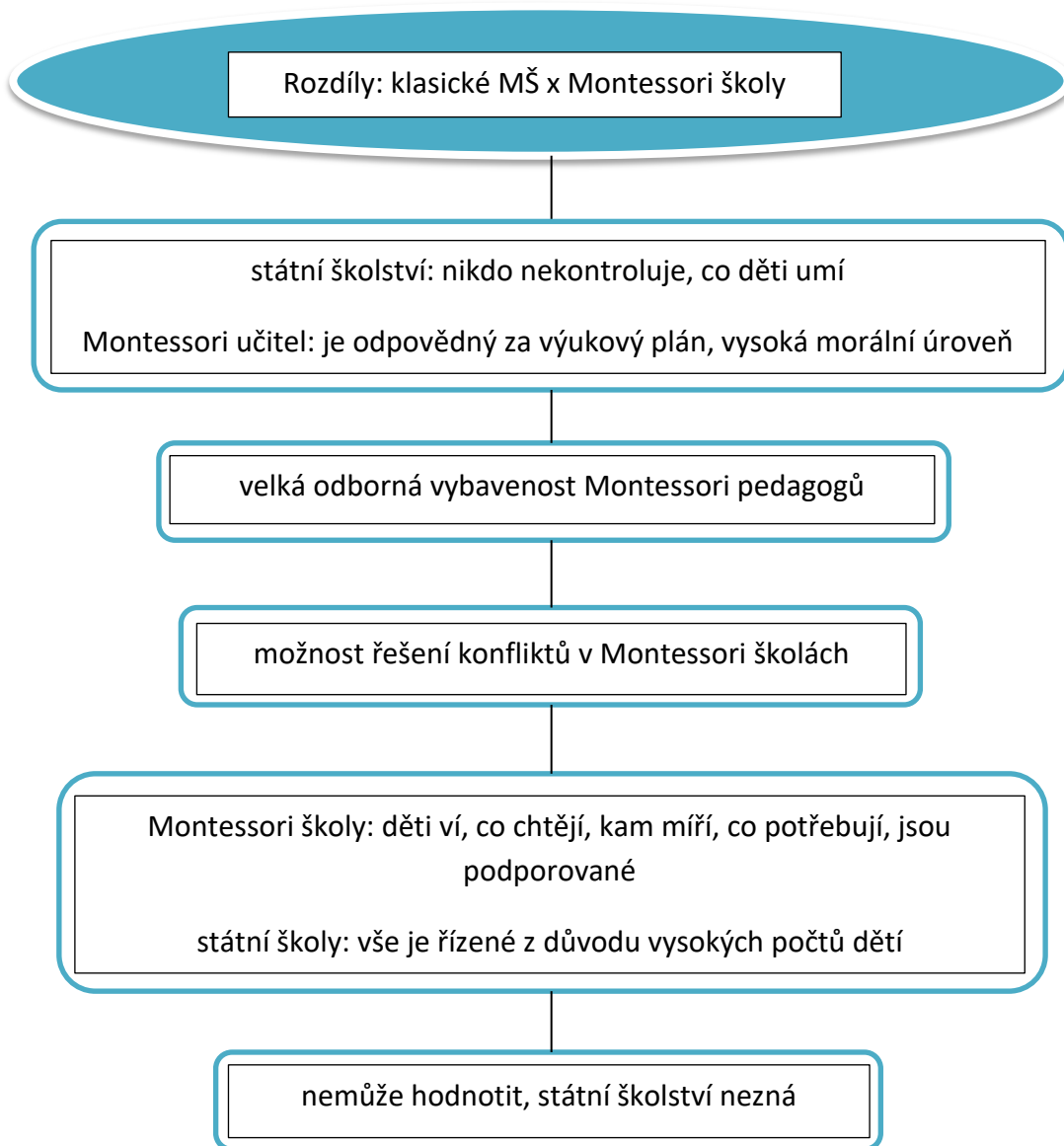
U1 uvádí, že totéž, co ve školách typu Montessori může dítě získat i ve státních školách. Rozpor vidí v tom, že státní školství je pod strukturou, kde lidé plní příkazy, nikdo nekontroluje, co děti opravdu umí, když se učitel rozhodne být tvořivý. V Montessori je učitel zodpovědný za dodržení výukového plánu, musí být na vysoké morální úrovni.

U2 zmiňuje, že je to o lidech. Rozdíl shledává ve velké odborné vybavenosti Montessori pedagogů jak vzdělávat a jak naučit děti komunikovat oproti ostatním pedagogům. Jako odlišné vnímá dále možnost řešení konfliktů na rozdíl od státního školství.

U3 spatřuje rozdíl v tom, že děti v Montessori zařízeních ví, co chtějí, a kam míří, co potřebují, jsou v tom školou podporované, ve státních školách je vše řízené z důvodu vysokých počtů dětí.

U4 sděluje, že fungování klasického státního zařízení nezná, z tohoto důvodu ho nelze hodnotit.

Obrázek 11 Rozdíly: Klasické MŠ x Montessori školy



8.3.10 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 10

Které druhy vzdělávacích aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2 - 3 letých dětí za nejvhodnější (individuální X skupinové)?

Porovnání názorů respondentek

Všechny dotazované respondentky uvedly, že pro děti ve věku do tří let jsou nezbytné a prvořadé činnosti individuální, a to jak na základě svých zkušeností a pozorování, ale i s odvoláním na vývojová specifika tohoto věku. Jako méně vhodné, ale rovněž potřebné v minimální míře, uvádějí skupinové činnosti.

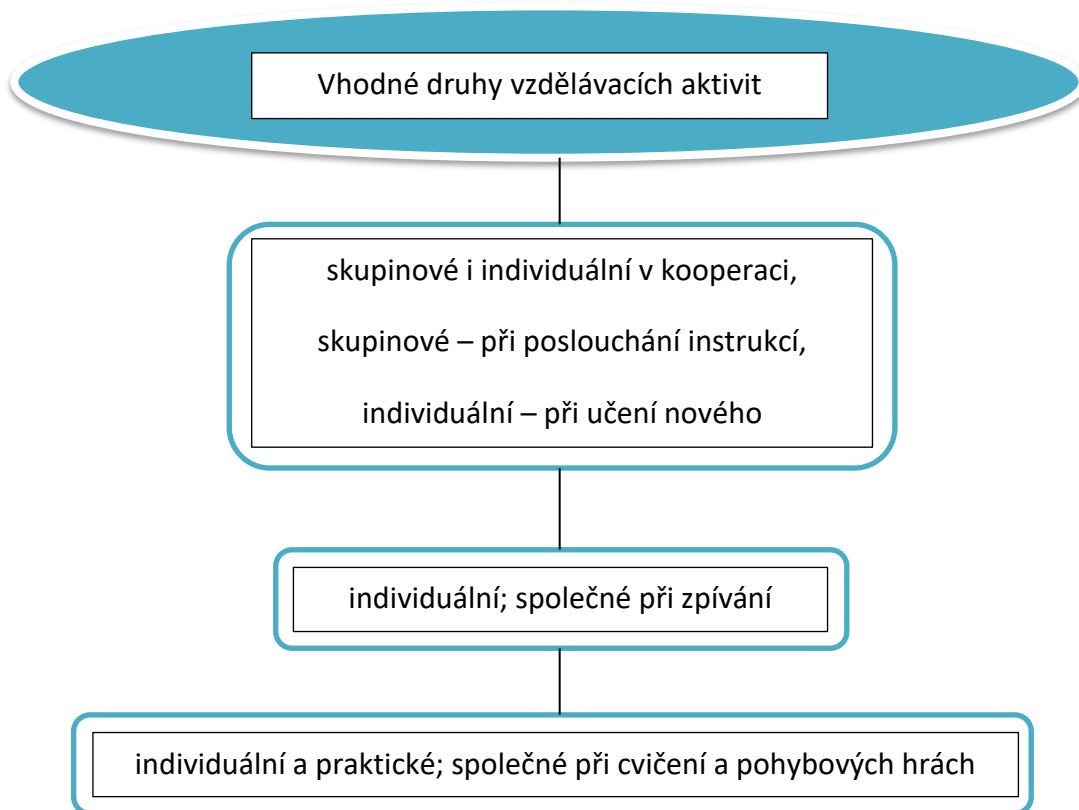
U1 uvádí, že aktivity individuální i skupinové by měly být v kooperaci, skupinové k učení poslouchání instrukcí. Jako převažující považuje individuální činnosti s maminkou, případně s učitelkou k učení toho, co neumí.

U2 upřednostňuje činnosti individuální. Ze skupinových činností uvádí společné zpívání.

U3 považuje za nejvhodnější individuální a praktické aktivity. V rámci společných činností využívá společná jednoduchá cvičení a pohybové hry (ne honičky).

U4 preferuje činnosti individuální. V rámci skupinových činností zařazuje zpívání.

Obrázek 12 Vhodné druhy vzdělávacích aktivit



8.3.11 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 11

Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?

Porovnání názorů respondentek

Na základě výše zmíněných odpovědí lze shrnout závěr, že děti v Montessori prostředí se pohybují zejména v rámci zvolených činností.

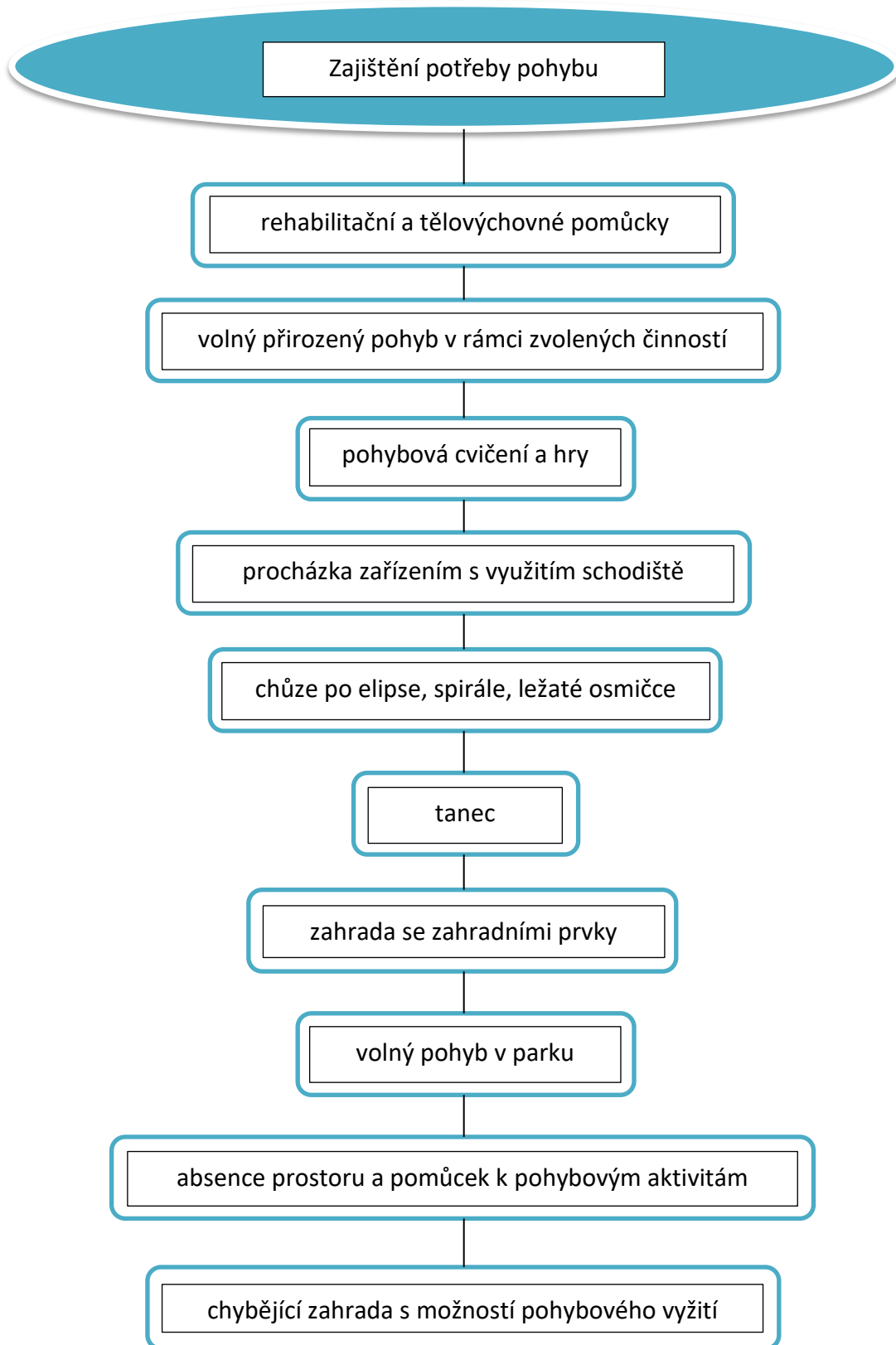
U1 nabízí jako jednu z možných variant rehabilitační a tělovýchovné pomůcky v oddělené místnosti, dále volný přirozený pohyb v rámci zvolených činností a pohybová cvičení. Vzhledem k tomu, že zařízení sestává z několika místností, tak využívají i procházku celým zařízením i schodiště.

U2 uspokojuje potřebu pohybu volným přirozeným pohybem v rámci zvolených činností, dále využívá elipsu k chůzi, tanec, hry s pohybem a se změnami poloh, využívána je též zahrada se zahradními prvky.

U3 zajišťuje potřebu pohybu v rámci zvolených činností, dále chůzi po elipse, ležaté osmičce, po spirále. Dále využívají přilehlý rozsáhlý park, kde dětem umožňují zcela volný pohyb.

U4 sděluje, že potřebu pohybu uspokojuje v rámci zvolených činností. Negativně vnímá absenci prostoru a pomůcek k tělovýchovným aktivitám a chybějící zahradu s možností pohybového vyžití.

Obrázek 13 Zajištění potřeby pohybu



8.3.12 Vyhodnocení odpovědí na výzkumnou otázku č. 12

Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

Porovnání názorů respondentek

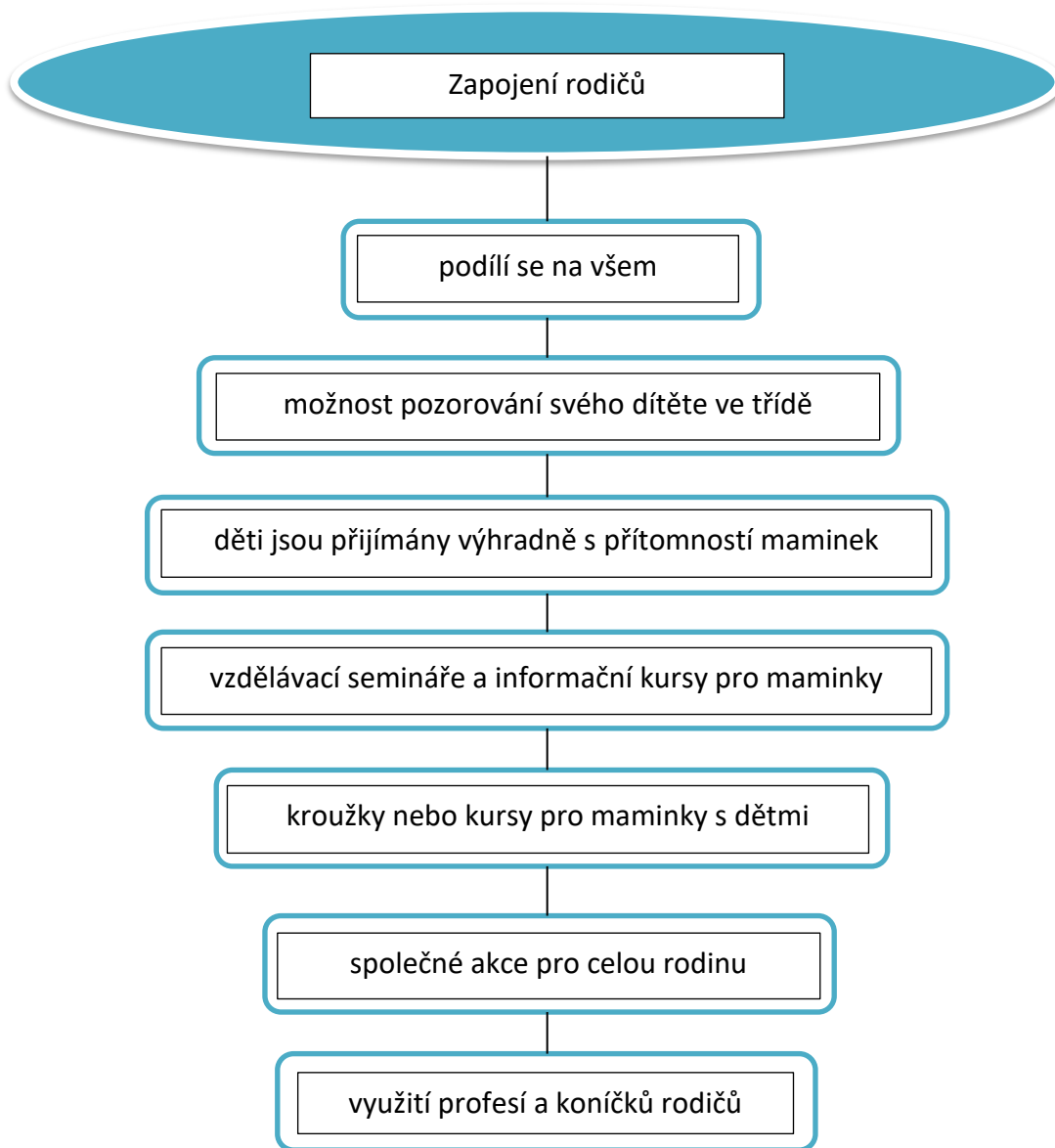
U1 odpovídá, že se rodiče musí podílet na všem, dále učí maminku pozorovat své dítě, děti jsou přijímány výhradně za účasti maminek, a dále pořádají vzdělávací semináře pro maminky.

U2 sděluje, že nabízí informační kursy pro dospělé, mají kroužky pro maminky s dětmi, nabízí rodičům pozorování svých dětí ve třídě. Jako další možnost pořádají několikrát ročně akce pro celou rodinu a využívají profesí a koníčků rodičů.

U3 vychází z volby Montessori zařízení rodičem, a z toho plynoucího zájmu o život dítěte v něm. Rodiče zapojují formou kursů pro maminky s batolaty a využívají profesí a dovedností rodičů.

U4 zmiňuje už samotnou docházku maminek s dětmi jako formu zapojení. Jako další formu zapojení pořádá informační schůzky pro rodiče.

Obrázek 14 Zapojení rodičů



8.4 Výsledky ankety

V rámci ankety bylo osloveno 102 respondentek s návratností 100 %.

Ze 102 dotazovaných učitelek 56 z nich odpovědělo, že ve třídě dvouleté děti nemají.

Dalších 46 učitelek se s touto problematikou potýká.

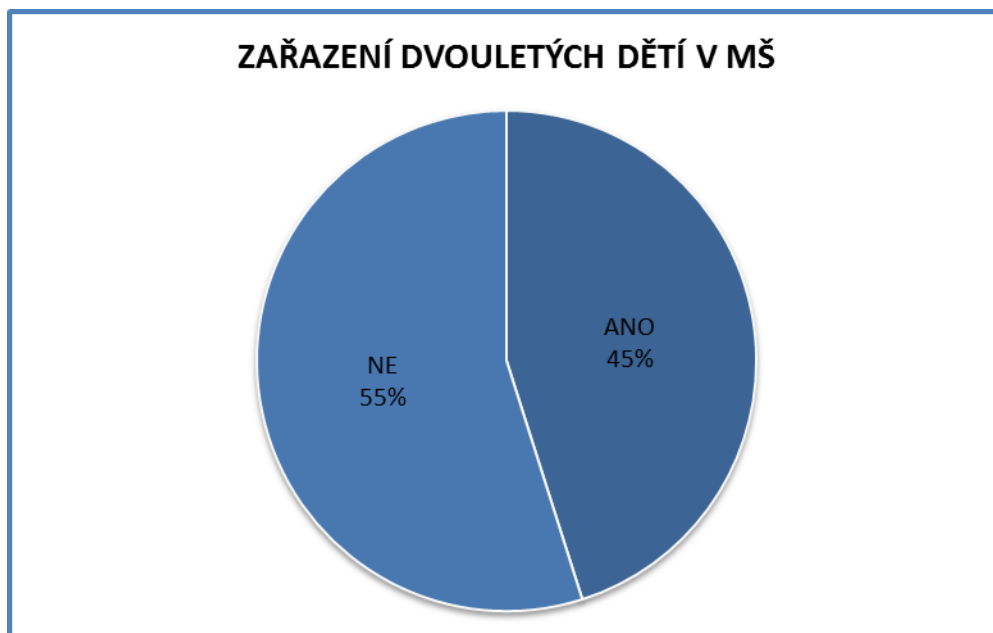
18 učitelek má dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 28.

12 učitelek má dvouleté děti zařazené v homogenní třídě s počtem dětí 28.
4 učitelky mají dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 26.
2 učitelky mají dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 24.
2 učitelky mají dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 22.
2 učitelky mají dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 20.
2 učitelky mají dvouleté děti zařazené v heterogenní třídě s počtem dětí 15.
4 učitelky mají dvouleté děti zařazené v homogenní třídě s počtem dětí 15, z nich
1 učitelka uvádí, že mají pro dvouleté děti jeslovou třídu financovanou rodiči.

Pro přehled a snazší orientaci jsou získané údaje uvedené v tabulkách a grafech.

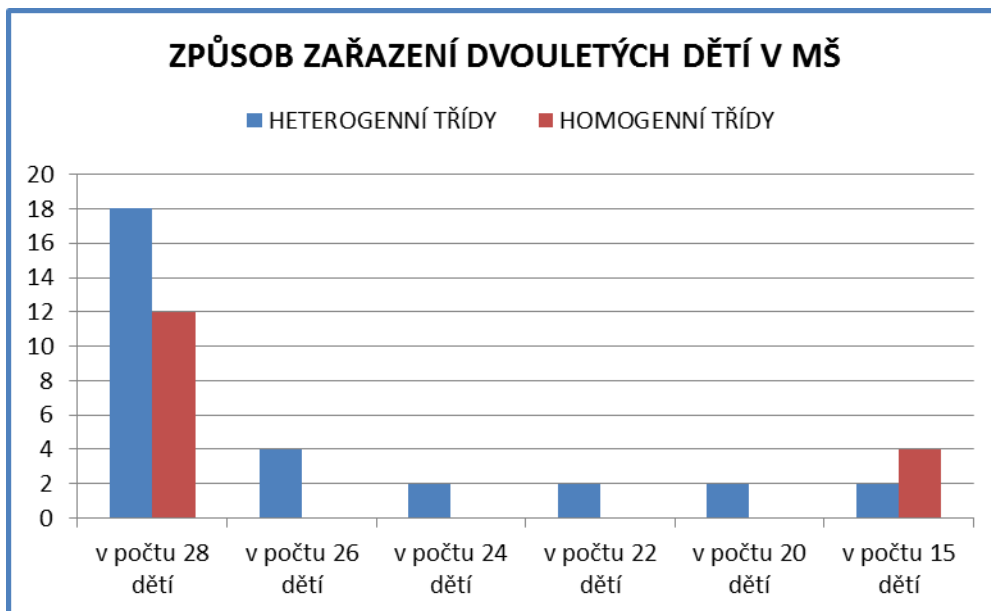
Graf 1:

Graf znázorňuje procentuální rozložení odpovědí na dotaz zařazenosti dvouletých dětí do MŠ. 55 % respondentek uvedlo, že ve své třídě dvouleté děti nemá. 45 % dotazovaných uvedlo, že dvouleté děti ve třídě má.



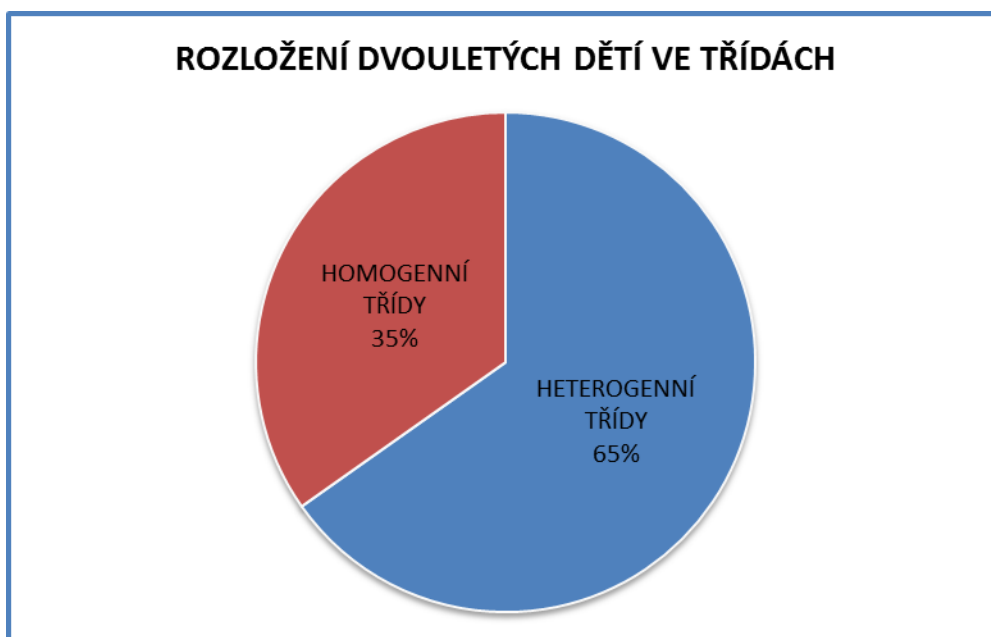
Graf 2:

Graf vyjadřuje početní zastoupení respondentek v otázce zařazení dvouletých dětí v rámci různých typů tříd



Graf 3:

Jak je patrné z grafu, většina respondentek uvádí zařazení dvouletých dětí v rámci heterogenních tříd, tj. 65 %. Zařazení dvouletých dětí v homogenních třídách uvádí dle výsledků ankety 35 % dotazovaných.



ZÁVĚR

Výsledky výzkumu poskytly množství informací a ucelený pohled na problematiku vzdělávání dětí mladší tří let v předškolních zařízeních pracujících na principech metody Montessori.

Pozorování bylo zaměřeno na to, jakým způsobem jsou v zařízeních typu Montessori vzdělávány děti mladší tří let, v jak početných skupinách se vzdělávají, zda ve třídách či skupinách homogenních nebo heterogenních, jaký počet pedagogů s danou skupinou pracuje, a dále jaké je vybavení tříd pro tuto věkovou kategorii, jaké činnosti si děti volí, a jakým způsobem je uspokojována potřeba pohybu. Bylo zjištěno, že tři ze čtyř zkoumaných zařízení vzdělávají děti mladší tří let odděleně od dětí starších. Pouze v jediném zařízení byly zmiňované děti zařazeny v rámci heterogenní skupiny o počtu 16 dětí a dvou pedagogů. Důvodem jsou v naprosté většině odlišné potřeby dětí raného věku, a to jak ve vztahu k velikosti prostoru, množství podnětů, pomůcek, počtu dětí ve skupině a v souvislosti s potřebou větší péče. Počet dětí ve skupině se odvíjel od počtu pedagogů, kteří s danou skupinou pracovali. Pohyboval se v rozmezí 5 – 16 dětí, přičemž na jednoho pedagoga připadalo 3 - 7 dětí. Z pozorování je patrný výrazně zřetelný rozdíl v počtu dětí na jednoho pedagoga mezi státním zařízením a soukromou institucí. Bylo překvapivým zjištěním, že v zařízeních typu Montessori jsou vzdělávány děti mladší tří let odděleně od dětí starších. Neméně překvapivá byla skutečnost, s jakým počtem dětí pracuje jeden pedagog v těchto typech zařízení vzhledem k vlastní zkušenosti s prací v MŠ, která využívala prvky Montessori pedagogiky. Nečekaným zjištěním bylo, že ve většině zařízení je docházka dětí mladší tří let i při tak nízkém počtu na jednoho pedagoga podmíněna přítomností maminky.

Odlišné od státních zařízení bylo vybavení tříd pro zkoumanou věkovou kategorii. V naprosté většině jej tvořily předměty a pomůcky z oblasti praktického života, tj. pomůcky, jejichž pomocí se děti učí sebeobsluze a běžným pracovním dovednostem (pracují se skutečným skleněným či porcelánovým nádobím, přenášejí vodu, přendávají předměty, zasouvají předměty, myjí, perou...). Další vybavení tvoří smyslový materiál, tj. vše na procvičování hmatu, sluchu, zraku, čichu. Samozřejmostí v těchto typech zařízení jsou otevřené a přístupné police. Některá zařízení mají k dispozici i mini kuchyňskou linku, dřezu na praní prádélka, mopy v dětské velikosti, tekoucí vodu volně

k dispozici atd. V žádném zařízení nebyly k dispozici hračky. Vzhledem k vlastním zkušenostem nebyla vybavenost zkoumaných zařízení překvapením. Pozorování potvrdilo, že děti mezi druhým a třetím rokem preferují činnosti smyslové a činnosti zaměřené na práci s každodenními předměty používanými běžně v domácnostech. Činnosti s vodou lze hodnotit jako jedny z nejvyhledávanějších.

Důležitou oblastí pozorování byly rovněž možnosti uspokojení pohybu dětí této věkové kategorie, protože pohyb je pro tyto děti prostředkem učení a nutností. Pouze jedno zařízení mělo ve svém vybavení pomůcky pro pohybové činnosti, dokonce i zvláštní místnost k tomu určenou, a pouze jedno zařízení mělo za tímto účelem k dispozici svou vlastní vybavenou zahradu. V Montessori pedagogice je pohyb zcela automaticky zakomponován v každé činnosti, ale z pozorování, rozhovorů i vlastní zkušenosti vyplývá, že zařízení typu Montessori neumožňují dětem zdaleka takové možnosti všestranného pohybového vyžití jak v interiéru, tak i na zahradě, jaké umožňují podmínky v klasickém státním školství.

Rozhovory, které doplňovaly pozorování, potvrdily jeho závěry. Učitelky pracují se speciálními Montessori pomůckami a materiálem, další pomůcky pro smyslové a praktické činnosti vyrábějí z běžně dostupných materiálů. Veškeré pomůcky jsou volně přístupné. Učitelky v rozhovorech shodně uvádějí, že aby vzdělávání metodou Montessori bylo přínosné, je potřeba dodržet uvedené počty dětí na jednu učitelku a souběžné působení dvou pedagogů. Za vhodnější považují děti mladší tří let vzdělávat odděleně od dětí starších. Pomůcky k práci volí děti zejména z oblasti praktického života a smyslové výchovy. Všechna zařízení umožňují postupné zvykání na prostředí za přítomnosti maminek, v některých zařízeních je přítomnost maminek podmínkou účasti na vzdělávání.

Anketa, která byla v průběhu výzkumu zvolena jako doplňující forma sběru dat, naznačuje, že 45 % oslovených učitelek má ve své třídě zkušenost se vzděláváním dětí mladších tří let. 65 % dětí této věkové kategorie je zařazeno v heterogenních třídách. Z výsledků ankety a grafu 2 je patrné, že velké množství dětí je zařazeno ve třídách o počtu 28 dětí, převažují třídy heterogenní.

Závěrem několik slov z pohledu osobní několikaleté zkušenosti v MŠ využívající prvky Montessori metody. Pracovala jsem v heterogenní třídě dětí ve věku 2,5 – 5 let o počtu

28 dětí, které nastupovaly do MŠ v průběhu celého školního roku. S tím souvisely adaptační problémy při nástupu a po každé nemoci, umocněné tzv. „nepravidelnou docházkou“, kdy děti maminek na mateřské dovolené mohly docházet do MŠ 5 dnů v měsíci. Přítomnost jedné učitelky během dopoledne, a to i v době pobytu venku (až do 11.15 hod., kdy jsme nastupovaly na odpolední směnu), s sebou nesla zvýšené nároky organizační i psychické. Při používání smyslového a praktického materiálu docházelo k vysypávání, vylévání, rozbití skla. Uklízely jsme my učitelky. Pobyt venku, oblékání a svlékání dětí představoval další problémy. Osobní zkušenost a zkušenost z pozorování v rámci výzkumu jsou nesrovnatelné. Zkušenosti učitelek na základě výsledků ankety potvrzují zařazení dětí převážně do heterogenních tříd o počtu 28 dětí. Ze závěrů pozorování a rozhovorů lze jednoznačně vysledovat diametrální odlišnost podmínek vzdělávání v tzv. klasickém školství a v podmínkách soukromých zařízení typu Montessori. Ve třídě, kde pracují dvě učitelky s max. 16 dětmi, případně jsou přítomné maminky, panuje naprostá pohoda a klid viditelný na dětech i na učitelkách. Je čas vyslechnout každé dítě a podle potřeby se mu věnovat.

Montessori mateřské školy a zařízení na základě výzkumu ukazují vhodnou cestu, jak umožnit vzdělávání dětem mladším tří let. Spočívá v úpravě podmínek, zejména ve snížení počtu dětí, souběžnému působení dvou pedagogů, vybavení mateřských škol pomůckami a materiálem, které korespondují se zájmy a potřebami dětí zmíněného věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BERTINI, Kristine. *Sendvičová rodina*. Přeložila Petra Diestlerová. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0478-7
- ČÁP Jan; MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-819-7
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír Jůva. 1. vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HAŠKOVÁ, Hana; SAXONBERG Steven a Jiří MUDRÁK: *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. 1. vydání. Praha: Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-114-5
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. 1. vydání. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- KOPŘIVA, Karel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole - 1. díl. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 10. 2015, [cit. 2016-07-28]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20399/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE---1-DIL.html>>. ISSN 1802-4785
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. 1. vydání. Praha: SPN, 1986. ISBN 0-13-0313-0
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. Vydání. Praha: Grada., 2005. ISBN 80-247-1026-9
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 4., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. 3. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Přeložil Jan Volín. 1. vydání. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86 189-02-3
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Přeložila Vladimíra Henelová. 1. vydání. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5
- MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel Dufek. 1. vydání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan Volín. 1. vydání. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7
- MORKES, František. Pomoz mi, abych to mohl udělat sám. *Rodina a škola*. 2007, roč. 54, č. 3. ISSN 0035-7766
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vydání. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-7439-056-2
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva Vyskočilová. Vydání 2., v Portálu 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se*. 1. vydání. Olomouc: Poznání, 2006. ISBN 80-86606-49-X
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. 4. vydání. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-7178-485-0
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. 1. vydání. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-648-84
- PRŮCHA Jan; WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Alternativní vzdělávání v mateřských školách. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 07. 2004, [cit. 2016-07-28]. Dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/28/ALTERNATIVNI-VZDELAVANI-V-MATERSKYCH-SKOLACH.html>>. ISSN 1802-4785

SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

SPLAVCOVÁ, Hana et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, srpen 30, 2016 11:38:16 [vid. 2016-10-02]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>

SPLAVCOVÁ, Hana; KROPÁČKOVÁ Jana. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9

ŠEBESTOVÁ, Věra; ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. 1. vydání. Praha: VoŠP. 1999

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. 1. Vydání. Olomouc: UPOL, 2004. ISBN 80-244-0945-8

ŠVAŘÍČEK, Roman; Šed'ová, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1 vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 11.1.2005, částka 4. ISSN 1211-1244

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10.11.2004, částka 190. ISSN 1211-1244

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. 8.6.2016, částka 68. ISSN 1211-1244

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Materiální vybavení	49
Obrázek 2 Výběr pomůcek.....	50
Obrázek 3 Věk nástupu do MŠ.....	51
Obrázek 4 Rizika při začleňování.....	53
Obrázek 5 Počet dětí na jednu učitelku	54
Obrázek 6 Možnosti adaptace	56
Obrázek 7 Věkové složení třídy.....	57
Obrázek 8 Úprava prostředí a podmínek.....	59
Obrázek 9 Výhody vzdělávání metodou Montessori.....	61
Obrázek 10 Nezdary při práci metodou Montessori	63
Obrázek 11 Rozdíly: Klasické MŠ x Montessori školy	65
Obrázek 12 Vhodné druhy vzdělávacích aktivit.....	67
Obrázek 13 Zajištění potřeby pohybu.....	69
Obrázek 14 Zapojení rodičů	71

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 Personální zabezpečení	50
Graf 1 Zařazení dvouletých dětí v MŠ.....	72
Graf 2 Způsob zařazení dvouletých dětí v MŠ.....	73
Graf 3 Rozložení dvouletých dětí ve třídách.....	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Fotografie

Příloha č. 2 Přepisy rozhovorů (na přiloženém CD)

Příloha č. 1



Fotografie č. 1 Zákoutí s dřezy na praní prádla (vlastní zdroj)



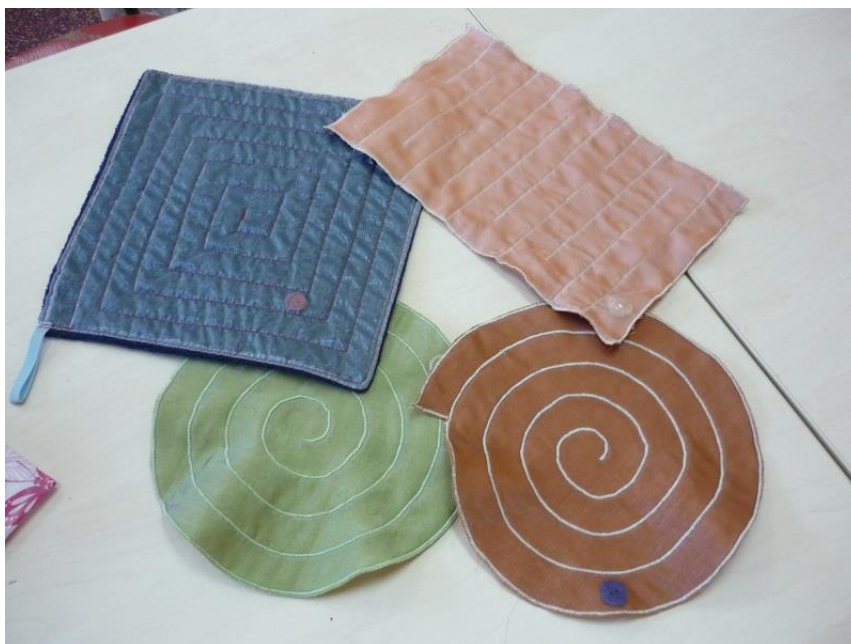
Fotografie č. 2 Dřez na mytí nádobí (vlastní zdroj)



Fotografie č. 3 Kolíková hra na procvičování a přiřazování barev (vlastní zdroj)



Fotografie č. 4 Vkládací žetony (vlastní zdroj)



Fotografie č. 5 Látkový motorický labyrint (vlastní zdroj)



Fotografie č. 6 Hmatové sáčky (vlastní zdroj)



Fotografie č. 7 Zatloukání hřebíků (vlastní zdroj)



Fotografie č. 8 Barevné kolíky s obrázky (vlastní zdroj)



Fotografie č. 9 Kapátka s barevnou vodou (vlastní zdroj)



Fotografie č. 10 Přendávání oříšků pomocí kleští

Kompoty - třídění korálek podle barev

Třídění fazolí (vlastní zdroj)

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s učitelkou č. 1

Otázka č. 1: Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?

„Z mého pohledu vývojově dítě se spontánně odděluje od maminky nejdříve ve věku tři let. Z praxe vím, že i jeden měsíc před třetím rokem je velký rozdíl než jeden měsíc po třetím roce... Takže my skutečně bereme děti bez maminek, až dovrší minimálně věku tři let. A hlavně i to dítě je vidět, že už tu maminku prostě nechce. A když chodí s maminkou, ještě jestli můžu na okraj, napřed když chodí s maminkou, do té skupinky jakoby menších dětí, tak to potřeba oddělení se se začíná projevovat tím, že přestává poslouchat, chce si dělat všechno po svém a vlastně nerespektuje toho rodiče, už potřebuje nějakou jinou autoritu, jo? Anebo začne poslouchat jiné dítě, stejně staré, a to vím, jakmile nastanou tyhle ty známky, tak my víme, že dítě je schopno se oddělit, třeba ho vezmeme já nevím na hodinku bez maminky. A tam ta adaptace je velmi dobrá.“

Otázka č. 2: V čem spatřujete rizika při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?

„ Myslím si že. Abych to správně definovala. To dítě ještě nedokáže definovat to, že má obavy z prostředí, kde není za ním ta maminka, která ho vždycky zachrání, jo? Bezpečnost. Ale ta vnitřní vlastně. Jo? Protože když je tady maminka i v jiné místnosti a ono něco vyleje, tak běží, mami pomoc. Kdežto když je tam i ta paní učitelka, tak to dítě ale vnitřně se musí vyrovnávat s tím, že potřebuje pomoc od někoho jiného než s kterým má vlastně intenzivně navázaný vztah. Od narození. Anebo to může být třeba i babička. Nemusí to být jenom maminka. Prostě nějaká blízká osoba, se kterou vyrůstalo, jo? Další věc, je, když dítě se někde objeví bez maminky, tak i ty činnosti, které normálně spontánně doma nebo v okolí vykonává samozřejmě, tak bez maminky nedokáže odnést ani hrníček na kuchyňskou linku nebo nedokáže si najít ani papír, pro který si chodí na malování každý týden. Není tam maminka a ono je naprosto bezradné, jo? A dle mého názoru dítě mladší tří let by mělo zakusit bazální jistotu domácího prostředí nebo bezpečného prostředí prostě s dospělými nebo se sourozenci, aby bylo

schopno vyjít vlastně ven. Další věc je, že když dochází k určitým konfliktům třeba v dětském kolektivu, tak dítě to nedokáže říct, nedokáže to definovat, a vlastně musí to zvládat samo, i když je tam třeba hodná paní učitelka, chůva, která se jim věnuje, tak stejně to dítě by tyhle situace mělo zvládat vlastně v náruči někoho blízkého. Aby si bylo jisté, že když v nebezpečné situaci pro něho, tam musí mít vždycky nějakou jistotu, vnitřní, o kterou se v budoucím vlastně dospělém životě potom opírá, to je další věc, a potom si myslím, že člověk, že dítě do tří let potřebuje provázet, potřebuje ukazovat, co a jak se dělá, proč se to tak dělá, když má období vzdoru, tak jak je možno se vyvzdorovat nebo není možno se vyvzdorovat a k tomu zase potřebuje mít, je to můj názor, člověka, který mu jasně dá najevo, vnitřně, kde ty jeho hranice a limity jsou, protože paní učitelka je opět člověk jakoby zvenčí, který mu může dát hranice pro okolí tý mateřský školky, ale ne pro prostředí života, jo, a ono jakmile se objevuje v kolektivu těch dětí, tak to je prostředí života a mateřské školky, ale on tam potřebuje mít maminku. Když si to teda převedu třeba na komunitu ve vesnici, která bývávala, jo, tak když tam nebyla maminka nebo tatínek tak tam byla sousedka, nebo soused nebo babička, prostě úzká komunita, která vždycky zasáhla v tom bezpečném prostředí, jo? Když se dítěti mohlo něco stát anebo nebo teda výchovně, ale byly tam jakoby úzké propojené vazby. Kdežto vazba mezi maminkou a paní učitelkou nikdy nemůže být úzce propojená. To je můj jenom pohled na to, co to dítě vlastně vnímá, od koho dostává informace. Já musím dostávat informace od toho, kdo je mi nějakým způsobem blízký, kdo je spojený s mými blízkými, protože ten mi dá tu informace o tom světě. Takhle to vnímám já... Ale vemte si, že i když budou mít ideální prostředí, to znamená hygienické, čisté, s krásnými hračkami, s perfektníma paní učitelkama, jo, tak stejně to dvouleté dítě se dívá na to pětileté, to je pro něho dospělej člověk. Oni to tak vnímají, oni nemají orientaci v čase, že jo, a kdo jim bude určovat vlastně to, ten pohled na svět a tu orientaci, to pětileté dítě a paní učitelka, že jo. A když by to bylo v komunitě teda na vesnici, tak tam to ještě koriguje více dospělých, jo, ale v tý školce to prostě nemůžete takhle podle mě razit tohleto. A to bazální, to základní tam vlastně chybí, jako.“

Otázka č. 3: Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku považujete optimální z hlediska zajištění potřeb?

„Já si myslím, že ne víc než 4 - 5 dětí. Protože oni jsou věkově stejně, nejsou věkově rozdílné, to znamená, tam není žádné z těch pěti dětí, které by bylo třeba čtyř nebo pětileté a relativně samostatné, které by mohlo učit ty mladší děti. Oni vlastně mají věkově nesmíšenou skupinu, tím pádem se nemohou moc učit od sebe. Mohou se motivovat, ale nemůžou se od sebe učit. To všechno musí dělat ta chůva nebo ta paní učitelka.“

Otázka č. 4: Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?

„No nevím, jak by to šlo ve státním zařízení, ale oni vlastně napřed dochází od narození s maminkou do toho prostředí, jsou zvyklé už na ty stejné tety, protože u nás pracují s maminkama ty stejné tety jako potom s dětma bez maminek, jo? Takže dítě nemění lektora, nemění prostředí, jenom mu tam zmizí ta maminka, jo? A v první fázi se teda minimálně půl roku fixuje na toho lektora, kdy si ho zamění za tu maminku, teprve potom se ještě jakoby osamostatní úplně. To znamená, až tak ve věku tři a půl let je schopno, nebo čtyř spíš, fungovat skutečně jako samostatně samo za sebe. Včetně sebeobsluhy, slyšení instrukcí a tak dál, ale to je z vývojové psychologie, to je prostě normální, jo? Takže potom ta mamin..., to dítě si tam může třeba přijít na hodinu, na dvě, na tři, ale bez maminky. Zatím nepraktikujeme to, že maminka aby přišla do skupiny dětí s dítětem a byli by tam společně s námi. My čekáme na rozhodnutí té maminky, že opravdu chce, aby to dítě bylo samo. Až ta maminka přijde a řekne: ‚Chci, aby bylo samo a už s ním nechci chodit.‘ Je to její rozhodnutí. Takže nejenom věk tři let, ale ještě tohleto rozhodnutí potřebujeme od té maminky, pak teprve dítě nastupuje samotné. Protože minimálně tři měsíce je takové ten období adaptace dítěte, kdy pláče a nechce, že jo, je pro něj těžký se oddělit, ale ta maminka musí vědět a říct mu: ‚Je to pro tebe dobrý, zůstaneš tady a já si pro tebe za chvíli přijdu.‘ Jo? Hodně nám pomáhají ty hodiny, oni nepoznají čas, ale že jim ukážeme na papírových hodinách, jak budou vypadat ručičky, až maminka přijde, a oni si to pořád chodí kontrolovat, je to taková jejich jakoby jistota. Potřebují ještě takový berličky, to je asi v pořádku. Nebo nějakýho prostě plyšáka s sebou tahají nebo něco mají, jako, je dobrý, když mají něco jakoby z domova v té první fázi, potom se to snažíme hodně rychle odbourat, jo, ale že si přitáhnou kus něčeho jakoby známýho.“

Mně se tohleto teda hrozně moc líbí, tahleta myšlenka, jak tady máte ty malé děti vlastně s těma maminka a pak postupně přechází a osamostatňují se, což teda v prostředí tý školky, to nejde, protože tam už když přijdou dvě maminky na to zvykání, tak už to, už to způsobí strašnej chaos, oni si samozřejmě povídají, oni nedělají nic s dítětem, oni ona si vezme telefon, a celou dobu pracuje a telefonuje, a to dítě je tam napospas mezi cizíma lidma, jo? Mezi cizíma dětma. Takže to nefunguje, tohleto, jo?

„Proto my nechceme, aby ty maminky sem chodily úplně ze stejného důvodu, protože tenhleto jev se objevuje. I tehdy když to dítě s tou maminkou už je jakoby samostatný a ta maminka už se o něho vlastně nemusí starat, tak si začne jet po své linii, ale úplně izolovaně. Takže my znovu musíme učit jakoby tu maminku, že ano, dítě je samostatné, ale to neznamena pro vás, jako že se od něho izolujete, třeba tím telefonem, nebo hovorem s jinou maminkou, jo? Takže, ale k tomu my je vlastně jako vedeme, postupně.“

Otázka č. 5: Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?

„Já bych vzala kombinaci obou dvou, jo? My jsme to vlastně udělali. Protože, a teď mluvím jako za naše zařízení. V Montessori zařízeních jsou věkově smíšené třídy, a my je tady máme, a potřebujeme v rámci vlastně Montessori systému a terapií, které děti mají, a výukových systémů, tak potřebujeme, aby to dítě načerpalo co nejvíce a rodiče s nimi mohli po zbytek týdne vlastně pracovat dál v domácí prostředí. Takže jakoby dostali, tady dostanou takový impuls, ze kterého potom vlastně by měli čerpat, jo? To je teorie. A když jsme je měli úplně všechny smíšené dohromady, tak se skutečně v našem zařízení nemůžete větší měrou věnovat těm menším, který potřebují v tomhleto období těch tří až čtyř let, se učit všechna pravidla, sebeobsluhu, základním sociálním dovednostem, jako co je moje, co je tvoje, co mohu, co nemohu, jak se domluvim s kamarádem, abych uměl poprosit a poděkovat, a na to je potřeba velkého úsilí jako důslednosti, a nesmí se to nikdy opomenout, jo? A do toho věkově předškoláci, kteří potřebují už vlastně téměř školní stimuly. Takže my jsme to udělali tak, že máme skupinu 3 – 5 let, která vyrůstá vlastně společně, nebo 5,5, jo, plus minus, jsou spolu dva roky, někdy tři, a můžeme dodržovat pravidlo smíšenosti a můžeme dodržovat pravidla vlastně těch návyků. Přičemž také mají každá ta skupinka mají nějaký individuální lekce a tak dále. Ale jakmile přijdou do předškolního věku, tak my jsme

vytvořili vyloženě předškolní program, jmenuje se to Škola nanečisto, a jede v režimu školním. To znamená, oni mají bloky po třičtvrtě hodinách, které my hlídáme, není tam žádné zvonění, ale my lektori si hlídáme ty třičtvrtě hodiny, abysme je jako v rámci biorytmu a všeho stimulovali na vždycky třičtvrtě hodiny nějaké práce. A to se mám osvědčilo. Protože ti předškoláci se najednou stanou jakoby malými školáky, a velmi jim vyhovuje to, že všichni dělají společně stejnou věc, a učí se společné věci, oni už na to mají věk, ale ty dvouletý ne, to je velké rozdí. “

Otázka č: 6: Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?

„Samozřejmě bezpečnost, bezpečnost to je jednoznačný. Potom, pak tam potřebují aktivity na pohyb, který by měly být téměř izolovaný od těch ostatních a měly by být stále k dispozici, měly by tam mít schody, měly by tam mít nakloněnou rovinu, měly by tam mít nějaký most, lavičku nějakou, něco podobné obrubníku, aby mohly chodit po linii, to znamená třeba my tady máme elipsu, takže cokoliv třeba na zemi nalepeného, jakoby cestičku v jakékoliv formě, potom věci, hmatové materiály, po kterých můžou chodit bosé, potom by tam měly mít asi nějaké tyče, a k dispozici vodu, se kterou by mohly pracovat jakoby už vevnitř, ne jenom venku, samozřejmě že bezpečně připravené, to znamená, že to dítě si tu vodu přinese, zase si ji odnese, všechny věci k sebeobsluze, to znamená hrníčky, příbory, dětské skleničky, já se jako nebojím ani těch skleniček. A v tom si myslím, že je teda výhoda kolektivního zařízení, že ty děti to mají možnost opakovat každý den, že ta paměťová stopa se musí obnovovat a upevňovat. A myslím si, že by tam měly být právě ty aktivity každodenního života, ne hračky, ne výuka, to je můj názor, ale ty děti vlastně že se učí s tou paní učitelkou, sebeobsluze, věšet, prádlo, práť hadříky, utírat okno, protože to se dělá, pečovat o květiny, jo? To prostě ta maminka doma dělá, to jsou základní dovednosti vlastně motorický dovednosti. Jak jinak si má cvičit hrubou motoriku. Že bude chodit na rehabilitaci? A potřebují všechno co je k sebeobsluze, to znamená hrníčky, příbory, talíře, přesypání, přelévání, navlékání, jakýkoliv aktivity, třeba lepení, stříhání, práce s pinzetou milujou, s kleštičkama, všechno to co vlastně je jakoby malého a nimravého. Když jsou k tomu jakoby vedený a je jim to ukazováno, tak oni to v tom vývojovém období skutečně chtějí. Jo? Ne už potom jako velcí. Hodně pohybu, obecně. Hrozně

důležitý, moc rádi mají čtení, nebo vyprávění, spíš vyprávění, vyprávění a písničky. To potřebují. Bez toho prostě nemůžou spát. A potom ještě jakoby z těch vzdělanostních aktivit, jsou tam první známky toho, že chtějí spontánně počítat, to není výuka matematiky, ale spontánního počítání a vlastně odhadu množství, takže práce s množstvím, a spontánně se začínají zajímat kolem k tomu třetímu roku věku o písmenka. Takže nejde o čtení, ale jde o to, že zjišťují vlastně abstraktní znaky a abstraktní pojmy. Jo? A to je spontánní. A všechno to co je na rozvíjení smyslů. To znamená jakékoliv hry na sluch, zrak, najdi, poslouchej, a hodně moc potřebují něco živého. Ne hračku, ale prostě zvířátko. A učit je pozorovat jako detaily. Oni jsou ve věku detailů. Takže vidí hvězdičky, vidí kamínky, vidí kytičky. A to už potom v pozdějším období jako nejde. V tomhleto oni jsou nejvíc senzitivní. A nejvíc senzitivní jsou na období řádu. Potřebují řád a rituál. Ačkoli se to nezdá v období vzdoru, tak je to vlastně uklidňuje.“

Otázka č. 7: Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?

„Pokud metoda Montessori je dodržována ve své celistvosti, tak si myslím, že lze velmi rychle odhalit, pokud je nějaké omezení v tom vývoji, protože ta metoda je prostě diagnostická, jak je vývojová. A v tom spatřuju teda obrovskou výhodu. A my ji kvůli tomu používáme. Když dítě s něčím nechce pracovat, tak tam většinou je problém. Když něco systematicky nevyhledává, tak většinou je tam nějaká překážka, proč to tak ne, ne že by nechtělo, ale ono nechce, protože to nedokáže. My potom můžeme pracovat s tím, když zjistíme, můžeme to dítě jako vlastně spontánně přivést k té činnosti. To spatřuji jako první, základní. A že dítě by měla naučit být samostatné, a měla by ho naučit samostatně myslet. Měla by rozvíjet jeho myšlení, a hlavně vlastně vzbudit v něm touhu po poznávání. To je ono. Ono by mělo chtít poznávat, a zjistit, že je to pro něho důležité, a že je to velmi výhodné. Jakmile začne poznávat a vzdělávat se, tak se ve své podstatě osvobozuje. A výhoda, si myslím, že tam ... Myslím si že, ne. Myslím si, že jsou tam výhody, v tom směru, že zvláště ve městech ty rodiny žijí velmi odděleně. To znamená, že mladá rodina nemá kontakt jakoby s prarodiči, nemá vlastně kontakt často ani se svými vrstevníky, protože jsou vlastně odstěhovaní na různých místech, a často ty maminky si vlastně neví rady jakoby s nastavením základních, jak bych to řekla, to že to dítě by se mělo naučit chodit na nočníček...“

Taková ta pravidla jednoduchá?

„Ano, přesně, pravidel základních, jakoby pravidel sebeobsluhy, jo? Protože mají jedno nebo dvě děti, tak de facto všechno dělají za ně, jo? A myslím si, že to kolektivní zařízení vůbec může přispět tomu, že to dítě vidí, jak se to, jak se ta pravidla vlastně dodržují a mají motivaci, když jedno na ten nočníček už dokáže chodit, ono bude chodit taky, i to si myslím, že je moc fajn. Ale může to teda suplovat i kvalitní mateřský centrum. Protože u nás se to třeba děje tak, že ty maminky si opravdu mají možnost popovídat, my, třeba včera zrovna. ‚My už chodíme čtrnáct dní na nočník.‘ Rok a půl dítě. ‚Jak se vám to podařilo?‘ A maminka vlastně povídá a ty ostatní jsou motivovaní a řeknou. ‚Zkusím to taky a příště ti řeknu, jestli nám to jde nebo nejde.‘ To znamená znovu, oni si vytváří uměle komunitu a předávají si zkušenosti... Jmenuje se to, má to svůj terminus technicus, tahleto funkce mateřských center, je to sve, je to funkce svépomocné komunity. To je úplně něco teď moderního popsaného.“

Otázka č. 8: S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?

„Svoboda...Což je nevýhoda pro totalitní systémy. Špatně pochopený princip svobody... Proto metoda Montessori byla zakázaná Hitlerem, zakázaná komunismem. Ale nesmí to být prostě zneužitý. Nemůže to být ta svoboda v tom liberálním slova smyslu. To vůbec nepatří do Montessori. To jestli tam můžete někde zmínit. To je asi potřeba hodně vypíchnout. Protože tady zrovna tohleto je dost zneužíváno. Ale víte, že to tak skutečně je? Ty děti si děla jí co chtějí. Učitelky, které přichází na seminář metody Montessori sdělují, že děti z Montessori se nesoustředí, nejsou samostatné, chtějí si dělat, co chtějí, chtějí pracovat jen s učitelkou. Což si osobně myslím, že se jedná o špatně pojatou formou svobody. Že to není svoboda, ale anarchie. K negativům ještě..., že systém Montessori je pro každé dítě. Ale ne pro každého rodiče. A jednoznačně to není pro každého učitele. Proto nesouhlasím, když někdo přijde, že systém Montessori..., my nemůžeme požadovat po pedagózech, pokud tehleto systém jim není vlastní, protože to je systém vývojový, my nemůžeme chtít po sto tisíc pedagogů, kteří se každý den vzdělávají. Adekvátně si odpracují svoji práci, poctivě tak jak má být podle pokynů, nemůžeme být všichni demokrati. Vyžaduje sebedisciplínu, obrovskou míru sebedisciplíny, nemůže být praktikován plošně, je to pedagogika, která je vývojová. Je pro všechny, ale musí k ní člověk dospět, dozrát. A potřebuje charisma

učitele. Montessori taky vybírala svoje učitelky. Nebrala každou. Zkoušela, jak reagují děti a jak děti reagují na ně. To jsou negativa si myslím.“

Otázka č. 9: V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?

„Já bych nijak nechtěla v žádném případě klást do rozporu Montessori zařízení a klasický vzdělávání. Protože si myslím, a čím dál tím více k tomu jakoby dospívám, že se vždycky vyleje dítě i s vaničkou. Že státní vzdělávání má své obrovské plusy a obrovské mínusy. Ale stejně tomu může být ve vzdělávání Montessori. Takže rozdíl spatřuju v tom že, pokud by Montessori zařízení fungovalo skutečně tak jak má, podle filozofie Montessori, tak že může vést jakoby k samostatnosti dětí, v rozvoji jejich osobnosti, a tím pádem k obohacení společnosti. Ale totéž může dospět dítě i přece ve státním zařízení. Já si totiž myslím, že to je jenom určitý úhel pohledu na jednotný cíl, jo? Stát si myslím, že má nebezpečí v tom, že musí, že je pod velmi přísnou strukturou, a pokud tu strukturu nemá, tak vlastně dochází trošku k anarchii. Že lidé, jak jsou zvyklí jenom plnit příkazy, tak potom jakmile dostanou volnou ruku, tak vlastně neví, co mají dělat, jo? V tom spatřuju nebezpečí, že ten učitel, který chce být kreativní, že vlastně neví, co až si může jakoby dovolit. Jak až dál může jít. Což třeba v Montessori zařízení, pokud má nějakou sebereflexi, tak jako je kreativní, tak jak to ty děti potřebují, ale on je zodpovědný, za to, že dodrží výuku a že dodrží výukový plán. To znamená, on sám sobě je soudcem a musí být na takové jakoby výši jak profesní tak morální, že to přizná, co jako ty děti dosáhly a co nedosáhly. A ve státním zařízení, tam zase jako když učitel splní osnovy, tak ve své podstatě už nikdo moc neřeší, jestli to to dítě umí nebo neumí. Prostě já jsem si odučil osnovy, takhle mi to bylo řečeno, my jsme probrali vyjmenovaná slova, ale že oni to neumí, to už je jakoby jejich věc. Jo? To může být jakoby druhý extrém. Samozřejmě že jsou učitelé, který mají, a nebo školní inspekce musí zkoumat, proč třeba ty děti mají horší výsledky. Ale jakoby naplňování jenom těch osnov asi není úplně optimální. Takže v tom vidím rozpor, nebo rozdíl.“

Otázka č. 10: Které druhy vzdělávacích aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2-3 letých dětí za nejvhodnější (individuální x skupinové)?

„Já si myslím, že by mělo být v kooperaci oboje dvoje zase. Skupinková aktivita je úžasná, kvůli tomu, že to dítě se učí poslouchat teď a tady. Nějakou instrukci. Jo? Takže

společně teď obědváme. Neběháme si s jídlem prostě po školce ani po domě. Jo? To je společná aktivita. Společně teď čteme pohádku, to je přece super. Děti, společně se teď v klidu umejeme, proč ne? Když přijdeme ze zahrady, tak celá rodina se umývá. Takže oni se společně umejou, oblečou, že jo, to jsou všechno společný aktivity. Jo? A potom jsou ale individuální věci, kdy se to to dítě musí skutečně naučit jenom s tou maminkou nebo jenom vlastně s tou paní učitelkou. To znamená, to co neumí, tak se musí učit, a to je věc individuální. To znamená jenom ve dvou. Tam u toho by vlastně ve své podstatě neměl asistovat nikdo další. Já když se učím zapínat knoflík, tak se to nenaučím ve skupině. Když se učím barvy, tak se to nenaučím ve skupině. Protože tam ten buďto ta maminka vlastně v domácím prostředí nebo ta paní učitelka musí být okamžitou zpětnou vazbou, jestli dítě to co mu říkám, chápe nebo ne. Pokud nechápe, musím změnit vlastně přístup a nebo, pedagogickej jako ..., teď mi chybí slova, třeba pomůcku, musím změnit pomůcku, nebo způsoby vyjadřování, musím si říct, proč to to dítě nechápe. Jo? Modelem to musím změnit.“

Otázka č. 11: Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?

„Já bych potřebovala... No prostě pro mě by bylo ideální, kdyby ještě třeba celý jedno patro bylo... Já vám řeknu ideál, jo? Celý jedno patro by bylo skutečně určený jakoby na pohyb. Nějaká taková jakoby pseudotělocvična. A aby výstup z našeho zařízení byl rovnou na zahradu. To znamená, aby děti mohly plynule přecházet, ne společně, ale plynule přecházet vlastně ze zahrady dovnitř. To znamená, aby oni i ty aktivity, které dělají jakoby vevnitř, což je umělé, aby mohly provozovat venku. No a teď máme ty vlastně rehabilitační pomůcky – molitanové prvky, schody, míče, obruče, tyče, kužely volně k dispozici ve vyhrazené místnosti. A s dětma, když pracujeme a oni chtějí, tak se co nejvíc jakoby pohybujeme. Přenášíme, nosíme, všechno dělají samostatně, a když jim to padá, tak to vlastně zvedají, děláme to prostě v pohybu... nedělá to maminka, ale dělají to oni samy. A potom máme jakoby i pohybový cvičení s nima. Ale to je už centrálně vedené, a s tím já jakoby moc nesouhlasím. Protože ten pohyb mají, tak ještě uděláme společně nějaký pohyb, jo? Ale to už si myslím, že nepatří do toho systému a je to umělý, a není to úplně produktivní... Dvouletý dítě potřebuje většinu pohybu, ono se potřebuje hlavně hejbat. A nebo třeba i maminky dělají to, že ty děti se jdou jakoby projít po celém zařízení, protože jak mají jako svobodnou volbu výběru, tak já jim

kolikrát řeknu: ‚Tak pojď, projdeme se. Co by tě tak zajímalo?‘ A my se fakt projdeme třeba po všech těch pokojíčkách. A ještě jednou a podruhé a potom to dítě, jakmile se projde, tak zase najednou si něco vybere a začne spontánně, jde si pracovat. A potom velká výhoda teda zase toho, že jsme v patře. Protože mnoho dětí nemá doma schody, a oni než k nám dojdou, tak jsou teda jako z těch schodů dost urvaný.“

Otázka č. 12: Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

„No oni na tom musí být jako spolupodílný ve všem. Takže my vlastně učíme tu maminku poznávat, co to dítě teď dělá, jak to dělá, učíme ji pozorovat. Vlastně maminka se stává jakoby odborným vědeckým pracovníkem. A tím, že přijímáme děti vždycky za přítomnosti maminek. A potom jsou ještě vzdělávací semináře pro maminky.“

Přepis rozhovoru s učitelkou č. 2

Otázka č. 1: Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?

„No kolem těch třech let si myslím, že je to, že ty děti se od..., začínají víc jako na ty vrstevníky, začíná se tam projevovat nějaký mentální skok, a ty mamky už potom často jako doma nestačejí. Máme zkušenosti s tím, že když ty děti nastupují pozdějc, tak to bývá spíš horší. Když ty děti nastupují ve dvou letech, tak vlastně v tom našem Montessori programu nemůžou ty děti do školky kvůli těm... Za první kvůli té mentalitě, a za druhý kvůli tomu, že to pro ně tady není připravený. A nemůžeme to přizpůsobovat těm malinkým na úkor těch velkých. Takže proto máme ty jesličky. Co se týká toho mladšího věku, tak si myslím, že některý děti v tom roce a půl jsou připravený a maminka je sem dá, ty děti prostě nezapláčou, protože je to tu baví, jsou k těm lidem důvěřivější, takže snadno navazují vztah s těma dospělýma i s těma ostatníma dětma. Potom se těší na mamku, užijou si tady ten extra program a pak jsou děti, který prostě opláčou ten rozchod s tou maminkou. Ale bejvá to jako u školkových dětí, opláčou rozchod a za chvíli jsou jako zabavený.“

Otázka č. 2: Jaká rizika spatřujete při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?

„Já nevím jak v běžných školkách, u nás to prostě nejde. My jsme si to taky vyzkoušeli. Měli jsme v týhle velké třídě děti mladší tři let, dvouletý děti. Potom kolem těch třech let, někdo prostě dva měsíce před třetím rokem, někdo třeba teprve dva měsíce po třetím roku je schopen se soustředit tady na tu práci, i když tu je hodně dětí a i když tu je hodně jiných lákadel. V pomůckách. Ale když jsme tu měli dvouletý děti opravdu malinký a měli jsme skupinu osmnácti dětí a z toho čtyři dvouletý děti, my jsme museli věnovat stále ten čas těm dvouletým na úkor těch starších, který potom ale už nebyly, neměli jsme pro ně ten prostor pro vzdělávání, kterej bysme pro ně chtěli mít. A kterej by si bejvaly zasloužily. Ale třeba už u nějakých výtvarných prací, když děláme, tak prostě ty dvouletácci toho udělají o dost míň než už třeba ty tříletý. S tímhle právě to máme i z toho důvodu rozdělený, že když po těch školkových dětech my už chceme, a vnímáme, že jsme oprávněný chtít po tom dítěti, aby vydrželo třeba tu hru na ticho. Po těch školkovejch dětech máme pocit, že prostě jsme oprávněný chtít, aby vydržely. Samozřejmě někdy nevydrží ani ti pětiletí, šestiletí, jak se tam bavili prostě ti kluci, že to nevydrželi. Ale nenecháme je odcházet. Kdežto u těch malinkatých dětí, tam oni tam pořád si ještě jakoby tu vůli a tu schopnost poslechnout teprve budujou. A do těch tří let je to, že někdy se jim podaří poslechnout a někdy se jim nepodaří poslechnout. Necítím, že je vůči nim fér po nich chtít něco, co nedokážou splnit. A držet je tam prostě za každou cenu. To vůbec není o tom. Nedokážou to zvládnout. A ta vůle prostě, ty pětiletý děti, ta vůle už by tam měla být vybudovaná, a schopnost poslechnout vybudovaná, takže oni i když si povídají, a furt tam jako něco dělají, tak ale přesto prostě zůstávají. Tyhle ty malinkatý děti, ta mentalita prostě tam ještě není.“

Otázka č. 3: Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku je optimální z hlediska zajištění potřeb?

„Já si myslím, že během doby hry je to jedna učitelka na šest dětí, když je to během oběda, kdy ty děti potřebujou víc asistence, tak je to jeden na čtyři.“

Otázka č. 4: Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?

„Jsou to vlastně ty kurzíky pro ty děti od 1,5 roku do tří let, kdy potom do těch jesliček bez maminek nastoupí relativně bez problémů. Potom přechází do tý školky. Když sem někdo jde přímo do školky, tak máme poslední týden v srpnu nabízíme dětem takový přípravný týden, kdy tu můžou být i jejich rodiče.“

Otázka č. 5: Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?

„3 – 6 let a my jsme..., proto i v jesličkách máme minimum i maximum tři dny. A buď teda dopoledne, nebo celý den. Ale že nemáme to udělaný tak, že děti smí třeba jen na jeden den. Ve školce musí chodit pět dní. Je jedno, jestli pět dopolední nebo pět celých. A osvědčilo se nám to z toho důvodu, protože my vidíme, že ty děti vlastně v určitým období chtějí dělat určitý věci a mají tu šanci naučit se tu danou věc třeba písmenka, nebo kreslení, držení tužky, nějaký grafomotorický cviky, mají tu šanci naučit se to v tom období úplně nejlíp. A pak po nějakým čase to pomine ten zájem a chtějí dělat zase něco jinýho. A my když dostaneme dítě na jeden den a potom je šest dní doma, s tím se prostě nedá nic dělat. A potom taky se nenaučí návyky jako třeba si po sobě uklidit, po sobě utřít, zamést, uklidit si věci po práci, nebo to sociální.“

Otázka č. 6: Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?

„V Montessori to máme zásadu, že všechny poličky mají být nízko a všechny materiály dostupný. To co by děti neměly dostat do ruky to v tý třídě, to do toho nepatří. Dětem dáváme ty prezentace, součástí toho připravenýho prostředí je i ten dospělej, kterej umí s těma věcma adekvátně zacházet a adekvátně je těm dětem ukazovat. Součástí prostředí je i ten dospělej, kterej je ochoten a vzdělanej v tom, jak se to má ukazovat, ty postupy. Takže všechno je nízko, je tam ten dospělej, kterej umí ukazovat ty věci, a všechny věci jsou vlastně spojený s realitou. Že tam nemáme Mickea Mouse nebo krtečky nebo tydlety věci. My jedeme spíš na to, aby ty děti si budovaly třeba slovní zásobu, to znamená, máme tam figurky, a ty jsou klasifikovaný třeba zaměstnání. Pak tam máme další košíček... Takže budování slovní zásoby, potom tam mají různý věci na manipulaci, protože pořád ještě potřebujou rozvíjet koordinaci oko – ruka, potom tam máme hodně těch praktických věcí, to znamená, cvičí tu sebeobsluhu. Aby v těch třech letech, když už jdou do školky, kde je prostě víc dětí a menší počet dospělých, aby už v tý sebeobsluze byli samostatný. To znamená, když dojí, tak prostě si jdou odnést ten

svůj talířek. Nebo tam mají třeba zase dva lavory, stoleček na to, kde se můžou učit mýt nádobí. Mají tam stoleček, kde se učí umývat si ruce. A těmhletěm aktivitám oni se můžou věnovat tak dlouho, jak chtějí. Když jdou třeba ven s těma učitelkama, tak ty učitelky jim zase pomůžou jenom do takový míry, aby to dítě, aby to nedělaly za něj. Ale aby tam samozřejmě nezůstalo stát bezmocný. Takže třeba když si dítě oblíká tričko, tak ho nechají s tím raději chvíli jako zápasit, když to tak řeknu... Když prostě to nejde ta hlavička skrz ten otvor, tak prostě jako pomůžou jedním prstem, stáhnout a zas už to dítě nechají. Dají mu ten čas. To si myslím, že je zase další faktor, kterej kolikrát dělá problém i rodičům, je ten čas. Aby to dítě to vyzkoušelo dělat prostě samo. Jo a ty mladší děti oni potřebují opravdu menší místnost, míň věcí, míň pomůcek, míň podnětů, víc lidí k sobě.“

Otázka č. 7: Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?

„Metoda Montessori je to metoda, kterou Montessori nevymyslela, ale odpozorovala. A tam jsou zásadní věci, je to to připravený prostředí, kdy prostě my víme, že ty děti v určitým věku mají touhu dělat určitý věci, a Montessori pozorovala, že vlastně v podstatě všechny děti projevují kolem třech let například touhu nebo zájem o písmena. My tu pro ně máme připravený písmena, ukazujeme ji, jak se píšou písmena. Pak mají zájem stavět. Mají zájem třeba o různý zvuky. Mají zájem o barvy. Mají zájem o čísla. Chtějí dělat různý praktický věci jako přelívání, přesýpání. Potřebují se naučit zapínat knoflíky, zipy, zavazovat tkaničku. Protože víme, že různý hračky mají děti doma, se kterýma si můžou hrát, tak tady máme tyhle ty pomůcky, sice tomu říkáme práce, z toho důvodu, že ty děti pracují stejně jako dospělí, ale pracují na svém vlastním vývoji. A to taky dá práci. Proto tomu dáváme takovýhle jméno, takovýhle vznešený, abysme tomu co dělají dali tu důstojnost. Ale ty děti si, oni to berou jako hru. Takže tu máme děti ty čtyřletý, který třeba sčítají, protože je to baví. A oni ve chvíli, kdy projeví ten zájem, my jim ukážeme nějaký ty pomůcky, oni to uchopí strašně rychle zase, a strašně snadno, baví, baví je to. Neřekla bych, že jsou jakoby nějaký jako inteligentnější, geniálnější, ne. Jenom dostávají příležitost zase si nacvičit věci, který by se mohly učit vlastně jakoby kdekoliv, a který by mohly zvládnout kdekoliv, ale prostě my je tu máme. To je to připravený prostředí. To je ta výhoda. Že ty děti od nás odcházejí a ne všechny, ale většinou umí tiskace psát, umí si něco málo

přečíst nějaký slova a mají základy matematiky. A teď mám ještě srovnání tím, že dělám vlastně tu školu a navazujeme na to tou Montessori školou, tak víme, že prostě v těch šesti letech ta mentalita je najednou jiná. To je ohromnej skok, a ty děti potřebují jakoby velký věci, chtějí znát ten vesmír, chtějí znát ty planety, proč funguje támhleto. A ty děti vlastně v tom našem systému, když my dokážeme zase využít tady ty jejich touhy a umíme využít toho, že v těch třech, čtyřech, pěti letech, zvládly se naučit číst, psát a nějaký základy jakoby počítání, přečíst čísla, tak oni o těchhle věcech si už můžou číst. Ale v těch šesti letech je často už nebaví se učit jakoby jednotlivý ty písmenka. Oni už chtějí číst o těch velkých věcech. Takže ta výhoda pro ty děti je to, že dostávají to, co potřebují v těch obdobích tak, aby prostě navazovaly krůček po krůčku a nabalovaly na to další a další informace, a aby to dostávaly hlavně v tu správnou dobu. Ne říct jako hele ve třech a půl ty chceš tady učit se písmenka, no ale víš co, to nejde, to se budeš učit ve škole. Ne, ve škole prostě ty děti už chtějí dělat něco jinýho. Teď je čas na ty písmenka. Stejně jako my dospělí, když se prostě chceme něco naučit. Ty děti se nemůžou dočkat. Pak když to zvládnou, to nabažení. To sebeuspokojení, to sebevědomí... A když se to odkládá, třeba s těma domácímá pracema, s tím úklidem. Tak když ty děti nemají přístup doma k těm věcem, k tomu že zametají a chtějí zametat v roce a půl. Kdy zametají a je z toho víc nepořádku. Ale tam se tvoří ten vztah. Já to chci dělat, já to mám rád. Když se to odkládá tak dlouho, že prostě dítě nakonec dobrý no tak já to teda dělat nebudu, mamka to nechce nebo já si budu hrát támhle s autíčkama. Ale najednou ta mamka nebo ve školce se to po nich chce. A oni řeknou „No ale já to dělat nechci“. Nemají k tomu vlastně žádný vztah. Protože jsme jim to když byli maličký, tak zakázali. A teď po nich chceme, aby si to jako znovu vybudovali? Vždyť to nedává smysl. Takže my využíváme toho, jenom toho, co dává smysl. Máš zájem? Pojd', já ti to ukážu. Aby to dítě dělalo s chutí a s radostí. Dokonalost přijde i s tím. Když to prostředí je nechá dělat chyby a zdokonalují se.“

Otázka č. 8: S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?

„Upřímně řečeno, je toho, ono je víc směrů Montessori, takže já jsem se setkávala s různýma typama. Je to tak, že já jsem to studovala v Mnichově u té mezinárodní společnosti, která je taková, jako, založila ji sama Montessori, zaštiťuje vlastně tu nejvyšší úroveň. To jsem si vystudovala, pak jsem si poslechla nějaký další lidi,

vyzkoušela jsem si to podle těch dalších lidí a stejně jsem se vrátila k tomu, co jsem se učila původně. Co u té samotný metody... Upřímně řečeno, on je to můj životní styl, takže prostě nemůžu říct, že by mi něco nevyhovovalo. Co bych uvítala víc, kdyby tu bylo víc, kdyby v těch výcvicích, který jsem já prodělala, bylo víc třeba hudební výchovy a výtvarný výchovy. Při té samotný praxi u dětí nějak jako ne... Většinou co na tom lidi nepochopí, na Montessori, když taky samozřejmě vím, jak to dělají v různých školkách, tak veliký riziko je, že lidi nepochopí, že to není o tom, že si děti můžou dělat, co chtějí. Ale že naopak ty děti mají velkou svobodu, ale pouze za předpokladu, že to zvládnou. A když to nezvládnou, tak budou příkazy. Některý ty Montessori lidi si myslí, že dětem se nemůže dát příkaz. A tak to vůbec není. Někdy ten příkaz těm dětem naopak strašně moc pomůže v tom, aby vlastně se začaly na něco soustředit. Ale je to asi stejný jako ve státních školkách. Prostě máte dobrý učitelky a máte učitelky, který si neumí zjednat pořádek, neumí stanovit hranice, a nebo jsou naopak strašně přísný. V Montessori je to stejný. Každý to dělá podle té své osobnosti. Můžete dát buď příliš velkou volnost, a že se tady budou šermovat tyčema, pak to ale není Montessori, protože takhle to paní Montessori rozhodně nezamýšlela. A nebo potom můžete bejt totálně striktní jako že ne, ty tady budeš sedět, dokud tu úlohu nesplníš z té matematiky. A o tom to taky není. To je opravdu o tom, že to dítě má zájem, my máme prostředky na to, ho něco naučit a že ho chceme podpořit. V tom, aby si ten život uměl zařídit dobře. Tak jak jemu vyhovuje. S ohledem samozřejmě na ostatní lidi.“

Otázka č. 9: V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?

„Já nemůžu asi moc soudit. Věřím tomu, že existují i lepší státní školky než nějaký špatný Montessori školky. Podle mě i tyhle ty varianty jsou. A vždycky je to o lidech podle mě. Mně připadá hrozně fajn, že my jsme fakt vybavený hodně dobře, jak s těma dětma pracovat. Ty holčiny, který jsem tu měla na různý náhledy, náslechy... Kolikrát děti chtějí něco dělat, ale pobíhají a ,dělejte něco, najděte si nějakou práci'. Jo když vím, že ty děti jsou schopný si najít nějakou činnost, tak je takhle můžu vyzvat. Ale když vidím, že to neovládou to běhání, tak já musím vědět, co jim dát. A člověk, kterej do té školky přijde a teď tam ty děti běhají a teď... My velkej důraz klademe na to, abychom je opravdu vzdělávali. V tom praktickým životě, v té sebeobsluze, rozvíjeli ty smysly,

v tom jazyce a v tý matematice, když oni o to projeví zájem a když je ten správný čas, ale stejnej důraz klademe i na komunikaci. A spoustu těch holek, spoustu dospělých lidí, ani rodičů tady neví, jak naučit děti komunikovat. A to neznamená, že ty děti tady nemají konflikty a že se občas nepraští. Jsou to furt děti. A ne vždycky vědí, jak to řešit. Ale potom my prostě přijdem a řeknem: , Hele, tak mu řekni: Mně se to nelíbí. A řekni mu to důrazně'. A teď necháme to dítě, ať mu to řekne. A nebo, když si něco udělají. ,A cítíš, že by ses měl omluvit?' Ted' jsou zase dvě varianty. Někdy ty učitelky nebo i rodiče si myslí, že to dítě by se mělo za každou cenu omluvit. Když my donutíme to dítě se omluvit za každou cenu, tak to způsobí to, že v pěti letech to dítě něco provede a řekne ,promiň' a odchází, je to pro něj vyřízený. My to s nimi probíráme, aby to dítě, který dělá něco, co nemá, aby pochopilo a aby vědělo, proč to nemá dělat, proč to není výhodná strategie pro ty sociální vztahy. Vysvětlit mu to, ne ho hned potrestat, jít po něm. Vysvětlit si to ty obě strany. A zase tu stranu oběti posílit v tom ,hele, tak příště řekni', zajdi za náma, ale nejdřív vyzkoušej tohleto. A já se těm učitelkám ve státních školkách kolikrát nedivím, že to nedělají, protože pokud jsou tam se čtyřiceti dětmi a je tam jedna?... A teď ty konflikty. To je furt dokola, pořád dokola. Ty děti to není o tom, že sem přijdou, my jim to jednou vysvětlíme a oni to umí. Ne. Během těch tří let, co my je tu máme, tak to je proces učení se. A teprve v těch šesti letech mi maminky říkají, ,hele, oni to používají. Oni si dokážou zjednat pořádek, dokážou si zjednat respekt, dokážou se omluvit, používají ty věty, který vy je tady učíte.' Tohleto se musí řešit, aby ty děti cítily, že mají někoho, aby tam nebyla ta křivda. Aby cítily zastání a věděly, že se na nás dospělý můžou spolehnout.“

Otázka č. 10: Které druhy aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2 - 3 letých dětí za nejvhodnější (individuální x skupinové)?

„Děti do tří let si hrajou hlavně samy. Když si hrajou spolu, tak je to spíš jakoby já tomu říkám trošku spolu vedle sebe. Co mají rády, co dělají jako tu společnou aktivitu, ale je to tak že třeba přijdou, podívají se, je vaření. To znamená, když se něco peče, když něco pečou tady s paní kolegyní, tak ona připraví jednotlivý ty ingredience, většinou děti už jenom vysypávají nebo míchají, třeba jako přijde jedno, vysype tam, pokouká, a pak zase odejde. Jo? Že moc tý společný interakce ve smyslu, že by..., jo, mrknou na sebe,

popovídají spolu, ale že by vyloženě spolupracovaly za tím jedním účelem, to fakt jde až k tomu třetím roku.“

Ale nejde jenom o tu spolupráci, mě šlo taky o to, jestli si vzít ty dvouletý děti těch pět jako skupinu a dělat se všema.

„To jako nemáme, to nefunguje... I když máme společný zpívání, tak si tam posadíme ty děti, a kdo chce odejít, tak odchází, protože kdyby sme ho tam držely, tak ono se budou tak vzpouzet, že se celá aktivita rozpadne.“

Otázka č. 11: Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?

„Za prvé tady je spousta těch aktivit, kdy vlastně třeba máme jazykové aktivity jako jste možná viděla s tou Mařenkou, jak jsem to s ní hrála, tu zeleninu a ovoce, že potom to pojmenováváme, já kontroluju, jestli zná všechny názvy, a to co nezná, tak to znovu opakujeme způsobem tím, že ‚Dones Tobíkovi jahody‘, ‚Dones Viktorce ananas‘. Takže ty děti vlastně takhle chodí, tak že mají pořád neustále nějaký pohyb a je to pohyb i za účelem. Potom tady máme tu elipsu, po který dneska děti nechodily, ale jinak je to na rovnováhu, že se snaží jít po tý čáře. Mají tu aktivity na hrubou i jemnou motoriku. Hrubá motorika třeba ve smyslu že jak jsem říkala, že třeba myjou stůl, takže tam používají ty velký klouby, potom rozvíjení smyslů, kdy třeba třídí válečky podle velikosti, tak tam jsou takový úchyty, kdy si cvičí prstový úchop vlastně na psaní. Když je hezky, tak chodíme ven. Když není hezky, tak děláme hry spojený s pohybem panáčky a panenky, skákají, jsou hadrový, že si děti jako skáčou, pak leží, takže tohle a potom máme volnej pohyb jako třeba tanec.“

Otázka č. 12: Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

„Máme kursy pro dospělé, což je moc fajn, když navštíví. Protože potom vědí, co my tu s těma dětma děláme, jinak ty rodiče moc jakoby nevědí, hodně je to o důvěře. Rodiče se můžou kdykoli podívat do třídy s tím, že si tady sednou a pozorují, protože když si tam pak někdo hraje, tak to spíš nabourává to soustředění těch dětí. Máme potom pro rodiče, aby se mohli zapojovat, několikrát do roka akce pro celou rodinu, takže třeba vánoční besídka, velikonoční jarmark, letní párty a drakiádu. Tyhle ty věci. Potom občas někdo přijde s tím, že třeba jsme tu měli parašutistu, potápěče, využijeme profesí nebo koníčků rodičů, aby těm dětem přišli představit, to co dělají nebo to v čem jsou dobý.

Nebo občas někdo přijde, měli jsme tu jednu maminku na zdravou výživu. Takže s dětmi tady připravila zdravý mlsky. Pak máme kroužky pro maminky s dětmi, to znamená, že ve čtvrtek a v pátek rodiče můžou přijít na hodinu a půl pracovat v Montessori prostředí. A nemícháme to. Aby ty děti nebyly zmatený. Jiný děti chodí ve čtvrtek a v pátek s maminkou a jiný děti chodí samy. Aby neměly v hlavě zmatek. Tak kdy jdu s maminkou, kdy tady maminka se mnou zůstane a kdy tady budu sám. Tam je pět dětí, protože tam jsou s maminkama a ty taky zaberou nějaký místo.“

Přepis rozhovoru s učitelkou č. 3

Otázka č. 1: Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?

„Myslím si, že to může být zhruba od věku dva a půl. A na druhou stranu je to hodně individuální. Protože každý to dítě reaguje jinak na oddělení od té maminky. Takže se to, můj názor je, že se to může vyzkoušet třeba i ve věku dvou let, pokud to dítě zvládá hygienický návyky, je samostatný v jídlu, a pokud má zvládnutý oddělení od matky. Separaci od matky. Protože pak je to na jeho úkor, když ne. Takže takhle si myslím, že to je.“

Otázka č. 2: Jaká rizika spatřujete při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?

„Rizika jsou v tom, že oni..., společnost vyčerpává. Takže oni jsou velmi rychle unavený. Velmi rychle znamená, že třeba po dvou hodinách pobytu to dítě si může jít lehnout. Pokud intenzivně pracuje. Třeba v Montessori prostředí je to tak, že po dvou hodinách jsou ty děti vyčerpaný a jsou zralý si jít odpočinout. Jsou přetížený. Takže podle je jedno veliký riziko. A pak záleží na tom, protože to dítě potřebuje větší péči, než dítě, kterému je třeba čtyři nebo pět, takže potom je riziko v tom, že je potřeba, aby tam byli opravdu dva lidi, který jeden se věnuje ve chvíli, kdy je to heterogenní třída, jeden se věnuje starším, jeden se věnuje mladším. Jinak máme vyzkoušeno, že to nefunguje. A další věc je, že batolata se fixují na paní učitelku. Nemohu ji měnit. Jinak pláčou.“

Otázka č. 3: Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku je optimální z hlediska zajištění potřeb?

„Na jednu učitelku si myslím, že je optimální, aby jich bylo maximálně šest.“

Otázka č. 4: Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?

„Nabízíme buď počáteční kursy maminek s dětmi, kdy děti můžou docházet od batolat. Zvykají si na pravidla, na prostředí, na paní učitelku, která potom s nimi v té školce je. A pak ten nástup je plynulý. To máme vyzkoušený. Že když ty děti dochází jednou týdně s mamkou si pohrát, takže ty děti potom vlastně do toho prostředí vploují a není to pro ně náročný. Tyto kursy jsou extra skupina. Protože pokud je to do stávající skupiny chodících dětí, tak ta pozornost moje je rozštěpená a já jim nemůžu dát, to co oni potřebují. U nás to děláme tak, že děti jsou od pondělí do čtvrtka a v pátek chodí batolata. Kdo potřebuje, přijde i to dítě, kdo potřebuje, a kdo nepotřebuje, tak vlastně zůstane to dítě doma. Todle je hodně individuální a je to jenom proto, že ty mamky vlastně téměř všech dětí jsou na mateřský dovolený s druhým dítětem, nebo třetím. Že to šlo zařídit. Ale kdyby nešlo, tak fakt to musím dát buď když jdou děti ven, nebo odpoledne, nebo bych musela hledat jinej prostor. Protože to nefunguje. Nefunguje to, když jakoby přijdou do té skupiny. Nefunguje to. Oni maminky totiž nerespektují to, to jak ty pracuješ. Oni nerespektují ten program. Dělalí si z toho jakoby, to my máme taky vyzkoušený. Oni si pak povídají, a ruší hrozně, a není to k ničemu. Pokud ta maminka s ním pracuje tady, a je tady fakt jakoby plně přítomná pro to dítě, pak ano. Ale pokud to je takový, jako že já vám ho sem dám, budu si dělat, co chci a vy o něj pečujte, to prostě nefunguje. Potom pokud ten rodič nedochází na tadyto hraní, tak tady s těmi dětmi může být třeba zpočátku, i když to se neosvědčilo, aby ten pobyt toho rodiče tady byl, protože ty děti pak nejsou pořád jakoby schopný se oddělit. To se neosvědčilo. A jsou dvě autority. Pak narážíme. Takže to se neosvědčilo. Ale možný to je, jo? Někomu třeba by to mohlo pomoci. Možný to je. A nebo potom krátkodobej pobyt. Takže hodinu, přijít. To taky funguje docela dobře. Že si zvykají a ten čas se prodlužuje. To taky lze.“

Otázka č. 5: Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?

„Heterogenní. Jednoznačně. Nikdy bych to už neměnila. Je to náročný. Je to náročný. Kdybych někoho měla oddělit, tak jsou to děti, který jsou šestiletý. Fakt takový ty předškoláci, který už fungují úplně jinak, než tyhle děti do těch pěti let, pěti a půl. Aby už měly režim. A oni už jinak pracují. V tomhle Montessori prostředí už je to pro ně zase jiný. Oni už si neberou jednotlivý pomůcky. Oni už potřebují projekty, různou práci. Takže to bych oddělila. Ty si myslím, že ty jsou jakoby další zátěž, kromě tadytěch. Pak jsou tyhle. To jsou dvě takový skupiny, kterým potřebuješ věnovat větší pozornost.“

Otázka č. 6: Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?

„Tak, za stěžejní. Musí všechny tady ty nábytky ty antropometrický rozměry se musí dodržovat. Ve všem, ve všem. Protože, a pak je to náročný. Pokud nejsou, tak oni pak nedosáhnou, že jo, všude potřebují asistenci a my potřebujeme, aby byly co nejmí samostatný. Takže připravený prostředí ve smyslu odpovídat rozměrům dítěte. Jinak si myslím, že oni můžou mít všechno stejný jako mají jiný děti.“

Otázka č. 7: Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?

„Není přirozený, aby všechny děti dělaly najednou všechno. Přirozenost je, že každé má jiný zájem, každé v jednu chvíli chce dělat něco jinýho. Můžou se sejít dva, když jim to vyhovuje, spolupracují, nebo tři, nebo skupina. Montessori prostředí nabízí pro každého možnost, tak aby na základě svých potřeb se realizoval. To znamená, že pokud chci ve třech letech obtahovat písmena, tak budu obtahovat písmena, a pokud chci počítat, tak budu počítat, a když chci pracovat s vodou a přesýpat, tak budu přesýpat. Ale jenom protože jsem malej a že mi to ještě nepatří do ruky, to není..., pokud chci stříhat, tak stříhám. To je třeba zářnej případ. Že tady stříhají i, i ty batolata. Samozřejmě za dodržení nějaký bezpečnosti. Takže ten individuální přístup, a to, že každé může dělat to, co v danou chvíli chce. Že těch aktivit je tolik, kolik je prostě lidí. Kolik lidí, tolik zájmů.“

Otázka č. 8: S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?

„Jaký nezdary. Já jsem zatím... Jediný, co je náročný, je ta pozornost. Jak každé dělá něco jinýho. Tak vlastně rozdělit tu pozornost tak, aby člověk zvládnul ukázat, vysvětlit.“

Aby nepřebíhal z jednoho do druhýho. Aby to nebylo všude a nikde. Aby, ale to už je věcí toho učitele. Aby dokázal jakoby tu..., teď jsem tady a pak budu tam, a naučit ty děti, že o nich vím, a že za nima přijdu, hned jak budu moct. A oni se dají naučit na tadyklencto. Ale vždycky to pochází z mojeho popudu. Teď pracuju tady, když chvílku vydržíš, dobře, tak se můžeš u nás dívat, anebo si vezmi něco jinýho a pak se tam spolu na to vrátíme. A někdy je, že děti sedí fakt u koberečku a čekají. Jinak nic. Jo! Ještě! Fakt to vede k individuálnímu přístupu ty Montessori pomůcky. Takže úskalí je v tom, že pak musíš myslet na to, abys je vedla ke kooperaci. To je velká, veliký jakoby zjištění, když pak ty děti o to..., co jsme mluvily. Je to hodně individuální, Montessori, že oni si každé opravdu co člověk, to zájem. Tak je potřeba je stejnou měrou vést k tej kooperaci. Aby se to naučily. Protože oni se to na těch pomůčkách naučí malinko. ‚Můžu s tebou pracovat? Ano, můžeš. Já budu šlehat, ty budeš něco.‘ Ale tohle ještě není to o čem mluvíme. Furt jsou to dva, nebo celá skupina. Kdy se musí podřídít. Protože žijeme ve společnosti.“

Otázka č. 9: V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?

„Aspoň, ne všude. U vás třeba jsem to neviděla. Ale jinde jsem viděla, že je to hodně všechno řízený. To znamená, že ty děti... Pokud Montessori vychází z toho, že vím, co chci dělat, tak se vlastně jakoby v tom světě neztratím. Pokud mi pořád někdo říká, co mám dělat, tak já potom nebudu vědět, jakou mám svoji volbu a co chci. Todle si myslím, že jakoby filozoficky, je velikej rozdíl. Že Montessori podporuje, to že, ty děti vědí, co chtějí. Oni vědí, kam míří. Ví, co v danou chvíli potřebujou. Potom i dál v životě ví, co chtějí dělat. Kdežto klasická školka třeba, hodně to řídí, protože těch dětí je mraky, že jo, tam zase je to daný tím, tou strukturou, těma podmínkama, který oni mají, že je tam jeden, že musí zvládnout dvacet šest dětí, že jo, tam individuálně ten učitel, to by bylo strašně náročný pro něj.“

Otázka č. 10: Které druhy aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2 - 3 letých dětí za nejvhodnější (individuální x skupinové)?

„Ty děti malinký neumí kooperovat. To je všechno paralelní hra. Takže, to co jsi viděla, že oni se pohybují hlavně tady v těch aktivitách, který jsou v podstatě furt pro jednoho. Maximálně pro dva, někdy kooperují, ale to už musí bejt, že to dítě, třeba je, má

sourozence, je zvyklý na kooperaci. Jinak oni jsou většinou v tom, v těch praktických, v tom praktickém oddělení, kdy cvičí tu motoriku, praktický dovednosti, rámy. V podstatě jako... Oni kooperují s dospělým. Ale v rámci jakoby dětí, tak to jsou takové hry, no, jeden šlehá, druhý strouhá... Jsou vedle sebe. Takže tam ta kooperace se teprve rozvíjí, si myslím, že to moc nevede, jakoby oni ani neupřednostňují. Pokud jdou přirozeně, tak neupřednostňují kooperaci. Tu se učí. Nebo staví společně stezku pro bosý nohy. Ano, to jsou chvíle, kdy oni můžou. Při skupinové práci zůstávají starší batolata stranou. Starší děti upřednostňují vrstevníky. Batolata na mnoho úkolů ještě nestačí, a jsou v pozici pozorovatele. Nejlépe se zapojují při společném, jednoduchém cvičení, či různých pohybových hrách (nesmí to být honička, bojí se rychlého běhání). V podstatě bych řekla, že je velmi obtížné zapojit malinké děti do skupinových aktivit. Starší batolata se většinou drží v blízkosti paní učitelky, je pro ně alfou a omegou. Z mé vlastní zkušenosti jsou pro 2 - 3 leté děti nejvhodnější individuální aktivity, či praktické aktivity, kdy jsou ochotny aktivitu sdílet s někým jiným, obvykle starším dítětem. I tak je maximální počet dva.“

Otázka č. 11: Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?

„Mají... No... Potřebu pohybu... Pokud vidím, že má potřebu pohybu, tak zvolím aktivitu, kdy on to, kdy to dítě hodně chodí. Protože v prostorách té třídy není možný běhat. Takže buď přenáší, nebo jsme měli tady na koberci osmičku ležatou, nebo tu elipsu, takže oni... spirálu, ležatou osmičku, elipsu, a ty děti tu přirozenou potřebu, prostě najednou oni začnou chodit. Takže většinou tak. Jakoby toho spontánního. A potom chodíme ven. Potom vlastně ten čas, kdy je... Nejdřív je ta společná, nebo ta volná hra, po aktivitách, chvilka společný, a pak jdeme na dvě hodinky ven. Na hodinu a půl až dvě. Jak se to povede. A to chodíme vlastně do parku, protože jsme dvě, tak deme do parku a tam prostě děláme, běháme, a je tam volnej pohyb dětí. Nechodíme dvojřad, jo? Jsou pravidla, kdy já musím vidět je, oni mě. Ve chvíli, kdy poruší pravidlo, tak jdou se mnou za ruku, to si každé rozmyslí. Takže tam mají, nic není řízenýho, jenom volnej pohyb.“

Otázka č. 12: Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

„Bud' pomoci těch Montessori kursů pro batolata. Že oni už od začátku jakoby vědí, co tady chceme. V podstatě když už si rodič vybere tohle zařízení, tak on jde za tím principem. Takže my vlastně oni spolupracují, protože oni vědí, co ty děti dělají, chtějí vědět, ptají se. Jinak je zapojujeme, tak že chodí, když jsme třeba měli téma povolání, tak k nám chodili do třídy, ukazovali nám, co dělají, nebo my jsme chodili za nima do práce, využíváme profese.“

Přepis rozhovoru s učitelkou č. 4

Otázka č. 1: Jaký věk dítěte považujete za vhodný pro nástup do MŠ nebo jiné vzdělávací instituce bez účasti rodičů?

„Myslím, že je to hodně individuální. Ale třeba co jsem viděla za ten rok v tý školičce, tak mně ty tříletý chlapečci, který tam vlastně začali chodit a byli tam od rána od osmi do těch čtyřech, tak si myslím, že to ně bylo moc. Ty holčičky byly mnohem schopnější se jakoby aklimatizovat dřív a byly s nima jakoby obecně menší, jo? Míň k řešení. A jako, já jsem mamka, která to má úplně postavený jinak, takže já osobně si myslím, že dětem prostě stačí dva tři dny v tejdnu ve školce, a oni totiž mezi tím druhým a třetím rokem a ještě prostě po tom třetím roce, tam se to právě ta hranice není vůbec jasná, a oni prostě potřebujou tu mamku. Některý potřebujou ve čtyřech letech pořád někoho, kdo je vlastně s nima. A někdo zase naopak prostě třeba už třeba ve dvou a půl letech bude, jo, zralej na to, aby fungoval prostě bez rodičů. A zároveň třeba jak mají v tom Kampusu ty jesličky, tak tam prostě ta Terežka, ta tam, ta funguje s takovou láskou, že tam tu mámu prostě poměrně dobře nahradí. Samozřejmě nikdy to není máma, jako jo? Ale já si myslím... já jsem, když jsem byla mladší, tak jsem měla hodně mojí mamce za zlý, že jsem byla já prostě už od roka a půl někde v jeslích. Ale prostě když jsem viděla, jak to funguje v tom Marche v Praze v Montessori prostě v jesličkách prostě vlastně v takovémhle prostředí, ale zase mnohem krásnějc vybavený, super, prostě, a ten celek tam prostě ty děti jsou schopný si jakoby v roce a půl nalejt polívku, prostě obsloužit se, prostě, a vlastně všechny ty činnosti, co dělají, tak doma na to nemají takový prostředí, jako tam mají přímo na míru, a když to prostředičko je opravdu perfektně připravený pro ně, aby mohly bejt co nejvíc soběstačný, tak jim ta máma doslova nechybí, jo? Opravdu, je to na nich vidět a i vlastně jsem viděla v tom

Kampusu teď, tak prostě mně tam stačila hodina a viděla jsem, že to funguje. Mně Kampus docela jako udělal velkou radost. Ale víc to nedokážu specifikovat, je to úplně individuální, fakt je to individuální, no, na to se nedá..., myslím si, že někdo je na to zralej závisí to na tom prostředí a na tej vychovatelce.“

Otázka č. 2: Jaká rizika spatřujete při začleňování dětí mladších tří let do mateřských škol nebo jiných vzdělávacích institucí?

„Riziko samozřejmě když prostě přichází malý děti do toho prostředí, prostě který je pro ně cizí, tak prostě potřebujou mít někoho dospělýho, aspoň na chvíli pro sebe, aby s ním obešel prostředí, aby mu vlastně představil ty pomůcky, aby vlastně ukázal, ta aklimatizace je tam delší. A je tam právě potřeba jakoby poskytnout tu náruč tomu malýmu človíčkovi vlastně od začátku, ale ne takovýto já tě teď vezmu, ale jako můžeš ke mně kdykoliv přijít, můžu si tě, můžu tě prostě na chvíli třeba pochovat, vlastně jakoby tam ukázat to srdíčko zpočátku, tu velkou jakoby vnitřní otevřenost, a potom si myslím, že to jako jde. Ale to je o tom, že ta skupinka je malá. A ne prostě v tom velkým, jo, takže jestli je nějaký riziko, tak velikost skupiny, no. Samozřejmě nějaký malej človíček bude chtít od maminky, nebo ne chtít, jakoby úplně v klidu, prostě, jo, když ho maminka přivede do školky, tak prostě normálně půjde do jinýho prostředí a někdo se prostě nebude chtít toho krku pustit, ale myslím si, že je to právě o tom, že ty děťátka potřebujou jakoby rychle získat důvěru v to prostředí a tu získají v momentě, kdy jim bude někdo jiný vlastně sekundovat zpočátku a to se v tom velkým množství dětí prostě nedá jakoby zařídit, tak aby na vás bylo... Jako určitě si myslím, že se děti můžou, jakoby, jak to řeknu, implantovat do tý skupinky těch větších dětí, určitě to jde. To jako stoprocentně. Ale závisí na přístupu, na prostředí a na tom, aby ty aktivity prostě v tu chvíli pro ně nebyly moc složité. Zpočátku, na začátku školního roku, dá se říct úplně minimum aktivit, a ukázat jim, no prostě s nima vlastně to obejít, jakoby úplně jim vlastně popsat tohle je lino, támhle je stůl, tady je židle. Úplně jako do detailu. Taková jakoby navigace. Tak ono vlastně jakmile se seznámí s tím prostorem, tak prostě potom by tam neměl bejt problém se začlenit.“

Otázka č. 3: Jaký počet dětí ve věku 2-3 roky na jednu učitelku je optimální z hlediska zajištění potřeb?

„Mezi dvouma a třema rokama no tak těch pět, šest, no. Šest je strop si myslím, to je jako strop. Fakt.“

Otázka č. 4: Jaké možnosti adaptace na nové prostředí považujete za vhodné (nabízíte ve Vašem zařízení)?

„Tady žádná adaptace jakoby, tady se musí adptovat i maminka. Trvá to přibližně měsíc, oni jak chodí jednou za tejdén, tak vlastně jsou tady hodinu, jo, potom z toho vypadnou, potom zase jakoby žijou v tom přístupu prostě toho rodiče, v tom svém prostředí, takže se jakoby přibližně měsíc učí, než se jakoby zorientujou. Adaptaci jakoby já těm maminkám v rámci té informační schůzky vysvětluju co a jak, jakým způsobem se k těm dětem má přistupovat, jakým způsobem s nima mají komunik, nebo ne, že mají. Jakým způsobem je možný s nima komunikovat, aby se to dítě jakoby adaptovalo rychle. Ale potom prostě už tu adaptaci jakoby nechávám úplně na nich, jo? Já vlastně, když, jo, adaptace... Když jsou ty skupinky nový, nebo kdokoliv kdo sem prostě vchází nový, tak já vlastně potřebuju chvíli, abych se na ně podívala, jak fungujou, a potom vlastně jakoby odhadnu trošku, jakým způsobem komunikuje mamka s děťátkem, vnímám tam, prostě co je třeba jakoby potenciálně jakoby kámen úrazu, když to tak řeknu, ale jako letos už jsem se začala učit prostě jim to vlastně neříkat, jenom jim vlastně nabídnu, jako, že jim, že se mě můžou ptát na otázky, protože já vlastně nemůžu dávat nevyžádaný rady. To jsem prostě, jo, zase si pochopila až jako časem. Takže teď vlastně už jako za nima nechodím, abych jim řekla, tohle se dá udělat takhle, ale vlastně je nechávám žít, o to je ta adaptace delší, jo? A zároveň prostě jsou i chvíle, kdy prostě někdo to fakt jako nedá, a prostě pak si myslí, že prostě školka špatná, a prostě třeba i některý lidi odejdou, protože prostě jakoby to sami nezvládají to vede... jakoby dá se říct jakoby vedení toho dítěte, jo? Ono je takový jakoby skrytý, ale je tam. Když jsou ty děti malinkatý. Tak vlastně potřebujou ty informace. To dítě vlastně potřebuje ty informace slyšet, a ne každej je umí podat. Takže vlastně v momentě, kdy se jakoby neadaptuje ten dospělej, tak to dítě prostě některý to tady zvládne a některý to nezvládne. A jinak jako co dělám já pro to, tak prostě já si je jakoby trošku okouknu a potom vlastně, moc to nestíhám, ale vlastně snažím se sledovat, kdo si s čím si hraje a zároveň vlastně do toho vstupuju to, že já sama dělám jakoby skrytý prezentace, beru si ty pomůcky jednotlivý a chodím vlastně

k nim a vlastně pracuju s nima u těch stolečků, na koberci a vlastně jim ukazuju co a jak tím skrytým způsobem, jo? Takovou tou latentní formou. Kdy vlastně jakoby dycky se postavím do nějakýho většího jakoby zornýho úhlu více dětí, a prostě hraju si vyloženě, takže hraju si. Dokud si myslím, že je to potřeba, tak si s nima hraju a potom už se vlastně snažím spíš pozorovat. Ale právě než ta adaptace jakoby proběhne, tak to prostě může trvat, no.“

Otázka č. 5: Jaké věkové složení třídy z hlediska uspokojování potřeb dětí preferujete?

„No smíšené. Tam je prostě strašně vidět, jak oni potřebuju ty malý vidět, jak s tím pracuju ty velký, protože to je vlastně pořád o opakování těch samých činností, a ono jim to nestačí vidět jednou, nebo dvakrát. Kor těm úplně malinkatejm, těm ročním, rok a půl, to prostě to se vlastně pořád dělá to samý. A když ty maminky jakoby nechápou, že je pořád vlastně věst potřeba k těm samejm činnostem, tak z toho třeba za celej rok už si můžou říkat: furt jsou tady ty samý pomůcky. Ale oni ty děti to tak potřebuju, jo? Takže a u těchhle věších dětí potom mezi tím druhým a třetím rokem tak tam je úžasný, když jsou prostě děti smíšený. To je prostě jakoby základ toho úspěchu, aby to mohlo fungovat, a zároveň ty větší děti opravdu jakoby dorůstají do toho věku kolem těch třech let, kdy konečně jakoby začínají chtít jakoby kooperovat s těma ostatníma. Když jsou děti kolem druhýho roku věku, tak oni prostě, oni, v nich se probouzí to takovýto vědomí osobnosti, a prostě potřebuju si hrát se vším jenom sami. A zase na těch už starších dětech potom jakoby můžou vidět, jak vlastně se dá s někým spolupracovat. Protože oni když jsou kolem toho druhýho věku, oni nechtějí s nikým spolupracovat. Oni chtějí jenom sami za sebe. A prostě když mají zájem o nějakou činnost, tak to není o tom, že by prostě chtěli spolu, ale že s tím chtějí hrát sami. Takže jako tam je potřeba, aby oni viděly, jak se dá spolupracovat. To určitě jo.“

Otázka č. 6: Co považujete za stěžejní z hlediska úpravy prostředí a podmínek při vzdělávání dětí mladších tří let?

„Tak to je úplně stejný jako pro ty větší, no aby měli všechno v dosahu, aby prostě mohly být soběstačný, tak to se budeme bavit o Montessori, jako úplně jako. Aby měli prostě všechny háčky v tý, ve výšce, kam dosáhnou, aby prostě měly svoje nádoby, já nevím. Vlastně všechno je otevřený, a všechno je to tak, aby tam mohly dosáhnout. A aby se pro to nemusely nikam šplhat, aby prostě všechno mohly opravdu samy

zvládnout, když jim párkrát člověk jakoby podá tu informaci. Hele, tady je hadřík, dá se s ním utřít podlaha, jo? Ale ne že to řeknu. Prostě vlastně vezmu ten hadřík a ukážu. Takže jakoby to prostředí je potřeba, aby bylo takový úplně mikroskopický, no, jo? Ale všechno, všechno v dosahu, no to je prostě základ Montessori. Jenom aby to dítě mohlo fungovat soběstačně. Ale to jako není jenom do tří let, to je obecně, prostě až jako po těch šest let. Oni to potřebují všichni, a úplně od malinkata, i ty co jsou prostě roční. Potřebují na všechno dosáhnout a mít to k dispozici, a zároveň nemít tam předměty, který prostě si dospělí nepřejou, aby se s nima něco stalo. Protože prostě tam se potom jakoby zbytečně přenáší nějaký stres. Jako to prostředí je potřeba pořádně a kvalitně připravit. Ten termín připravený prostředí je jasnej.“

Otázka č. 7: Jaké výhody přináší dětem vzdělávání metodou Montessori?

„No tu soběstačnost. Potenciálně. Jo? Není to, že se všichni naučí být soběstačný. Ale že tam je možnost vlastně si na většinu těch věcí sáhnout. A prostě pracovat s reálněma materiálama. Prostě nebudou mít plastovou vázu a v ní prostě nic, ale budou mít skleněnou vázu, budou v ní mít opravdickou vodu a budou vědět, jak vlastně to funguje. Prostě veškerý fyzikální zákony prostě z toho vlastně nabírají úplně přirozenou formou, že prostě když se zvrhne vázička, tak se voda prostě vylije a potom je potřeba prostě s tím jakoby fungovat dál, takže oni tam jakoby nabírají tu posloupnost prostě těch všech činností. A tím vlastně ten mozek jako neskutečně poroste. No, prostě se tím připravují na život. To je to co mě tady na tom jakoby fascinuje. Mají možnost si na všechno sáhnout a zjišťovat, jak funguje život v realitě. Je to tak. Prostě, to je jako radost, když můžou všechno dělat samy. Protože na tom rostou. Jako neporostou na tom, když jim prostě řeknu, že hadrem se utírá podlaha. Ale prostě rostou až v momentě, když ten hadr použijou, jo?“

Otázka č. 8: S jakými nezdary se při práci metodou Montessori setkáváte?

„No určitě jo. Ale spíš nezdary jsou spíš komunikační. Nezdár je v momentě, kdy prostě maminka nemá vnitřně stanovený hranice určitého jednání. Jo? V momentě kdy sem prostě přijde maminka, která má ty hranice hodně rozvolněný, přijde na, a to ještě není žádný Montessori, když přijde prostě na prohlídku, a přijde sem s děťátkem, a teď to děťátko prostě jakoby utrhne jeden obrázek ze zdi, a maminka prostě vidí, že se to stalo, a prostě jakoby nedá žádnou reakci, a to děťátko jde hned na druhý obrázek

a maminka prostě mu neřekne ani ne, tak vlastně, tak vlastně, jo? To je potom jako... Jo? Prostě jakmile tam ta maminka ty hranice nemá, tak to obecně mnohem hůř funguje. A nezdary Montessori, co jsem si myslela dřív a myslím si, že teď už to asi tolik není pravda, ale jako když někdo jede Montessori a nemá jakoby ty informace do hloubky, tak to prostě, nebo neumí s těma dětma jakoby pracovat, tak si myslím, že prostě, dá se říct, že to může vypadat, že si ty děti jakoby jedou po svém. Že jako spolu tolik nespolupracují. Ale já si myslím, že to byl jenom můj dřívější názor. Protože to bylo takový, to ani nedokážu definovat. To vidím doma, prostě. Já jsem si tohle nevzala, tak to přece nebudu uklízet. To si vzal brácha. Takovýto jakoby každé si za své, jo? Já je zase poslední dobou už jakoby všechny učím, aby spolu spolupracovaly. Ale jenom v momentě, kdy je to nějak jakoby podaný špatně, jo? Jakoby těm dětem. Nevím jak to říct. Ale můžu o tom přemejšlet. Každému dítěti sedí něco jiného. Montessori není, neznamená, že to bude pasovat každému.“

Otázka č. 9: V čem spatřujete rozdíly mezi vzděláváním v tzv. klasických mateřských školách a vzděláváním ve školách typu Montessori?

„No tak na to nemůžu odpovědět. Protože já vlastně to běžný školkový prostředí neznám. To jako budu hodnotit něco, co nevím.“

Otázka č. 10: Které druhy aktivit z hlediska počtu zapojených dětí považujete u 2 - 3 letých dětí za nejvhodnější (individuální x skupinové)?

„Praktickej život a ty výtvarný. Ty jsou jako obecně pořád vyhledávaný. Kapátka úplně milujou, všichni. Ty jsou úplně geniální. A i pro ty větší. Oni se tím učí tu jemnou motoriku, vlastně je to příprava na psaní. Byť by to člověk jako vůbec... Geniální. Na co hlavně se jakoby..., ty aktivity který jsou vyloženě toho praktického života, jako že když tady bude louže, tak si ji prostě půjdou utřít. A jinak, jinak si myslím, že co jakoby pořád frčí, tak jsou to to lepení, razítka, kreslení, to je pořád dokola. A vlastně takový ty aktivity, který jsou tady jakoby na stálo. Tamto se víc proměňuje, a ty co jsou tady stabilní, což jsou prostě, practickej život. Barvení, křídly...“

A když bych se na to podívala z hlediska toho, jestli spíš každé individuálně nebo ve skupinkách. Jaké ty činnosti nabízíte. Protože některý zařízení preferují jenom

individuální činnosti, některý preferují i skupinové činnosti a nabízí skupinové činnosti. Jak se na to díváte z tadyhle z toho pohledu.

„No tak to už jsem tam řekla vlastně. Pro ty děti, který potřebují si pracovat samy za sebe v těch dvou letech do těch minimálně do tří let oni teprve zrajou k nějaký spolupráci, takže vlastně potřebují individuální věci. Samozřejmě potřebují třeba každý den jakoby pro ně když uvidí nějakou skupinovou činnost, tak je dobře, že ji uvidí. Určitě jo, ale primárně já nevím bych dala 80% individuálních a do toho vkládala vždycky něco skupinového. My třeba zpíváme aspoň. A zpívání je pro ně jedna z věcí, který jsou pro ně úžasný.“

Otázka č. 11: Jakým způsobem zajišťujete u dětí uspokojení potřeby pohybu?

„To je něco co tady chybí. Dá se říct, jo? Potřeba pohybu je v Montessori automaticky zabudovaná v tom, že oni si nosí všechno na místo, kde se s tím pracuje. A když půjdou desetkrát támhle s dřevěným schodem, tak mezitím to je tolik fyzický aktivity, nahoru, dolů, soustředím se na to, jak to dám do poličky, pak se zase musím zvednout, zase odejdu, položím, a to je nahoru, dolu, dřepy, chození... Ono je ty fyzický aktivity ve skutečnosti dost, ale ty malinkatý děti ještě neudrží pozornost, potřebují chodit, lézt, po schodech... To je věc, která tady chybí dost. Oni potřebují hrubou motoriku, a jak já ji sem mám dostat, když tady nemám zahradu. Oni to potřebují to zkombinovat s tím fungováním venku. Montessori je krásný, ale fungování... aby měly možnost přelézání, podlézání..., házet někam, míčky..., vyloženě hrubá motorika, musí to bejt v kombinaci s chozením ven. Ty děti tady vydrží dvě hodiny a pak se potřebují jít proběhnout. To je přirozený a bez toho to nejde.“

Otázka č. 12: Jak zapojujete do vzdělávání rodiče dětí?

„No tím že sem chodí, se vzdělávají až kam. Tohleto je ve skutečnosti aktivita pro matky. Když to tak řeknu. Oni mají tu informační schůzku, kde dostanou právě spoustu informací. Oni mají možnost sáhnout si na ty pomůcky a hlavně dostanou informace k tomu, aby tady mohly prakticky fungovat. A potom se to učí vlastně, jak to funguje, v té realitě. A to je občas diametrálně odlišný. A tahleto aktivita je přímo udělaná tak, aby ty matky z toho vlastně..., mají možnost se hodně naučit. A některý to tady říkají nahlas. A každou hodinu něco dalšího pochopí. A to je vlastně proto.“