

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Neklidné dítě v Montessori mateřské škole

Bakalářská práce

**České Budějovice
2010**

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:

Ilona Žáková

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA ČESKÉ BUDĚJOVICE

PEDAGOGICAL FACULTY

DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Discomposed child in Montessori kindergarten

Bachelor work

České Budějovice

2010

Bachelor leader:

Mgr. Eva Svobodová

Author:

Ilona Žáková

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM PRÁCE

Žáková, I.: Neklidné dítě v Montessori mateřské škole

České Budějovice 2010. Bakalářská práce.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

Katedra pedagogiky a psychologie.

Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová

ANOTACE

Bakalářská práce vysvětluje a popisuje charakteristické znaky neklidného dítěte a objasňuje v oblasti výchovného působení k neklidnému dítěti vzdělávací metodu Marie Montessori založenou na používání speciálních pomůcek praktického života, kterou se pracuje v konkrétní Montessori mateřské škole.

V praktické části je zpracována případová studie, a to na základě pozorování adaptace neklidného dítěte v podmínkách a prostředí Montessori mateřské školy. Případová studie se zabývá ukázkou, jak se dítě projevuje v kolektivu a v sociální interakci mezi kamarády a jak na ně působí určité principy vzdělávací metody Marie Montessori. Dále pak jakým způsobem přistupuje učitelka k dítěti, respektive, jak řeší problémy v chování konkrétního neklidného dítěte a jak jej vzdělává prostřednictvím metody Marii Montessori.

V závěru práce je zmapován počet neklidných dětí v prostředí běžných mateřských škol prostřednictvím dotazníků pro pedagogické pracovníky mateřských škol. Práce také zjišťuje, jak dalece zasahují negativní vlivy neklidných dětí do prostředí předškolního vzdělávání.

Přílohou jsou ukázky her pro zvládání neklidu a agresivity, fotografie, DVD nahrávky z praxe a výtvarné práce konkrétního neklidného dítěte.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptace, ADD, ADHD, disciplína, kázeň, charakter, samostatnost, odborná pomoc, řád.

BIBLIOGRAPHIC RECORD OF THE THESIS

Žáková, I.: Discomposed child in Montessori kindergarten

Budějovice 2010. Bachelor Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice.

Pedagogical Fakulty. Department of Pedagogy and Psychology.

Supervisor Mgr. Eva Svobodová

ABSTRACT

The thesis explains and describes the characteristics of a discomposed child. The thesis also clarifies the Montessori Method, which is a method that provides practical life materials, and which is used as an educational approach for the discomposed child in a concrete Montessori kindergarten.

The practical part of the thesis presents a case study where the process of adaptation of a discomposed child in a Montessori kindergarten is observed. The case study attempts to show the behaviour of the child in question in the playgroup and in the social interaction among his/her peers, and how the Montessori method influences the discomposed child. Further, the case study tries to reveal how the teacher deals with such a child, or how the teacher deals with the behavioural problems of a concrete discomposed child, and how the teacher uses the Montessori Method in the educational process.

The conclusion presents the number of the discomposed children in common kindergartens by means of questionnaires distributed among pre-school pedagogical workers. The thesis also investigates to what extent the discomposed children can negatively affect the environment of the kindergarten.

The annex provides a sample of games that help to cope with the discomposure and aggression, photos, DVD recordings from the practical teaching, and the art portfolio of a concrete discomposed child.

KEYWORDS

Adaptation, attention deficit disorder, attention deficit hyperactivity disorder, disciplinary, discipline, character, independence, professional assistance, order.

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol za vyplnění dotazníku a své paní ředitelce a kolegyním za podporu.

Děkuji svému manželovi Petrovi Žákovi, svému synovi Davidovi Žákovi a dceři Kristýně Žákové za podporu.

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998Sb., 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 jejich internetových stránkách.

12. března 2010

Ilona Žáková

OBSAH

ÚVOD.....	9
-----------	---

I. Teoretická část

1. Kdo vlastně jsou neklidné děti?.....	11
1. 1 Jak poznáme děti s následnou poruchou pozornosti ve školním věku již v mateřské škole?.....	12
1. 2 Charakteristické projevy chování neklidného dítěte s poruchou pozornosti provázenou hyperaktivitou (ADHD).....	12
1. 3 Charakteristické projevy chování neklidného dítěte s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD).....	15
1. 4 Možné příčiny syndromu ADHD a ADD.....	16
2. Kdo byla paní Montessori?.....	17
2. 1 Podstata metody.....	18
2. 2 Aktivní a pasivní děti.....	18
2. 2. 1 Aktivní děti.....	18
2. 2. 2 Pasivní děti.....	19
2. 2. 3 Příčiny aktivních a pasivních dětí.....	19
2. 3 Fáze senzomotorického vývoje – senzitivní fáze dle M.Montessori.....	19
2. 4 Psychické zrání.....	21
2. 5 Adaptace dítěte na prostředí.....	22
2. 6 Překážky ve vývoji dítěte.....	23
2. 7 Odborná pomoc a výchova.....	25
2. 8 Učitelka a kázeň.....	25
2. 8. 1 Jaká by měla učitelka být?.....	28
2. 8. 2 Jak pracovat s neklidným dítětem?.....	28
2. 8. 3 Trest – nejlepší metoda k uklidnění?.....	30
3. Podle M.Montessori chce být i neklidné dítě samostatné.....	31
3. 1 Pohyb – celkový rozvoj osobnosti.....	34
3. 1. 1 Svaly jako duševní nástroj.....	34
3. 1. 2 Pohyb ruky souvisí s intelektem.....	36
3. 2 Řád, disciplína, svoboda.....	36
3. 2. 1 Poslušnost a kázeň.....	38
3. 2. 2 Formování charakteru.....	39
4. Metoda Montessori vede dítě zaměřovat své síly na cíl.....	42
4. 1 Neklidné dítě potřebuje pravidla.....	42
4. 2 Neklidné dítě potřebuje příjemné prostředí.....	42
4. 2. 1 Uspořádání místnosti.....	42
4. 2. 2 Vhodné činnosti.....	44
4. 3 Normalizace dítěte.....	45
4. 4 Chybami se neklidné dítě učí.....	46
4. 5 Rozvíjení sociálních vztahů neklidného dítěte.....	48

II. Praktická část

5. Případová studie.....	50
5. 1 Použité metody a jejich rozbor.....	50
5. 1. 1 Anamnéza.....	50
5. 1. 2 Pozorování.....	52
5. 2 Navrhovaná opatření formou metody Marie Montessori.....	55
5. 2. 1 Důsledná učitelka jako pomocník k formování charakteru dítěte.....	55
5. 2. 2 Pravidla v mateřské škole.....	56
5. 2. 3 Pracovní prostor jako vnitřní řád dítěte.....	58
5. 2. 4 Učitelka jako pomocník dítěte, aby dokázalo být samostatné, disciplinované a svobodné.....	60
5. 2. 5 Elipsa – udržení rovnováhy.....	66
5. 3 Závěr z případové studie.....	67
6. Kvantitativní výzkum.....	68
6. 1 Cíl výzkumu.....	68
6. 2 Použité metody výzkumu.....	68
6. 3 Metodika zpracování dotazníku.....	68
6. 4 Hypotézy.....	68
6. 5 Výzkum v běžných mateřských školách.....	69
6. 5. 1 Vyhodnocení dotazníků pro pedagogické pracovníky v MŠ.....	69
6. 5. 2 Závěry z vyhodnocení dotazníků pro pedagogické pracovníky v MŠ.....	73
6. 5. 3 Vyhodnocení hypotéz.....	74
Závěr.....	76
Seznam použité a citované literatury.....	78
Příloha č. 1 - Ukázky her pro zvládání neklidu a agresivity v kolektivu.....	79
Příloha č. 2 - Dotazník pro pedagogické pracovníky v MŠ.....	82
Příloha č. 3 - Fotografie neklidného dítěte.....	85
Příloha č. 4	
Příloha č. 5	
Příloha č. 6	

Úvod

Motto:

Vzdělávání a výchova i malého dítěte nemá směřovat k jeho přípravě na školu, ale na život.

*...vidím a zapomenu,
slyším a zapamatuji si,
udělám a pochopím...*

*Maria Montessori (1948)
(6:5)*

Jméno Maria Montessori jsem poprvé slyšela v roce 1992 jako studentka střední pedagogické školy v Prachaticích při hodině pedagogiky. M.Montessori jsem tehdy řadila jen teoreticky mezi představitele pedagogického hnutí nebo-li reformní pedagogiky. Teprve až v roce 2004 jsem se zúčastnila semináře M.Montessori, který vedla vedoucí učitelka mateřské školy v Olešníku paní Ludmila Kudrlová.

V této době jsem pracovala jako asistentka pedagoga na Základní škole ve Dřítině. Věnovala jsem se desetiletému integrovanému chlapci, jehož kombinované postižení (zrakové - totální slepota a tělesné – spastická DMO diparetická) vyžadovalo specifické vzdělávací potřeby. Jelikož chlapec kompenzoval svůj zrak převážně hmatem a sluchem, nestačilo jen přepsat texty v Braillovo písmu, ale bylo třeba mu připodobnit skutečnost hmatatelným materiálem. Přemýšlela jsem, jakým způsobem chlapci přiblížit realitu. Vyrobila jsem pro něho s pomocí manžela pomůcku „Malá násobilka“. (viz. Příloha č.5) Uvědomovala jsem si však, že takových pomůcek by bylo třeba vyrobit více, ale sama na to nestačím.

Poptávala jsem se na ZSF v Českých Budějovicích, kde jsem tehdy i studovala speciální pedagogiku, dále pak ve Speciálním pedagogickém centru v ČB, s kterým jsem úzce spolupracovala, kde pomůcky sehnat.

Konečně shodou okolností ve vedlejší vesnici v mateřské škole Olešník na bezplatném semináři, který vedla paní Kudrlová, jsem se poprvé setkala v praxi se smyslovým, matematickým a jazykovým materiálem M. Montessori, s kterým tato mateřská škola pracuje již osmým rokem. Pomůcky mne začaly zajímat především po stránce praktické a názorné ukázky, což se týká právě výše zmíněných smyslů. A to už jsem věděla, že toto bude ta dobrá cesta pro lepší vzdělávání chlapce s SVP. Z mateřské školy v Olešníku jsem si půjčovala smyslový materiál jako byly hmatové sáčky s různými tvary, zapínací rámy, tlakové válečky a závažíčka různých velikostí. Jedna z matematických představ byla pomůcka „Tisícový řetěz“, při které chlapec hmatem dokázal rozpoznat jednotky, desítky, stovky a tisíce.

Tímto chci říci, že pomůcky, které používala při své metodě Maria Montessori už před sto lety, dokázaly dnes nejvíce přiblížit reálný svět nevidomému chlapci, a tím mu umožnit kvalitnější vzdělávání.

O dva roky později jsem začala pracovat jako učitelka právě zmíněné mateřské školy v Olešníku. Tady jsem se poprvé seznamovala s metodou Marie Montessori přímo v praxi. Začala jsem číst knihy, které napsala paní Montessori, abych lépe pochopila podstatu metody a začala ji správně používat v mateřské škole.

Bohužel dnešní doba je velmi uspěchaná a díky nezdravému životnímu stylu se u nás rodí více a více dětí, které mají problémy s udržení pozornosti a se soustředěním se na určitou činnost. I naší mateřskou školu navštěvuje chlapec, u kterého se projevuje psychomotorický neklid. Proto bych svou bakalářskou práci chtěla ukázat v praxi, že je možné nalézt způsob, aby se i takové dítě cítilo v kolektivu bezpečně a naopak neohrožovalo vrstevníky svým negativním chováním a jednáním. A aby se dokázalo na delší chvíli zklidnit, nalézt uspokojení a zájem ve své samostatně vybrané činnosti, která je pro něho smysluplná a zároveň prospěšná pro vývoj jeho psychiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Kdo vlastně jsou neklidné děti?

Neklidné děti mají více tělesných pohybů než děti klidné. Často poposedávají, vrtí se, šoupou nohama, hrají si s nějakou věcí nebo se škrábou, otáčí se, pobíhají atd. Pohybový neklid je jedním z nejběžnějších příznaků toho, že s dítětem není něco v pořádku. Pokud trvá neklid krátce a rychle ustoupí s vyřešením situace, není považován za poruchu. Jedná se pouze o projev určitého citového stavu v situaci, kdy se dítě připravuje k určité činnosti. Poruchou se neklid stává tehdy, je-li trvalým rysem chování dítěte, který je na momentálním citovém stavu nezávislý.

Jestliže mluvím o neklidných dětech, musím také uvést jeden důležitý faktor, který rozhoduje o tom, zda dítě bude označeno za neklidné, či nikoliv: tímto faktorem je věk dítěte. Např. malá usměrňenost a nekoordinovanost pohybů kojence je zcela běžná, stejně jako nestálá pozornost, těkavost a přebíhání od jedné hračky ke druhé u batolat, ale po třetím roce věku dítěte se již počítá s větší výdrží dítěte ve hře, s jeho schopností přizpůsobovat svou činnost ostatním dětem a se schopností soustředit se na kolektivní práci. Čili neklid se stává poruchou právě také s rostoucím věkem dítěte. To, co je v předškolním věku považováno za „živost“, je ve školním věku už bráno jako porucha, protože brzdí dítě v přizpůsobení se. Neklidné dítě obvykle ruší své okolí a to jak učitelku, tak i ostatní děti v kolektivu. Také rodiče si často na své neklidné dítě stěžují. Jsou zoufalí z toho, že jeho výchovu nezvládají, i když své starší dítě vychovali bez problémů. Zápasí v nich láska k dítěti se zlobou. Každý rodič by si přál, aby jeho dítě bylo klidné, pozorné, nenáročné, samostatné, bystré, úspěšné, nadané a poslušné.

A proto, že neklidné děti takové nejsou (jsou nepozorné, zbrklé a nesoustředěné), pokládají je jejich rodiče za zlobivé.

1. 1 Jak poznáme děti s následnou poruchou pozornosti ve školním věku již v mateřské škole?

V mateřské škole poznáme děti s poruchou soustředění podle toho, že i u činností her, které si samy vyberou, vydrží jen velmi krátkou dobu. I když jsou na počátku činnosti velmi nadšeni, ještě to neznamenaá výdrž. Tyto děti, ať už samy, nebo s jinými dětmi, začínají s různými činnostmi krátce po sobě, ale nevydrží u nich. Často oznámí: „Už nechci“. V zápětí v jiném rohu místnosti začnou dělat něco jiného, např. kazit hru ostatním dětem. Proto nejsou tyto děti v kolektivu oblíbené, mají špatnou pověst kazisvětů a v extrémních případech je skupina dětí izoluje. Nesoustředěné děti projevují přímo velkou touhu po činnosti. Nejraději by si hrály se všemi dětmi a se všemi dostupnými hračkami najednou. Když to není možné, přebíhají neklidně od jedné činnosti ke druhé. Děti s poruchami koncentrace jsou doslova zahlceny vnějšími podněty. Nejsou schopny se chránit před množstvím nejrůznějších vjemů, které na ně doléhají. Jestliže sáhnou po nabízené příležitosti, vzápětí mají strach, že jim nějaká jiná unikne.

Pokud se však dítě během docházky do mateřské školy nezklidní a jeho psychický a motorický vývoj se nevyrovná ostatním dětem, stává se přetrvávající hyperaktivita závažnou překážkou přizpůsobení dítěte ve škole.

1. 2 Charakteristické projevy chování neklidného dítěte s poruchou pozornosti provázenou hyperaktivitou (ADHD)

Pohybový neklid, který má znaky poruchy, označujeme jako hyperaktivitu, hyperaktivní syndrom nebo hyperkinetický syndrom.

„**Hyper**“ pochází z řečtiny a znamená „nad“, „nadmíru“. Pojem „aktivita“ je odvozen z latinského slovního základu, který vyjadřuje jak pohyb, tak vnější jednání, dostat se do pohybu, být činný.

„**Kinetický**“ je opět z řečtiny a znamená „zakládající se na pohybu“, respektive na pohybové energii. „Hyperaktivita“ tedy značí nadměrné nutkání k činnosti a „hyperkinetický“ znamená nadměrné nutkání k pohybu. (9:101)

Tedy pohybový neklid je jedním z příznaků, které hyperaktivita zahrnuje. Znamená to především oslabení pozornosti, které se projevuje těkavostí, ale také vznětlivost a impulsivnost. Zkratka ADHD znamená poruchu pozornosti provázenou hyperaktivitou - attention deficit hyperactivity disorder. Častým příznakem hyperaktivity je také zvýšená úrazovost, která bývá způsobena jak zbrklostí a neobratností dítěte, tak se zde projevuje i specifický nedostatek v signalizaci nebezpečí.

Pro hyperaktivní dítě je podstatné to, co dělá teď a budoucnost pro ně nemá žádný význam, tudíž je zřejmé, že si následky svých činů vůbec neuvědomuje.

1. Vysoká míra aktivity

Dítě nevydrží chvíli v klidu, vypadá, že je v neustálém pohybu. Tato potřeba je poměrně běžným rysem chlapců, kdežto u dívek bývá o něco méně. Dále dítě nenechá v klidu ruce ani nohy, vrtí se, např. padá ze židle, vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje nebo je vkládá do úst. Často se prochází po třídě, nedokáže setrvat na místě. Doma leze po nábytku, např. skáče ze skříně na postel, jezdí na kole po chodbě, rozbíjí vše, co mu přijde do cesty.

2. Impulzivita a malé sebeovládání

Dítě často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně, chce všechno a hned, neuvažuje o následcích svých činů – rozčiluje se, když mu nejde např. otevřít krabice s hračkami. Také má problémy s čekáním, než na něj přijde řada. Často skáče do řeči ostatním nebo je ruší, a nadměrně mluví. Dostává se do nesnází tím, že si věci nedokáže předem promyslet – nejdříve reaguje, teprve pak přemýšlí. Obvykle se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by předem uvážilo možné následky – např. skáče dolů z velké výšky, vjíždí na kole na silnici bez rozhlédnutí, proto se často zraní.

3. Nedokáže se soustředit

Dítě má potíže s přechodem k jiné činnosti – přeskakuje od hračky k hračce, všechno chce vyzkoušet a u ničeho dlouho nevydrží. Působí dojmem, že není schopno člověku naslouchat. Těžko s ním navazujeme oční kontakt, jakoby bylo stále zabráno do něčeho jiného. Snadno se rozptýlí, ale někdy velmi tvrdohlavě vyžaduje splnění svého přání.

4. Nedodrží pravidelný rytmus

Dítěti se přičí pravidelnost v jídle – chce jíst, když má hlad a odmítá počkat i jen několik minut. Naopak, když ostatní sedí u stolu, má spoustu jiné práce. Již od narození zaměňuje denní a noční režim, v noci spí málo a špatně. Ještě v šesti letech jej trápí strach a opakované noční můry.

5. Je nedůvěřivý a nemá rádo změny

Dítě většinou nemá radost z novinek. Je nedůvěřivý a nevrle vůči neznámým lidem, nemá rádo změny - nová místa, přesouvání nábytku. Odmítá ochutnat nová jídla a vůbec přijmout cokoli nového, s čím ještě neučinilo zkušenost.

6. Je přecitlivělý

Dítě nemá rádo určité vůně, není spokojeno s uvařeným jídlem – to či ono mu nechutná. Vlněné oblečení jej kouše, trvá mu dlouho než se oblékne, tak raději doma běhá naboso apod. Silně vnímá bolest, snadno se rozhněvá.

7. Nezná míru svého chování, je hlučné, svéhlavé, agresivní

Dítě reaguje nepřiměřeně silnou reakcí, např. jeho pláč je zoufalý, naopak, když se směje, je slyšet na celé kolo. Bouřlivě vyjadřuje nesouhlas, např. se vrhá na zem, kope kolem sebe, kouše a škrábe. Často je rozmrzelé, nespokojené, zamračené, podrážděné a zklamané.

„Poselstvím mnoha neklidných dětí je, že se lidská rovnováha ztrácí. Člověk může totiž spočinout sám v sobě jen tehdy, je-li v souladu se sebou a se světem.“ (9:31)

8. Alespoň několik plus

Ale neklidné dítě umí být také mazlivé, laskavé, nadšené, veselé, hravé, tvořivé, vtipné a inteligentní. Dokáže strávit celé odpoledne s jednou hrou jako je puzzle, dokud jej celé nesloží!

„Zdravý dětský vývoj probíhá přes tělesnou stránku. Tělový smysl zakládá celou stavbu vnímání. Je prostředníkem mezi smysly a zakládá první představivost, první cílené jednání a myšlení. Je prostředníkem mezi tělem a duší. Oddělení tělového smyslu od ostatních způsobuje poruchy dílčího výkonu a hyperaktivitu, ale i poruchy vývoje osobnosti. Narušuje spojení duše a těla.“ (9:88)

1. 3 Charakteristické projevy chování neklidného dítěte s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD)

Zkratka ADD znamená pouze poruchu pozornosti bez hyperaktivity – attention deficit disorder. Dítě se syndromem ADD většinou hyperaktivní není. Ve třídě neupoutává učitelovu pozornost, nevyrušuje, a proto ani není pro učitele tak nápadné. Ale může to být pro samotné dítě závažný problém, protože má malý pocit sebeúcty a značně se zhoršuje jeho prospěch. Takové dítě má problémy s nasloucháním a s plněním daných pokynů, má potíže se zaměřením a udržením pozornosti, nesoustředí se na úkol, často jej nedokončuje. Jeho výkony se neustále mění, někdy je dítě schopno splnit úkol, jindy ne. Někdy nám připadá jako „zasněné“, přičemž neudrží pozornost, nenaslouchá, snadno se nechá rozptýlit vnějšími podněty. Často má potíže se samostatnou prací, má nepořádek ve svých věcech, o kterých nemá přehled, dokonce je ztrácí.

1. 4 Možné příčiny syndromu ADHD a ADD

Lékaři a další odborníci získávají stále více znalostí o funkčnosti lidského mozku a o tom, co ovlivňuje učení a pozornost. Stejně jako u mnoha jiných poruch nelze ani u výše zmíněných vždy určit jednoznačnou příčinu. Obvykle se připisuje dědičnost nebo jiné biologické faktory. Většina rodičů, které mají dítě s určitými problémy si přikládají za vinu svou nedostatečnou výchovu. Myslí si, že udělali něco, co mohlo způsobit, že jejich dítě má problémy. Ale opak je pravdou, jestliže má dítě syndrom ADD nebo ADHD, není to ničím chyba. Z genetických příčin můžeme objasnit fakt, že v některých rodinách se ADHD vyskytuje opakovaně. Mnohdy rodič dítěte nebo sourozenec, prarodič nebo jiný člen měl v dětství ve škole s chováním podobné potíže. Co se týče biologických či fyziologických příčin, mnoho lékařů popisuje ADHD jako neurologickou poruchu, která postihuje tu oblast mozku, která řídí zpracování impulzů, podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace. Další příčinu může způsobit komplikace nebo poranění v těhotenství či při porodu, užívání nikotinu, alkoholu nebo drog matkou již v těhotenství.

Dále je známo, že mezi neklidnými dětmi, dnes často označovanými jako hyperaktivní, je mnoho fyziologicky předčasně narozených a takových dětí, které byly v prvním roce života odloučeny od matky kvůli pobytu v nemocnici. Tyto děti postrádají těsnost mateřského těla, kolébaté pohyby společné s matkou, její dech, její srdeční rytmus, protože leží osamocené v inkubátoru.

Později, kdy se začíná dítě samo pohybovat z místa na místo je *„Dítě vháněno do vlastního neklidu, stresu a tím do nesvobody.“* Věcná pomoc k tlumení pohybových impulzů je dnes zakázána. Ohrádka se považuje za vězení, pás v dětském kočárku nebo na dětské židličky se považuje za pouta, použít dětské řemínky, když se dítě učí chodit, se považuje za lidsky nedůstojné psí vodítko. „Neomezovat touhu po pohybu.“ „Nedržet dítě proti jeho vůli.“ Mnozí rodiče tak pokládají ještě i dnes za prohřešek proti lidským právům dítěte držet ho proti jeho touze po svobodě na klíně, respektive v ohrádce. (9:30)

Kvůli civilizaci nejdřív ztratily na významu instinkty, později i zvyky a technické pomůcky. Jediné, co se drží je nevědomost. Na základě nevědomosti se domníváme, že u dítěte má přednost svoboda před bezpečím, a tak dáváme přednost volnosti před vazbou. Z neklidného chování dítěte se dá vyčíst, že správně tomu má být jinak. Děti by rády na této zemi v naší době zakotvily v rodině. Tady by rády našly podmínky, které by jim zajistily pravou dětskou spontaniitu. Nemohou-li takové podmínky najít, reagují na tuto prázdnotu strachem, úzkostí a stresem. Stres se projeví neklidem. (9:31)

Následující příčina hraje určitou roli ve vývoji obtíží, ale nelze ji považovat za dostatečnou. Je-li dítě s dispozicemi k nadměrné aktivitě, pohyblivosti, náladovosti stresováno netrpělivým a nedůtklivým rodičem, nemohou se utvářet správné vzory chování, a tím i komunikace. Nevhodné vzory chování se u dítěte stabilizují, dítě není schopno plnit požadavky společnosti a dostává se do konfliktu např. se školním řádem.

2. Kdo byla paní Montessori?

Maria Montessori (1870-1952) byla italská lékařka, která se ihned po studiu věnovala výzkumu problémů výchovy a vzdělávání duševně postižených dětí. Díky svému zájmu o retardované děti se seznámila se speciální metodou pro jejich výuku vyvinutou francouzským lékařem Edwardem Seguinem. Praktickým výsledkem zájmu o tento problém byla snaha provázat výuku s terapií těchto poruch. Na rozdíl od svých kolegů vnímala Maria Montessori mentální vady spíše jako problém pedagogický než lékařský. Dále také vystudovala filosofii, v Itálii byla jmenována školní inspektorkou a prakticky, kdo ji ukázal cestu k experimentální výuce byl Itard, první učitel vědeckého, systematického a promyšleného vzdělávání, u kterého je charakteristická podrobnost, pečlivost a přesný popis výchovných postupů a získaných zkušeností. Tím je toto vzdělávání schopno měnit jak metody výuky, tak i žáky samotné.

Postupem dlouholeté praxe a získaných zkušeností dospěla Maria Montessori k závěru, že by obdobné metody, které používala pro děti (dnes řečeno se specifickými vzdělávacími potřebami), mohla aplikovat ve výuce normálních dětí předškolního věku.

2. 1 Podstata metody

Maria Montessori došla svou dlouholetou praxí k závěru, že děti se naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost, a ne proto, že je to někdo učí. Na základě toho vypracovala **tzv. Metodu Montessori**, která podporuje pomocí vhodně vytvořeného prostředí, speciálních pomůcek a osobnostního přístupu učitele přirozený zájem všech dětí. Touto metodou si děti fixují správné pracovní návyky, ale také si vytvářejí svůj vlastní úsudek. Jsou vedeni k samostatnosti, cílevědomosti, sounáležitosti ve skupině a k pozitivnímu mravnímu chování.

2. 2 Aktivní a pasivní děti

Paní Montessori ve své knize (7:133) rozděluje jednoduše nepřeborné množství defektů na dvě základní skupiny. V první skupině jsou defekty postihující *tzv. aktivní děti*. Ve druhé skupině jsou pak defekty, které jsou u *pasivních dětí*.

2. 2. 1 Aktivní děti

Tyto děti jsou vrtošivé, mají sklony k násilí, záchvatům vzteku, jsou neposlušné a agresivní. Dále u nich nacházíme projevy tzv. destruktivního instinktu a nedokáží se podřizovat. Běžná je u nich hrabivost, která vede k sobectví a závisti.ale závist se neprojevuje pasivně, ale snahami zmocňovat se předmětů, které patří druhým. Tyto děti jsou nestálé, bezcílné, neschopné zaměřit pozornost a udržet soustředění, na něž navazují obtíže s koordinací pohybů ruky, takže předměty často padají a rozbíjejí se. Jsou také roztěkané a mají přebujelou představivost. Často vykřikují, dokonce ječí a celkově jsou hlučné. Záměrně vyrušují ostatní a posmívají se jim, ke slabším dětem se chovají ošklivě.

2. 2. 2 Pasivní děti

Takové děti mají nedostatečnou vitalitu, jsou netečné a bez iniciativy. Když něco chtějí, začnou plakat a snaží se přimět ostatní, aby je obsluhovali.

Vždy chtějí, aby je někdo bavil a velmi často se nudí. Ze všeho mají strach a neustále se věší na dospělé. Jejich pasivní formou sebeobrany je lež, někdy i krádež, což je v jejich případě také jen forma psychické kompenzace. Někdy odmítají potravu, jako by ztratily chuť k jídlu, jindy se bezdůvodně přejídají, což může mít za následek zažívací potíže. Mívají strach ze tmy, noční děsy a jiné poruchy spánku. Tuto skupinu dětí bych zařadila do následující kapitoly.

2. 2. 3 Příčiny aktivních a pasivních dětí

Pokud je početí dáno spojením dvou zdravých lidí, tedy ne alkoholiků či jinak poznamenaných individuí, nebude nový život zatížen žádnými negativními rysy. Způsob, jakým se zárodek vyvíjí, závisí na podmínkách panujících při jeho početí.

Plod může být později ovlivněn, ale jen svým okolím, což v tomto případě znamená matčiným stavem v době těhotenství. Jsou-li podmínky pro rozvoj zárodku příznivé, je nově narozené dítě zdravé a silné. Je zcela nepochybné, že početí a těhotenství ovlivňují život jedince i po narození. (7:131) Může být způsobeno psychickým traumatem nebo prenatálním vlivem alkoholismu, či některé dědičné choroby.

2. 3 Fáze senzomotorického vývoje – senzitivní fáze dle M. Montessori

Maria Montessori soudí, že jedinec se může bohatě těšit z plnosti života, a to jak z činnosti, tak z vnitřního pokoje, pokud jsou jeho schopnosti jako je soustředění, vytrvalost, pozornost, koordinace pohybů a sebeovládání dobře koordinovány ve svých centrech v mozku. Člověku se pak podaří rozlišovat mezi důležitým a nedůležitým, soustředěně a cílevědomě použít tu nebo onu schopnost, jak to vyžaduje situace. Může tak vydržet napětí, udržovat se v klidu. Může reagovat.

Jestliže ale mozek uvedenou koordinaci nevykonává, mluvíme o dysfunkci. Chronicky působící dysfunkce se tvoří během dozrávání mozkových struktur v prvních třech letech života. Do 18 měsíců života dítěte je tzv. citlivý vývojový stupeň, kdy se vytvářejí základní funkce v mozku. Nazývá se fáze senzomotorického vývoje. Už sám název vypovídá, že se v tomto raném období života vštěpují rozhodující spojení mezi pohybem a smyslovým vnímáním. Opakovanou zkušeností vznikají návyky a postoje jako je motivace, schopnost přizpůsobit se, zvědavost, připravenost prosadit se – ty urychlují vyžívání celé osobnosti.

Kvalita zkušeností, které získá člověk na senzomotorickém stupni rozhoduje o kvalitě vyšších lidských schopností, jako je myšlení, řeč, psaní, počítání atd. Také se zde zakládá schopnost lásky, úcta k bližnímu, schopnost respektu ke svobodě, která vyúsťuje v úctu k celému stvoření. Jestliže se hned na počátku vytvořila špatná spojení, obtížně se později přetváří. Špatné návyky, nesprávné formování a chybné postoje v této fázi omezují celé další dozrávání mozku, dozrávání osobnosti a deformují celkový vývoj člověka, vývoj osobnosti.

I když si dítě přináší vlohky k hyperaktivitě, podle názoru paní Montessori se dá v této citlivé fázi „správným“ učením, to znamená cíleným řízením aktivity, hyperaktivní chování oslabit, podobně jako se dá centrálně podmíněná pohybová porucha včasnou rehabilitací zmírnit a mnohdy úplně odstranit. Dítě, u kterého se včas zahájí léčba, se naučí přinejmenším zacházet se svým postižením a navzdory němu se vyrovná samo se sebou i s ostatními.

Je skutečností, že v prvních letech života je mužské pohlaví náchylnější k podrážděním a onemocněním mozku. U chlapců se častěji vyskytuje nejen hyperaktivita, ale i ostatní vývojové poruchy podmíněné činností mozku, např. dyslexie, koktání a pomočování. Psychomotorický neklid je způsoben konstitučním založením, které se nedá jen tak beze všeho změnit. Handicapované dítě se s ním musí naučit zacházet, chce-li se plně realizovat, ale také tím víc potřebuje všestrannou odbornou pomoc, aby dovedlo žít.

2. 4 Psychické zrání

K psychickému zrání dochází v interakci s prostředím. Interakce se mění s každou novou vývojovou fází, protože energie je sama proměnlivá. Projevuje se neustále bez zjevného důvodu, opakuje se, dokud se právě důsledkem onoho opakování, s překvapivou prudkostí neobjeví nějaká nová dovednost. Každá jednotlivá dovednost se vytváří v souvislosti se zráním, které obvykle není vnějškově nijak nápadné. Také se často stává, že ona opakovaná činnost jako by neměla přímou souvislost s dovedností, již vytváří, a navíc je okamžitě zanechána, jakmile se daná dovednost objeví. Zájem dítěte se hned přesouvá na jinou aktivitu, a ta připravuje opět jinou dovednost. Jestliže dítěti neumožníme sbírat takovýmto způsobem zkušenosti v okamžiku, kdy je na ně podle přirozeného schématu rozvoje ten správný čas, odpovídající období zvýšené vnímavosti pomine, dítě ztratí zájem a už ho znovu nenabude. Jeho vývoj, jeho zrání je tak trvale narušeno. (7:70)

Je tedy obzvláště důležité, abychom hned na počátku života dítěte připravili prostředí co nejzajímavější a nejpřitažlivější. Dítěti se po narození utváří psychika. Je tedy jasné, že prostředí hraje o to důležitější roli.

Již v prvních dvou letech života mají děti psychické potřeby. Právě tyto první potřeby jsou tak zásadní, že jejich zanedbání vede k trvalým škodlivým následkům. Počáteční chyba v působení na dítě může být zdrojem nesčetných úchylek v jeho psychice. (5:91)

Každé dítě hned po narození pozoruje vše, co má na dohled, vše absorbuje stejnou měrou. Proces absorpce neobnáší pouhou mechanickou činnost oka jako kamery, ale jeho součástí je i určitá psychochemická reakce mající za následek, že se vjemy trvale ukládají jako materiál pro výstavbu celkové psychické struktury osobnosti. Proto Maria Montessori mohla s jistotou říci, aniž by k tomu člověk potřeboval vědecké důkazy, že pokud se jedinec ve svém životě řídí pouze svými pudy a je jim vydán na milost, svědčí to o nějakém defektu. Jeho lidská vodítka mohou nadále existovat, ale jejich vliv na chování a prožívání je oslaben. To z něj vytváří oběť podobnou naprogramovanému stroji, bytost zmítanou pocity a vášněmi. Je proto otázkou prvotní důležitosti pečovat o dítě v tom smyslu, aby typicky lidská vodítka jeho aktivit byla neustále v bdělém stavu. (7:73)

Vnímání dítěte je tak hluboké, že pod jeho vlivem dochází k biologickým nebo psycho-chemickým změnám. Ty působí, že dětská psychika je nakonec věrným odrazem okolního světa. Děti se stávají tím, co mají rády. U každé formy života je možno nalézt stopy principu absorpce prostředí, které vedou k vytváření podobnosti a splývání organismu s prostředím.

2. 5 Adaptace dítěte na prostředí

Dítě nevnímá svět stejným způsobem, jakým ho vnímáme my. Pokud my dospělí něco spatříme a líbí se nám to, prostě řekneme, že je to pěkné. Za chvíli se ale věnujeme jiným věcem a to krásné v nás nechá jen mlhavou paměťovou stopu. Dítě naproti tomu vytváří ze svých hlubokých vjemů sebe samo. Zejména v prvních obdobích jeho života. Díky vnitřním silám dítěte se vytvářejí osobnostní rysy, které zůstávají v jedinci navždy. Vytváří se základ postojových orientací, jazykových dovedností a další. Dítě se takto přizpůsobuje světu, který ho obklopuje. Když vše probíhá přirozeně, je dítě spokojené a jeho psychika zaznamenává pokroky. V důsledku úspěšné primární adaptace se pak dítě bez obtíží adaptuje na jakékoli prostředí, v němž se později ocitne. Adaptace je vlastně taková proměna jedince, která vede k souladu mezi ním a prostředím. Proto důležité aspekty prostředí se v jejím důsledku stávají součástí jeho psychiky. Pokud je dítě již jako kojenec zavřeno v pokojíku a odkázáno na samotu, vlastně i donuceno co nejvíce spát, jako by bylo skutečně nemocné, skrývá se zde, co se týče otázky hygieny těla, nebezpečí pro mentální rozvoj. Je nutno si uvědomit, že máme-li dítěti pomáhat, musíme ho mít stále u sebe, aby vidělo, co děláme a co říkáme. I když nemusí vědomě chápat, co se vlastně děje, uchovává si v podvědomí absorbované dojmy, a ty pak napomáhají rozvoji. (7:75)

Maria Montessori si uvědomovala, že je nutné dítě trpělivě pozorovat. Zkušené matky vidí, že dítě něco obzvlášť zaujalo, nechají ho, ať se klidně dívá, jak dlouho chce. Zdvihnou ho tak, aby dobře vidělo, a pak už jen pozorují, jak se tvář dítěte rozjasňuje zájmem a radostí nad věcí, která ho zaujala. My sami nemůžeme předvídat, co se bude dítěti líbit. Musíme obětovat pohodlí a být mu zkrátka k dispozici. Pokud budeme dítě zbytečně omezovat a ono neuspěje, my sami budeme postaveni před složité společenské problémy.

Právě o kolika společenských problémech dnes s jistotou víme, že nepramení z neúspěchu jedince při adaptaci na morální nebo nějaké jiné zásady společenského života? I kdyby matka s dítětem přímo nemluvila, už pouhý fakt její přítomnosti usnadňuje dítěti styk se světem. Moderní psychologie poskytuje následující náповědu: „*Dítě může křičet, být podrážděné, mít návaly zlosti a vztekat se také v případech, kdy ho sužuje duševní hlad.*“ (7:77) Dítě, které se nudí je také mentálně vyhladovělé.

2. 6 Překážky ve vývoji dítěte

V prvních třech letech se dítě může setkat s vlivy, které zcela změní jeho celou budoucnost. Pokud se stane terčem násilí, je poraněno, nebo se setká se závažnými překážkami ve vývoji, může dojít k vytvoření všemožných deviací osobnosti. Z toho vyplývá, že charakterové vlastnosti dítěte se vyvíjejí s ohledem na překážky, které musí dítě překonávat.

Kdyby se během početí a těhotenství, při narození i v období po něm zacházelo s dítětem podle vědeckých zásad, bylo by ve věku tří let vzorným jedincem. Tohoto ideálu však dítě nikdy nedosahuje, protože se mu do cesty staví příliš mnoho překážek. (7:132)

První překážkou dítěte je když přichází na svět, musí začít žít na svůj vlastní vrub, zatímco předtím za něj matka dělala úplně všechno. Dítě trpí psychickým traumatem, pokud není po ruce odpovídající péče a porozumění. Dalším překážkovým obdobím je, když dítě začíná mluvit a následně pak vynakládá velké úsilí, aby vyjádřilo své myšlenky. U dítěte se objevuje podrážděnost a návaly zlosti, a to z toho důvodu, že dospělí ne vždy správně porozumí, co chce dítě říci. Nespokojenost je v tomto věku součástí života dítěte. Pokud všechna jeho námaha není završena úspěchem, lehce se rozzlobí. Jde o to, že jak vjemy, které se otiskují v mysli dítěte, tak emocionální reakce na ně zůstávají natrvalo součástí osobnosti jedince. Je to sice výhodné při osvojování zvuků řeči a gramatiky, jenže pokud si děti vše, co se v tomto období naučí, uchovávají po celý zbytek života, pak se také po celý zbytek života nezbaví ani nešťastných následků různých negativních prožitků.

Odpor, strach, úzkosti nebo jakákoli nepřízeň osudu může mít nepředvídatelné následky, neboť reakce na ně je absorbována stejně hluboce jako pozitivní skutečnosti spojené s pokroky ve vývoji. V tomto období dochází tedy nejen k normálnímu rozvoji osobnosti podle našich očekávání, ale mohou se vyskytnout i různé defekty a úchytky, a ty mohou mít později vážné následky pro další život jednotlivce.

Měli bychom mít neustále na paměti, že specifická dětská vnímavost je větší, než si vůbec dokážeme představit. Zodpovědnost za přetrvávající anomálie v životě dítěte často neseme my, protože mu často i bez zlé vůle zabraňujeme v přirozených projevech. Musíme s dítětem zacházet co nejjemněji a bez použití násilí. Velmi často si neuvědomujeme, jak tvrdí dokážeme k dítěti být. Každý by se měl v tomto ohledu bedlivě hlídat. Skutečná příprava na výchovu a vzdělávání spočívá ve studiu sebe sama.

Děti mohou být citlivé na různé věci, ale všechny společně jsou citlivé na trauma. Po této stránce jsou neuvěřitelně zranitelné. Velice intenzivně prožívají nezáměr a odmítání ze strany dospělých. (7:93)

Abychom pochopili psychiku malého dítěte, měli bychom se vydat cestou pozorování a objevování. Musíme se pokusit o něco takového, co dělá psychoanalýza, když se snaží proniknout do podvědomých vrstev osobnosti dospělého. To není v žádném případě jednoduché. Málokdy rozumíme „řeči“ dítěte dostatečně dobře a často se nám nepodaří pochopit zvláštní význam, který chce dítě svým slovům dát. Někdy je potřeba znát celý předchozí život dítěte nebo alespoň bezprostřední minulost, než můžeme zasáhnout a pomoci tomu maličkému stvoření s problémy, které před ním stojí. Jakmile dítě zjistí, že se mu snažíme porozumět, bude za námi běhat, jako by pochopilo, že se objevil někdo, kdo mu dokáže pomoci. Pomocník dítěte se stává tím nejintimnějším přítelem a vztah k němu překonává náklonnost pociťovanou k těm, kteří pouze pochovají nebo pohladí. Pomoc je více než utěšování. Potom dítě umí trpělivě čekat na ten správný okamžik. Paní Montessori uvádí ve své knize (7:95) příběh ročního chlapce, kterému jeho starší sestra nechtěla půjčit pastelku, aby si vystínoval obrys vajíčka. Až teprve druhý den uspokojila jeho potřeby právě vychovatelka, která se snažila pochopit, co chlapec zrovna potřebuje. Podala mu pastelku a papír s obrysem vajíčka a chlapec se rozzářil úsměvem. Tedy záchvaty vzteku se mohou objevit jen tehdy, když se dítě neumí vyjádřit a jeho úsilí je mařeno vnitřními i vnějšími překážkami.

Podle Marii Montessori pomáhat dětem v útlém dětství je vznešený úkol. Lidský život je tou nejvyšší hodnotou. Měli bychom se zabývat výhradně psychickým vývojem a utvářením lidského charakteru. (7:96) Proto je třeba mít na paměti, že první dva roky života dítěte poznamenávají celý zbytek života jedince. Dítě má velké duševní schopnosti, které jsou převážně přehlíženy a zůstávají tak nevyužity. Hrubé zacházení vyvolává okamžitou reakci, ale také trvalé následky, protože dítě je velmi citlivé a vnímavé.

2. 7 Odborná pomoc a výchova

Téma neklidné dítě spadá již do odvětví speciální pedagogiky a je to téma týkající se problémového chování jedince při řešení konfliktů. Jedinec se tedy chová problémově proto, že jeho chování se odchyluje od normy. I když dítě zlobí a ruší, musí najít někoho, kdo ho bude mít rád. Nemusí to být vždy rodič, někdy je to učitel, vychovatel, babička, teta, kterého si dítě oblíbí. Začne se mu svěřovat, radit se s ním. Všichni, kteří s dítětem pracují by měli být důslední. Měli by se domluvit na společných pravidlech, řádu. Rodiče by se neměli stydět za to, že na výchovu dítěte nestačí. Měli by najít vhodnou pomoc např. terapeuta, psychologa a uvědomit si, v čem je jejich dítě úspěšné. Dát mu možnost zažít pochvalu i za sebemenší úspěch. Je nutné si uvědomit , že takové dítě zažívá většinou jen okřikování a napomínání, bývá stále jen to nejhorší. Vždy se dá na každém dítěti najít něco, co umí dobře a za co ho můžeme pochválit. Může to být např. za prostření stolu, vzorné zametení smetí, zalévání květin atd. Dítě zažije pochvalu, začne si více věřit. Již nebude ve všem to nejhorší.

„Vzdělávání, pokud nepomáhá dítěti plně se rozvinout, pozbývá na účinnosti.“ (6:37)

2. 8 Učitelka a kázeň

Dítě je svým prostředím ovlivňováno a formováno, ale také samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří. Je vychováváno a samo „vychovává“.

Ale i dítě má vliv na vychovatele, který je nucen si utvářet určité postoje a přetvářet je už jen proto, že se stýká s určitým konkrétním dítětem. Měl by reagovat na různé osobité projevy dítěte. Neměl by zůstat lhostejný k tomu, jak mu dítě projevuje přízeň či nepřízeň, jak se v jeho přítomnosti směje nebo jak pláče, jak ho má rádo nebo jak se ho bojí. Tuto skutečnost si může kolikrát lépe než rodič uvědomit právě vychovatel.

Mnoho dětí není dostatečně vyzrálých na to, aby se vyrovnaly s řádem, který panuje v mateřské škole, protože pro rozvinutí nezbytně nutných sociálních a emocionálních dovedností potřebují více času. Kolik malých dětí, de facto produktů „dysfunkčních rodin“ musí nastoupit do školky, aniž by měly doma emocionální i fyzické bezpečí? Tyto děti mají při nástupu do mateřské školy nevyzrálý nervový systém a nedostatečně vyvinutý mechanismus zvládání situací. V mateřských školách se s tímto problémem setkáváme a měli bychom hledat způsob, jak každému dítěti poskytnout nezbytnou strukturu, odpovídající péči a vzdělání ať už v rovině chování, sociální či školní, které se pro něho stanou základem celoživotního vzdělávání.

Učitelka se zabývá malými dětmi v období, které zcela zásadně ovlivňuje celý jejich pozdější život. Práce učitelky se svěřenými dětmi by měla být podle Marii Montessori na vysoké profesionální úrovni. Proto by měla zvládat i metody nápravy poruch a být rovnocenným členem celého týmu dalších odborníků. Nejspolehlivějším základem pro posuzování chování zůstává za všech okolností pozorování chování. Pozorování chování ve smyslu diagnostického přínosu nemůžeme chápat jako náhodné, ale výhradně jako plánované, systematické pozorování. Systematické pozorování je měřicí postup, metoda cíleného zjišťování dat. Jeho cílem je evidence operativně definovaných proměnných chování. Ideální pozorování je, které je prováděné neutrální osobou, která je před dítětem skryta, například prostřednictvím videokamery nebo jednostranně průhledného skla a mikrofonů v místnosti. Takto získané informace musí být doplněny údaji učitelky. Cílem systematického pozorování není pouze co nejpresněji zachytit poruchy chování a odhalit jejich původ, ale také nepřehlédnout pozitivní chování dítěte, například ochotu pomáhat v domácnosti. Neexistuje dítě, které by se projevovalo pouze negativně. Na druhou stranu však existují mnozí dospělí, kteří v rozčilení registrují pouze negativní chování.

Víme, že dítě může vnímat náklonnost, která pro ně znamená oporu a orientaci, jen tehdy, projevuje-li se nejen slovy, ale hlavně tělesným dotykem. Víc než kterékoli jiné dítě potřebuje neklidné dítě, aby smělo sedět učitelce na klíně, jako by bylo ještě docela malé. Je totiž také tak sociálně nezralé. Neumí ještě dbát na sebe a neumí se samo řídit. Víc než kterékoli jiné dítě musí být vedeno za ruku, aby se mohlo zaměřit na cíl a bylo povzbuzeno k vytrvalosti. Na procházce potřebuje ruku učitelky, aby bylo schopno jít ve skupině. (9:134)

Úlohou učitelky v mateřské škole je připravovat děti na základní školu. To však neznamená zprostředkovat vědomosti a základy čtení, psaní, počítání, ale spíš upevnit sociální chování, které patří ke školní zralosti.

Maria Montessori se ve své knize (6:37) zmiňuje o učiteli jako schopném pozorovateli přirozených jevů, ale hlavně by měl mít i osobní zájem. Očekává se od něho spíše „pasivita“ namísto „aktivního“, „přístupu“. „Pasivita“ by měla mít podobu dychtivé vědecké zvědavosti i respektu vůči pozorovaným jevům. Tento postoj by měl být samozřejmostí v zařízeních, kde děti poprvé objevují svůj duševní život. Nedokáží odhadnout důsledky potlačování dětské spontánnosti v době, kdy dítě teprve začíná být aktivní. Úkolem učitele tedy není mluvit, ale promyslet a připravit takový sled motivačních prvků, který by děti vedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností ve speciálním, pro ně připraveném prostředí. Aktivní interakce dítěte s jeho okolím je faktorem, který způsobuje rozvoj osobnosti nejen v předškolním, ale i v mladším a starším školním věku.

Výcvik učitele, který má pomáhat životu, je něčím daleko složitějším než jen pouhým sběrem vědomostí. Zahrnuje totiž zušlechťování charakteru a v tomto smyslu jde vlastně o duchovní růst jedince. (7:93)

Učitel by měl pečlivě vést záznamy o fyzických i psychických vlastnostech a případně i o dědičných chorobách dítěte, ale i získané informace o rodičích dítěte, jako je např. průběh těhotenství, ovšem pokud mu je rodič sdělí. Další otázky se týkají domácího prostředí dítěte. Jsou rodiče příliš úzkostliví nebo přehnaně přísní? Prožilo dítě nějaká silná leknutí nebo dokonce hrůzné zážitky? Pokud je dítě nezvladatelné nebo abnormálně náladové, můžeme hledat příčiny v jeho dosavadním životě. Ty mohou být důležitým vodítkem pro učitele.

Pokud učitel dobře zná zmatky, které se v jednotlivých obdobích života dítěte odehrávaly, může tak odhadnout jejich závažnost a také pravděpodobnou odezvu na různá nápravná opatření.

2. 8. 1 Jaká by měla učitelka být?

Učitelka především připravuje pro děti vhodné příjemné prostředí, které spočívá v čistotě a pořádku. Dále pak nabízí dětem vhodné pracovní pomůcky, přičemž každá z nich má své místo. Nenechá se vyvést z míry dětskou neposedností, protože její klid působí na chování dětí velmi příznivě, a navíc vzbuzuje v dětech očekávání a uvádí jejich vůli do stavu pohotovosti. U nabízených pomůcek nesmí nic chybět, aby dětem vždy připadaly jako nové a vzbuzovaly v nich touhu vyzkoušet si je.

Také vzhled učitelky je prvním krokem k získání důvěry a úcty dětí. (7:184) Učitelka by měla být pro děti přitažlivá, na pohled příjemná, čistá a upravená. Ale též důstojná a klidná. Měla by prostudovat své vlastní pohyby a vypracovat je tak, aby byly co nejjemnější a co nejelegantnější. To vše proto, že člověk, který chce pracovat s dětmi, je součástí prostředí působícího na dítě, je vzorem dítěte, a proto musí opravdu o sebe dbát.

2. 8. 2 Jak pracovat s neklidným dítětem?

Neklidné dítě vykazuje nedostatek koordinace samotných neohrabaných pohybů a působí nadmíru disharmonicky. Takové dítě má třeba impulzivní aktivitu, chová se neslušně, neustále se vrtí anebo bezdůvodně křičí. Systematické výchovné působení vede k jemné koordinaci pohybů od samého počátku a může projevy poruch v oblasti volných pohybů zmírnit.

Učitel by se neměl snažit napravovat každý z tisíců pohybů, které se nějak viditelně odchyľují od normy, ale pouze nabízet různé zajímavé, inteligentní formy činnosti, které samy harmonizaci pohybů zaručují. (7:177)

Také dítě, které příliš podléhá tomu, že jen neustále někoho napodobuje, nejde po cestě sebezdokonalování, ale po cestě k duševní nerovnováze. Někdy si například lehá na zem, křičí a směje se a často strhává k nepříjemnostem i další děti. Toto hloupé chování se pak skupinou dětí znásobuje. Paní Montessori se ve své knize (7:178) zmiňuje o tzv. stádní mentalitě, která vede ke kolektivnímu chaosu, tedy pravému opaku žádoucí společenské atmosféry, která je založena na smysluplné pracovní činnosti a ukázněném chování jednotlivců. Pokud se tato situace stane, učitelka nesmí zůstat lhostejná vůči dětem a „Musí těm malým bytostem, které se sunou ze srázu směrem k propasti, pomoci obrátit se a znovu začít šplhat vzhůru. Musí na ně volat hlasem i myšlenkou, aby je probudila“. (7:178) Nyní je na správném místě důrazně zavolat jméno dítěte, stejně tak jako voláme jméno dítěte, když chceme, aby nám odpovědělo. Každý dobrý učitel stejně tak jako každý dobrý lékař jsou jen lidé a ti dokáží jednat správně i dle svého uvážení. Proto i dobrý učitel, pokud nastane tzv. stádní mentalita, může se rozhodnout i jiným způsobem jako např. začít šeptat několika dětem, čímž probudí pozornost ostatních dětí a znovu nastává klidná atmosféra ve třídě. Dítě se stává opravdovým člověkem až tehdy, když si začne být vědomo samo sebe, když si vytyčí nějaký úkol, promyslí si, jak by bylo možno ho splnit, jeden ze způsobů si vybere a začne jednat.

Zkušená učitelka nemá nikdy ve své třídě problém s hlukem nebo nepořádkem. Než se rozhodne ustoupit do pozadí a poskytnout dětem volnost ke spontánní aktivitě, po určitou dobu je řídí a pozoruje. Pevným, klidným a trpělivým hlasem děti chválí a pobízí. Připravuje děti na samostatnou činnost tím, že má k dispozici různá přípravná cvičení, která je třeba mít na paměti, protože s jejich pomocí dá právě neklidným dětem, které jsou roztoulané, nebo mají myšlenky mimo realitu – fantazírování, pocít pomoci.

Než se u dětí začne projevovat schopnost soustředění, může učitelka v podstatě dělat, cokoli uzná za vhodné. Může například zasahovat i do aktivit dětí podle vlastní úvahy. Může vyprávět příběhy, zpívat písně, připravovat hry, využívat jakýchkoli říkanek a poezie, provádět různá cvičení, která třeba nemají vzdělávací význam, ale jsou užitečná pro uklidnění dětí. Každá činnost, kterou učitelka vymyslí, je pro děti lákavá.

Ale i když učitelka temperamentně probouzí děti k činnosti, může se objevit dítě, které neustále ostatní zlobí. V takovém případě je na místě ihned přerušit činnost tohoto dítěte. Nyní si budete říkat, že si paní Montessori odporuje ve vlastních myšlenkách, kdy na jednu stranu prohlašuje, že se nesmí dítě přerušovat, když je pohlceno nějakou činností. A nyní radí pravý opak. Jelikož se jedná o negativní projevy dítěte, které se neslučují s morálkou, je v tomto případě nutné „přehradit tok rušivé aktivity“ (7:186). Učitelka může třeba říci: „Honzíku, co se děje? Pojd' se mnou, mám pro tebe nějakou práci.“, tím odvede dítě od rušivé činnosti. Neklidné dítě hned napoprvé nebude souhlasit a bude se zdráhat. Učitelka ale musí být důsledná a nabídnout mu jiné místo ve třídě, tak aby zlobení chlapce neobtěžovalo ostatní děti.

Když je dítě soustředěné při užitečné činnosti jako je např. cvičení praktického života, učitelka nesmí dítě v žádném případě rušit, protože zájem dítěte řídí přírodní zákonitosti a zároveň se otevírá cyklus nových formativních aktivit. To ale znamená opravdu žádným způsobem nevyrušovat. Jednou z chyb, kterou učitelka může udělat je, že když vidí dítě, se kterým bylo doposud těžké pracovat, je najednou klidné a zaujaté prací, řekne jen: „Výborné!“. I tímto překazí dítěti jeho soustředěnou práci a začínají znovu problémy. Chvála, pomoc, dokonce i některý upřený pohled učitelky může přerušit soustředění. Právě, když dítě ucítí, že ho někdo pozoruje, to zmaří jeho práci. Učitelka může jen letmým pohledem zjistit, zda je vše v pořádku, ale dítě o tom nesmí vědět. Délkou praxí se musí učitelka zbavit touhy děti řídit a ovládat.

Jedině člověk na určité výši je schopen pochopit, že přijmout roli zdánlivě obyčejného, nenápadného pomocníka může být zdrojem velkého uspokojení. (7:187)

Pokud si všechny děti ve třídě vyzkoušely všechny pomůcky, pak nastává okamžik nudy. V tuto chvíli je třeba, aby se učitelka postarala o nové pomůcky.

2. 8. 3 Trest – nejlepší metoda k uklidnění?

Neklidné děti jsou od útlého věku jednou z nejpočetnějších skupin, která se stává obětí častého trestání a týrání.

Jaké jsou tedy následky trestání a týrání? Především vůbec nemizí neklid dítěte a ani nesoustředěnost. Dítě se totiž zabývá vnějším nebezpečím (trest), a tím hladina jeho vzrušení stoupá. Ohrožující psychické a fyzické útoky působí často jako duševní a fyzické trauma, při kterém dochází k omezení duševních procesů.

Jakmile začne rodič např. k výprasku používat různé předměty (pásek, vařečku, klacek apod.) nabývá výprask nové, závažnější kvality, bývá bolestivější a tím pádem i více obávanější. Takovéto tresty nemusejí být tak časté, ale přesto jsou nepřiměřené.

Existuje mnoho různých radikálních prostředků a metod k zdánlivému napravení neposlušného dítěte jako je např. klečení v koutě, výroky: „Nemám tě rád, protože mě zlobíš“...apod. Následky trestů mohou být fyzické i psychické, přičemž se na ty psychické často zapomíná, jelikož mají k fyzickým následkům zdánlivě latentní charakter. Ovšem duševní následky mohou být dlouhodobé, v mnohých případech dokonce trvalé.

3. Podle M. Montessori chce být i neklidné dítě samostatné

Když se rozhlédneme, co vidíme? Vidíme vše na dohled. Co slyšíme, když se zaposloucháme? Každý zvuk, který je na doslech. Je tedy zřejmé, že pole z něhož můžeme čerpat, je neobyčejně rozmanité a doslova nabitě podněty. To není nic překvapivého, dokud se nezamyslíme nad tím, jak z tohoto pole podněty čerpáme. My totiž nevnímáme napřed tento zvuk a pak ten druhý nebo různé hluky a šumy jeden pěkně po druhém. Začínáme tím, že je absorbujeme všechny najednou, jako nedělitelnou jednotu. Rozdíly mezi hlukem a tónem nebo mezi jednou věcí a věcí jinou přicházejí později, teprve když jim pomůžeme vymanit se z této nepřehledné koláže. Paní Montessori nastínila toto jako obrázek psychiky normálního dítěte, které nejprve vstřebává svět jako celek, a teprve potom ho analyzuje.

Ale co když máme před sebou jiný typ dítěte. Je to dítě, které svým okolím není ani zdaleka přitahováno. Nejenže k němu nemá kladný vztah, ale jeho city vůči němu byly úplně zdeformovány. Svého okolí se doslova bojí. Je jasné, že takové dítě se bude vyvíjet odlišně od našich představ a zejména od toho, co považujeme za žádoucí.

Dítě se může správně vyvíjet jen pomocí zkušeností sbíraných v interakci s prostředím. Takovému sběru zkušeností říká Maria Montessori v případě dítěte práce. Hned při vývinu dítěte si můžeme dát příklad období jeho chůze. Kdybychom se snažili bránit dítěti v chůzi, kdy je na ni již připraveno, napáchali bychom škody. V přírodě platí, že je-li nějaký orgán vytvořen, musí začít fungovat. V tomto smyslu slovo vytvořit tedy neznamena pouze něco udělat. Co bylo uděláno musí také začít vykonávat svou funkci. Orgán musí začít pracovat v okamžiku svého dotvoření. V moderní terminologii se hovoří o zkušenostním stádiu. Jestliže připravený orgán není okamžitě používán a nezíská zkušenosti s prostředím, ve kterém má fungovat, začne se vyvíjet nesprávně a různé defekty na sebe nedají dlouho čekat. Orgán je tedy plně dotvořen, až když je používán. (7:65) Také hned jak se vyvine u dítěte schopnost používat jazyka, nikdo ho nemůže přesvědčit, že by mohlo být lepší třeba chvíli mlčet. Víme, že jedna z nejtěžších věcí na světě je přimět malé dítě, aby bylo zticha. Kdyby se přesto nějakou drastickou metodou zabránilo dítěti mluvit a chodit, nemohlo by se zdravě vyvíjet. Jeho vývoj by byl násilně přerván. Necháme-li ho běhat, skákat a skotačit, jeho nohy se vyvíjejí žádoucím způsobem, protože jsou správně používány. Chceme-li cílevědomým působením pomoci rozvoji dítěte, nemůžeme očekávat jiné výsledky, než ty, kterých dítě dosáhne na své cestě za nezávislostí samo.

Nejdůležitější věcí, kterou výchova dítěte vyžaduje, je vytvoření prostředí, které umožňuje rozvíjení vloh daných dítěti přírodou. To rozhodně neznamena jenom dítě pobavit a pak ho nechat, ať si dělá, co chce. Znamená to naladit se na společnou vlnu s přírodou, respektovat její zákony a začít s ní spolupracovat.

V okamžiku, kdy dítě udělá první krok, ocitá se na vyšším stupni interakce. Vidíme, jak se snaží svou samostatnost rozšířit. Chce všechno dělat samo, chce přenášet různé věci, chce se samo oblékat a svlékat a vůbec k tomu nepotřebuje naše pobízení. Dítě se tak energeticky snaží, že naší obvyklou reakcí je jejich zabránění. Bohužel, pokud toto děláme, nebrzdíme dítě, ale samu přírodu, protože vůle dítěte sleduje vůli přírody a řídí se jejími zákony.

Na dítěti můžeme pozorovat, že chce zaměstnávat rozum na základě svých vlastních zkušeností a ne přebíráním zkušeností druhých. Hledá příčiny věcí a událostí a tímto způsobem se již v dětství formuje jedinec jako individualita.

Ovšem Maria Montessori je zastáncem toho, že na druhou stranu nesmíme přenášet do světa dětí představy o svobodě a nezávislosti, které platí ve světě dospělých. Představy dospělých o svobodě jsou většinou dosti bídné, protože jim chybí dostatečný nadhled. Kdežto v dítěti se odráží velikost přirozeného pojetí svobody: příroda dává svobodu a nezávislost tím, že dává život. Poskytuje to nejcenější podle zákonitostí odpovídajících věku a potřebám jedince. (7:66)

Jedním ze základních instinktů dítěte je provádět vlastní činnost bez pomoci dospělých a jeho první vědomé tažení za nezávislost začíná ve chvíli, kdy otevřeně odmítne, aby za něj někdo druhý dělal to, co má udělat samo. Často nás překvapí, jakou energii je schopno vyvíjet, aby v tomto uspělo. Podstatou života je aktivita jako všechno živé na světě je aktivní. Podle Marie Montessori dítě usiluje o samostatnost duše i těla a dosahuje jí neustálou prací. Nestará se jestli ostatní mají potřebné znalosti, ale chce samo vědět a znát. Chce se samo učit a poznávat svět, chce jej vidět svýma očima a nechce, aby se někdo díval za něj. Je třeba si uvědomit, že když se rozhodneme dítěti něco dovolit a poskytnout mu tak určitou volnost, máme co do činění s bytostí, která už tak jako tak vyrazila do akce a nechce se vzdát naděje na svobodu a nezávislost. Kromě toho nedokáže žít nečinně a bez práce. Tuto vlastnost má společnou s ostatními formami života na Zemi a snažit se ho zastavit znamená nechat ho degenerovat. První známky regrese se projevují u člověka, který byl v prvních dnech svého života omezován ve svých adaptačních snahách. Následkem toho nemá kladný vztah k prostředí, v němž žije a nemá potřebu se jím zabývat. V dětství se nejspíše hodně dožadoval pomoci a vynucoval si obsluhování, nechal se dlouho nosit nebo vozit v kočárku, vyhýbal se hrám s ostatními dětmi nebo unikl skutečnosti dlouhými hodinami spánku. Nese známky degenerace rozpoznané a popsané vědeckým bádáním jako touhu po návratu do matčina lůna, kde za něho vše dělala matka. Dítě, které se narodí a vyrůstá normálně chce být aktivní. Ten, koho aktivita odpuzuje, není v pořádku.

Od netečnosti k činorodosti se automaticky vyvíjí každé zdravé dítě. Tímto je osvobozeno od obav a stavů úzkosti, které se často projevují přehnanou závislostí na některých členech rodiny.

3. 1 Pohyb – celkový rozvoj osobnosti

Chceme-li něco soustředěně vnímat – nasloucháním, pozorováním, ochutnáváním, čicháním -, pak jsme v klidu, to znamená, že omezujeme nedůležité vjemy a dáváme přednost vjemům důležitým. V koncertní síni se sedí potichu, aby se hudba dala vnímat všemi částkami těla. Hudba tím silněji vchází do nitra, je přijímána do srdce tehdy, když odstraním vnější podněty a zavřu oči. Jestliže chci zašroubovat žárovku na lustru vystoupím na špičky, co nejvíc se natáhnu a pravou rukou šroubuji, abych svou pozornost cele zaměřil na otáčivý pohyb ruky. Dítěti se podaří postavit věž, jen když dokáže opatrně odměřovat pohyby rukou – jak sílu, tak směr. Aby dokázalo naplánovat a uskutečnit tuto precizní jemnou motoriku, musí zadržet svou motoriku hrubou. Každý neopatrný, nepozorný pohyb dítěti celé dílo zmaří. (9:24) Čím větší má člověk cvik v sebeovládání, tím pružnější a volnější může být ve svém konání. Proto musíme považovat pevnější zavinování miminka, sezení na matčině klíně proti jeho vlastní vůli k pohybu, dětskou židli atd. za podstatnou pomoc. (9:25)

Čím víc je dítě vydáno svému pohybovému impulzu, tím větší pomoc potřebuje, aby se naučilo soustředit se. Dokud není odvedena přebytečná životní síla, nemůžeme od temperamentního, a už vůbec ne od neklidného dítěte očekávat, že bude tiše sedět.

Dřív než se může dětská energie zformovat a zaměřit na určitý cíl, musí být odvedeno překypující nutkání po pohybu. Toho se dá docílit tím, že se dítě zbaví velké části energie při dostatečném pohybu, jako je například houpání, šplhání, skákání v pytli, hra s kuželkami atd. Stejně jako malé dítě, i neklidné dítě musí cítit tělesnou blízkost, aby se dovedlo cvičit v řízení svých podnětů. Vůbec nejde o to, aby umělo tiše sedět, ale o to, aby dokázalo cíleně zaměřit svou pozornost. (9:135)

3. 1. 1 Svaly jako duševní nástroj

Máme mozek, smyslové orgány a svaly, ale i ty musí spolupracovat. Paní Montessori píše, že systém se musí projevit ve všech svých částech a žádná nesmí být zanedbávána. Aby pohyby plnily svůj účel, musí být koordinovány centrální nervovou soustavou.

Myšlenka a čin jsou v podstatě různými projevy téhož a pohyb je vnějším vyjádřením vyšších životních funkcí. Skutečným smyslem pohybu je totiž daleko více než posílení plic a vylepšení chuti k jídlu. Má sloužit podstatě života, vesmírnému a přírodnímu řádu. (7:98)

Proto se Maria Montessori zmiňuje o pohybu jako nesmírně důležitém předpokladu duševního rozvoje, ale pouze jen v případě, že je spojen s duševní činností. Podporuje mentální i duchovní růst a nedosáhneme bez něj ani maximálních pokroků, ani maximálního duševního zdraví. Rozumový rozvoj nastává u dítěte při pohybových aktivitách. Děti využívají pohyb při rozšiřování svých percepčních dovedností. Pohyb pomáhá rozvoji psychiky, a ta se pak realizuje dalším pohybem a další činností. Je tedy zřejmé, že jde o cyklicky provázaný jev. Ale nesmíme přitom zapomínat také na činnost smyslů, protože takové dítě, které má méně příležitostí k senzorickým aktivitám, bývá delší dobu na nižší mentální úrovni.

Pro rozvoj psychiky je pak podstatné, aby se k životu probudila schopnost pozorovat okolí, neboť dítě musí poznat svět, v němž se má pohybovat. Pozorování předchází první pohyby. Když se dítě začíná pohybovat, je vedeno tím, co už ví a co bylo schopno vypořádat. Nastartování pohybových činností je závislé na předchozím duševním rozvoji. Proto také novorozeně zpočátku leží bez pohybu. Když se později začne pohybovat, je už vedeno vlastní myslí. (7:105)

Svaly, které je možno vědomě ovládat, se nazývají *volní svaly*, protože o jejich činnosti rozhoduje naše vůle. Síla vůle je jedním z nejvyšších projevů psychiky. Pokud by volní energie neexistovala, těžko by se vůbec dalo mluvit o nějaké psychice. (7:99) Čili jsou-li svaly řízeny vůlí, pak jsou považovány za duševní nástroj.

Činnost člověka je výrazem jeho psychiky. Pokud by člověk vůbec nerozvíjel svou pohybovou stránku nebo by rozvíjel jen svalstvo potřebné pro hrubou fyzickou práci, zůstane jeho duševní úroveň tak nízká, jak nízké a omezené jsou jeho pohybové dovednosti. Maria Montessori vysvětluje, že jde především o pěstování koordinace těch pohybů, které jsou vázány na celkový psychický rozvoj osobnosti, takže obohacují její výkonnou, prakticky zaměřenou složku. Pohyb má být vždy cílevědomý a má se řídit přírodními zákonitostmi. (7:101)

Život člověka je spjat s prací a práce je spjata s pohybem. Kdyby všichni přestali pracovat třeba jen na měsíc, lidská společnost by se zhroutila a lidstvo by přestalo existovat. Pohyb tedy není jen otázkou osobní hygieny, ale má i svůj společenský význam. Kdyby se veškerý pohybový potenciál lidí soustředil jen na tělocvik nebo rekreační sport, veškerá energie lidstva by byla vypotřebována, ale žádné užitečné hodnoty by se nevytvářely. Sama podstat sociální rovnováhy spočívá v konstruktivním, cílevědomém pohybu. Jedinec v lůně společenského života sleduje svou činností cíle jak individuální, tak společenské. Mluvíme-li o chování, tedy o chování lidí a zvířat, máme na mysli účelné, nenahodilé pohyby. Takové chování je náplní jejich činnosti a není omezeno na pouhé uspokojování vlastních potřeb. (5:102) Když například pečujeme o čistotu a pořádek v našem domě, to slouží také ostatním lidem, protože práce člověka je více než samoučelné cvičení v tělocvičně.

3. 1. 2 Pohyb ruky souvisí s intelektem

Intelekt dítěte se může do jisté míry rozvíjet bez pomoci rukou, ale když se rozvíjí společně s činností rukou, dosahuje vyšší úrovně a dítě se stává silnější osobností. Co se týče psychiky dítěte, zjišťujeme, že duševní rozvoj se brzdí, pokud dítě nemá možnosti uplatnit své pohybové schopnosti v interakci s prostředím. To znamená, že když je dítěti bráněno v manuálních činnostech, zůstává jeho psychika na nižším stupni vývoje. Takové dítě pak nedokáže poslouchat, nevyvíjí žádnou iniciativu, a tím působí líně a smutně. Naopak děti, které mohou uplatňovat svou zručnost bez vnějších zábran, vykazují ve vývoji značné pokroky a obzvláště je nápadná jejich psychická vyrovnanost.

3. 2 Řád, disciplína, svoboda

Paní Montessori uvádí (7:139), že v některých zemích došlo k pokusům o uplatnění principu svobody a aktivity ve školách, ovšem jak svoboda, tak aktivita byly interpretovány příliš zjednodušeně.

Svoboda byla vyložena jako okamžitá eliminace tlaku na jedince, úplné zrušení vlivu autority a naprosté vyloučení oprav chybných výkonů. Tato koncepce je očividně chybná, neboť znamená pouhou eliminaci vlivu dospělých na dítě. Není divu, že výsledkem jsou pak děti nepořádné, protože k pořádku byly předtím nuceny, děti líné, protože práce jim byla předtím diktována, a děti neposlušné, protože k poslušnosti byly před tím donucovány.

„Nechat dítě dělat, co se mu zlíbí, aniž bychom mu umožnili osvojit si mechanismy sebevlády, je zraněním myšlenky svobody.“ (7:139)

Pokud chápeme svobodu pouze jako zásadu „nechat děti dělat, co se jim zlíbí“, je jasné, že jejich poruchy se jen rozvinou do větší šíře a jejich nežádoucí chování se bude stupňovat. Maria Montessori zastává názor, že cílem výchovného působení by měl být zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznamena přitulnost, disciplína, která neznamena podrobení, ale možnost utvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou. Právě disciplína souvisí se svobodou. Ať už je to paradox, žádná svoboda nemůže existovat bez disciplíny. Svoboda a disciplína se projevují současně. Na jejich základě vznikl také pořádek, nebo-li řád a spolupráce. Disciplína musí být aktivní. Je-li však člověk násilím umlčen, není to disciplína.

Člověk je disciplinovaný, když je pánem sebe sama, může tedy sám sebe ovládat, ale tam, kde je třeba, především dbá na životní pravidla. Poslušný a zároveň svobodný může být pouze ten, kdo naslouchá sobě samému, zná svá přání, touhy, schopnosti i slabosti. Zároveň umí sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou. O svobodné volbě nemůžeme mluvit u dítěte, které je přitahováno všemožnými lákadly, a protože nemá vypěstovanou vlastní vůli, reaguje na situaci tak, že neklidně přechází od jedné věci k druhé.

To je jedna z velmi závažných skutečností, se kterou by měl každý učitel počítat. Dítě, které neumí poslechnout svého vnitřního průvodce, není tou svobodnou bytostí, která se dokáže sebezdokonalovat.

Ke svobodě a disciplíně musí dítě dospět vlastní aktivitou, dobrovolně přijímat omezení. Opravdovým člověkem se stane až tehdy, když si začne být vědomo samo sebe. Když si vytyčí nějaký úkol, promyslí si, jak by bylo možno jej splnit, vybere si jeden z možných způsobů a začne jednat. Tímto se dostávám k aktivní činnosti, v jejímž průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. Tuto objasním v praktické části na konkrétním případu dítěte.

3. 2. 1 Poslušnost a kázeň

Poslušnost nelze vyžadovat tvrdostí a represemi, ale je třeba pomoci dítěti k ní dospět. Má-li dítě dostatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Nejen neklidné, ale každé dítě má v sobě energii i touhu svobodně vytvářet své činnosti ve všech oblastech. Jakmile jeho činnost omezujeme nebo usměřňujeme do malého prostoru, přestává se tvořivost projevovat. Převládá poslušnost, nebo se dokonce začíná projevovat negace nabízených činností a pasivita. Člověk je tím, co dělá. Jestliže nevnučujeme násilně dítěti své představy, vidíme kvality, které bychom v určitém věku sotva předpokládali. Každé dítě má potřebu pozorovat, reagovat, soustředit se, učit se, pracovat samostatně a samo. Proto by mělo být povinností nás dospělých dítě citlivě vést, chránit jej, aby svým úsilím neplýtvало při neužitečných činnostech, při kterých maří svou energii. To může být zdrojem nervových poruch dítěte a také překážkou v jeho vývoji.

„Pomozte nám, abychom to mohly udělat samy.“

Maria Montessori (Tajuplné dětství, 1998, str.120)

Maria Montessori se snažila dosáhnout **tzv. uvědomělé kázně**. Nevěřila, že je ukázněný ten, kdo mlčí a nehýbá se. Takové dítě není ukázněné, ale ujařmené. (6:36) Koncepti uvědomělé kázně není jednoduché ani pochopit, ani prakticky realizovat. (6:37) 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 podle Marie Montessori 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. Paní Montessori uvádí v knize (6:39) příběh o chlapci, který se projevoval jako značně neobratný. Učitelky se také domnívali, že je poněkud labilní a abnormální. Jednoho dne chlapec řadil kolem sebe malé stolky s velkým soustředěním. Učitelky ho okamžitě donutily aby přestal, protože dělal velký hluk. Ale on ve skutečnosti poprvé předváděl koordinované pohyby za účelem dosáhnout nějakého cíle. Dítě projevovalo svoje vnitřní nutkání a tak měla být jeho činnost respektována. Po této příhodě dokázal být chlapec, jestliže měl za úkol přesunovat malé předměty na stolku, stejně ukázněný jako ostatní děti.

3. 2. 2 Formování charakteru

Chování dítěte je pro nás nevyčerpatelným zdrojem poznání. Neklidné dítě je pro nás velkou neznámou, ale samo nám umožňuje poznat ho, když nám ukazuje, jak zachází s věcmi kolem sebe. Uvědomme si, s jakým nadšením opakujeme všemožné sportovní aktivity. Stejně tak dítě má potěšení ze hry. Úkony, které dítě pozoruje okolo sebe, se stávají podnětem ke zvláštnímu typu opakované činnosti. Paní Montessori už tehdy pozorovala své svěřence při tzv. praktických cvičeních, kdy dítě dokázalo s velkým nasazením leštit mosaznou nádobu, dokud nádoba přímo nezářila. Potom dítě, bez přestávky, začalo znovu od začátku a zachovávalo stejný postup bez vynechání jediného detailu. A pak ještě jednou a znovu čistilo již dávno se lesknoucí předmět. To dokazuje, že vnějškový cíl, tedy vyleštění nádoby, byl jen podnětem k činnosti, avšak skutečným cílem bylo uspokojit určitou podvědomou potřebu koordinovaného pohybu. Takováto aktivita má formativní charakter, protože opakování jedné série pohybů zakládá v nervovém systému dítěte nové mechanismy. (7:121) Tyto koordinační vazby nejsou dány přírodou, ale musí být vybudovány.

Cílem činnosti je upevnit určité nervosvalové stereotypy, aby dítě mohlo později provádět podobný úkon samo. Proto období do šesti let věku dítěte má rozhodující význam.

Vše, co dítě do té doby zakomponuje do skladby své osobnosti, to mu zůstane po celý život. Jeho typické pohyby a způsoby provádění různých úkonů se upevní a stanou se trvalými rysy jeho individuality. Náš zájem by se měl upínat na pozorování a vysvětlování práce, kterou vynakládá příroda při formování psychické stránky člověka. Podle Marie Montessori je toto nutno provádět již od narození, kdy jsou charakter a osobnost ještě nulové, a přinejmenším až do věku, kdy se začínají výrazně projevovat. Právě z projevů v chování lidí můžeme sledovat vývoj charakteru. Malé dítě nemá ponětí o rozdílech mezi zlem a dobrem a žije zcela mimo morálku společnosti. (7:131) Teprve v období od šesti do dvanácti let začíná dítě tyto dva pojmy chápat a dokáže je uplatňovat nejen při posuzování vlastních činů, ale také při hodnocení činů ostatních. Problém dobra a zla je pro tento věk zásadní, protože se vytváří svědomí a na jeho základě se později vyvíjí sociální cítění. Čím lépe jsou rozvojové potřeby jednoho období uspokojovány, tím většího úspěchu dosáhneme v období dalším.

Defekty charakteru

Děti se od sebe ve věku tří let velmi liší a rozdíly mezi nimi jsou dány nejen závažností okolností, které je způsobily, ale také věkem, ve kterém k nim došlo. Změny způsobené potížemi po narození jsou méně závažné než ty, ke kterým došlo během těhotenství, a ty zas nebudou tak vážné jako obtíže vyplývající z nepříznivých vlivů účastnících se početí. Co se týče prognóz nebo nadějí na nápravu různých defektů, můžeme předpokládat, že vady získané až v postnatálním období, tedy od narození do tří let, se dají prakticky léčit v období od tří do šesti let, kdy je příroda stále ještě zaneprázdněna zdokonalováním nových dovedností.

Ovšem podle Marie Montessori je nutné, abychom věděli, že pokud nejsou defekty způsobené od narození do tří let napraveny, ať už z důvodu nesprávného přístupu nebo dokonce zanedbání, nejenže přetrvávají, ale navíc se zhoršují. Ve věku šesti let pak bohužel můžeme potkávat děti, které vykazují vady získané před dosažením tří let a řadu následně získaných defektů. Po dosažení šesti let budou tyto vady ovlivňovat druhou etapu psychického vývoje, ve které se má rozvinout povědomí o rozdílu mezi zlem a dobrem.

Všechny defekty mají negativní následky na rozvoj intelektu a vůbec celé mentální stránky osobnosti. Děti se mnohem obtížněji učí, jestliže podmínky rozvoje jejich schopností v dřívějším období byly nepříznivé. A právě ve věku šesti let tak může dítě vykazovat nahromadění vlastností, které nejsou v pravém slova smyslu jeho. Jsou totiž nežádoucími následky dřívějších nepříznivých okolností. Proto se Maria Montessori domnívá, že dítě může mít problémy s chápáním mravních zásad, k jehož rozvoji by mělo dojít mezi šestým a dvanáctým rokem. A nebo může vykazovat podprůměrné intelektuální schopnosti. Výsledkem se stává dítě vlastně s charakterovými vadami, které je navíc neschopné se učit a měnit své chování.

Jak řešit mravní a charakterové problémy v rodině

Mnoho dětí, které jsou mravně a charakterově narušené nejsou v domácnost považovány za žádné požehnání. Rodiče se jich snaží zbavovat jak jen to jde. Necháávají je dlouho v mateřských školách. Bohužel děti se tak stávají sirotky s žijícími rodiči. Jsou nemocné a žijí ve zdravém těle, což vede nevyhnutelně k nevhodnému chování. Rodiče si s nimi nevědí rady. Někteří se jdou poradit, jiní se snaží řešit problém po svém. Někdy se rozhodnou pro přísný režim a věří, že tím se vše napraví. Používají všemožné prostředky, jako bití, křik, posílání do postele bez večeře a podobně. Tím se ale chování zhoršuje a děti zlobí čím dál víc, nebo se u nich začne naopak projevovat defekt pasivního typu. Rodiče jim pak domlouvají a snaží se působit na jejich city. Např. „Ty chceš, aby byla maminka nešťastná?“ apod. Nakonec si rodiče připustí porážku a přestanou se o dítě starat.

Maria Montessori radí rodičům, že by měli zaměstnávat děti nějakou zajímavou činností, ale nemělo by se dětem zbytečně pomáhat nebo jinak přerušovat, jakmile je něco neškodného zaujme. Sladkosti, tresty ani lékaři nepomohou, když je dítě psychicky hladové. (7:135)

Když má člověk opravdový hlad, také mu nenadáváme, neapelujeme na jeho city nebo ho dokonce netrestáme. Potřebuje potravu a nic jiného zkrátka nepomůže. Stejně tak je tomu i v případě psychicky hladového dítěte. Jsme inteligentní bytosti a potřebujeme duševní potravu skoro tak nutně jako opravdové jídlo.

Pokud dítěti nabídneme cestu, na níž má možnost organizovat svůj přirozený rozvoj a formovat svou psychiku, vše dopadne dobře. Noční můry vymizí, problémy se ztratí, jeho zažívání se upraví, ale i jeho chamtivost bude potlačena. Zdraví dítěte se obnoví, protože jeho psychika přejde do normálního stavu.

4. Metoda Montessori vede dítě zaměřovat své síly na cíl

Dítě nechce jen přihlížet, ale chce také jednat. S chutí zaměřuje své síly na cíl. Líbí se mu, když prostřednictvím svého těla, jeho životní síly vzniká něco, co může pochopit, použít a prožít. Také rádo prožívá společné činnosti. Proto jej baví např. společná příprava oslav svátku, kdy rádo prostírá sváteční stůl atd.

4. 1 Neklidné dítě potřebuje pravidla

V jedné třídě má dnes učitelka na starosti i více než jedno neklidné dítě. Čím je skupina neklidnější, tím víc potřebuje pevný rámec, který ji drží, jasná pravidla, která mají vztah k prostoru, času a životní síle. Podle Marie Montessori má dítě vědět, kde je místo na svačinu, kde je místo na hračky, zde si smím stavět a tady je místo, kde všichni odpočívají. Časová a prostorová orientace jsou tak spojeny a umožňují spojení důležitých životních projevů. Doporučuje se, aby se pozornost dětské skupiny vůči nové nabídce (skupině) posilovala příjemným rituálem. (9:137)

4. 2 Neklidné dítě potřebuje příjemné prostředí

4. 2. 1 Uspořádání místnosti

Uspořádání místnosti, ve které se dítě zdržuje, může být pro něj zdrojem klidu, nebo neklidu. Přehlednost vytváří klid, nepřehlednost neklid. Je velmi rozšířeným omylem, že děti mají rády pestré barvy nebo že mají potřebu pestrobarevnosti. Skutečnost je však taková, že děti barvy prožívají a trpí jimi.

Paní Montessori na základě svých zkušeností říká, že vhodnou barvou pro všechny děti, je jemně červená a takzvaná starorůžová. Také je-li k dispozici příliš mnoho hraček, důsledkem je záplava podnětů, proti kterým se děti nedovedou bránit. Nejen neklidné děti, ale všechny děti mají radost, když mohou uspořádat svůj životní prostor, mají rády, když mohou vystavit vlastní díla, a tím si vyznačit svůj revír. Je tedy správné, aby místnost pro děti byla předem upravena dospělým, ale právě tak důležité je, aby se na úpravě mohlo podílet také dítě. (9:138)

Paní Maria Montessori považovala právě prostředí za nejdůležitější a nejnaléhavější podmínku, protože se přímo týká zásadních, životně důležitých činností dítěte. V domech dětí nechala vyrobit zařízení, které svými rozměry odpovídalo a vyhovovalo potřebám dětí. Stolky měly různé tvary, byly pevné, ale lehoučké, takže i čtyřleté děti je mohly snadno přemístit. Nebyly to miniaturní kopie židlí pro dospělé, ale rozměrově odpovídaly dětskému tělu. Umožňovaly dětem vybrat si takovou pozici, jaká jim vyhovovala. Děti si mohly udělat pohodlí a zvolit si i sedací nábytek. I to je jeden ze znaků vnitřní svobody a patří proto mezi výchovné prostředky. Když dítě svými nemotornými pohyby převrátí s hlukem židli, je to očividný důkaz špatné koordinace. Dítě má možnost opravit sebe samo a naučit se korigovat své pohyby. Když si to vyzkouší, získá pozitivní podnět. Židle a stolky pak zůstanou tiše stát na svých místech. Když si tento poznatek dítě zafixuje, můžeme konstatovat, že se naučilo koordinovat své pohyby. (6:36)

Mezi malými stolečky a dalšími stolky různých velikostí a tvarů, které byly pokryty barevnými ubrusy a ozdobeny vázičkami s květinami, nebo-li jinak řečeno mezi předměty s přirozenou lehkostí, se děti naučily pohybovat a chovat, což je užitečná dovednost i mimo školu. Také šatní skříně byly nízké, světlé a velmi jednoduché, aby děti měly možnost si samy ukládat věci do poliček. Na stěnách visely malé obrázky s rodinnou tematikou, zvířátky nebo květinami, které bylo možno denně obměňovat. Z toho vyplývá, jestliže manipuluje s jednoduchými a vhodnými předměty může to pozitivně přispět k rozvoji zručnosti a dovednosti dětí.

Co se týče pomůcek a pracovního materiálu, děti nesmí být obklopeny příliš velkým počtem věcí, než stačí na počet dětí ve třídě, protože by to působilo jen zmatek. Od každé sady rozvojových pomůcek stačí jeden exemplář.

Neklidné dítě nepocituje kladný vztah ke svému okolí, má pocit, že svět kolem něj je zdrojem jen samých obtíží. Připadá mu příliš drsný a nepoddajný a je v něm příliš mnoho nástrah. Maria Montessori, ale i psychologové radí, aby prostředí, v němž se dítě pohybuje, bylo v zájmu jeho zdravého rozvoje upraveno tak, že se z pohledu dítěte stane poddanějším a příjemnějším. Všechny překážky v blízkosti dítěte by měly být odstraněny nebo alespoň zmírněny. Všechno co dítě obklopuje, se má pozměnit tak, aby to působilo co nejpřitažlivěji. To je obzvláště důležité u dětí, kterým se svět okolo nich zjevně protiví. Pocity nejistoty a cizosti a s nimi spojený pocit vlastní nedostatečnosti budou vytlačeny nejprve zájmem a nakonec i láskou k okolí. Tělesný i duševní rozvoj je výsledkem aktivity. Prostor proto musí být bohatý na podněty, aby dítě motivovalo k činnosti a přímo vybízelo k zkoumání rozličných věcí, neboť aktivita a objevování naplňuje dítě příjemnými pocity. (7:68)

4. 2. 2 Vhodné činnosti

Již tenkrát děti v Montessori školách dokázaly, že jejich opravdovým přáním je být vždy plně zaměstnány, což do té doby nikdo, ani paní Montessori, netušil. Postupně se zjišťovalo, že se děti zaměstnávaly samy a spontánně si vybíraly tu nejvhodnější činnost, která jim nakonec přinesla potěšení a pocit vyrovnanosti.

Čím dál víc se ukazuje, že pokud jsou děti umístěny ve vhodném prostředí, které jim nabízí dostatek možností rozvinout soustředěnou činnost, jejich chování se začne vyznačovat ukázněností. Tajemství úspěchu spočívá v pěstování disciplinovanosti cestou poskytnutí určitého stupně svobody. Děti, které si mohou svobodně vybírat vhodnou činnost, jsou sice pokaždé pohlceny jiným druhem úkolu, ale přestože v rámci skupiny nepanuje jednotná činnost, nikdo nemá dojem, že by disciplínu cokoli narušovalo. Také neklidné děti se hluboce soustředí na určitou opakovanou sérii pohybů a jejím výsledkem je téměř uniformní typ chování. To ovšem neznamená, že by učitelka musela pasivní dítě nutit, aby něco dělalo. Stačí, když jej seznámí s různými vhodnými pomůckami, které účelnou činnost umožňují a které jsou dítěti k dispozici ve vhodně upraveném prostředí. Jakmile dítě vhodnou činnost „objeví“ poruchy osobnosti u něj vymizí.

Planě s dětmi diskutovat nepomáhá. Je jisté, že jejich vnitřní energie, která se nezadržitelně prodírá na povrch, se dokáže upnout pouze ke zcela určitému typu vnější aktivity, a tu pak dítě vytrvale opakuje, dokud nespotřebuje daný objem energie. Pokud půvaby vhodně upraveného prostředí na dítě zapůsobí a nabídnou účinnou motivaci pro konstruktivní činnost, všechna energie se sloučí a poruchy pominou. Objeví se jedinečný typ tzv. nového dítěte, což je ve skutečnosti taková osobnost dítěte, kterou je třeba považovat za normální.

4.3 Normalizace dítěte

Přechod z jednoho stavu do druhého vždy doprovází určité množství soustředěné pracovní činnosti, při níž ruce manipulují s nějakými zajímavými věcmi. Tento psychologický jev, který připomíná léčbu dospělých psychoanalýzou, paní Montessori se svými kolegy označila termínem přechod do normálního stavu neboli normalizace. (7:138)

„Skutečná přirozenost člověka je hluboko ukrytá v jeho nitru. Byla mu dána při početí a musí být poznána a pochopena, aby se mohla rozvíjet. (5:91)

Když se neklidné dítě soustředí na práci, nastává přechod do normálního stavu. Toho dosáhneme tím, že poskytneme dítěti motivy k činnosti, které jsou tak dobře přizpůsobené dětské psychice, že podnítí její hluboký zájem. Používání účelných předmětů nám zajistí úspěch. Pokud tyto předměty nutí dítě pracovat pečlivě a přesně, výsledky se dostaví v podobě dokonalé koordinace pohybů a duševní vyrovnanosti. Cesta k nápravě duševních poruch nastupuje v době, kdy se objeví u dítěte soustředěnost a jeho spontánní činnost je uvolněna. Pokud dítě bez zájmu střídá jednu věc za druhou, v žádném případě nedochází k odstranění jeho problémů, ani kdyby byly dané předměty využívány správně. Proto je nutné spíše než o zaměstnání mluvit o soustředění dítěte. Po té, co dosáhneme soustředění, setkáme se u dítěte také s vytrvalostí. Ta je dalším rysem osobnosti, který se nyní zákonitě musí rozvinout.

Opakovaná činnost, která je zahájena tím, že se dítě začalo soustředit, přináší určité uklidnění. To je známkou počátku nové fáze ve formování lidské osobnosti. Vůle, která zde působí, není vůlí dítěte, ale vůlí přírody. Zároveň se u dítěte projevuje schopnost dokončit to, co započalo. Navíc dítě je schopné se samostatně zajímat o různé věci. Nezaměřuje se na věci samotné, ale na vědomosti, které může právě z věcí načerpat.

„Tím nejzásadnějším aspektem nabízené činnosti je její schopnost vzbudit takový zájem, který by dítě beze zbytku upoutal.“ (7:139)

Pouze ty děti, které přejdou do normálního stavu, vykazují za podpory svého okolí postupný rozvoj obdivuhodných vlastností jako je pracovitost, která přináší uspokojení, spontánní disciplína, ochota pomáhat a pochopení pro druhé. Abychom takovému rozvoji osobnosti pomohli, nestačí jen nahodile nahromadit libovolné předměty, ale musíme kolem dítěte vytvořit prostředí, které vyvolává v dítěti opravdový zájem. Výsledkem je pak výchovná a vzdělávací metoda odpovídající psychologii dětského vývoje. Je důležité posilovat nejen dobré povahové vlastnosti dítěte, ale pěstovat v něm trvalý zájem o poznávání, aby našlo cestu k sebezdokonalování, a tím opravdu rozvíjelo svou osobnost.

Jako příklad si můžeme uvést: Děti, které trhají květiny jen proto, že je prostě chtějí, brzy je odhodí nebo roztrhají. V tomto případě se u dětí upevňuje touha vlastnit a ničit. Pokud ale dítě zná jednotlivé části květenství, umí pojmenovat různé druhy listů nebo typy větvení stonku, pak jej ani nenapadne květinu jen tak utrhnout nebo zničit. Bude ji chtít pozorně zkoumat.

4. 4 Chybami se neklidné dítě učí

Chyby mají pro nás význam v tom, že jejich poznání nám umožňuje správně plánovat naši činnost. Toto je další zkušenostní poznatek Marie Montessori. Podle ní bychom také nikdy neměli zasahovat dětem do činnosti tím, že je napomínáme a nebo naopak chválíme, a dokonce ani tím, že opravujeme jejich chyby. Asi to zní absurdně a je logické, že mnoho lidí to bude považovat za nemožné.

Jestliže předpokládáme, že si dítě umí najít užitečnou práci samo, pak je všechno odměňování a trestání jaksi navíc a jen zbytečně rozměňuje vzdělávací proces. Takovéto dítě svým chováním brzy dokáže, že odměny a tresty jsou pro něj naprosto bezvýznamné.

Když dítěti řekneme, že je zlobivé, jen ho ponižujeme a urážíme, ale nic potřebného ho tím nenaučíme. Pokud má neklidné dítě přestat dělat chyby, musí se zdokonalovat. Paní Montessori soudí, že jen procvičování a praktické zkušenosti mohou napravit vady. Nedisciplinované dítě se naučí disciplíně činností ve společnosti ostatních, a ne tím, že se mu nadává. Když řekneme dítěti, že něco neumí, mohlo by odpovědět: „Proč mi to říkáte, když to vidím já sám?!“ Tímto způsobem totiž žádné chyby nenapravujeme, ale pouze konstatujeme fakt.

Důležitá není ani tak náprava samotná, jako to, aby si byl každý jedinec vědom svých chyb. Každý by měl mít svůj způsob kontroly, aby dokázal poznat, jestli chybuje nebo ne. Děti v běžných školách nevědí, jak poznat, jestli dělají chyby. Dělají je nevědomky a nakonec i zcela lhostejně, protože není na nich, aby je opravovali, ale na jejich učitelích! (7:165) Dítě, které je neschopné řešit nastalé situace, aniž by mu někdo radil, to vede k tomu, že se dítě stává nerozhodným, vznikají v něm komplexy méněcennosti a především nedostatek víry v sebe sama. Dítě se tak stává pasivním.

Chyby nás také sbližují a upevňují naše přátelství. Kamarádství se zrodí spíše v přítomnosti chyb než tam, kde vládne dokonalost. Když jsou dva „dokonalí lidé“, skončí v hádkách, protože ani jeden nedokáže pochopit druhého, natož pak tolerovat chyby. Výsledkem je, že „dokonalý člověk“ se nedokáže měnit.

Maria Montessori je toho názoru, že pokud dětem umožníme, aby při každodenních aktivitách již v mateřské škole, ale pak i v základní škole, samy odhalovaly případné chyby, pomůžeme jim vydat se na cestu k sebezdokonalení. Dětská touha být lepší jen sám kvůli sobě a návyk soustavně kontrolovat a prověřovat správnost vlastních postupů jsou důležité rozvojové faktory. Dětská přirozenost pak tíhne k preciznosti a dítě samo se chce naučit preciznosti dosáhnout.

4. 5 Rozvíjení sociálních vztahů neklidného dítěte

Pěstováním sociálních vztahů dosáhneme vyšších stupňů rozvoje osobnosti.

Paní Montessori byla zastáncem smíšených tříd, kdy v jedné třídě byly děti ve věku od tří do šesti let. Tyto děti si ochotně pomáhají. Mladší vidí, co starší dělají, jsou zvědavé. A tak starší hned vysvětlují, přičemž jejich poučení má svou cenu, protože myšlení pětiletých je o mnoho blíže myšlení tříletých než myšlení dospělých. A tak se maličci naučí lehce tomu, co bychom jim jen těžko vysvětlovali. Naopak starší děti se zas rády na chvíli stávají hrdiny a učiteli, když se z těch maličkových stanou jejich obdivovatelé, kteří k nim vzhlížejí a inspirují se jimi.

Na obou stranách je láska, obdiv a skutečné bratrství. Děti poznávají povahu svých spolužáků a získávají k sobě vzájemnou úctu.

Když jsou ve třídě děti pouze stejného věku, může dojít k tomu, že děti, které mají nadání, jsou brány i učitelem jako nejlepší, jsou často vyvolávány a to se může stát předmětem závidosti, která do dětského života nepatří. Bystřejší děti brzy zpychnou a začnou se vyvyšovat nad ostatními.

Můžeme toto přirovnat rodině, která má větší počet dětí různého věku, přičemž sociální vztahy mezi sourozenci budou pozitivní, oproti rodině třeba jen se dvěma dětmi, ale stejného věku. Tyto děti většinou chtějí všechno totéž ve stejnou dobu. Stejně tak oproti rodině, kde je jen jedno dítě. Toto bude problémové, ale ne proto, že je rozmazlováno, ale spíše proto, že mu chybí společnost.

Lidé se občas bojí, že budou-li pětileté děti učit mladší, samy zůstanou pozadu. Dítě ale neučí ostatní po celou dobu a jeho osobní svoboda je respektována. Učení druhých pomáhá porozumět tomu, co zná, ještě lépe než kdykoliv předtím. Tímto musí dítě zhodnotit a znovu uspořádat své malé zásoby vědomostí, než je může předat dál.

Také učitelé, kteří používají přímé metody, nemohou pochopit, jak se mohou rozvíjet sociální vztahy u dětí montessoriovského typu. Myslí si, že nabízíme výhradně intelektuální rozvoj, ale ne sociální. Myslí si, že pokud dělá dítě všechno na vlastní pěst, co se stane se sociálními vztahy? Ale co jiného je život v dětském kolektivu než řešení sociálně nejednoznačných situací, ohleduplné chování a uskutečňování všeobecně přijatelných cílů?

V kapitole „Uspořádání místnosti“ jsem podle Marii Montessori uvedla jak je důležité mít pro děti pracovního materiálu tak akorát a jen jednu sadu. Když s ním právě některé dítě pracuje a jiné by chtělo také, pokud je „normalizované“, počká, až bude souprava volná. Od toho se odvíjejí důležité sociální vlastnosti. Neklidné dítě samo přijde na to, že musí respektovat práci ostatních, ale ne proto, že to někdo zakázal, ale proto, že taková je skutečnost, se kterou se setkává každý den.

Zkrátka je jen jedna taková hračka mezi mnoha dětmi, a tak nezbyvá, než počkat. Protože k tomu dochází každou hodinu, každý den, pak se stává zvyklostí dětí ohleduplnost a čekání, až přijdou na řadu. Tím se vyvíjí úcta k ostatním a život dětí se stává společensky hodnotnějším.

„Trpělivost je jakési potlačení impulsů nižšího řádu, které umožňuje rysům osobnosti považovaným za ctnosti přirozeně vyplynout na povrch.“ (7:151)

I neklidné děti si začínají postupně uvědomovat, že spoluvytvářejí společenství a že jsou součástí nějakého funkčního celku. Brzy se cítí nedílnou součástí skupiny a chtějí být svou činností prospěšné. Zajímají se o ní a s nesmírnou vážností pro ni pracují. Jakmile jednou dosáhnou této úrovně, přestávají se chovat bezohledně a uvědomují si, že také existují nějaké zájmy skupiny, kterým je třeba vyhradit důležité místo.

Maria Montessori se zmiňuje ve své knize (7:157) o „sociální integraci“. Tento jev nazval americký pedagog Arleton Washburne. Považuje ji za klíč ke společenské reformě, která by měla proběhnout na základě výchovy a vzdělávání. K sociální interakci dochází, když se jedinec ztotožní se skupinou, k níž náleží. Pokud k tomu dojde, jedinec má větší zájem na úspěchu své skupiny, než na svém osobním. Integrace jedince do skupiny musí být podporována především ve školách. To je to, co nám chybí a co zapříčiňuje selhání nebo dokonce ničení civilizace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Případová studie

V následující části představím prostřednictvím případové studie konkrétní případ adaptace neklidného dítěte v podmínkách Montessori mateřské školy. Chlapec se jmenuje Honzík. Jeho věk je pět roků a tři měsíce.

V naší Montessori mateřské škole a vůbec v předškolním vzdělávání je Honzík teprve druhým rokem, čili od svých čtyř let. Do té doby zůstával doma s maminkou. V loňském roce navštěvoval malou třídu a letos přešel do třídy, kde jsou děti ve věku čtyř až šesti let. Od září 2009 jsem jeho učitelkou.

5.1 Použité metody a jejich rozbor

Olga Zelinková ve své publikaci (2001) v kapitole (18:28-48) uvádí nejpoužívanější metody pedagogické diagnostiky. Po úvaze jsem k získání potřebných informací pro vypracování případové studie využila anamnézy, pozorování a rozhovoru.

5.1.1 Anamnéza

Cílem této metody bylo především proniknout do problematiky zdravotního stavu Honzíka a získat informace o prostředí, ve kterém žije, vzdělává se a zažívá různé životní situace. Dále jsem se soustředila na rodinné zázemí, které je beze sporu velmi důležité pro vývoj dítěte. Údaje pro tuto metodu jsem získala především formou rozhovoru s rodiči a pozorováním chlapce v prostředí mateřské školy.

Osobní anamnéza

V těhotenství měla maminka menší problémy, ale závažnější komplikace nebyly v celém jeho průběhu pozorovány. Ovšem při porodu nastaly komplikace, Honzík se narodil již v sedmém měsíci těhotenství. Ihned po porodu byl umístěn do inkubátoru. Objevily se u něho zdravotní potíže a důvodem pro umístění byla i nízká porodní váha novorozence. Honzík byl vyživován umělou stravou, kojen nebyl.

Podle tvrzení matky byl Honzík dosti plačtivý, velmi živý a neposedný již od narození. Měl malou potřebu spánku, obtížně usínal a trpěl bolestmi hlavy.

Co se týče slovních obrátů a výslovnosti se jevil Honzík dost zaostalý. Po jednom roce se postupně sice snažil používat některá jednoduchá slova, ale vyslovoval je velmi nesrozumitelně. Posléze přišlo formování jednoduchých spojení, nesrozumitelnost však přetrvávala. Honzíka často rozptylovaly vedlejší podněty a rychle se unavil. Toto přetrvává dodnes.

Rodinná anamnéza

Rodina Honzíka je úplná, rodiče žijí spolu a mají dobrý vztah.. Biologický otec je soukromý podnikatel a matka je zaměstnána jako úřednice. Oba rodiče prodělali v dětství běžná onemocnění, v dospělosti žádná vážnější.

Rodina žije v domě s rodiči matky. Jelikož jsou oba rodiče zaneprázdněni prací, o Honzíka většinou pečuje jeho babička. Chlapec nemá sourozence. Často žádá babičku, aby si s ním hrála, vyžaduje, aby mu ve všem pomáhala.

Matka si stěžuje na Honzíkovo zkratkovité jednání, na jeho častý pláč až vztek a vyžadování si o pozornost mít všechno hned.

Školní anamnéza

Pohlaví: chlapec

Věk: 5,3

Datum přijetí do MŠ: 1.9.2008

Adaptace: počáteční pláč, pak zklidnění

Lateralita: P

Sebeobsluha: s pomocí, svlékání bez problémů, oblékání – potíže, pláč

Držení tužky, nůžek, příboru – v pěsti

Barvy: neznal

Výslovnost : nesrozumitelná (př. kalhoty = tajty)

Individuální zvláštnosti: Na jakoukoliv změnu, úklid apod. reagoval pláčem až vztekem.

Neuměl si říct o pomoc. I když mu učitelka pomáhala, chlapec býval nervózní (třes ruky).

Vztah k vrstevníkům: problémy s kooperativní hrou, projevovalo se fyzické násilí

Zájmové činnosti: výtvarničení, modelování, vystřihování

Závěr a opatření vyplývající z anamnézy

Příčiny předčasného porodu nejsou známy. Jelikož při porodu nastaly vážné komplikace, objevil se hematom hlavičky. Tento způsobil následný psychomotorický neklid (odvozeno z lékařské zprávy – velmi důvěrné, matka si nepřeje zveřejňovat), který trvá do současnosti.

Tím, že si Honzík neustále vyžaduje pozornost rodičů, bylo by pro něho dobré, aby s nimi trávil více času. Doposud se může cítit méněcenný, neužitečný.

Jako učitelky v mateřské škole jsme mamince navrhli neurologické vyšetření chlapce u odborníka.

5. 1. 2 Pozorování

Honzíka znám teprve půl roku, ale za účelem této bakalářské práce jsem se zaměřila na metodu dlouhodobého pozorování hned od začátku, kdy chlapec přestoupil do naší třídy. Snažila jsem se Honzíka vnímat každým dnem a sledovat jeho vývoj. Uvědomovat si reakce na jeho úspěch i neúspěch. Použila jsem techniku videokamery, abych si vytvořila škálu hodnocení tohoto systematického pozorování v Montessori mateřské škole.

Chování během učení, her a práce

Honzík je velice živý se spoustou zájmů. Doma i v MŠ se obtížně přizpůsobuje vedení. Při vnímání je neklidný, impulsivní, negativistický a ubližuje vrstevníkům. Jeho vnitřní neklid se zvyšuje zvláště v menším prostoru, kde je více dětí pohromadě. Je motoricky neobratný, nesamostatný. Má obtíže v jemné motorice. Jeho řeč postrádá plynulost a mluví přehnaně nahlas. Při zvýšené únavě reaguje zkratkovitě, ocitne-li se v neznámých situacích nebo neočekávané situaci, objeví se křik a pláč.

Pracuje rychle, ale nikoli pečlivě nebo stabilně a málo pozornosti věnuje detailům. Pro Honzíka je delší soustředění velmi obtížné. Velice snadno se nechá vyrušit a reaguje téměř na všechny podněty. Potom „ztrácí svůj úkol z dohledu“, například začne dělat něco jiného a není schopen úkol dokončit. Obtížná je pro něj také organizace úkolů.

Honzík má velmi malou výdrž, snadno ztrácí motivaci. V případě kritiky má ve zvyku svalovat vinu na ostatní, často reaguje fyzickým útokem. Pokud se objeví nějaké potíže, Honzík se je pokouší řešit sám jen velice zřídka. Zejména v případě, že se nějak změní zvyklosti nebo se objeví noví lidé, jeho motorický neklid a impulzivita jsou mnohem výraznější. Honzík je neustále v pohybu, buď má ruce v ústech a hraje si s jazykem nebo si hraje jen tak s rukama. Kvůli neustálému běhání po třídě se velmi obtížně soustředí na zadané úkoly.

Jeho velkým problémem je udržení pořádku ve svých vlastních věcech, např. co se týká oblečení v šatně, apod.

Komentuje vše, co se kolem něho děje nebo nesouvisle vykládá o tom, co jej v tu chvíli zaujalo. Popřípadě zpívá nebo vydává nevhodné zvuky. Obvykle se pokouší vyhnout zadaným úkolům dotazováním nebo konverzací. Jeho pohyby se zdají být nervózní a trochu nekontrolovatelné. Často dělá obličeje a během konverzace není téměř schopen navázat oční kontakt.

Problematický je fakt, že Honzík si jen velice zřídka uvědomuje, že je zodpovědný za svoje činy, obvykle se domnívá, že se to stalo nějak samo. Také si nepamatuje důsledky svých činů a není schopen je aplikovat na podobné situace. Např. dnes si nechtěl obléci kalhoty, proto nemůže jít ven. Ale zítra si nebude chtít vzít bundu a opět bude překvapený, že nemůže jít ven.

Sociální chování

Honzík je velmi společenské dítě a snadno navazuje kontakt s ostatními dětmi a dospělými. Při komunikaci s ostatními dětmi ve třídě se jeví jako velmi dominantní. Chce velice často být v centru pozornosti a je pro něho těžké se začlenit do skupiny bez konfliktu. Při hrách s dětmi snadno navazuje kontakt, ale je fakt, že děti jeho jednání vnímají jako iracionální a impulzivní. Velmi těžko setrvá u jedné činnosti delší dobu, všude vydrží pouze chvíli, hru nedokončuje a odbíhá. I při individuální práci je pro něj někdy velmi těžké soustředit se na důležité aspekty. Jeho integrace do her a činností s dětmi je ztížena vyhledáváním pozornosti smíchem, šaškováním, válením se po zemi a celkovým motorickým neklidem.

Když na něho ostatní mluví, vypadá, že neposlouchá. Často skáče ostatním do řeči a narušuje cizí rozhovory nebo hry. Jednoduché úkoly nebo instrukce zadané ve třídě jako je např. odložení knihy, přinesení tužky, umytí rukou, oblékání se apod. Honzík většinou zapomene během jejich vykonávání nebo je splní pouze částečně.

K úkolům nebo hrám přistupuje neorganizovaně, koordinace činností je pro něj velmi obtížná. Honzík nemá téměř žádný systematický přístup. Jeho činnosti nejsou plánované a zřídka je schopen své chování kontrolovat.

Emocionalita

Celkově se zdá, že Honzík vnímá svět kolem sebe jako velmi ohrožující. V některých situacích je velmi úzkostný a konflikty s vrstevníky prožívá jako „zhroucení světa“.

Velmi často se jeví Honzík jako citově nestálý. Objevují se u něho okamžité výrazné reakce, zejména když se objeví noví lidé nebo se změní známá situace nebo rutina. K ostatním dětem se chová s nedostatečnou úctou, pokřikuje po nich nebo je slovně uráží, někdy jim dokonce schválně zboří jejich stavbu ze stavebnice, začne do dětí strkat apod.

Zarážející jsou také Honzíkovo výrazné výkyvy nálad, nerealisticky vnímá sebe sama i ostatní. Ke svým vlastním dovednostem přistupuje s velkou nejistotou, roztrpčeností a nedůvěrou. Na jednu stranu po zadání úkolu dospěje k závěru, že jej nezvládne splnit, řekne, že to neumí. Čili si obecně nevěří. Ale na druhou stranu proti tomu stojí jeho názor až přeceňování, že je schopen udělat a zvládnout všechno, přičemž se hrne do čehokoliv, aniž by nejdříve přemýšlel.

Závěr a opatření vyplývající z pozorování

Cíle jsem dosáhla pozorováním chlapce v prostředí Montessori mateřské školy. Honzíkuv psychomotorický neklid je patrný při práci s činnostmi nebo jakoukoliv hračkou. Je třeba věnovat zvýšenou pozornost koordinaci rukou a souhry oko - ruka. Dále pak se zaměřit na celkové zklidnění organismu, aby se mohl chlapec soustředit na konkrétní činnost, kterou má právě v daný okamžik provádět. Aby dokázal zpomalit tempo, vykonat danou práci správně a dokončit ji.

5. 2 Navrhovaná opatření formou metody Marie Montessori

5. 2. 1 Důsledná učitelka jako pomocník k formování charakteru dítěte

Jak jsem se již několikrát zmínila v teorii, že Maria Montessori píše o výrazné citlivosti dítěte. Čili každé dítě citlivě vnímá prostředí a atmosféru panující v mateřské škole. Neklidné dítě toto vnímá ještě citlivěji. Proto jsem si vědoma toho, že zejména záleží na mě jako na učitelce, jakým způsobem k dítěti přistupuji, jak s ním jednám již od jeho samotného příchodu do mateřské školy.

Honzík jezdívá denně do školky autem, které hromadně sváží děti z okolních vesnic. Protože ráno přijíždí a odpoledne odjíždí bez rodičů, je dozor v šatně na mě. Honzík chodívá do školky dosti často rozmrzelý, se špatnou náladou a nechce se v první řadě svlékat. Prakticky každý den přijde, prochází se oblečený v prostoru šatny a vypráví zážitky z domova. Poslouchám jej, odpovídám mu se zájmem, ale přitom mu připomínám, že už je ve školce v šatně, že mi může klidně povídat, a přitom se svlékat. To mu jde poměrně dobře, zvládá to sám, ale nastává okamžik, kdy si má uklidit bundu na ramínko, složit převrácené punčocháče, uklidit boty do poličky atd. Najednou se začne vztekat, přidá se pláč. V tuto chvíli je třeba, aby učitelka zachovala klid, počkala až se dítě uklidní. Po té mu začíná být oporou, a to tím, že se ho např. nenásilně zeptá: „Honzíku, můžu ti nějak pomoci, nebo to zvládneš sám?“ Dítě, které je zachváčeno vztekem, vlastně má pocit, že se mu hroutí svět pod rukama. V tomto případě pozná, že na to není samo, ale že má možnost dle vlastní volby rozhodnout se, zda přijme pomoc od druhého a nebo se pokusí vykonat tu či onu věc znovu.

Pokud bude učitelka důsledná a především trpělivá, dostaví se pozitivní výsledek. Je to dlouhodobá záležitost, ale vyplatí se. Musím říci, že Honzík si nyní po šesti měsících dokáže sám oblečení uklidit, a to bez mého připomenutí. Zde je také nutné, jak píše Maria Montessori, dát dítěti najevo, že toto je ta správná cesta, po které dítě jde. Dostává se tak do normálního stavu, nebo-li normalizace, o kterém jsem se zmiňovala slovy Marie Montessori již v teoretické části.

5. 2. 2 Pravidla v mateřské škole

Maria Montessori popisuje, „disciplínu“, která souvisí se svobodou, přičemž se formuje charakter dítěte. Určená pravidla v mateřské škole dávají dětem řád a vedou je k určitému pozitivnímu chování.

V naší Montessori školce jsme se dohodli na těchto pravidlech:

„Neubližujeme si skutkem ani slovem“

„Vzájemně si pomáháme“

„Jsme ohleduplní“

„Vzájemně si nasloucháme“

„Spory řešíme domluvou“

„Všechno má své místo“

Ovšem je důležité dětem tato pravidla připomínat v průběhu celého dne, a to v situacích, kdy je to právě vhodné. Uvedu příklad na Honzíkově. Ráno při volné hře si chtěl Honzík hrát s ostatními dětmi v kuchyňce. Vrhel se ke stolečku, kde měly děti přichystané „jako“ jídlo a svou dychtivostí sednout si, strčil ramenem do kamaráda. Protože učitelka podle Marie Montessori by měla být především pozorovatelem a pomocníkem dětí, ihned je třeba, aby sledovala děti, jakým způsobem řeší takovou situaci. Zda se dostávají do konfliktu, jak jej řeší, a nebo zda jej neřeší vůbec. Honzík ani kamarád tuto situaci neřešili. Bylo nutné, abych zasáhla. Bylo třeba, aby si Honzík uvědomil, že jeho přístup byl absolutně necitný a nesprávný: „Honzíku, myslíš si, že ses zachoval správně? Ty jsi byl neopatrný, strčil jsi do Adámka a tím jsi mu ublížil skutkem.“ Honzík si uvědomil své negativní chování a řekl: „Já už ho nebudu strkat.“ Vedla jsem chlapce k tomu, aby si to vyříkaly z očí do očí, přičemž jsem připomněla pravidlo: „Spory řešíme domluvou“.

Po chvíli se ale naskytla svízelnější situace, kdy Honzík začal Adámka bouchat rukou. V této situaci Maria Montessori doporučuje vyčlenit dítě z kolektivu, a to tak, že mu učitelka doporučí hrát si v samostatném koutku téže místnosti, kde jsou i ostatní děti. Může si vybrat jakoukoliv hru, ale nesmí se vrátit k dětem, dokud si sám neuvědomí, že si zvládne s dětmi hrát v klidu a bez ubližování: „Honzíku, promiň, ale nemůžu se na tebe spolehnout, ty dětem ubližuješ, a takové pravidlo my ve školce nemáme. Pojd' sem ke stolečku a klidně si můžeš vybrat hru jakou chceš.“

Jenomže Honzík chce být mezi dětmi: „Můžeš jít za klukama, ale až si budeš jistý, že jim nebudeš ubližovat.“ Dala jsem mu druhou šanci. Chvilku to Honzík zvládal, ale opět se začal prát. Tady je důležité, aby učitelka neztrácela naději, byla trpělivá a důsledná a znovu opakovala vykázaní dítěte z kolektivu.

Tímto přístupem učitelky se i u Honzíka, jako neklidného dítěte, fixují správné návyky chování a navíc se předchází šikaně.

Takovéto chování Honzíka se projevovalo v září a v říjnu denně po krátkých intervalech. Nyní v měsíci únoru mohu říci, že se toto chování objevuje tak třikrát za den a Honzík si uvědomuje své jednání ihned po prvním napomenutí.

5. 2. 3 Pracovní prostor jako vnitřní řád dítěte

V teorii jsem uváděla, jak je důležité, aby neklidné dítě mělo kolem sebe čistotu a pořádek. Maria Montessori zavedla jako pracovní prostor pro práci s činnostmi kobereček. Znamená to, že každé dítě, které si chce vybrat jakoukoliv hru nebo činnost si nejdříve rozbalí malý kobereček, buď na stoleček nebo do herny na zem, dle jeho rozhodnutí. Po té si vezme Montessori materiál, opět dle jeho volby. Ostatní děti i učitelka takto snadno vidí, kde si kdo hraje, je to jeho pracovní prostor, který si může zvětšovat dle své potřeby položením dalších koberečků vedle sebe. Navíc tím, že dítě opakovaně rozbaluje a svinuje kobereček, procvičuje si tak jemnou motoriku prstů.

Podle Marii Montessori učíme děti k tomu, aby chodily opatrně okolo dětí, které si zde hrají a právě kobereček tvoří určité hranice území a dětem viditelně usnadňuje opatrnější chůzi okolo kamaráda, který je zabrán do určité činnosti. Zároveň se v dětech pěstují návyky ohleduplnosti k ostatním.

Především neklidné dítě jako je Honzík si potřebuje toto uvědomovat. Opět uvedu příklad z negativního chování Honzíka v prvním pololetí tohoto školního roku.

Ještě než se dostanu k onomu příkladu, chci podotknout, že na začátku školního roku si Honzík často zapomínal brát před hrou kobereček.

Když jsem mu připomněla: „Honzíku, promiň, ale kde máš kobereček? To je tvůj pracovní prostor.“, Honzík odpověděl: „Počkej, já si chci hrát.“ Přičemž kostky stavebnice Kapla byly rozházené minimálně na tři metry čtvereční po herně. Snažila jsem se přesvědčit Honzíka, že není ve třídě sám a ostatní děti mají také právo na svůj pracovní prostor, který jim právě Honzík zabírá: „Když budeš mít rozložený svůj kobereček, budeš vědět, že to je jen tvé místo a nikdo jiný ti sem bez tvého souhlasu nesmí vstoupit.“ Dodala jsem. Honzík chvíli přemýšlel, na to vstal, došel si pro kobereček a rozložil si jej a začal sbírat jednotlivé kostky a dávat na kobereček. Po té jsem Honzíkovi poděkovala za ochotu, usmála jsem se a obratem jsem viděla na jeho tváři spokojený úsměv.

Nyní se dostávám ke slíbenému zásadnímu nevhodnému chování Honzíka ve vztahu ke kamarádům. Jednou si holčička Žofinka soustředěně stavěla kostky tzv. Růžové věže a Hnědých schodů podle předlohy. Honzík jednoduše běžel, tak jak to mívá ve zvyku a nohou jí celou stavbu rozkopl. Celý incident jsem viděla od začátku, přičemž Honzík běžel dál i přes mé napomenutí. Taková neohleduplnost a bezcitnost se musí podle Marie Montessori ihned zarazit. Honzíka jsem zastavila a opět bylo nutné, aby si své jednání uvědomil a dokázal se Žofince omluvit. Znovu je na místě připomenout pravidla, která jsem již uváděla a třeba i navést Honzíka na „uzavření dohody“, že už bude chodit opatrně atd. Na tuto dohodu se pak při jeho dalším negativním jednání odkazovat. Pokud ji dodržel, je nutné připomenout a pochválit: „Honzíku, jsem ráda, že myslíš na tu naši dohodu. Víím, že se můžu na tebe spolehnout.“ Ale naopak, když ji nedodrží, je třeba připomenout: „Promiň, nedodržel jsi naši dohodu, musím rozhodnout já...“ A opět podle Marie Montessori je dobré přemístit dítě do jiného prostoru místnosti, kde nebude děti ohrožovat apod. Z toho vyplývá, že už jenom tím, že má někde rozloženou svoji hru, musí ji kvůli svému nevhodnému chování uklidit a přejít jinam, si dítě začíná uvědomovat, že nemůže být tam, kde si sám zvolil svůj vlastní prostor na hraní. Raději začne přemýšlet a přijme správnou normu chování, aby zde mohl nadále zůstat.

5. 2. 4 Učitelka jako pomocník dítěte, aby dokázalo být samostatné, disciplinované a svobodné

Příjemné prostředí a materiál v dosahu dítěte

Abychom mohli naplnit výrok Marii Montessori – „disciplína souvisí se svobodou“, musí být v Montessori mateřské škole připraveno pro děti útulné prostředí, aby se cítily ve školce jako doma. Materiál, pomůcky a činnosti musí být v úrovni očí a to tak, aby si je mohly děti kdykoliv samy půjčit, pracovat s nimi a pak zase vrátit na místo. Z tohoto je patrný pořádek, o kterém se Maria Montessori zmiňuje. Tento spočívá v poznání náležitého umístění předmětu ve vztahu k jeho okolí a v zapamatování si tohoto umístění. To umožňuje dítěti správně se orientovat v okolním světě a ovládat ho ve všech detailech. Aby neklidné dítě jako je Honzík, u kterého se dost často stává, že zapomene, kde vzal onu činnost, mělo přehled, kde který Montessori materiál má své místo. Máme každou činnost i polici označenou stejnou barvou značky, aby bylo zřetelné, kam přesně činnost patří.

Montessori činnosti jako naplnění disciplíny a svobody dítěte

V naší mateřské škole máme dle Marie Montessori vytvořené tzv. přípravné činnosti. Jsou to pomůcky pro výcvik dovedností jako tzv. zapínací rámy. Zde se Honzík učí základům sebeobsluhy, aby dospěl trvalým opakováním k potřebné obratnosti a rychlosti. Rámy spočívají v zapínání a rozepínání různých druhů a velikostí knoflíků, patentů, háčků, zipů, ale i vázání uzlů a kličky.

Mezi smyslové činnosti paní Montessori řadí takové činnosti, které rozvíjejí zrak, sluch, čich a hmat. Jednou z takových činností, která rozvíjí hmat, kde je zapotřebí se soustředit na cit ruky, jsou tlakové válečky.



Smyslová činnost – tlakové válečky

Fotografie ukazuje, jak Honzík pracuje s jednotlivými válečky. Principem této činnosti je zjistit a najít dva válečky se stejným odporem tlaku. Do jedné ruky se uchopí jeden váleček s černým tlačítkem a do druhé ruky váleček s bílým tlačítkem. Po té se na stejně nebo střídavě zkouší stlačovat oba válečky, přičemž se zjišťuje, zda je odpor tlaku stejný. Když si dítě myslí, že uhodlo správně, podívá se na spodní stranu obou válečků a tam najde kontrolu (o kontrole chyb jsem se zmínila v teorii). Zde jsou vyznačeny válečky se stejným odporem tlaku stejnou barvou. Tím se dítě samo přesvědčí, zda chybovalo či ne. Stejně válečky se zasadí vedle sebe do otvorů v krabici.



Smyslová činnost – barvy – rozvoj zraku

Na dalším snímku vidíme právě dokončenou činnost. Honzík měl za úkol přiložit k horní předloze stejnou barvu kruhu a obdélníku. Můžeme si všimnout, že některé barvy nesouhlasí. Honzík, jelikož chváta, chtěl činnost začít uklízet. Načež jsem ho požádala, aby se podíval na barvy, překontroloval si jejich stejnost ve svislé linii a pak se pokusil sám umístit barvy na správné místo. Nejdříve Honzík nechtěl pokračovat, ale po mém povzbuzování a nabídce pomoci mu, se do toho nakonec pustil sám a chyby si opravil.

Podle Marie Montessori učím nejen Honzíka např. zamykat a odemykat dveře, jak správně zasunout klíč do zámku, jak správně, především pomalu a s citem otevírat knihu, aby se nezmačkaly nebo dokonce neroztrhaly listy, jak přenášet různé věci, třeba i jak nosit židličku, jak ji postavit ke stolku potichu a pomalu, aby se neodřela.

Zkrátka běžné praktické věci, které bude potřebovat v životě. Proto Maria Montessori říká, že mateřská škola má dítě připravovat ne na školu, ale na život.

Další činnosti Maria Montessori rozděluje na suché činnosti a mokré činnosti. Nejsou to hračky, ale praktické činnosti, při kterých dítě nacvičuje udržení rovnováhy. Nutí dítě, aby si zvyklo věnovat pozornost každému svému pohybu. Příkladem suchých činností je přesypávání rýže, hrachu, či krupičky apod.

Následující fotografie ukazuje Honzíkovo soustředění se na přesypávání rýže pomocí lopatky z mísy do trychtýře. Po veškerém opatrném přesypání, aby ani jedno zrnko nespadlo vedle, se trychtýř položí na táč. Mlýnek na vodu se položí doprostřed mísy, uchopí se skleněná dózička do ruky, nakloní se nad horní otvor mlýnku a pomalu se do něho sype rýže. Honzíkovi se líbí, jak se točí kolo mlýnku, na kterém se odráží jednotlivá zrnka rýže a přitom opticky tvoří proud paprsků.



Praktická činnost – přesypávání rýže

Z mokrých činností je to např. přelévání vody ze skleněného džbánu do džbánu, nebo jsou to hrnečky na podšálku. Nebo jak je vidět níže na fotografii přelévání pomocí naběračky.



Praktická činnost – přelévání vody pomocí naběračky

I tato činnost pomáhá Honzíkovi ke koordinaci oko, ruka. Je významným pomocníkem pro zmírnění Honzíkova psychomotorického neklidu. Honzík se musí soustředit, zpomalit tempo na minimum, aby dokázal udržet naběračku s vodou v jedné ruce a přelít vodu do prázdné dózy, ale tak, aby neukápla ani jediná kapka vody vedle. Tento úkon je velmi složitý a vyžaduje opravdovou koncentraci pozornosti (jak říká Maria Montessori) při aktivní činnosti.

Když měl Honzík tuto činnost provádět v září, vůbec se mu to nedařilo. Třásl se mu obě ruce, džbánec ani jakýkoliv hrneček či skleničku s objemem nedokázal udržet jednou rukou. Zatímco ostatní děti tuto činnost zvládaly bez problému. Honzík to natolik zradilo, že nechtěl s těmito činnostmi pracovat. Postupem času právě důsledností učitelky v podání pomocné ruky dítěti si začal Honzík osvojovat tyto zkušenosti. Zde je důležité, aby i učitelka soustavně, především trpělivě a klidně ukazovala dítěti, jakým způsobem činnost provádět. Zvláště je důležité, když se dítěti podaří vylít vodu mimo nádobu, aby učitelka dítě povzbuzovala: „Honzíku, nevadí, to se stane, klidně to utři hadříkem.“ Toto je nezbytné, aby se dítě nebálo udělat chybu, protože právě chybami se učí. Přibližně v listopadu Honzík zkoušel přelévát oběma rukama a nyní v únoru to zvládá i jednou rukou, sem tam si připomůže rukou druhou.

Na tomto příkladu je vidět, že se vyplatí, aby učitelka neztrácela naději a důvěrovala dítěti, pak lze dokázat i to, co se zpočátku zdá jako nemožné.

Při těchto činnostech si zároveň Honzík procvičuje zručnost praktického života, jako je umývání a utírání nádobí. Totiž každá tzv. mokrá činnost se musí umýt a utřít do sucha. Toto nesmírně baví nejen Honzíka, ale samozřejmě i ostatní děti.

Následovně bych chtěla znovu upozornit na koncentraci pozornosti při aktivní činnosti. Honzík se po určité době dostal na úroveň, kdy je schopen udržet pozornost i na delší dobu. Jeho pohyby začínají být koordinované a jsou v souladu s udržením pozornosti na určitou činnost, kterou právě vykonává.

V tuto chvíli je podle Marie Montessori dítě disciplinované, má vnitřní řád. Jednoduše řečeno dítě činnost natolik zaujala, že jej provádí s absolutním zaujetím a soustředěností. V tuto chvíli je zapotřebí si uvědomit, že jakékoliv vedlejší podněty by mohly Honzíkovi koncentraci narušit. Proto je třeba, aby učitelka sledovala jen tak z povzdálí. Já jsem udělala vědomou chybu a to tím, že jsem Honzíka za účelem této bakalářské práce natáčela na videokameru, kde je jasně vidět, jak mě Honzík zaregistroval. V tu chvíli se začal usmívat, zrychlil přelévání vody a činnost začal uklízet.

Narušila jsem jeho koncentraci pozornosti, a tím Honzík ztratil i zájem ve vykonávání činnosti. Nadále už věděl, že je pozorován a při dalších činnostech už je vidět jen takové to hraní z nutnosti. To pokračovalo nadále, i když jsem kameru odložila. (viz. Příloha č.6 - DVD nahrávka)

5. 2. 5 Elipsa – udržení rovnováhy

Stejně tak jako Maria Montessori zavedla v Domech dětí speciální výcvik k udržení rovnováhy, i v naší mateřské škole máme na koberci nalepenou kobercovou páskou linii – křivku ve tvaru elipsy. Podle Marie Montessori je „Elipsa“ cvičením psychické a fyzické rovnováhy, klidu, ticha, harmonie a koncentrace pozornosti. Dále pak slouží chůze po linii především jako výcvik, který uspokojuje instinktivní potřebu dětí chodit po prkně nebo po úzké kládě. Především pomáhá všem dětem předškolního věku zdokonalit základní pohyb, kterým je právě chůze. Učitelka názorně předvede dětem chůzi po této linii pokládáním chodidla na ni tak, aby ji osa chodidla přesně překryla. Potom přikládá pomalu jednu nohu patou přesně ke špičce druhé nohy.

Tato dovednost je samozřejmě důležitá i pro Honzíka. Bohužel zatím se mu ale do dnešní doby nedaří chůzi po linii zvládnout. Mám dojem, že tento úkon ani nebere vážně. Prakticky každý den chodívá velmi rychle, nohy k sobě vůbec nepřikládá, i když mu to připomínám, znovu ukáži, udělá dva, tři krůčky, a pak se dá opět do rychlé chůze. (viz. Příloha č.6 – DVD nahrávka)

Může to být způsobeno tím, že v naší školce máme chůzi po elipse jako ranní rituál, takže tento úkon provádíme každý den. A je možné, že se u Honzíka dostavuje naplnění prováděné činnosti, jak popisuje Maria Montessori, že činnost je pro děti již nezáživná a je třeba ji obměnit.

V takovém případě je nutné nechat Honzíka rozhodnout se dle vlastní svobodné volby, zda chce být za elipsou, chodit po ní, ale být přitom ohleduplný, nenarážet do dětí.

Nebo jestli se rozhodne pracovat s nějakou činností, či s klidnou hrou u stolečku, aby nerušil ostatní děti, které chůze po elipse naplňuje.

Někdy si Honzík uvědomí své negativní chování, chce zůstat na elipse a chvíli se snaží. Ale nevydrží to dlouho. Po připomínce učitelkou raději odchází ke stolečku a tam si dokáže samostatně hrát či pracovat.

Navíc elipsa v naší mateřské škole slouží jako ranní kruh, do kterého se může Honzík samozřejmě kdykoliv opět zapojit.

5.3 Závěr z případové studie

Na případu chlapce jako neklidného dítěte jsem se snažila využít znalosti získané za předchozí dva roky praxe v Montessori mateřské škole. U jednotlivých bodů jsem vycházela ze základů textů nalezených v literatuře Marii Montessori, dále pak především z pozorování chování a jednání neklidného dítěte v prostředí naší mateřské školy.

Z této případové studie konkrétního neklidného dítěte je zřejmé, že metoda Montessori napomáhá ke zklidnění dítěte na určitou dobu. Pokud učitelka přistupuje k dětem s láskou, trpělivostí, podává jim pomocnou ruku, připravuje dětem vhodné prostředí, a přitom je důsledná, je schopno i neklidné dítě přijímat správné normy chování. Tím se dobře začleňuje do kolektivu a dokáže se soustředit na činnost, kterou vykonává, přičemž se formuje celková osobnost dítěte. To je bezpochyby důležité pro jeho další život.

Ovšem je třeba, aby spolupracovali i rodiče neklidného dítěte. V případě našeho neklidného chlapce Honzíka se nám toto zatím daří. Rodiče s Honzíkem opakují jemnou i hrubou motoriku různými cvičeními, která procvičujeme i v mateřské škole samostatně i v celém kolektivu dětí.

6. Kvantitativní výzkum

6.1 Cíl výzkumu

Cílem kvantitativního výzkumu je zjistit počet neklidných dětí v běžných mateřských školách a jak dalece je v současné době zasaženo prostředí předškolního vzdělávání negativními jevy právě neklidných dětí.

6.2 Použité metody výzkumu

Základním zdrojem poznatků výzkumu v oblasti zjišťování počtu neklidných dětí v regionech byl strukturovaný dotazník.

6.3 Metodika zpracování dotazníku

Všechny dotazníky jsem statisticky zpracovala:

1. Pro jednotlivé otázky v dotazníku jsem vyhodnotila absolutní nebo relativní četnosti.
2. Pro názornost a ilustraci jsem výsledky zpracovala ve formě tabulek.

6.4 Hypotézy

1. Počet neklidných dětí v mateřských školách vzrůstá.
2. Neklidné děti nechtějí respektovat autoritu.
3. Neklidné děti se velmi těžko zapojují do kolektivu.
4. Objevuje se vzrůstající počet fyzického násilí již u dětí předškolního věku.
5. Spolupráce rodičů neklidných dětí s mateřskými školami je dobrá.

6. 5 Výzkum v běžných mateřských školách

Výzkum jsem prováděla mezi učitelkami běžných mateřských škol náhodně z různých regionů České republiky.

6. 5. 1 Vyhodnocení dotazníků pro pedagogické pracovníky v MŠ

Dotazník jsem rozdala 50 učitelkám z běžných mateřských škol. Přičemž jsem sledovala, aby z každé třídy vypisovala dotazník pouze jedna učitelka, abych se dopracovala k reálnému počtu neklidných dětí v 50 třídách. Všechny učitelky byly ochotné dotazník vyplnit. Záměrem dotazníků bylo zjistit, kolik neklidných dětí celkem je v těchto mateřských školách, zda jsou neklidné děti schopny podřídit se autoritě a do jaké míry zasahuje neklid dítěte do chodu mateřské školy. V dotazníku je ve většině otázek vypsána tabulka pro případ vyššího počtu neklidných dětí v jedné třídě.

1. otázka: Kolik dětí dle uvedené charakteristiky je ve vaší třídě?

Otázka směřovala k určení počtu neklidných dětí v 50 běžných mateřských školách dotazovaných respondentů. A kolik dětí připadá na jednu třídu.

Tabulka č. 1

	Žádné	Jedno	Pokud více než jedno, uveďte počet
Odpověď	6	26	49

V 50-ti sledovaných třídách běžných mateřských škol je celkem 76 neklidných dětí.

Z toho se dá usoudit, že v 6-ti třídách není ani jedno neklidné dítě. Ve 26-ti třídách je v každé pouze jedno neklidné dítě. A v 17-ti třídách, je dokonce několik neklidných dětí v jedné třídě.

Následující tabulka ukazuje přesný počet dětí v jednotlivých třídách.

Tabulka č. 2

	Dvě děti	Tři děti	Čtyři děti	Pět dětí
Počet tříd	7	6	3	1

Tabulka ukazuje, že 7 tříd je po dvou neklidných dětech, 6 tříd je po třech neklidných dětech, 3 třídy jsou po čtyřech neklidných dětech a v jedné třídě je pět neklidných dětí.

2. Otázka: Kdy reaguje neklidné dítě na vaše pokyny?

Otázka měla ukázat, jak rychle jsou neklidné děti schopné reagovat na pokyny učitelky.

Tabulka č. 3

	Ihned	Po druhém napomenutí	Po několikátém napomenutí
Odpověď	3	21	52

Z odpovědi vyplývá, že většina neklidných dětí nereaguje na pokyny učitelky ihned a téměř 70% neklidných dětí potřebuje důsledný přístup učitelky, aby se mohly zapojit do pracovního režimu v mateřské škole.

3. Otázka: Kdy většinou reaguje neklidné dítě nepřiměřeně silnou reakcí – hlasitý pláč x smích?

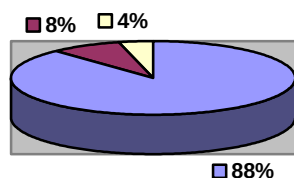
V této otázce se měly učitelky zamyslet při jaké příležitosti neklidné dítě reaguje nepřiměřeně silnou reakcí.

Tabulka č.4

	Při společných hrách v kolektivu	Když si hraje samo	nikdy
Odpověď	66	6	4

Graf č. 1

Kdy neklidné dítě projevuje nepřiměřeně silnou reakci



Popis grafu: 88% – při společných hrách v kolektivu, 8% – když si hraje samo, 4% – nikdy

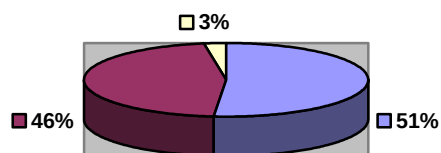
Z tabulky i grafu je výrazně vidět, že neklidné děti mají potřebu být středem pozornosti především když jsou v kolektivu mezi ostatními dětmi. Naopak malé procento ukazuje dobu, kdy si děti hrají o samotě.

4. Otázka: Ublíží fyzicky neklidné dítě ostatním dětem?

Touto otázkou jsem směřovala k výsledku zjistit, zda neklid dětí spěje až k fyzickému násilí.

Graf č. 2

Jak často používají neklidné děti fyzické násilí



Popis grafu: 51% – často, 46% – občas, 3%- nikdy

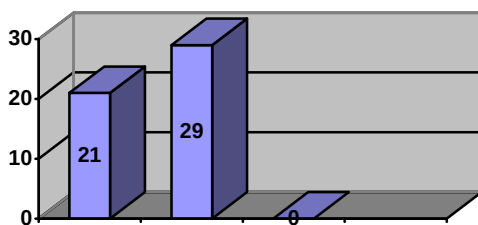
Graf ukazuje, že u 51% neklidných dětí se projevuje často fyzické násilí. Ale bohužel i 46% neklidných dětí se občas pokusí o agresivitu. Z této statistiky lze vyvodit, že téměř všechny neklidné děti reagují zkratkovitě, nejdříve reagují, aniž by přemýšleli o důsledku svého jednání.

5. Otázka: Jakou známkou byste ohodnotila chování všech dětí ve vaší třídě jako celek?

Pro tento výzkum mě zajímalo, do jaké míry neklidné děti narušují svým chováním a jednáním organizaci práce učitelů v mateřské škole.

Graf č. 3

Hodnocení chování všech dětí ve třídě jako celek učitelkami



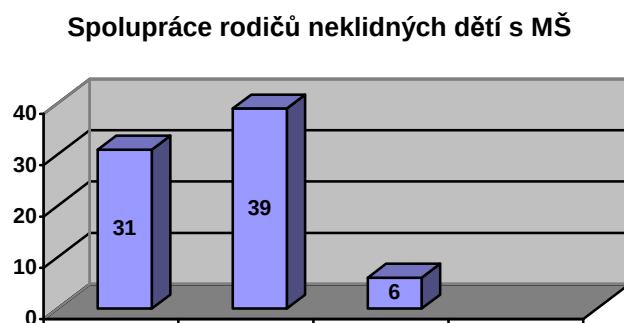
Popis grafu: 21 – velmi dobré, 29 – uspokojivé, 0 – neuspokojivé

Podle grafu je vidět, že 21 dotazovaných učitelek hodnotí chování dětí ve své třídě jako velmi dobré a 29 učitelek je spokojeno s chováním dětí. Žádná učitelka nehodnotí chování dětí jako neuspokojivé.

6. Otázka: Spolupracují s vámi rodiče neklidného dítěte?

Bylo by dobré, aby rodiče měli zájem na tom, jak se chová jejich dítě v jiném prostředí než v domácím, a tím je mateřská škola. Proto jsem se učitelek dotázala, zda dochází ke spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou.

Graf č. 4



Popis grafu: 31 – často, 39 – občas, 6 - vůbec

Graf napovídá, že 31 rodičů často spolupracuje s mateřskou školou. 39 rodičů spolupracuje alespoň občas a 6 rodičů nespolupracuje. Z toho vyplývá, že 70 rodičů, což je většina, má alespoň minimální zájem o rozvoj osobnosti svého vlastního dítěte.

6. 5. 2 Závěry z vyhodnocení dotazníků pro pedagogické pracovníky v MŠ

Z výsledků dotazníku pro pedagogické pracovníky mateřských škol vyplývá, že v padesáti třídách mateřských škol je 76 neklidných dětí. Z toho v 6-ti třídách není ani jedno neklidné dítě. Ve 26-ti třídách je v každé jedno neklidné dítě.

A v 17-ti třídách je větší počet neklidných dětí. V těchto třídách jsou v průměru v každé dvě až tři neklidné děti. Ve třech třídách jsou v každé čtyři neklidné děti a pouze v jedné třídě je až pět neklidných dětí.

Jen tři neklidné děti jsou schopné ihned reagovat na pokyny učitelky. Ostatní neklidné děti, což je většina toho schopné nejsou. 21 neklidných dětí reaguje po druhém napomenutí a 52 neklidných dětí reaguje až po několikátém napomenutí.

66 neklidných dětí má výraznou potřebu být středem pozornosti a reagovat nepřiměřeně silnou reakcí především tehdy, když jsou v kolektivu mezi ostatními dětmi. Naopak šest neklidných dětí narušuje atmosféru ve třídě svým nepřiměřeně hlasitým smíchem nebo pláčem v době, kdy si hrají samy. Pouze čtyři neklidné děti ze 76 jsou schopné ovládat své emoce, přičemž učitelky nezaregistrovaly jejich nepřiměřené reakce.

51% neklidných dětí často projevuje fyzické násilí. Ale i 46% neklidných dětí se občas pokusí o agresivitu. Z této statistiky lze vyvodit, že téměř všechny neklidné děti reagují zkratkovitě, nejdříve reagují, aniž by přemýšleli o důsledku svého jednání. Jen 3% neklidných dětí neprojevila fyzické ubližování ostatním dětem v kolektivu.

Dále pak 21 dotazovaných učitelek hodnotí celkové chování všech dětí, nejen neklidných, ve své třídě jako velmi dobré a 29 učitelek je spokojeno s chováním dětí. Žádná učitelka nehodnotí chování dětí jako neuspokojivé.

Většina rodičů neklidných dětí spolupracuje s učitelkami mateřské školy. Ze 76 rodičů spolupracuje s MŠ 31 rodičů často a 39 rodičů alespoň občas.

6. 5. 3 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1 - Počet neklidných dětí v mateřských školách vzrůstá.

Vyhodnocení výše uvedeného dotazníku s pedagogickými pracovníky mateřských škol přineslo potvrzení této hypotézy. Počet neklidných dětí v běžných mateřských školách vzrůstá. Z výše uvedených tabulek vyplývá, že z celkového počtu padesáti tříd, připadá na každou třídu jednoznačně jedno neklidné dítě. Pokud bych šla do podrobností, přesně vychází na jednu třídu 1,5 dítěte.

Hypotéza č. 2 - Neklidné děti nechtějí respektovat autoritu.

Tuto hypotézu se podařilo potvrdit.

Téměř všechny neklidné děti nedokáží respektovat autoritu na poprvé. Vyžaduje to důslednost učitelek, protože většina dětí reaguje až po několikátém napomenutí.

Na druhou stranu z dotazníku vyplývá, že je převážná většina učitelek mateřských škol uspokojena s celkovým chováním všech dětí, tedy i těch, které nejsou považovány jako za neklidné.

Hypotéza č. 3 - Neklidné děti se velmi těžko zapojují do kolektivu.

Výrazná většina neklidných dětí chce být středem pozornosti právě v době, kdy si hrají s ostatními dětmi. Vydávají hlasité zvuky – smích nebo pláč, které mohou narušovat kooperativní práci s dětmi. Z dotazníku je vidět, že 6 neklidných dětí má potřebu reagovat těmito nepřiměřenými reakcemi dokonce i když si hrají samy, a to se předpokládá, že jsou ve třídě s ostatními dětmi.

Čili tato hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza č. 4 - Objevuje se vzrůstající počet fyzického násilí již u dětí předškolního věku.

Tato hypotéza je jednoznačně potvrzena.

Pouze u 3% neklidných dětí se neprojevovalo fyzické násilí. Ale bohužel většina neklidných dětí fyzicky ubližuje ostatním dětem, a to 51% z těchto dětí fyzicky ubližuje často a 46% občas.

Hypotéza č. 5 - Spolupráce rodičů neklidných dětí s mateřskými školami je dobrá.

Vyhodnocení dotazníku potvrdilo i tuto hypotézu.

Spolupráce rodičů neklidných dětí s mateřskou školou spěje k dobré úrovni. 31 rodičů často spolupracuje s mateřskou školou. 39 rodičů spolupracuje alespoň občas a 6 rodičů nespupracuje. Z toho vyplývá, že 70 rodičů neklidných dětí má zájem o spolupráci s mateřskou školou.

Závěr

Pomozme dětem k samostatnosti. Tato věta zde byla řečena několikrát různými způsoby i doslova citována tak, jak ji vyslovila dříve paní Maria Montessori.

Cílem mé bakalářské práce bylo poukázat na neklidné dítě jako osobnost, která se za určitých přirozených a předem připravených podmínek dokáže přizpůsobit prostředí, podmínkám i kolektivu v mateřské škole. V našem případě konkrétně v Montessori mateřské škole.

V teoretické části jsem na základě přečtené odborné literatury vysvětlila pojem „neklidné dítě“. Dále pak jsem popsala jeho charakteristické znaky podle odborníků, kteří se zabývají touto problematikou, ale převážně podle italské lékařky Marii Montessori, která vystudovala lékařství na Římské univerzitě a zprvu se zabývala studiem výchovy a vzdělávání postižených (dnes řečeno – handicapovaných) dětí. Proto Maria Montessori znala i problematiku právě neklidných dětí, které tehdy nazvala: „aktivní děti“ a „pasivní děti“. V této kapitole se prakticky neliší charakteristické projevy těchto dětí od dětí, které dnes odborníci nazývají jako „neklidné“.

V celé teoretické části jsem objasňovala, jak působí vzdělávací metoda Marii Montessori na neklidné dítě, a to ve vztahu k definovaným znakům takového dítěte. Zaměřila jsem se především na charakterové, mravní a morální vlastnosti člověka, jak tuto problematiku řeší metoda Marii Montessori, protože neklidné dítě má po této stránce značné mezery. Pozastavila jsem se u tzv. disciplíny a řádu, jakým způsobem se i neklidné dítě stane podle Marii Montessori „disciplinované“, jak vede dítě tato cesta k samostatnosti, a jakým způsobem se utváří základní pozitivní vztah neklidného dítěte k vrstevníkům, který je důležitý i dál v jeho životě.

V praktické části své bakalářské práce jsem zpracovala případovou studii konkrétního neklidného dítěte v Montessori Mateřské škole. Zde jsem ukázala, jak se chlapec postupně přizpůsoboval prostředí ve třídě, do kterého nastoupil v září 2009. Opět jsem se zaměřila především na chování a jednání chlapce, jak se postupně utváří jeho charakterové a volní vlastnosti.

Jak se jeho chování změnilo podle Marii Montessori k tzv. “disciplíně”. Z případové studie vyplývá, že po šesti měsících se chlapec dokáže soustředit na určitou činnost, pokud mu učitelka k tomu připraví přirozené prostředí, podmínky a je mu plně nápomocna.

Případovou studii jsem doplnila kvantitativním výzkumem prostřednictvím dotazníků pro pedagogické pracovníky v mateřských školách. Zde jsem zjišťovala počet neklidných dětí v prostředí běžných mateřských škol. Také mne zajímalo, zda se naplní hypotézy, které jsem si předem stanovila vzhledem k neklidným dětem. Zde je jasné vidět, že počet neklidných dětí opravdu vzrůstá již v mateřských školách. Tyto děti nevědí a neumí se vyjádřit, neumí najít bezkonfliktní způsob, jak se zapojit mezi kamarády, do pravidel ve třídě, chtějí být středem pozornosti a neví jak. Proto volí jedinou cestu bránit se rukama, nohama, neuvědomují si však, že tím ubližují, a přitom stačí využívat lidské vlastnosti, která je charakteristická pouze pro nás lidi, a tou je řeč.

Podle mě záleží nejenom na rodičích neklidného dítěte, ale i na učitelce jakožto na erudovaném pedagogickém pracovníkovi, jak bude k neklidnému dítěti přistupovat, jak bude rozvíjet jeho mravní a charakterové vlastnosti, aby jednou bylo schopno samostatně jednat v souladu nejen vyhlášených zákonů ve státě, ale hlavně v souladu s morálkou a uznávaných hodnot, které si neklidné dítě bez pomocné ruky neuvědomuje. Aby nepřibývalo agresivity a násilných činů, které člověk páchá většinou bez vytyčeného hodnotového cíle.

Seznam použité a citované literatury

1. BRIERLEY, J.: *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál 1996, ISBN 80-7178-484-2
2. ERKERT, A.: *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál 2004, ISBN 80-7178-938-0
3. LANIADO, N.: *Máte neklidné dítě?*. Praha: Portál 2004, ISBN 80-7178-868-6
4. MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál 1994, ISBN 80-7178-486-9
5. MONTESSORI, M.: *Tajuplné dětství*. Praha: SPS 1998, ISBN 80-86-189-00-7
6. MONTESSORI, M.: *Objevování dítěte*. Praha: SPS 2001, ISBN 80-86-189-0-5
7. MONTESSORI, M.: *Absorbující mysl*. Praha: SPS 2003, ISBN 80-86 189-02-3
8. PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido 1998
9. PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH.: *Neklidné dítě*. Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-351-2
10. RIEFOVÁ, F.: *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-287-4
11. ROGGE, J.: *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál 1996, ISBN 80-7178-088-X
12. SAGI, A.: *Problémové děti v mateřské škole*. Portál Praha 1995, ISBN 80-7178-067-7
13. SLOMEK, Z.: *Základy speciální pedagogiky*. České Budějovice: ZSF skripta 2006
14. SLOMEK, Z.: *Speciální pedagogika Etopedie*. České Budějovice: ZSF skripta 2006
15. ŠEBEK, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: SPN 1990
16. ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Portál Praha: 2002, 2008, ISBN 978-80-7367-426-7
17. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál Praha: 1997, ISBN 80-7178-071-5
18. ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál Praha: 2001, ISBN 80-7178-544-X

Příloha č. 1

Ukázky her pro zvládání neklidu a agresivity v kolektivu

Hry na soustředění a zklidnění

NA TICHOU POŠTU

Záměr hry: koncentrace, intimita a zábava

Pomůcky: žádné

Děti sedí za elipsou, střídavě chlapec a děvče. První pošeptá druhému do ucha libovolné slovo. Druhý ji pošeptá třetímu a věta šepem tak obíhá postupně všemi dětmi sedících za elipsou. Vlivem šumu v komunikaci dojde ke zkreslení původního znění. Poslední hráč vstane a řekne nahlas slovo, které k němu dorazilo. Pro srovnání řekne nahlas i první hráč slovo, které vyslovil. Všichni mohou znění slov porovnat.

Těžší varianta: děti mohou vyslovovat celou větu.

Další varianta: dítě kreslí prstem kamarádovi na záda obrázek

NA NOSNÍ POŠTU

Záměr hry: soustředění, spolupráce a obratnost

Pomůcky: krabička od zápalek

Děti sedí za elipsou. První hráč si nasadí na nos vnější část krabičky od zápalek a předá ji bez doteku ruky na nos dalšího. Krabička pak putuje od jednoho ke druhému, z nosu na nos.

Těžší varianta: Komu krabička spadne na zem, musí si ji nasadit na nos opět bez pomoci rukou.

ROZPLÉTAČKA

Záměr hry: trpělivost, spolupráce a sebeovládání

Pomůcky: žádné

Děti utvoří několik samostatných kruhů po šesti. Obrátí se levým bokem do kruhu, zavřou oči. Každý natáhne do středu kruhu pravou ruku a poslepu uchopí jednu cizí. Potom každý natáhne druhou ruku a poslepu najde a sevře jinou. Teprve když se všichni v kruhu drží oběma rukama, otevřou oči. Společně mají zamotané klubko rozplést a vytvořit kruh, kde se však dál všichni drží za ruce. Základní pravidlo je v tom, že se nesmějí v žádném případě pustit, ale je dovoleno, aby se v mírném sevření dlaně protáčely.

Těžší varianta: Všechny děti tvoří pouze jeden jediný kruh. Tato hra vyžaduje trpělivost hráčů, protože trvá někdy i dvacet minut než se všechny děti rozpletou.

Také se může stát, že je ve spleti několik samostatných kruhů, přičemž jejich počet zjistíme stisknutím ruky, tím pošleme signál ostatnímu hráči, ten jej pošle dál. Ten pošle opět signál dál. To se opakuje tak dlouho, dokud se nenajde uzavřený kruh.

NASLOUCHÁNÍ

Záměr hry: soustředění, rozvoj sluchu, paměti

Pomůcky: hodinky nebo budík

Děti sedí za elipsou, zapamatují si, kdo kde sedí. Jednomu z nich učitelka zaváže oči. Jinému dá do ruky hodinky nebo budík. Hráči musí být naprosto potichu a ten, který má zavázané oči hledá hodinky (budík) jen podle sluchu. Když najde místo, kde zaznívá tikot, má ještě poznat hráče, který hodinky (budík) drží. Může tak poznat podle obličeje a hlavy, které se zlehka prsty dotýká, nebo i podle hlasu kamaráda.

NA HLEDAČE

Záměr hry: nonverbální komunikace, vnitřní kázeň, rozvoj představivosti

Pomůcky: žádné

Děti vytvoří dvojice. V každé dvojici je jeden hledač a jeden napovídač. Všichni hledači odejdou na chodbu. Každému napovídali učitelka ukáže v místnosti určitou věc, která se dá přenést. Potom napovídali vyjdou za dveře a každý svému hledači beze slova, jen pantomimou sděluje, který předmět má přinést. Nikdo (ani hledač) nesmí mluvit. Když se hledač domnívá, že ví, jde do místnosti. Vezme předmět a nese ho na chodbu. Když donesl něco jiného, musí to zase vrátit a napovídač mu opakuje němohrou svou nápovědu.

Pokud se hra moc protahuje, omezíme počet pokusů hledače na tři, apod.

ŠÁTEK JAKO DÁREK

Záměr hry: rozvíjení vztahů ve skupině, zpětná vazba, vzájemná volba

Pomůcky: šátek

Všechny děti se pohybují v místnosti tanečním krokem. Může hrát tichá hudba. Jedno dítě dostane do ruky šátek a říká: „Mám šáteček, mám, komu já ho dám?“ Když se rozmyslí, tleskne, všichni se zastaví a dítě se šátkem někoho osloví, podá mu šátek jako symbol za jinou věc, která ho v souvislosti s daným kamarádem napadla. Podává mu ho například se slovy: „Honzíku, dávám ti flétnu, aby sis mohl zazpívat.“

Obdarovaný poděkuje a všichni opět začnou tančit a hra se opakuje.

Potom si všechny děti sednou za elipsu a mluví o tom, kdo a kolikrát dostal šátek, ale i o tom, proč ho někdo z hráčů nedostal a co si kdo při hře uvědomil.

SVÁTEK HRAČEK

Záměr hry: hlubší vzájemné poznání, rozvoj otevřenosti a emotivity

Pomůcky: moje nejoblíbenější hračka

Děti si přinesou z domova jednu nejoblíbenější hračku. Každý ji představí ostatním, vypráví, od koho ji má, jak ji říká, k čemu sloužila a svém vztahu k ní. Může také vyprávět nějaký zážitek, který se mu právě při pohledu na ni vybaví. Pak se děti rozdělí do skupin, vymyslí si příběh a mohou rozehrát pohádku s rolemi pro každou z hraček

Příloha č. 2

DOTAZNÍK pro pedagogické pracovníky v MŠ

Dobrý den, chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který je nedílnou součástí mé bakalářské práce. Jeho podstatou je zjistit počet neklidných dětí v běžných mateřských školách a jak dalece je v současné době zasaženo prostředí předškolního vzdělávání negativními jevy právě neklidných dětí. Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity výhradně při zpracování mé bakalářské práce. **Správnou odpověď, prosím, označte kroužkem. U otázek č.2, č.3, č.4 a č.6 je k dispozici tabulka, do které, prosím, napište příslušné písmeno a, b, nebo c, za každé dítě zvlášť, a to v případě, že máte ve třídě více neklidných dětí.**

Za vyplnění tohoto dotazníku Vám děkuji.

.....

Ilona Žáková
studentka PF JCU

Charakteristické znaky neklidného dítěte

Neklidné dítě obvykle ruší své okolí, a to jak učitelku, tak ostatní děti v kolektivu. Je v neustálém pohybu, nenechá chvíli v klidu ruce ani nohy, vrtí se, prochází se po třídě. Když si vybere hru, vydrží u ní jen krátkou chvíli, aniž by jí dokončilo. Chce všechno a hned, neuvažuje o následcích svých činů – rozčiluje se např. když mu nejde otevřít víko z krabice. Působí dojmem, že není schopno člověku naslouchat, těžko s ním navazujeme oční kontakt, snadno se rozptýlí a někdy velmi tvrdohlavě vyžaduje splnění svého přání. Silně vnímá bolest, snadno se rozhněvá, reaguje nepřiměřeně silnou reakcí, např. jeho pláč je zoufalý, naopak, když se směje, je slyšet na celé kolo. Bouřlivě vyžaduje nesouhlas, např. se vrhá na zem, kope kolem sebe, kouše a škrábe, často je rozmrzelé, nespokojené, zmařené, podrážděné a zklamané.

1. Kolik dětí dle výše uvedené charakteristiky je ve vaší třídě?

- a) žádné
- b) jedno
- c) pokud více než jedno, uveďte počet: ____

2. Kdy reaguje neklidné dítě na vaše pokyny?

- a) ihned
- b) po druhém napomenutí
- c) po několikátém napomenutí

1. dítě	2. dítě	3. dítě	4. dítě	5. dítě

3. Kdy většinou reaguje neklidné dítě nepřiměřeně silnou reakcí – hlasitý pláč x smích?

- a) při společných hrách v kolektivu
- b) když si hraje samo
- c) nikdy

1. dítě	2. dítě	3. dítě	4. dítě	5. dítě

4. Ublíží fyzicky neklidné dítě ostatním dětem?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

1. dítě	2. dítě	3. dítě	4. dítě	5. dítě

5. Jakou známkou byste ohodnotila chování všech dětí ve vaší třídě jako celek?

- a) 1 - velmi dobré
- b) 2 - uspokojivé
- c) 3 - neuspokojivé

6. Spolupracují s vámi rodiče neklidného dítěte?

- a) často
- b) občas
- c) vůbec

1. dítě	2. dítě	3. dítě	4. dítě	5. dítě

Příloha č. 3



**Smyslová činnost – barevné krabičky
(skládání od nejmenší po největší)**



**Pomůcka ke kosmické výchově
(skládání lidských orgánů dle předlohy)**



Pohádkové puzzle



Dřevěné puzzle – číselná řada 1 - 10



Puzzle dle předlohy – mořští živočichové



Nácvik zručnosti – zatloukání „hřebíků“ do korkové podložky



Plastová stavebnice – stavba domu



Krychle s obrázky a příslušnými počátečními písmeny

Příloha č. 4

Kresba postavy – při volné hře

„To je maminka“

Kresba postavy – téma: „Moje rodina“

Kresba klikaté čáry dle linie

Matematické představy

Geometrické tvary

Malba krycími barvami

Příloha č. 5

Nevidomý chlapec při práci s pomůckou

„malá násobilka“

Příloha č. 6

DVD – ukázky neklidného dítěte

