

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

BAKÁLÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Miroslava Kšinská

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Využití pedagogiky Marie Montessori při
vzdělávání dětí v MŠ a ZŠ**

**The Use of Maria Montessori Pedagogy for Children's
Education in Pre-school and Elementary school**

2013

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Cintlová

Vypracovala:

Miroslava Kšinská

Poděkování

Touto cestou děkuji PhDr. Jitce Cintlové za rady a odborné vedení při zpracování práce. Současně bych ráda poděkovala všem těm, kteří mi k tématu poskytli informace či mně jakýmkoli způsobem při psaní podpořili.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně, jen za použití pramenů citovaných v seznamu literatury. Současně dávám svolení k tomu, aby byla práce umístěna v Ústřední knihovně UK k nahlédnutí pro studijní účely.

V Praze dne:

Miroslava Kšinská

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá Montessori pedagogikou na předškolním a školním stupni vzdělání (1. stupni). Práce je složena z teoretické a praktické části. První část nastiňuje Montessori pedagogiku a její představitelku Marii Montessori konkrétně. Na základní myšlenky dále navazuje popis didaktického materiálu s jeho dílčími oblastmi a důležité postavení pedagoga v Montessori procesu učení. Další kapitoly jsou věnovány aplikaci Montessori výuky na předškolní a školní zařízení (MŠ a ZŠ) a vývojovým specifikám dětí předškolního a mladšího školního věku. V praktické části se nachází sonda do praxe. Je zde popis průzkumného šetření z jedné Montessori MŠ a z jedné Montessori ZŠ (1. stupeň). Úkolem šetření bylo zjistit, jaké jsou rozdíly mezi naplňováním Montessori myšlenek na těchto stupních vzdělání.

Klíčová slova: Marie Montessori, Montessori pedagogika, připravené prostředí, svobodná volba, polarizace pozornosti, senzitivní období, didaktický materiál, učitel, dítě.

Annotation

This bachelor thesis deals with Montessori pedagogy in the field of education in pre-schools and elementary schools (infant school). Thesis consists of theoretical and practical part. First part outlines Montessori pedagogy and its creator Maria Montessori herself. The keynotes are followed with description of didactic material with its subsidiary areas and an important status of pedagogue in the process of Montessori teaching. Following chapters are dedicated to the application of Montessori teaching in pre-schools and elementary schools and to the specifics of development of children in the pre-school and infant age. Practical part contains a probe to the field experience. In this part is described a research investigation in one of Montessori pre-schools and in one of Montessori elementary schools (infant school). Main objective of the research was to find out what differences are between particular fulfillments of Montessori ideas in the field of these types of education.

Key words: Maria Montessori, Montessori pedagogy, prepared environment, free choice, polarization of attention, sensitive period, didactic material, teacher, child.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Pedagogika Marie Montessori	9
1.1 Souhrn základních myšlenek Montessori výchovy.....	12
1.2 Podmínky Montessori výchovy	13
2. Didaktický materiál Marie Montessori	16
2.1 Cvičení praktického života	17
2.2 Smyslový materiál	18
2.2.1 Typické znaky smyslového materiálu.....	19
2.2.2 Rozdělení smyslového materiálu	19
2.3 Řeč.....	23
2.4 Matematika	24
2.4.1 Matematický materiál	25
2.5 Kosmická výchova.....	25
2.6 Pořizování materiálu	26
3. Učitel v Montessori pojetí	27
3.1 Osobnost učitele.....	27
3.2 Zásady práce učitele.....	27
4. Montessori výchova v MŠ a ZŠ	29
4.1 Mateřská škola	29
4.2 Montessori výchova na ZŠ 1. stupně	30
4.3 Návaznost základní školy na předškolní výchovu	31
5. Vývoj předškolního dítěte	32
5.1 Vývoj motoriky.....	32
5.2 Poznávací procesy.....	33
5.3 Emoční vývoj	34
6. Vývoj dítěte mladšího školního věku	36
6.1 Školní zralost a připravenost.....	36
6.2 Vývoj motoriky	37
6.3 Poznávací procesy.....	37
6.4 Emoční vývoj	38

II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
7. Vlastní výzkum v jednotlivých školách	40
7.1 Komparace Montessori pedagogiky v MŠ s motessori pedagogikou v ZŠ.....	40
7.1.1 Oblasti komparace s hypotézami	41
7.2 Popis jednotlivých vzorků škol.....	41
7.2.1 MŠ Vokovická	41
7.2.2 ZŠ Na Dlouhém lánu	42
7.3 Popis použité metody	42
7.4 Jednotlivé oblasti výzkumu.....	43
7.4.1 Využití didaktického materiálu.....	43
7.4.2 Organizace prostoru	48
7.4.3 Organizace vyučovacího procesu	51
7.4.5 Vztah učitel a děti	54
Vyhodnocení hypotéz	57
Závěr	59
Seznam použitých zdrojů.....	61
Příloha	63

Úvod

V dnešní době existuje nespočet alternativních druhů pedagogiky.

Jak už název sám vypovídá, slovo „alternativní“ znamená určitou jinou možnost, odlišnost, v případě pedagogiky od přístupu tradičního. Nejčastěji jde o odlišné způsoby organizace výuky, odlišný obsah vzdělávání, odlišný život dětí ve škole či jiné vztahy mezi dětmi a učiteli nebo jiné vztahy mezi školou a rodiči.

Mě osobně z těchto dnes dostupných alternativ nejvíce zaujal přístup Marie Montessori. Motto této italské pedagožky „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“ asi nejvíce vystihuje její myšlenky. V roce 1907 založila v Itálii tzv. „Dům dětí“, aby v něm vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a naturalismu.

Věřila, že každé dítě má v sobě vlastní potenciál, aby se cokoliv naučilo samo skrze vlastní aktivitu (bez donucení z vnějšku).

Úkolem vychovatele je pak na tento potenciál reagovat a aktivitu podněcovat, aby nebyla utlumena. Důležitou roli přitom hraje „**předem připravené prostředí**“ (**didaktické pomůcky**), odvozené z podnětů, které má dítě rádo a které přirozeně potřebuje a baví ho. Toto je jedna z částí, která mne na Montessori přístupu oslovuje. (Je zde zahrnut např. jas, kontrast, opakování, párování, postup od konkrétního k abstraktnímu či oprava chyb.)

Montessori metoda je dnes stále aktuální. Jedná se dokonce o jednu z nejnámějších a nejvíce dostupných alternativních škol. Využívá se u nás již na předškolním stupni vzdělání, a to ve více jak třiceti mateřských školách. Na ZŠ je nejčastější výskyt na 1. stupni.

Má práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části představuji Marii Montessori a její pedagogiku obecně, podrobně popisuji didaktický materiál a postavení pedagoga v Montessori procesu. Další kapitoly jsou věnovány Montessori výchově na předškolním a školním stupni vzdělání a specifikám předškolního a mladšího školního věku dítěte, které s tím souvisejí. Při psaní této části práce jsem čerpala z odborných publikací mnoha autorů, především z oblasti pedagogiky a psychologie, dále z internetových zdrojů a odborných textů. Úkolem první části je vytvořit obraz, jak by Montessori výuka měla vypadat.

V praktické části vycházím z osobní zkušenosti s Montessori metodou – průzkumného šetření Montessori pedagogiky v konkrétních zařízeních – v Montessori MŠ

Vokovická 28, P-6 a ZŠ Na Dlouhém lánu 43, P-6. Výzkum v MŠ Vokovická byl uskutečněn v říjnu 2010, v ZŠ Na Dlouhém lánu v říjnu 2012. Důvodem, proč jsem zvolila pedagogiku na dvou různých stupních vzdělání bylo porovnání těchto stupňů vzdělání. **Komparace Montessori pedagogiky v MŠ s Montessori pedagogikou v ZŠ je rovněž hlavním cílem mé práce.**

Myšlenka porovnání mne napadla již při mém prvním setkání s Montessori výchovou na praxi v MŠ Vokovická. Celková atmosféra zde mne velmi zaujala, líbilo se mi např., jak velkou samostatnost a aktivitu děti projevují. Téměř žádné dítě tu jen tak nasedlo nebo nebylo znuděné. Protože jsem si ale nedovedla představit, jak některé podmínky této výchovy lze aplikovat i na ZŠ (např. věkovou smíšenost dětí ve třídě, která v MŠ byla), rozhodla jsem se ZŠ Montessori navštívit, abych dostala odpověď.

V praktické části prezentuji realitu z MŠ a ZŠ rozdělenou do kategorií.

Hlavní metodou výzkumu bylo přímé, strukturované **pozorování** dětí v běžném denním programu. Oblasti, které jsem si k pozorování zvolila:

1. Využití didaktického materiálu, 2. Organizace vyučovacího prostoru a vyučovacího procesu/času, 3. Vztah učitel – děti/žáci. Celkový počet pozorovaných dětí v MŠ Vokovická je 22, jedná se o jednu třídu, v ZŠ Na Dlouhém lánu je 16 dětí, zde se také jedná o jednu třídu, konkrétně 2. ročník.

Oblasti komparace Montessori pedagogiky v MŠ s Montessori pedagogikou v ZŠ:

1. Využití didaktického materiálu

Hypotéza: „Předpokládám, že na ZŠ Montessori se při výuce využívá obsahově bohatší didaktický materiál než v Montessori MŠ.“

2. Organizace vyučovacího prostoru a organizace vyučovacího procesu/času

Hypotéza: „Myslím si, že prostor ZŠ Montessori bude umožňovat dětem méně pohybu oproti prostoru MŠ Montessori.“

Hypotéza: „Předpokládám, že vyučování v ZŠ Montessori bude díky stupni vzdělání organizovanější než v MŠ Montessori.“

3. Vztah učitel – děti/žáci

Hypotéza: „Myslím si, že přístupy učitelů k dětem jsou na Montessori MŠ i ZŠ obdobné.“

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogika Marie Montessori

Pedagogický směr je nazván podle stejnojmenné italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen Marie Montessori. Jak již bylo řečeno v roce 1907, založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini), kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a naturalismu (důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte). Vychází ze zkušeností s duševně a mentálně nemocnými dětmi, zejména pak z pozorování dětí v různých situacích. (Rýdl, 1994)

Jedním z důvodů, proč vychází z práce s mentálně postiženými, je možná i fakt, že právě na tyto děti musíme pohlížet jejich očima a zaměřit se u nich na podněty, na které reagují. Navíc nadchneme-li je pro něco, pak můžeme vidět jejich naprosto upřímnou radost a bezpodmínečný svobodný projev, a to je cílem Montessori výchovy. Marie Montessori tvrdí, že postižené děti mají zcela neutlumenou potřebu hry. (srov. Rýdl, 1994)

Na praxi v DC Paprsek pro mentálně postižené děti předškolního věku jsem upozorovala, jak jsou tyto děti kontaktní a hravé a dále, že se neradují, nemají-li k tomu důvod, nikdy nepracují, pokud k tomu nemají vnitřní pohnutku. Právě proto je jejich nadšení tolik opravdové a cenné. Povede-li se nám přesvědčit dítě k nějaké činnosti, pak pracuje s velikým zájmem.

V tomto lze vidět důvod, proč Marie Montessori vychází i z jejich pozorování. Můžeme na nich sledovat svobodu projevu. Je jen třeba dát jim dostatek prostoru a příležitostí pro rozvoj. Montessoriová nám tím naznačuje, že každý člověk má sklon se vyvíjet kupředu. A stejně jako u dítěte oligofrenního, tak i u dítěte zdravého pozorujeme určité vývojové tendence a individualitu. Každé dítě má nadání, talent pro něco jiného, je jen potřeba jeho dispozice objevit a podporovat. (Rýdl, 1994) Na tomto základě byly prostředky/pomůcky použité s mentálně retardovanými předloženy i dětem s normální inteligencí. (Montessori, 1998)

Zakladatelka zmiňovaného přístupu také zaujímala významné místo mezi představiteli pedagogického hnutí, které se nazývalo Hnutí nové výchovy nebo jinak známé jako **reformní pedagogika**. Hnutí vznikalo v posledních desetiletích 19. století a jeho největší rozmach spadá do 20. a 30. let 20. století. Proud reformní pedagogiky byl

dosti různorodý, podstatná je ale skutečnost, že jednotlivé pedagogické směry spojuje kritika určitých jevů a hledání nových možností v soudobé pedagogice. (Zelinková, 1997)

„Spojovala je hlavně kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, kritika pasivity dětí a uniformních vyučovacích metod.“ (Zelinková, 1997, s. 11)

„Zásadním projevem je dále také nový postoj k dítěti, nový názor na něj. Tyto pedagogické teorie jsou výrazně orientovány na osobnost dítěte.“ (tamtéž)

Bere se v potaz především volnost projevu dítěte a podporování jeho vnitřních dispozic. Obecně se hlásí k názoru, že v popředí výchovy by mělo být dítě a od jeho vlastností teprve záhy můžeme utvářet výchovný styl nebo volit vhodnou metodu výchovy.

Jinak přistupujeme k dítěti živějšímu, hyperaktivnímu, které potřebuje dostatek aktivity ke zklidnění a jinak např. k dítěti flegmatictějšímu, stydlivějšímu nebo pomalu chápajícímu, které volá především po podpoře a trpělivosti. Montessori výchova stojí na přístupu k dítěti jako k jedinci.

Každé dítě se vyvíjí jinak, pracuje samo na sobě a to je pro něj normální přirozený vývoj. Možnost zkoumání světa a svoboda růstu by mu měla být také umožněna. „Nikdo nemůže růst za dítě“, tvrdí Marie Montessori. (Rýdl, 1994, s. 89)

Vnitřní potřebu na sobě pracovat, „něčemu se učit“, Marie Montessori označuje pojmem „absorbující duch“ a dělí ji do tzv. senzibilních nebo **senzitivních fází**. Jedná se o určitá období, ve kterých je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. V jednom období je v popředí rozvoj pohybových činností, v jiném rozvoj řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je využít období a připravovat podněty a prostředky pro tyto specifické fáze. (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 13) Nástrojem je přitom tzv. **Montessori didaktický materiál v předem připraveném prostředí**.

Zejména v MŠ se nachází materiál pro různý věk dítěte. Třída je zde rozdělena na tzv. **centra**, v nichž jsou pomůcky podle druhu uspořádány. Nalezneme tu cvičení praktického života (činnosti, jako je sebeobsluha, péče o okolí), matematiku, řeč (abeceda, hláskování ap.), smyslový materiál (smysly jsou prostředkem, kterým dítě rádo zkoumá svět a který mu pomáhá se ve světě orientovat) a tzv. kosmickou výchovu (poskytuje dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí). Pokud se zaměříme na ZŠ, najdeme tu stejné oblasti (centra) jako v MŠ, je zde ale jiný obsah některých těchto oblastí. Např. aktivity přirozeného života jsou v ZŠ méně, jelikož se předpokládá, že školák již tuto oblast automaticky zvládá, oproti tomu např. matematika je na ZŠ zastoupena více.

V souvislosti s předem připraveným prostředím Marie Montessori zmiňuje významnou tzv. „**polarizaci pozornosti**“, což je jev, který by zde měl probíhat. Pojem polarizace znamená mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, kterého je schopno i malé dítě. Při tomto zaujetí se má pak dítě vnitřně měnit. Aby se zaujetí dosáhlo, je důležitá svobodná **volba** činnosti (žádné dítě nebude se zaujetím 100% pracovat na něčem, co si samo nevybralo a co mu bylo určeno). Je zároveň potřeba, aby dítě nebylo během činnosti rušeno a pracovalo v klidu tak dlouho, jak jen potřebuje. Toto nám nastiňuje i **postavení pedagoga** v Montessori procesu, které se nachází spíše v pozadí. Zaujímá především roli pozorovatele či aranžéra prostředí. Organizuje, ale nenápadně. Pokud ale samozřejmě dítě potřebuje, zaujímá také významnou roli rádce. (Rýdl, 1994)

Pro didaktickou koncepci Montessori je dále charakteristické slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle tříd. V těchto věkově smíšených skupinkách má vznikat spolupráce a má tu fungovat vzájemná pomoc jednotlivců. Dítě je respektováno ostatními dětmi a bez překážek sleduje své zájmy. (Šebestová, Švarcová, 1996) Tato podmínka se uskutečňuje především na předškolním stupni.

Při působení v MŠ lze pozorovat význam smíšených skupin. Starší děti (5-6let) tu předávají své získané zkušenosti mladším, pokud si neví s něčím mladší děti rady, tak jim starší hned ochotně pomůžou. Fungování pomoci je na Montessori přístupu moc pěkné. Na ZŠ funguje vzájemná pomoc mezi dětmi také, důraz je ale vedle toho kladen na samostatné plnění vyučovacího plánu.

Pokud se zaměříme na počet dětí ve třídě, Montessori překvapivě prosazuje co nejvyšší počet dětí ve třídě. „Čím více dětí ve skupině je, tím se lépe ukazují charakterové rozdíly a tím je jednodušší získávat různé zkušenosti.“ (Rýdl, 2006, s. 124) Hovoří o počtu 25 – 40 dětí. V dnešní době ale tuto podmínku již nikdo nechce, poukazuje se především na to, že by dnešní děti v tak velkém počtu obtížně dodržovaly pravidla a špatně se koncentrovaly. (Rýdl, 2006)

1.1 Souhrn základních myšlenek Montessori výchovy

Dítě je tvůrcem sebe sama

Postupuje svým vlastním tempem a svým vlastním způsobem, spontánně bez úsilí. Dítě nedělá nic špatně, dělá to přesně tak, jak nejlépe dovede a v tom vývojovém období, ve kterém se zrovna nachází.

Svobodně si volí činnost

Podmínka polarizace pozornosti. Aby dítě dosáhlo soustředěnosti, musí provádět činnost, která ho baví, kterou si samo zvolilo. Má tu být vnitřní pohnutka, pohnutka „něco vyzkoumat“, nebo „na něco konkrétního přijít“. Do ruky bere věc/pomůcku, která ho oslovuje. Činnost pak dělá tak dlouho, dokud jeho zájem není plně uspokojen. Poté zájem opadne a dítě je připraveno na další složitější činnost. (Brabencová, 2010)

Učí se všemi smysly

Dítě se setkává s okolním světem prostřednictvím svých smyslů, proto je výuka založena na smyslovém materiálu, který dětem umožňuje smysly rozvíjet. Materiály mají dítěti pomoci rozlišovat, roztřídit a dát do souvislostí vnímané kvality světa. (Zelinková, 1997) Je kladen důraz na vnímání zrakové, hmatové, sluchové, na smysl pro vnímání váhy, teploty a smysl pro chuťové a čichové vnímání. Používají se k tomu např. hmatová závaží, sluchové válečky, termické lahvičky, barevné destičky aj.

Učí se od konkrétního k abstraktnímu

Nežli dítě např. učíme počítat, zprostředkujeme mu nejdříve konkrétní představu „o počítání“. Dítě si prvně osahá a pojmenuje materiál (například tři kostičky), který má počítat. Až teprve poté, co si vytvoří onu konkrétní představu kostek a spojí si ji s významem slova tři, může pracovat (počítat) bez názorné ukázky. To samé lze uvést u zlomku, pokud dítě vidí, jak zlomek vypadá (pom. celku složeného z částí), je pro něj jednodušší ho vyřešit. Učitel zde využívá tzv. „trojdimenzální výuku“ – 1. pojmenuj, 2. podej mi, 3. co je to? (Brabencová, 2010)

Nové začíná až po zvládnutí předchozího

Zvolenou činnost se snaží dovést do konce a je v tom podporováno. Pracuje v návaznosti, nejprve zvládá jednodušší, poté postupuje ke složitějšímu.

Zvládá své prostředí a stává se soběstačným a nezávislým

Dítě se učí samostatnosti a nezávislosti na druhém. Osvojuje si základní dovednosti a orientaci v prostředí, kde se nachází, aby této nezávislosti dosáhlo.

Rozvíjí své sebepřijetí, úctu k sobě, druhým a všemu živému

Na základě předešlých myšlenek se dále pěstuje pozitivní sebeobraz dítěte (dítě už umí, je samostatné) a jeho ohled vůči druhým (dokáže pomoci mladšímu nebo tomu, které ještě neumí, má ohled ke zvířatům, přírodě apod.). Věkově smíšené kolektivy starších dětí s mladšími k ohledu vybízejí.

1.2 Podmínky Montessori výchovy

Výchova je vedena bez stresu

Učitel změní své vnitřní dispozice a zmírní projevy nevhodného osobního chování – eliminuje vytváření pocitu viny a strachu u dítěte. (Montessori, 1998) „V každém jedinci je plán vývoje, jeho cesta, která se uskutečňuje prostřednictvím vrozené energie a vlastní vnitřní aktivity. Tento spontánní projev dítěte je nazýván normalizace – utváření svobodné bytosti. Proces uvolňování vnitřní energie je proto pro zdravý vývoj velmi významný. Staví-li se uvolněné energii do cesty jakákoliv překážka, je-li aktivita dítěte omezována a potlačována, dochází k abnormálnímu vývoji, tj. poruchám vývoje osobnosti.“ (Zelinková, 1997, s. 20) Dalo by se říci, že se dítě neidentifikuje se sebou samým, ale se svým omezením z vnějšku.

Učitel je partnerem

Rada ano, příkaz ne. Výchova je vedena formou „vyzkoušej to sám(a)“. V pedagogickém procesu se učitel stává pomocníkem, organizátorem a především podněcovatelem dětské volby.

Pohybová cvičení

„Význam častých pohybových cvičení spočívá mimo jiné v tom, že pomáhají utvářet smysl pro vnímání vlastního těla a vlastního pohybu (kinestetické vnímání).“ (Zelinková, 1997). Dítě se také může na činnost soustředit mnohem lépe, vybije-li přebytečnou energii. Pohyb zahrnuje rytmická cvičení, pohybové hry se střídáním cvičení ticha a klidu. Významná je pro to tzv. „elipsa“, což je páskou vylepený oválný útvar na zemi, děti po této lince pro zklidnění našlapují jako po provaze.

Přirozené a uspořádané pracovní prostředí úměrné věku dítěte

Přirozeným prostředím je myšleno prostředí, se kterým se děti setkávají i mimo školu. Ve třídě např. chovají domácí zvíře, zalévají květiny nebo udržují třídu, utírají stoly, chystají stůl na oběd, nalévají čaj. Pracovní prostor je pak rekonstruován tak, aby děti na vše dosáhly. Zahrnuje např. police a skřínky ve výšce dítěte. Celá myšlenka je zastřešena určitým **řádem**, o který se dítě může opřít a který ho učí udržování svého okolí. Ač je v Montessori výchově dbáno na svobodný projev, přesto má vše své **hranice**, děti jsou nenásilně, přirozenou cestou vedeny k mezím. (viz. Zelinková, 1997)

Vhodné pomůcky

Pomůcky jsou uspořádané tak, aby umožňovaly samostatnou práci bez vnější pomoci. Jsou v nich zahrnuty tak malé kroky, které je dítě schopné zvládnout bez pomoci dospělého. Vychází se z dětského zájmu. (Montessori, 1998):

Dítě má rádo: - opakování úkonů

- svobodnou volbu

- jasnou zpětnou vazbu (v každé práci, aktivitě a pomůcce je zahrnuta forma, jak je to správně – učitel neopravuje)

- cvičení tichosti (soustředěnost na danou činnost)

Respektování senzitivních (citlivých) období

Pedagog zná a respektuje časová období. Uzpůsobuje pro ně prostředí a chování

Šebestová, Švarcová (1996, s. 13) zmiňuje senzitivní období v předškolním věku:

řeč – 0-6 let

řád – 0-3 roky

tříbení smyslů – neustále

fascinace malými věcmi – 18 měs.-2,5 roku

fáze učení se sociálnímu chování – 2,5-6 let

fáze pohybu – 1-4 roky

Dále uvádí průběh **senzitivních fází**: **a) pomalý začátek**, **b) vrchol**, **c) pomalé odeznívání**

„Během předškolního věku je dítě nejlépe připraveno naučit se určité zkušenosti a dovednosti.“ (Rýdl, 2006, s 27) Již nikdy se nebude učit s takovou intenzitou, pokud bude období promeškáno. Utváří se zde základy pro budoucí školní období.

Zelinková (1997, s. 31-32) uvádí v předškolním a ml. školním věku tyto senzitivní fáze/**vývojová stadia**:

a) 0-6 let fáze tvořivé a konstruktivní – dítě je tzv. „**tvůrce**“

0-3 citlivost na pohyb, pořádek (řád) a řeč (fyzické působení)

3-6 to, co dítě vstřebalo v předchozím období, zde analyzuje (sebeuvědomění, rozvoj pohybu, řeči, smyslové vnímání)

b) 7-12 let fáze stabilní – dítě je „**průzkumník – vědec**“

morální senzitivita – rozlišení dobrého a zlého

potřeba rozšířit sociální zkušenosti, v oblasti myšlení abstrakce, rozvoj představivosti, hledání odpovědi na otázky manipulací s předměty, listováním v knihách, zvýšení sebevědomí

Celostní učení

„Člověk je jednotou tělesnou a duševní.“ „Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem.“ „Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání.“ (Zelinková, 1997, s. 8) Nejsme odkázáni pouze na své instinkty. V tom spočívá kořen lidské svobody. Člověk ovlivňuje pohyb, který zpětně působí na jeho duševní sféru. Montessori výklad tvrdí, že **ruka je nástrojem ducha**. (Zelinková, 1997, s. 17)

Dítě lépe chápe, jestliže věc přímo fyzicky provádí (dalo by se říci, když si ji „osahá“). Součástí výuky jsou také tematické celky a tzv. projektová výuka, kdy na celý týden, měsíc či delší období je udáno určité téma. Je-li hlavním tématem např. Praha, je tomuto tématu pak věnována pozornost z více úhlů (zpěv, říkanky, exkurze, malování) nebo ve všech předmětech/okruzích. Díky takovému uchopení tématu je zážitek z učení mnohem více prohlouben a zapamatován. (srov. Zelinková, 1997)

2. Didaktický materiál Marie Montessori

V didaktickém materiálu můžeme sledovat pojetí Montessori výchovy. Šebestová, Švarcová (1996) rozdělují materiál do těchto základních oblastí:

1. CVIČENÍ PRAKTICKÉHO ŽIVOTA

2. SMYSLOVÝ MATERIÁL

3. ŘEČ

4. MATEMATIKA

5. KOSMICKÁ VÝCHOVA

Všechny uvedené oblasti obsahují demonstrační cvičení na dané téma, přičemž každé má svůj logický průběh. (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 20) Každá pomůcka (cvičení) by měla být zastoupena pouze jednou.

Většina demonstračních cvičení zahrnuje:

MATERIÁL¹ – promyšlený tak, aby byl pro dítě lákavý a lehce přístupný, je prezentován z nízkých polic a viditelných míst

CÍL – přímý, kde je konkrétní splnění práce

- nepřímý, který rozvíjí psychické procesy nebo připravuje na další složitější činnosti

PŘEDVEDENÍ – učitel prvně předvádí práci s pomůckou či samotnou aktivitu

KONTROLU – pomocné body (na druhé straně některých pomůcek)

- sebekontrola (děti se jí učí jako pravidlo při práci) nebo popř. kontrola učitelem

VĚK – pro každý věkový stupeň jsou specifická cvičení

SLOVNÍ ZÁSObU – slovní zásoba je rozvíjena nepřímo prostřednictvím pojmenování pomůcek a věcí s nimi spojených (děti zásady při práci s pomůckami znají velmi dobře, neujde jim jediný detail a nadšeně činnosti ukazují zejména někomu novému).

Je vidět, že je pomůcky a hlavně postupy (zodpovědnost) při zacházení s nimi oslovují.

¹ Jsou zahrnuta zároveň i cvičení, která nejsou předem připravená či fyzicky hmatatelná, ale děti se jim pouze učí.

2.1 Cvičení praktického života

Cvičení praktického života, jak již z názvu vyplývá, čerpají náměty z běžného života. Slouží dětem k poznání činností, se kterými se denně setkávají a snaží se je na ně správně připravovat. Zelinková uvádí, že většina dětí je schopna práce zvládnout už ve třech letech. (Zelinková, 1997) Největší zastoupení mají na předškolním stupni.

Praktický život zahrnuje:

1. VŠEOBECNÁ PŘÍPRAVNÁ CVIČENÍ PRO KOORDINACI POHYBŮ, POHYBOVOU KONTROLU A KONCENTRACI (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 55)

Patří sem:

Chůze – cvičení rovnováhy na elipse, děti našlapují v rytmu hudby na linku elipsy. Kladou přitom jednu nohu za druhou a v ruce nesou např. předmět na dané téma. Pohyb po elipse má sloužit ke spojování obou mozkových hemisfér. Tím, že se dítě soustředí na střed linky, se zpomalí a soustředí.

Cvičení klidu a ticha – rozvíjení koncentrace, děti jen leží či sedí v naprostém klidu a tichosti. Vychovatel je přitom motivuje např. tím, že na zem spouští kuličku, kterou mají slyšet dopadnout. Docílit u dětí tichosti je mnohdy těžké, ale hra obecně na děti velmi funguje, sama při práci s malými dětmi² používám k navození klidu u nich např. „bzučení čmeláka“ venku aj. Děti lze vůbec směřovat k jakémukoli cíli, záleží jen na metodě, která je zaujme.

Nošení – židlí, křehkých předmětů, pracovních koberečků (děti si je před každou činností nosí na místo, kde chtějí pracovat), dále sem patří manipulace s věcmi – nůžky při stříhání papíru/látky, nože při krájení zeleniny (ve školce si děti samy mažou, krájí svačinu).

Otevírání, zavírání – dveří, skříněk, šuplíků – zásada je nedělat hluk, dále také rolování koberečků, ukládání věcí na své místo, srovnávání kapesníků, látek, prostírání apod.

Součástí přípravných cvičení jsou také **předem připravené aktivity** (rozděleny na „suché a mokré“), které mají ve třídě své stálé místo a průběžně se doplňují. Jedná se o aktivity, při nichž si dítě procvičuje jen vyloženě praktické a konkrétní činnosti, jako např. špetkový úchop, koordinaci oko – ruka, práci zleva doprava, odshora dolů, jednoduché – složité, roztřídění materiálu apod. Příkladů těchto aktivit je nespočet.

² při vedení pedagogických aktivit na příměstských táborech.

Děti přelévají tekutinu ze široké nádoby do úzké, třídí rukou nebo lžícemi semínka, kaštiny, šípky nebo luštěniny, strouhají na struhadle, loupou, krájí. Při těchto cvičeních děti pracují a postupně zkouší. Nejprve se setkávají s aktivitami jednoduššími a bezpečnějšími (semínka apod.) a pak teprve postupují k náročnějším (struhadlo, krájení, mokré aktivity aj.). (Brabencová, 2010)

2. SEBEOBSLUHA

Děti se přímo učí základním osobním návykům. Sebeobsluha zahrnuje úplně základní věci, jako je hygiena (mytí rukou, čištění zubů), stravování (nalívání pití, vysypání zbytků jídla) a oblékání.

Pomůcky na oblékání: zapínací rámy - s knoflíky, tkaničkami, patentkami,
- tkaničkami, háčky, zipem

3. PÉČE O OKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Znamená udržování prostředí třídy. Ač to dospělé nebaví, děti některé tyto činnosti dělají moc rády. Berou to spíše jako zajímavost a nevidí v nich povinnost. Jedná se o běžné činnosti, jako je utírání prachu, zametání, zalévání květin, prostírání stolů, porovnávání třídy/pomůcek nebo starání se o zvíře.

4. ZDVOŘILOSTNÍ FORMY CHOVÁNÍ

Nácvik zdvořilostního chování slouží ke zdravému rozvoji sociálních vztahů. Zahrnuje: umět pozdravit, poděkovat, poprosit, popřát, zeptat se, ale také oční kontakt nebo respekt.

2.2 Smyslový materiál

Značná část textu v této kapitole je čerpána z literatury Maria Montessori aktuálně. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Smyslový materiál byl inspirován pečlivými psychologickými pokusy švýcarského psychologa Jeana Piageta. Původní podobu vytvořil ale francouzský lékař Edoardo Seguin. Pomůcky aplikoval na výchovu postižených dětí. Marie Montessori až poté, na základě svých pozorování dětí, didaktický materiál zdokonalila.

Společné vlastnosti materiálu jsou uzpůsobeny tak, aby v pomůckách byla zahrnuta: 1) **estetika** (vypadají lákavě), 2) **aktivita** (materiál přímo vybízí k činnosti/potřebě něco

dělat), 3) **ohraničení** (svoboda není bezbřehá, důležitý poměr volnost x pravidla, dítě pracuje, jak dlouho chce, s čím chce, ale v určitých mantinelech – pracuje s pomůckami na koberečku, určitým postupem, s jednou věcí atd.).

2.2.1 Typické znaky smyslového materiálu

1. KONTRAST – Kontrasty jsou velké, rozdíly zřejmé, má motivační charakter a zaujme dítě ještě předtím, než začne pracovat.

2. IZOLOVÁNÍ JEDNÉ VLASTNOSTI – Série materiálu jsou ve všem stejné až na jednu vlastnost. Právě tato vlastnost pak dominuje a je cílem učení. Příklad: Pomůcka „růžové schody“ je složena ze stejně barevných dřevěných kostek. Jedinou odlišností se stává velikost. Velikost je izolovanou vlastností – dítě ji na pomůcce má pochopit.

3. PÁROVÁNÍ – Dítě má hledat materiál se stejnými vlastnostmi (podle hmatu dvě jemné látky, podle zraku barvy předmětů aj.).

4. KONTROLA CHYB – Aby dítě samo dokázalo zkontrolovat své chyby a přijít na to, kde se spletlo. Příkladem jsou například dřevěná závažíčka – každé závažíčko je jinak velké a patří do správného otvoru na podstavci. Dítě závaží vloží buď do odpovídajícího otvoru nebo mu zbude a musí vyzkoumat, co není správně. Pokud kontrolní body v pomůcce nejsou, opravuje učitel.

Doplňující ke znakům materiálu je také jev, kdy jsou pomůcky dítěti představovány **trojstupně**: **1. to je..**, **2. ukaž..**, polož/dej na místo, k čemu to je (zkouška, jestli dítě pochopilo/vnímá, jak pomůcka funguje), **3. co to je..**, jaké to je (dítě samo ukazuje)

2.2.2 Rozdělení smyslového materiálu

V popředí všech skupin je rozvoj smyslů současně i s pohybovou koordinací.

Nejčastěji se rozděluje následovně:

1. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

2. HMATOVÉ VNÍMÁNÍ

3. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

4. SMYSL PRO VNÍMÁNÍ VÁHY

5. SMYSL PRO VNÍMÁNÍ TEPLoty

6. SMYSL CHUŤOVÉHO VNÍMÁNÍ

7. SMYSL PRO ČICHOVÉ VNÍMÁNÍ

8. STEREOGNOSTICKÉ VNÍMÁNÍ

„I přesto, že jsou Montessori materiály obecně odstupňované podle odhadovaných schopností dětí v určitém věku, nemusí se výlučně užívat pro uvedené věkové skupiny.“ (Rýdl, 2006, s. 55) U smyslového materiálu to lze sledovat. Uvedený věk u cvičení s pomůckami je vždy právě ten, který je nejvhodnější (nejsenzitivnější). Materiál však používá dítě i ve vyšším věku jako podporu při řešení úkolu. Takže se napříč stupni vzdělání mnohdy nemění materiál sám, ale jeho funkce.

Příklady cvičení s pomůckami

ZRAK

a) rozpoznání rozměrů

Růžová věž – pomůcka se skládá z deseti růžových krychlí. Každá kostka má jiný rozměr a úkolem dítěte je postavit věž od základního podstavce největší kostky (100 cm) do nejmenší kostičky (10 cm).

Cíl: přímý – objasnění pojmu velký x malý

nepřímý – zapojení svalových pohybů při stavění

Předvedení: Učitel ukáže dítěti kobereček, který si má před prací na zemi připravit, ukáže mu, kde pomůcka v poličkách „sídlí“ a poté pomůcku nechá dítě osahat: „Tady máš největší kostku, postavíme věž?“

Kontrola: nejmenší kostička je kontrolním bodem

Věk: od 3 let

Dřevěná závaží – máme 4 dřevěné bloky, každý s deseti otvory. Do každého otvoru pasuje určité závažíčko: 1. blok – závažíčka stejně vysoká, s různými průměry

2. blok – stejný průměr, různé výšky

3. blok – řazení od největšího s největším průměrem

4. blok – opak třetího

Cíl: přímý – poznání vztahů vysoký x nízký, hluboký x mělký, silný x slabý

nepřímý – rozvoj jemné motoriky

Kontrola: zbývající závaží

Věk: od 3, 5 let

Další pomůcky: hnědé schody, červené tyče, geometrická skříňka aj.

b) rozpoznání barev

Barevné krabičky – v krabičkách jsou barevné karty. První obsahuje základní barvy – modrou, žlutou, červenou, druhá barvy doplňkové a třetí různé barevné kombinace. Děti barvy pojmenovávají a přiřazují věcem (povídání si o takto barevných věcech).

Cíl: přímý – rozeznání barev

nepřímý – představivost, řeč

Věk: od 4 let

HMAT

M. Montessori pokládala hmat za jeden z nejdůležitějších smyslů, tvrdila, že konečky prstů dětí jsou velice citlivé. Promešká-li se v předškolním období tato senzitivita, později už se nerozvine.

Hmatové válečky/tabulky – rám s políčky, které mají různé povrchy – drsný, hrubý, hladký, jemný. Může zahrnovat např. textilie jako samet, manšestr, vlnu nebo jiné. Povrchy děti ohmatávají a porovnávají. Obměnou může být zkoumání poslepu se zavázanýma očima (hmatový vjem se tím zesílí).

Cíl: přímý – poznání kontrastů materiálu, citlivost prstů

nepřímý – zrak

Věk: od 3 let

SLUCH

Sluchové dózy – nádoby obsahující různé druhy materiálů (kuličky, zrní, papír). Materiály se v dózách opakují – děti mají za úkol rozeznít v dózách zvuk a poznat, které zvuky jsou shodné.

Cíl: jemné rozlišení různých zvuků

Věk: 3 – 5 let

Další pomůcka – Zvonky (sada, každý vydává jinou výšku tónu)³

ROZEZNÁNÍ VÁHY (barický smysl)

Destičky – jsou různě těžké, dítě je bere do ruky, zvedá

Cíl: přímý – poznání váhy

nepřímý – pohybová motorika, procvičování svalů rukou

³ Pro rozvoj sluchu je velmi významné cvičení klidu a ticha ve cvičení praktického života.

Věk: 3 – 4, 5 let

SMYSL PRO VNÍMÁNÍ TEPLoty

Termické lahvičky – sada termických lahviček se stejnou váhou, ale různou teplotou. Děti je berou do ruky a porovnávají.

Cíl: uvědomění si pojmů studený x teplý

Věk: 3 – 4 roky

Vzorky s materiály – dřevo, železo papír, bavlna, plst' aj. Děti materiál zkoumají, každý má jinou teplotu.

Cíl: přímý – rozvinutí vjemu teplotních rozdílů

 nepřímý – hmat, při osahávání materiálu

Věk: 3 roky a více

ČICH

Čichové dózy – dózy jsou naplněny rozličnými druhy kuchyňského koření, děti k nádobám přičichávají a hledají dvě s totožnou vůní.

Cíl: jediný ze smyslů, který děti zapojují, je čich

Věk: 4 roky a více

CHUŤ

Sada skleniček – roztoky s hořkou, sladkou, slanou, kyselou chutí, děti hledají opět dvě stejné.

Cíl: rozlišování základních chutí.

Věk: 4 – 5 let

STEREOGNOSTICKÝ SMYSL

„Série cvičení podporujících schopnost poznávat tvar pohybem svalů na ruce, která sleduje obrysy pevných těles.“ (Šebestová, Švarcová, s. 32) Uvedený smysl neprocvičuje jen hmat, kterým lze rozpoznat pouze obrys předmětů. Při práci se spojují dva pocity – svalový + hmatový – to vede k utváření **prostorové představy**.

Pomůcky: **Geometrická tělesa** – kvádr, jehlan, kužel, koule. Tělesa mají jasně modrý lesklý povrch, děti pomůcky zkoumají ze všech stran, ohmatávají je.

Cíl: uvědomění si hranatosti/kulatosti, špičatosti předmětů, prostoru.

nepřímý: pohybová motorika

Věk: 3, 5 – 4 roky

Další pomůcky: pytlíky se semeny, peckami, skládací trojúhelník, binomická krychle, biologická skříňka aj.

2.3 Řeč

Řeč není člověku vrozená, proto je třeba, aby se s ní dítě od počátku svého vývoje seznamovalo prostřednictvím svého okolí. Pro zdravou socializaci je nezbytná. Pokud není tato schopnost aktivizována v pravý čas, dítě už promeškané období nikdy nedožene a nedosáhne v řeči obvyklé úrovně. (Šebestová – Švarcová, 1996)

Montessori výchova řeč pojímá na několika rovinách:

1. **mluvenou** 0 – 3, 5 roku
2. **psanou** 3, 5 – 4, 5 roku
3. **čtenou** 4, 5 – 5, 5 roku

Na všech rovinách vedení – od mluveného k psanému.

Řečí se chápe také melodický projev dítěte – zpěv nebo mimoslovní projev – tzv. „řeč beze slov“, kdy dítě komunikuje pohyby rukou, mimikou obličeje, postojem (především v mladším věku).

Příklady cvičení s materiálem pro rozvoj řeči:

Slovní spojení – v krabičce jsou nestejně velké různobarevné kostky a vedle nich kartičky se slovními spojeními. Dítě bere do ruky červenou kostku, kartičku se souslovím „červená kostka“ a sousloví opisuje na papír, potom bere do ruky další barevnou kostku a opakuje totéž.

Cíl: přímý – procvičení mluveného i psaného projevu

nepřímý – zrková vizualizace, kostku vidí

Věk: 4, 5 a více let

Písmena ze smirkového papíru – jsou buď nalepená, nebo volně položená na dřevěné podložce, samohlásky na modré podložce, souhlásky na červené, dítě hmatem nejdříve zkoumá obrys, poté učitelka nahlas vysloví písmeno a dítě opakuje, důležité je opakovat vícekrát, v druhé fázi učitelka dává pokyny „ukaz mi prosím“, „podej“, „kam patří?“ atd.

Cíl: osvojení symbolu (barvy) pro danou hlásku, koordinace, zrak, hmat, sluch.

Věk: 4 roky a více

Další pomůcky: psaní do písku, soli, mouky, plastelíny, tabulek nebo pracovních sešitů sestavování, lepení abecedy, soubor karet se zvířaty v zoo/jiné varianty, popisování všech pomůcek atd.

2.4 Matematika

Matematika se pro děti ve škole často stává obtížným a neoblíbeným předmětem. Důvodem, proč tomu tak je, může být i způsob, jakým jsou poznatky z této oblasti osvojovány. Chybí vizualizace předmětu a děti se učí mechanicky, aniž by předem viděly, o co jde. Přitom matematika nás provází každodenním životem.

Již předškolák je schopen chápat první matematické vztahy: vidí tři kuličky a ví, že je to více než dvě nebo jedna. „Ví také, že čím silněji uhodí míčem o zem, tím více se míč odrazí a máme tu přímou úměrnost. Zvládne i nepřímou úměrnost – čím víc limonády lije z lahve do skleničky, tím méně jí tam zbude.“ (Říčan, 1990, s. 40)

Podle Marie Montessori je lidský duch duchem matematickým, má schopnost abstrahovat – něco si představit, uvědomit. Neustále zapojuje odhad dle oka a další matematické poměry. Pomůcky by měly dítěti pomoci proniknout do matematiky, aniž by si to uvědomilo. Matematika je obsažena ve všech oblastech didaktického materiálu (desítkový systém, řád a jasnost, poznání množství, kvality, logický průběh). (srov. Montessori, 1998)

Rozvoj matematického ducha

M. Montessori: „Svět je složen kombinací různých geometrických tvarů.“ a toto je třeba poznat. (Montessori, 1998) Dále je důležité dbát u dětí na následující:

1. SENZITIVNÍ FÁZI – poznat ji, respektovat
2. ABSORBUJÍCÍHO DUCHA – využití tvůrčího charakteru dítěte
3. UČENÍ POHYBEM – zdokonalení jemné motoriky, lepší vstřebání operací
4. SAMOSTATNOU VÝCHOVU POMOCÍ DIDAKTICKÝCH POMŮCEK – především smyslový materiál poskytuje nepřímou přípravu na matematiku – je v něm rozvoj smyslů současně s řádem a jasností – rozvíjí rozumovou oblast.

2.4.1 Matematický materiál

Dělí se do několika skupin, pravidlem je první seznámení s kvantitou a teprve poté se symboly:

1. KVANTITA A SYMBOLY 0 – 10 – děti se učí počítat do deseti (samotná číslice 10 není obsažena – znamenala by začátek další řady – desítek).

pomůcky: modročervené numerické tyče, čísla ze smirkového papíru, červené puntíky, hra zapamatování čísel – dítě si zapamatuje vylosované číslo a má najít tolik věcí, co vystihuje.

2. DESÍTKOVÝ SYSTÉM – Porozumění systému je dovedností, která je základem pro mnohé situace (nákup apod.).

Pomůcky: kuličkový perlový materiál (jednotky, desítky, stovky, tisíce) – dítě se setkává s kvantitou, vidí, jak jsou jednotlivé řady dlouhé, cítí rozdíl v jejich váze, zapamatovává si bod pro jednu perlu, linii pro deset perel, čtverec pro stovku perel atd. Až po konkrétním poznání je obeznámeno se symboly 1, 10, 100, 1000.

3. POKROČILEJŠÍ – perličkové tyčky, seguin-deska jednobarevné a dvoubarevné perličkové řetězy, vizuální zlomky (kruh dělený postupně na polovinu, čtvrtinu apod.). V tomto stupni si dává dítě kvantitu do souvislosti se symbolem (snaží se pojmenovávat).

4. – 5. SKUPINA – Barvy přiřazené k základním početním operacím: červená = sčítání, zelená = odčítání, žlutá = násobení, modrá = dělení, procvičuje se jejich rozlišení.

Další pomůcky: velká / malá kuličková počítadla, pískové číslice.

2.5 Kosmická výchova

„Všechny věci jsou součástí univerza, jsou vzájemně spojeny, aby mohly tvořit velkou jednotu.“ (Rýdl, 2006, s. 125)

Kosmická výchova, která je odvozena od kosmu jako takového, v překladu znamená celistvost světa. Dítěti se má ukázat souhra jednotlivých částí celku, což znamená souhru přírody živé i neživé a člověka. S vědomím této symbiózy se děti seznamují v předmětech jako zeměpis, biologie, astronomie, dějepis nebo fyzika a chemie.

Článkem kosmické výchovy je také důležitá výchova k míru na zemi. Marii Montessori v tomto inspirovala její křesťanská víra. Děti se ve třídě navzájem respektují, bez ohledu na svou etnickou příslušnost, barvu pleti, věk apod. (Rýdl, 1994)

Kosmickou výchovu dělíme na:

- 1) **živou**
- 2) **neživou**
- 3) **historický vývoj naší planety**

Pomůcky:

- globusy, reliéfy světadílů, reliéfy moře, světové vlajky, planety, druhy stromů a jejich plody, maketa člověka – kostra – části těla, maketa ženy v těhotenství.
- zahrnuje i pobyt venku – procházky do přírody, sbírání přírod. plodů, starost o květiny, domácí zvíře ve třídě
- jsou dodržovány historické tradice (podle křesťanské výchovy)⁴

2.6 Pořizování materiálu

V závěru kapitoly o didaktickém materiálu se nám nabízí otázka, jak školy pomůcky pořizují. Po zkoumání na třech místech, (MŠ Vokovická 26, P-6; MŠ Vaše školka Sekaninova 6, P-2 a ZŠ Na Dlouhém lánu 43, P-6), kde je Montessori metoda užívána a čerpání z literatury Maria Montessori aktuálně (Šebestová, Švarcová, 1996) vychází následující:

1. Ve všech zařízeních si mnoho pomůcek vyrábí škola sama (jedná se především o praktický život jako přelívání, přesypání, čištění, navlékání nebo plodiny, zapínací rámy, řečové materiály apod. Dělá se také laminace obrázků z časopisů, fotek nebo se pomůcky vyřezávají.)

2. Tradiční materiál Montessori – jedná se hlavně o pomůcky, které mají mít přesné rozměry apod. (zlatý perlový materiál, růžové krychle, červené tyče, sequin deska). Ty školy nakupují prostřednictvím internetu. Konkrétně je to u firem, které Montessori pomůcky přímo vyrábějí. Jejich odkazy jsou k nahlédnutí např. na webu www.montessoricr.cz, zahrnují také nábytek a jiné vybavení třídy.

V souhrnu z toho tedy vyplývá, že nasazení pedagogů pro přípravu prostředí je značné.

⁴ Kosmickou výchovu můžeme sledovat napříč celé Montessori metody – pomůcky, nábytek, celé prostředí třídy je z přírodních materiálů, děti se ve škole zdravě stravují.

3. Učitel v Montessori pojetí

3.1 Osobnost učitele

Každý učitel (současně ale i rodič či vychovatel) by měl znát především časová období senzitivních a vývojových fází a plně je rozvíjet. Dítěti je potřeba nabízet dostatek vhodných podnětů, aby jeho „touha po zkoumání“ mohla být utištěna. Učitel se stává pozorovatelem, analyzuje chování a reakce dětí tam, kde se právě nachází a snaží se správně reagovat. Pokud vše probíhá, jak má, odmítá M. Montessori zasahování do dětské činnosti, drobné konflikty necháváme řešit děti samotné, aby se rozvíjely jejich sociální dovednosti, při závažnějších samozřejmě zasahujeme. (Šebestová, Švarcová 1997), (Rýdl, 1994)

Velmi důležitý je pohled na dítě – přijmout ho takové, jaké je, i s jeho nedostatky a ne takové, jaké by „mělo být“ nebo jaké „bychom ho chtěli mít“. Z tohoto důvodu učitel v Montessori pojetí disponuje určitými předpoklady. Mělo by se jednat o zralou, sebevědomou bytost, která si je vědoma svých pozitiv a negativ a nehledá chyby u dítěte, ale snaží se najít vždy cesty a řešení.

Nevhodné je také jakékoliv shazování vlastní osoby před dětmi, aby děti takové chování neviděly a neučily se mu. Malé dítě se dá přirovnat k našemu zrcadlu: vše, co u nás dospělých vidí, absorbuje a opakuje samo. Každý, kdo přichází do kontaktu s dětmi, může vidět jejich elán opakovat především to, co se nemá. Nepovede-li se učiteli při práci něco (vylije pítí apod.), zdrží se negativních komentářů a věc bez připomínek napraví. (Brabencová, 2010)

3.2 Zásady práce učitele

Učitel má klidný, vyrovnaný hlas a pečlivě naslouchá, pokud o to dítě žádá, stává se pomocníkem či spolupracovníkem. Práci s pomůckami ukazuje dítěti zřetelně a jasně, bez zbytečných slov, které dítě rozptylují. Respektuje při tom Montessori principy.

Vede postupy od konkrétního k abstraktnímu, od jednodušší ke složitější práci a práci v návaznosti na pořádek. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Současně ve třídě pedagog nastoluje vnitřní klid a nepodněcuje děti k soutěži a porovnávání (výstava „nejhezčích“ obrázků apod.), děti vede ke komunikaci, naslouchání a vzájemné pomoci. Dítě také neopravuje a neupozorňuje na chyby, snahou je, aby si přišlo

na chybu samo a to vlastním prožitkem. Některé pomůcky v tomto ohledu např. zahrnují formu opravy na zadní straně materiálu a ani není třeba, aby učitel zasahoval.

Dbáno je dále na respektování svobodné volby dítěte, s čím bude pracovat a jestli bude pracovat s kamarádem nebo samostatně. Zasahuje se pouze ve chvíli, kdy dítě ruší svou činností ostatní děti nebo pomůcku používá k jiné činnosti, než ke které je určena a samozřejmě, když jsou porušeny určité hranice.

Učitel se rovněž snaží improvizovat a vytváří kreativně pomůcky i sám, pokud si myslí, že by dítě rádo dělalo něco jiného, než co je ve třídě a pokud má nápad. Některé děti rády pečují o okolí, jiné rády tvoří apod. Některé potřebují při práci odreagování. Ve chvíli, kdy se dítě nudí a chodí bezprizorně po třídě, využije učitel jeho zájmů a připraví činnost, která by ho bavila. Může to být cokoliv – ořezávání tužek, slovní hádanky, příprava jiného předmětu, ale i třeba utírání prachu. Pokud se ani přesto dítě nezapojí, nechá ho učitel být. Některé děti občas rády jen tak pozorují při práci druhé děti, pomáhá jim to v inspiraci. Pro učitele je důležité motto „nabídka ano, příkaz ne“. (Brabencová, 2010)

Všechna uvedená fakta slouží k rozvíjení samostatnosti a sebevědomí dítěte. Děti necítí ze strany učitele diktát a rozkazování, naučí se pracovat a snažit samy. Zároveň ale vědí, že se mohou na cokoliv zeptat a požádat o pomoc. Vidí v učiteli svého rádce a spojence.

Montessori kurz

Každý učitel by kromě standardního pedagogického vzdělání měl mít absolvovaný kurz pedagogiky Marie Montessori (300 hodin). Na jeho základě pedagog vlastní národní Montessori diplom. Certifikované kurzy zaštiťuje společnost Montessori.

Společnost Montessori

V České republice byla v roce 1999 založena společnost Montessori. Jedná se o občanské sdružení, které vzniklo z iniciativy pedagogů, rodičů a příznivců metody. Cílem je rozvíjet Montessori vzdělávání po celém území ČR. K roku 2005 měla společnost 85 aktivních členů. Ústředním sídlem je ZŠ Meteorologická 181 na Praze 4, kde se nachází i místo MŠ a ZŠ Montessori.

4. Montessori výchova v MŠ a ZŠ

Pro svou pedagogiku Marie Montessori vytvořila jednotný plán školy, který vystavila na základě vývojových stadií⁵, která popsala. (Rýdl, 2006, s. 19-20)

Hovořila o tzv. „Domě dětí“ – mateřská škola (2,3-6let)

Montessori škole – 1 st. ZŠ (6-12let)

Zkušenostní škole – Montessori gymnázium (12-18let)

4.1 Mateřská škola

Nejmladšímu věku věnovala Montessori největší pozornost. Právě prvních šest let v životě člověka považovala totiž za stěžejní dobu, kdy se vytváří základ osobnosti. Veškeré úsilí by tak mělo být vynaloženo k využití vrozených vlastností. (Rýdl, 2006, s. 34). Montessori předškolní osnovy tvoří jakousi kostru, děti se poprvé začínají seznamovat s prostředím a pomůckami, také zde s nimi pracují nejvíce.

MŠ tvoří jeden společný ročník pro všechny děti.

Organizace dne: Děti se na začátku každého dne setkávají v kruhu (náplní je přivítání učitelky s dětmi, určení tématu dne/týdne, sdílení sounáležitosti.) Následuje individuální práce s didaktickým materiálem. Děti vybírají pomůcky z uspořádaných center ve třídě. K práci na zemi si vyrolují speciální malý kobereček.

Cvičení praktického života je první, s čím se děti seznámí, poté postupně pracují se všemi oblastmi. Důraz je však kladen na smyslové poznání. Pomocí samostatných aktivit si děti vštěpují souvislosti mezi předměty, které je obklopují, uvědomí si své možnosti s nimi. (Montessori, 1998)

- Učitel poté organizuje četné hry (procvičuje děti v oblasti řeči, matematiky či pohybu cvičením na elipse). Jsou zapojeny také procházky a cílené exkurze do přírody.

- Společná svačina a oběd – děti si při jídle nacvičují sebeobsluhu, sami si totiž nandávají na talíř, nalévají pití. Mladším dětem, které ještě nezískaly takovou zručnost, pomáhají s obsluhou starší. Důležitý je úklid stolu po jídle, drobné nehody, jako je vylití pití, rozbití misky, děti odstraní smetáčkem či hadrem – opět bez pomoci učitele.

- Odpočinek – zahrnuje cvičení klidu a ticha v kruhu, děti poté mohou spát, spánek ale není nařízen.

- Po relaxaci jsou děti opět připraveny pracovat s materiálem.

⁵ viz. str. 14 Senzitivní období

Organizace vyučovacího prostoru: Místo má být pro děti lákavé a naplňující. Důležité je, aby poskytlo svobodnou volbu činnosti a dítě nemuselo žádat učitele, aby mu něco podal. Nábytek (police) jsou ve výšce dětí. Prostor má být rovněž uspořádán přehledně, aby v něm dítě vidělo pořádek a logiku. Věci jsou seřazeny od nejlehčího k nejtěžšímu, přičemž např. nejsnadnější věci se nabízí v nejdostupnějších policích a naopak.

Hlavní úloha učitele: podpora práce dětí s pomůckami, směřování k opakování a k dostatečnému procvičení základních oblastí⁶ směřování k respektujícím vzájemným vztahům mezi dětmi, učení zákl. návykům a slušnosti chování. Součástí dále zajištění spolupráce rodičů s MŠ, aby výchova dětí byla jednotná.

Hodnocení: učitel o dětech informuje rodiče.

4.2 Montessori výchova na ZŠ 1. stupně

Děti mladšího školního věku jsou podle Montessori obzvlášť zvědavé. Jsou připraveny vstřebávat mnoho nových podnětů a hlavně utvářet si základní souvislosti a obrazy s nimi spojené. Didaktika a podmínky Montessori jsou klíčem k lepšímu uchopení předmětů. (Rýdl, 2006, s. 20) Vesměs se neliší od Montessori MŠ, jen se objevuje v určitých částech náročnější obsah související i s nároky na vyšší věk dítěte. Podle Montessori je optimální spojení tří ročníků dohromady. Mělo by to tedy znamenat, že na prvním stupni jsou dvě třídy. Praxe vypadá ale jinak a v ZŠ se třídy budují např. ze dvou ročníků spojených dohromady.

Organizace dne/vyučování: vyučování se začíná bez zvonění

- Místo klasického rozdělení na hodiny se praktikuje rozdělení na nepřerušované pracovní bloky (1,5 h. např.). Děti začnou pracovat na předem stanoveném učebním plánu. Není přesně stanoveno jak, to záleží na pedagogovi a dítěti individuálně. „Důležitý je cíl, ne cesta k němu.“⁷ V zorganizovaných centrech třídy si každý žák zvolí právě ten způsob a tu pomůcku, jaké mu k úkolu nejvíce vyhovují. Děti při práci mohou i potichu komunikovat.

- Předměty jsou vzájemně integrované, není zde klasické rozdělení. Cílem je získání solidních dovedností ve čtení, psaní, matematice a přírodovědeckém/kulturním vzdělání. Je

⁶ tj. Aktivity přirozeného života a Smyslový materiál

⁷ Montessori školy se musí přizpůsobovat běžnému kurikulu srovnatelných škol, aby byl i pro děti z Montessori škol umožněn přechod na vyšší školy.

zde spojení teoretické a praktické činnosti, aby byla nasycena „badatelská/objevitelská činnost“ žáka. Významná je kosmická výchova, učitel organizuje např. i výzkum v přírodě.

- Přestávky v cyklech slouží k odpočinku, učitel pořádá např. cvičení klidu a koncentrace.

Organizace vyučovacího prostoru: Lavice jsou uspořádány tak, aby na sebe žáci viděli.⁸ Ve třídě není katedra.

- Centra s didaktickým materiálem – jsou přehledná (malé police) a nabízejí pomůcky, které je možno použít při plnění plánu. Protože se žáci při výuce občas pohybují po třídě či utváří skupinky, měl by zde být dostatek místa.

Hlavní úloha učitele: Dohlížet, aby všechny děti plnily stanovené vzdělávací plány, to vše za Montessori podmínek. Zajišťovat propojenost všech oblastí výuky. Respektovat individuality a volby dětí. Uzpůsobovat dále opět prostředí a pomůcky. Užší spolupráce s rodiči.

Hodnocení: Ve škole se neznámkuje, ale učitel slovně hodnotí – přehled zvládnutých dovedností za určité období, na stejném principu i vysvědčení.

4.3 Návaznost základní školy na předškolní výchovu

Pro dítě vychovávané v mateřské škole v duchu Montessori metody se jeví určitě lepší, pokud může v metodě pokračovat dále i na základní škole. Jednak je při tom zachována kontinuita metody a také při pokračování na klasické ZŠ si děti z Montessori školky na jiný přístup, tolik odlišný od Montessori, mohou obtížně zvykat.

Navazující výuka na základní škole funguje dnes (ve většině případů) pouze na prvním stupni. Připravují se další čtyři základní školy i s druhým stupněm, složený je také vzdělávací program pro školy střední. Co do počtu základních škol Česká republika oproti jiným částem Evropy i světa nemá ještě tradici, takže děti vycházející ze školky nemají dostatek možností pokračovat. Rodiče většinou děti dávají do škol s podobným zaměřením (jiná alternativa, individuální přístup, křesťanské školy, apod.). V Evropě se Montessori metoda ve školství objevuje především v severských státech, Německu, Itálii nebo Polsku, ve světě pak v Indii a USA, je tu i více možností návazného pokračování.

⁸ Při výuce děti pracují obdobně jako děti v MŠ na pracovních koberečkách.

5. Vývoj předškolního dítěte

Z pohledu vývojové psychologie za předškolní období označujeme věk od tří do šesti let. **Tělesný i duševní vývoj** je už pomalejší nežli v předešlém období batolete, pořád se ale jedná o změny značné. Co se tělesné konstituce týče, typická baculatost se mění ve štíhlost a vznikají nepoměry mezi růstem končetin, trupu a hlavy. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Pro duševní vývoj předškoláka je typické jeho tzv. „nekonečné proč“. Děti v tomto období mají velkou touhu bádát a na vše znát odpověď hlavně proto, že si potřebují dát do souvislostí okolní svět. Období se nazývá **fází iniciativy**, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit, aby potvrdilo své kvality a své místo ve světě. (Vágnerová, 2012)

Asi nejvíce do života předškoláka v onom ohledu zasahuje hledisko **socializace**. První změna v procesu socializace nastává na počátku období, a to nástupem do mateřské školy. Dítě vlastně vůbec prvně opouští úzké sociální prostředí rodiny a poznává novou širší společnost stejně starých dětí a nových autorit. Kontakty ve školce jsou velmi důležité, utváří se základ pro budoucí vztahy, dítě si hledá kamaráda pro svou hru, uzavírá první přátelství. Významné je také odpoutání se a osamostatnění od rodičů, navykání si na to být delší dobu bez jejich přítomnosti. Druhou výraznou změnu v období představuje nástup do základní školy na konci rozmezí, ta ale přechází spíše do dalšího vývojového stupně školního.

5.1 Vývoj motoriky

Pohybové funkce se aktivují na základě intenzivního rozvoje mozkové kůry, která ovlivňuje celý psychický vývoj. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Hrubá motorika

Nastává zdokonalení pohybů rukou a nohou, dítě začíná automaticky chodit a jeho obratnost se stává elegantnější a přirozenější, začíná se učit novým aktivitám, jako je běhání, skákání, chůze po nerovném povrchu (balanc) apod. Dítě je schopno i složitější pohybové koordinace, jako je jízda na koloběžce, kole, lyžování či plavání.

Jemná motorika

Protože dochází k postupu osifikace kostí (v případě jemné motoriky se jedná např. o osifikaci zápěstních kůstek), mohou děti zvládnout činnosti vyžadující jemnější práci rukou: manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet míčem nebo tvarovat modelínu.

Vyhraňuje se také preference levé či pravé ruky – tzv. lateralita. Pro děti je důležitá v tomto směru grafomotorika (tj. procvičování čmárání, kreslení, psaní atd.). Souvisle s rozvojem pohybu se vyvíjejí také poznávací procesy.

5.2 Poznávací procesy

Procesy poznávání se u dětí předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. **Vnímání** dominuje celistvé (synkretické) – dítě nerozezná základní vztahy mezi věcmi. Smysly jsou výrazným prostředkem vnímání. Děti lákají především předměty jakoukoli formou nápadné (jasná barva, tvar, zvuk apod.) a předměty, které mají vztah k činnosti. Rozeznávány jsou postupně doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová), nejrůznější zvuky (zvířecí projevy, hudební nástroje) a také vnímání čichové nebo chuťové, chuť je více rozpoznávána nejprve sladká, slaná, až na práh kyselá a hořká. Zdokonaluje se také hmat, děti moc rády jeho pomocí rozlišují vlastnosti předmětů. Nepřesně je vnímán čas. (Šimíčková, Čížková a kol., 2005)

Pozornost je na začátku období ještě nestálá a přelétavá (neúmyslná), ale postupně se vylepšuje a dítě dovede soustředěně pracovat déle a s cílem (úmyslná). Záleží vždy na konkrétní činnosti a na tom, jak ho k tomu vedeme, v potaz se berou i jeho temperamentové vlastnosti. Dítě je ještě nedokáže přizpůsobit/krotit, chybí mu potřebné sebeovládání.

Rozvoj vnímání značně obohacuje **představivost**. Dítě rozvíjí nekonečné fantazijní představy (tzv. **magičnost**), které se mu jeví občas tak živé a opravdové, že je neodlišuje od vjemů a pokládá je za realitu. Jedná se o jev pro dospělé velice nápadný, nelze ho přehlédnout, děti si například vytvářejí „imaginárního kamaráda“, může jít o hračku nebo i jen o pouhou iluzi, hlavní je to, že jde o věc, ke které komunikují a mají k ní vztah.

Další posun nastává v **myšlení**. Piaget pojmenoval předškolní období jako **etapu názorného intuitivního myšlení**. Toto myšlení nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení. (Vágnerová, 2012)

Typickým znakem je **egocentrismus**, dítě nedovede zohledňovat druhého. Výstižný příklad na to uvedl Říčan, když napsal, že typický rozhovor dvou předškoláků není dialogem, ale dvěma monology. Jedno dítě něco začne vyprávět a druhé mu na to neodpovídá, ale vede si také svou a mluví o něčem, co zajímá zase jeho. Rozhovor pak vypadá, jakoby se děti vůbec vzájemně neposlouchaly. (Říčan, 1990)

Změna nastává v pojmové oblasti myšlení. Dítětem je prvně rozeznávána analýza, syntéza a srovnání – už např. dokáže pojmenovat jednoduché druhy věcí (židle, jablko, panenka, houpačka), ví i k čemu předměty slouží. Co ale stále nechápe, je to, že věci patří do všeobecnější skupiny (hračka, jídlo). Tendence utvářet všeobecné rodové pojmy nastává až k čtvrtému až šestému roku, ve kterém zároveň nastává velký **rozvoj řeči**. Dítě si osvojí až na 2500 nových slov a do školy nastupuje už s fondem 3000 – 4000 slov. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

I když s četnými nepřesnostmi řeči, dítě zdokonaluje mluvnickou oblast slovníku, začíná skloňovat a časovat (minulost je už reflektována jako byl(a) jsem, viděli jsme, zpívali jsme, stejně tak přítomnost apod.). (srov. Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Ve vzájemném poměru myšlení a řeči je třeba uvést u předškoláka určitou disproporci:

1. Řeč zaostává za myšlením

Stává se to hlavně na počátku rozmezí, dítě zvládne vykonat určitou aktivitu, nedokáže ale pojmenovat, co dělalo.

2. Řeč předbíhá myšlení

„Počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký vývoj řeči, narůstá řečová aktivita.“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 93) Dítě si díky tomu vymýšlí vlastní slova pro označení nových věcí, zvířat, situací (tzv. neologismy).

Zdrojem pro vytváření novotvarů se stává i emoční prožívání, jak věci dítě citově vnímá (zpětně se zase vyspělost řeči a myšlení odrazí na emočních projevech dítěte).

5.3 Emoční vývoj

Protože pramenem citových zážitků je v předškolním období konkrétní činnost, dítě by mělo být většinu svého času zabaveno. Střed zájmu představuje pro předškoláka hra – poskytujeme mu tedy dostatek podnětů a zařazujeme prvky hry do všech činností. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

O hře se spolu s výtvarným projevem dítěte často mluví jako o královské cestě k poznání dětského nitra (psychiky). Do hry vkládá všechny své emoce, myšlení, prožívání reality, ve hře vyjadřuje radost i smutek, vypořádává se svými strachy a obavami. Je známo, že dítě si hraje, i když marodí. Říčan ve své literatuře uvádí, že předškolák si hraje s tak neobyčejnou vážností a vášnivostí, že zapomene úplně na okolní svět, natolik se vžije do situace, při činnosti se hlasitě směje, křičí, soustředí se na činnost, až zapomene jít včas

na záchod. (srov. Říčan, 2006, s. 127) Snad už nikdy nelze pozorovat tak velkou intenzitu, bezstarostnost a spontánnost hry, v žádném jiném vývojovém čase.

Pokud se zaměříme na **kolísání nálad** v předchozím batolecím období, vztek i zlost v předškolním věku pomalu ustupují a rozvíjí se smysl pro humor. Zdrojem úsměvu se nejčastěji stává spontánní činnost nebo radost z provedené práce/úkolů. Ustupuje strach z neznáma, dítě se méně bojí cizího prostředí, cizích lidí. Výrazně tento jev podporuje nástup do mateřské školy, děti se každodenně setkávají s mnoha spolužáky a novými aktivitami. Poznání nového je silnější než obavy.

Novým poznatkem v období je **rozvoj svědomí**, dítě si najednou začíná uvědomovat, co je dobré a co špatné, co smí a nesmí. Vnímá i to, co bude následovat, nebude-li dané věci (normy) dodržovat (ví, že když bude např. kousat sourozence, bude následovat kárání/plácnutí, neuklidí-li si hračky, nepůjde k obědu/nedostane sladkost aj. – cítí souvislosti mezi činy a jejich důsledky).

Znakem svědomí je autonomie, která reguluje jednání dítěte i v době, kdy je jasné, že se počiny nedostanou ven.

„Mohu mít jistotu, že se o mém záslužném nebo naopak špatném činu/nečinu nikdo nikdy nedozví, svědomí přesto mluví. (Říčan, 2004, s. 133)

6. Vývoj dítěte mladšího školního věku

Vágnerová (2012) rozděluje na tzv. ranný školní věk (6-9 let) a střední školní věk (9-11, 12).

Z hlediska **tělesné konstituce** dítě během období vyroste cca o 20 cm. Je zřetelněji vidět, že jsou chlapci větší než děvčata. Nastává prořezávání druhého chrupu, přičemž se mění postavení čelistí a tvar spodní části obličeje. I horní část mění svou podobu. „Čelo ztrácí typicky dětskou klenutost, rysy obličeje jasněji vystoupí a přiblíží se své dospělé podobě.“ (Říčan, 2004, s. 146)

V popředí stojí nástup dítěte do školy, chápe se jako oficiální vstup dítěte do společnosti. Nástup do školy s sebou nese velkou míru odpovědnosti, očekávání. Je to snad nejvýznamnější krok v celém životě, snad každý si na tuto chvíli pamatuje. Školák musí poprvé potvrzovat své kompetence – pracovat s nějakým cílem, plnit povinnosti.

„Erikson označil toto období jako **období pílě a snaživosti**, jejímž hlavním cílem je uspět a prosadit se svým výkonem.“ (Vágnerová, 2012, s. 225)

Dítě samo je motivováno tím, že má potřebu být pozitivně hodnoceno, akceptováno svým okolím. Mělo by mít vědomí, že v oblasti výkonu je „v něčem dobré, úspěšné“. Z pohledu socializace je významná vrstevnická skupina, která má svou hierarchii a vlastní pravidla. Dítě by mezi tuto skupinu mělo být přijato. Děti uzavírají přátelství, která bývají zpravidla izosexuální – stejnopohlavní. Zájem o druhé pohlaví je totiž v tomto čase téměř nulový. (srov. Vágnerová, 2012 a Říčan, 2004)

6.1 Školní zralost a připravenost

Protože období nástupu do školy (6-7 let) není určeno náhodně, popisují se určité požadavky, které vycházejí z vývojových změn v tomto věku. Dítě nastupující do školy by je mělo splňovat.

Školní zralost

Při zrání dětského organismu (především CNS) se mění celková reaktivita dítěte. Školák by již měl mít zlepšené především regulační vlastnosti. Jedná se o zvýšení emoční stability a odolnost vůči zátěži – můžeme např. pozorovat, že dítě se již nerozpláče tak často jako dříve. Důležité je dále lepší nakládání s pozorností a snazší zaměření na stanovenou činnost – pracuje soustředěně déle. (srov. Vágnerová, 2012)

Další předpoklady: lateralizace ruky (vyhraněná pravá/levá), jasná motorická a senzomotorická koordinace a lepší manuální zručnost, rozvoj zrakového a sluchového vnímání na úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní (sluchová diferenciacce mluvené řeči). (Vágnerová, 2012)

Školní připravenost

Dítě vstupující do školy by mělo mít určité sociální postoje. Jinak řečeno, mělo by být společensky připravené vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s dospělými i vrstevníky a chovat se podle pravidel. Tyto postoje vychází z rodiny. Důležité je také, jakou hodnotu a smysl sami rodiče školnímu vzdělání přisuzují. (Vágnerová, 2012)

6.2 Vývoj motoriky

V motorice dospívá dítě k usměrněnějšímu a cílenějšímu pohybu. Dobře svůj pohyb kontroluje.

Hrubá motorika

Pohyby jsou rychlejší, lépe koordinované, narůstá síla svalová. Lze uvést výstižný příklad dítěte při běhu – rozběhne-li se školák (již 6-7 let), nemá už na rozdíl od předškoláka problém pohyb ubrzdít.

Jemná motorika

Pokračuje osifikace kostí. První tři ročníky se významně rozvíjí jemná motorika skrze psaní

6.3 Poznávací procesy

Kvalitu **vnímání** ovlivňuje už zkušenost, která je spojena s očekáváním.

Pozornost je stále ještě mírně nahodilá, ale dítě je schopné soustředit se již požadovaným směrem po určitou dobu (uvádí se, že v sedmi letech se jedná o 10 minut soustavného soustředění, v deseti letech pak 15 min a s vyšším věkem se dále zvyšuje).

V oblasti **myšlení** se školák řídí základními zákony logiky a respektuje poznanou realitu. I proto je Piagetem nazýváno fází **konkrétních logických operací**. Opouští se tzv. prelogické období, které se řídilo aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem nebo fantazií. Nejvýraznějšími charakteristikami konkrétního logického myšlení je schopnost **decentrace** (schopnost posoudit skutečnost z více hledisek – nefixuje se již na nápadné znaky – hruška může být žlutá ale i zelená), **konzervace** (pochopení trvalosti objektu – přeliju-li vodu ze široké nádoby do úzké, je to pořád ta samá voda) a **reverzibility**

(proměnlivost – když něco udělám, situace se změní, můžu to zároveň ale i vrátit). Součástí je i **reciprocita** (oboustrannost, bonbony stojí 15 Kč, 15 Kč dám za cenu bonbonů) a **kompensace** (náhrada). (srov. Vágnerová, 2012)

Důležitou podmínkou je schopnost indukce (přiřadit dílčí poznatky k nějakému zobecnění jablko, citron, banán = ovoce, i naopak schopnost přiřadit dílčí fakta k nadřazené skupině).

Paměť se vyznačuje schopností zpracovat a udržet důležité informace, dítě dovede už i eliminovat nepotřebné. Převažuje paměť mechanická.

Řeč školáka se vyvíjí rychleji, průměrné dítě aktivně používá až 5000 slov, rozumí ještě většímu množství. (Říčan, 2004) Roste délka a složitost vět, souvětí, celá větná stavba i užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň.

6.4 Emoční vývoj

Oproti předškolnímu období jsou ve školním období emoce stabilizovanější, takže převažuje citová vyrovnanost. Děti bývají optimistické a pozitivně laděné. Neznamena to, že by i nyní dítě situace silně neprožívalo, nepoplakalo si apod. (Říčan, 2004), jen zde do hry vstupuje propojení emočního hodnocení a racionality. (Vágnerová, 2012) Děti si tak vše realisticky zdůvodňují, což projevy emocí usměrňuje.

Citový prožitek zprostředkovává úspěšné plnění povinností, hra ustupuje. Rozvíjí se emoční inteligence, školáci **lépe rozumí svým pocitům** – jejich důvodu. Umí rozpoznávat a **chápat i pocity jiných**, ví např., že určitá nálada vyvolá u ostatních lidí nějakou reakci. Chápání emocí druhých lidí je úzce spjato s ústupem egocentrismu, děti projevují např. nezištně empatii. Výrazným pokrokem je schopnost mluvit o svých a cizích emocích. Můžeme se např. dozvědět důvod, proč dítě někdo štve, (vysvětlí nám např.: „Vadí mi na něm, že se snadno rozčílí.“ (srov. Vágnerová, 2012, s. 306-307)

V rámci zpřesňování sebepojetí jsou důležité **sebehodnotící emoce**. „K jejich rozvoji přispívají nové zkušenosti ze srovnání vlastního výkonu a chování ve škole s projevy ostatních dětí, ale i hodnocení dospělých a vrstevníků.“ (Vágnerová, 2012, s. 308) Podle převahy kladného či záporného hodnocení dítě zažívá **pocity studu či viny**, nebo naopak **pocity hrlosti a uspokojení**. I dítě s např. slabším prospěchem bychom tak měli podporovat.

Školáci již také **umí svoje emoce lépe regulovat**. A to jak vnitřně (zdůvodní si, že něco není tak špatné, jak to vypadá), tak navenek (ví, že by určitý projev/chování způsobil

nelibost okolí – např. křičet na veřejnosti – tak se ho snaží potlačit). S postupným vývojem, uprostřed období dítě dovede emoce i předstírat.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Vlastní výzkum v jednotlivých školách

7.1 Komparace Montessori pedagogiky v MŠ s Montessori pedagogikou v ZŠ

Výzkumnou část práce jsem uskutečnila v jedné třídě MŠ Vokovická 28, Praha 6, a v jedné třídě ZŠ Na Dlouhém lánu 43, Praha 6, (2. B). V MŠ Vokovická proběhlo šetření v říjnu 2010 a na ZŠ Na Dlouhém lánu v říjnu 2012. Na obou místech jsem byla přítomna od zahájení dne/vyučování až do konce, v MŠ po dobu tří týdnů, v ZŠ po dobu 12 dní. Základní použitou metodu výzkumu bylo pozorování dětí při běžném denním programu. V MŠ se jednalo o celkový pozorovaný počet 22 dětí, šlo o věkově smíšený kolektiv, na ZŠ jsem pozorovala 16 dětí věkově stejnorodé skupiny (Montessori podmínka věkové sloučenosti dětí ve třídě na ZŠ uskutečňována nebyla).

Jako oblasti zkoumání jsem zvolila **1) Využití didaktického materiálu** v dílčích částech, jako jsou aktivity praktického života, smyslový materiál, matematika, řeč, kosmická výchova, dále **2) Organizace vyučovacího prostoru a Organizace vyučovacího procesu** a **3) Vztah učitel - děti**.

ZŠ Na Dlouhém lánu jsem pro zkoumání nevybrala náhodně. Jednalo se o školu, kde byl nejpravděpodobnější výskyt dětí z MŠ Vokovická. Šlo o stejnou spádovou oblast a v MŠ Vokovická mne informovali, že v této škole budou děti ze školky pravděpodobně pokračovat.

Mým původním záměrem tedy bylo jít na ZŠ sledovat pouze děti, které už znám ze třídy MŠ Vokovická. Protože se ale ve společné třídě na ZŠ vyskytovalo jen pět dětí z MŠ Vokovická, zahrnula jsem do pozorování i ostatní členy třídy.

Cílem pozorování je porovnání předškolního a školního stupně vzdělání a zodpovězení mých hypotéz.

7.1.1 Oblasti komparace s hypotézami

1. Využití didaktického materiálu

Hypotéza: „Předpokládám, že v ZŠ Montessori se při výuce využívá obsahově bohatší didaktický materiál než v Montessori MŠ.“

2. Organizace vyučovacího prostoru a organizace vyučovacího procesu/času

Hypotéza: „Myslím si, že prostor ZŠ Montessori bude umožňovat dětem méně pohybu oproti prostoru MŠ Montessori.“

Hypotéza: „Předpokládám, že vyučování v ZŠ Montessori bude díky stupni vzdělání organizovanější než v MŠ Montessori.“

3. Vztah učitel – děti/žáci

Hypotéza: „Myslím si, že přístupy učitelů k dětem jsou na Montessori MŠ i ZŠ obdobné.“

7.2 Popis jednotlivých vzorků škol

7.2.1 MŠ Vokovická

MŠ Vokovická je školka využívající pedagogického konceptu Montessori pro výchovu předškolních dětí od tří do sedmi let. Jedná se o státní zařízení, jehož zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy. Školka je spíše rodinného typu, nachází se zde 3 třídy pro věkově smíšené skupiny dětí, každé třídě připadá 17 – 25 dětí.

Celkový počet pedagogických pracovníků čítá 5 učitelek, které absolvovaly nebo právě studují kurz Marie Montessori. Jedná se o 300hodinový kurz akreditovaný MŠ MT⁹. Hlavním krédem školy je svoboda a respektování tempa a potřeb dítěte. Dělá se vše pro to, aby jeho práce vedla k vzbuzení radosti, k posilování pozitivních pocitů vůči sobě i světu. Celá myšlenka je zastřešena řádem, smyslem pro pořádek a odpovědnost, v šetrném zacházení s předměty, ochranou přírody, vztahy k sobě navzájem a v respektování odlišnosti lidí. Nástroji, které vedou k realizaci těchto požadavků, jsou: využití pomůcek, se kterými děti denně pracují, respektující přístup pedagoga ke všem dětem, dobré kontakty s rodiči v neformálním prostředí, vybavení školy tělovýchovnými prostředky pro dostatek pohybu.

⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

7.2.2 ZŠ Na Dlouhém lánu

ZŠ Na Dlouhém lánu je součástí komplexu budov, ve kterém se také nachází soukromé gymnázium Montessori. Jedná se o státem zřizovanou školu s kapacitou 500 žáků. Je zde možnost využití školní jídelny, družiny či množství zájmových kroužků. I přes množství žáků se jedná o školu rodinného typu. Hlavním mottem školy je „zdravá škola na zdravé planetě“, stejně jako v MŠ je myšlenkou také respektování potřeb dítěte. Na prvním stupni se vyučuje dvěma přístupy: **1) Běžné třídy** vedené metodou **Tvořivé školy**, **2) Montessori třídy** (stejný obsah učiva jako tvořivá třída, ale jiný přístup. Jinak řečeno stejný cíl, jak dosáhnout stanovených výsledků, ale rozdílná cesta k nim.)

Montessori výuka představuje celkem deset věkově homogenních tříd.¹⁰ Maximální počet žáků v jedné třídě je 18. Děti jsou klasicky rozděleny do tříd se svým třídním učitelem. Celkový počet pedagogických pracovníků je však 14. (Učitelům ve čtyřech třídách pomáhají pedagogičtí asistenti.)¹¹

Ve škole jsou maximálně využívány prvky Projektové výuky a projekt Zdravá škola. Projekt „Zdravé školy“ pojednává o zdravém způsobu učení, dobrých vztazích a prostředí, na zřetel je velmi brána environmentální výchova. Tento přístup v sobě obsahuje mnoho z Montessori pojetí.

7.3 Popis použité metody

Při zkoumání jsem jako hlavní metodu použila metodu pozorování. Tato forma výzkumu se mi pro určené cíle jevila jako nejvhodnější zejména proto, že umožňuje jedinečně zachytit zkoumanou realitu, čehož bych např. při pouhém dotazování těžko dosáhla. Pozorování také umožňuje podrobnější popis událostí či zkoumané skupiny a tím i hlubší rozměr. Mé pozorování bylo **přímé, strukturované** a z valné části **nezúčastněné**.

Přímým pozorováním míním to, že jsem byla přítomná přímo ve třídách během celého dne/vyučování. Odborně se toto pozorování definuje tak, „že se zkoumající účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu“.

Jako **strukturované pozorování** je myšleno pozorování, kdy jsem měla předem připravené oblasti/kategorie, které budu pozorovat (viz předchozí strana). Časově jsem nebyla nijak limitována. Od začátku dne/vyučování až do konce jsem sledovala činnosti, tak jak právě probíhaly a zapisovala je do poznámek a řadila do kategorií. Zmíněný způsob

¹⁰ Ročníky jsou paralelní.

¹¹ Jde o třídy, kde jsou integrováni žáci se spec. vzdělávacími potřebami, asistenti nemají Montessori kurz.

má jak svá pozitiva, tak negativa. Výhodou se ukázalo určitě to, že jsem se díky stanoveným oblastem měla o co opřít, měla jsem pořád na mysli cíl, který sleduji. Pokud bych přišla do třídy bez této přípravy, chyběl by mi záchytný bod. Popisovala bych nejspíše všechny události, které se ve třídě odehrávají, ale poté by bylo složitější tyto události roztrždit. Na druhou stranu jako negativum strukturovaného pozorování vidím určitý limit. (srov. Průcha, 2000).

Nezúčastněné pozorování podle Průchy (2000, s. 191) znamená, „že výzkumník se neúčastní průběhu pozorovaných procesů“. Zde musím poznamenat, že v MŠ Vokovická jsem k nezúčastněnému pozorování přistoupila až v polovině pobytu na tomto místě. Jak jsem již v úvodu zmínila, v MŠ probíhala současně také má praxe a zapojení se do programu bylo její součástí. Abych ovšem mohla popisovat MŠ Vokovickou na stejné úrovni jako ZŠ Na Dlouhém lánu, budu prezentovat z MŠ jen tu realitu, kterou jsem trávila pozorováním z povzdálí, jelikož na ZŠ jsem v rámci výzkumu čas trávila pouze v povzdálí a aktivně se programu neúčastnila.

Výhodu nezúčastněného pozorování spatřuji v dostatečném prostoru pro vlastní zápis poznámek z pozorování. Jestliže bych se celou dobu programu účastnila, nezbývalo by pro záznam tolik času. Pozitivum je také v tom, že jsem děti zachytila v jejich přirozeném chování a reakcích, když zapoměly, že se ve třídě vyskytují. Na druhou stranu musím říci, že sedět jen v povzdálí bylo někdy těžké, zejména když se konala zajímavá činnost nebo když se po mně děti ohlížely. Pro objektivní výsledek to bylo však potřebné.

7.4 Jednotlivé oblasti výzkumu

7.4.1 Využití didaktického materiálu

Využití materiálu v MŠ Vokovická

Celá MŠ Vokovická je vedena formou Montessori výchovy. Již na chodbě se tato skutečnost projevuje umístěním dvou pracovních stolků s nářadím. První, co mne zde zaujalo, byl chlapeček právě pracující na výrobě ježka z kaštanů. Bez pomoci pedagožky přitom používal malé kladívko a zatloukal do kaštanu ve svěraku hřebíky.¹²

Na tomto příkladu můžeme pozorovat realizaci Montessori myšlenky, že je dítě vedeno k samostatnosti a je mu dána důvěra ve zvládnutí i náročnější činnosti.

¹² viz příloha č. 1

Přímo ve třídě se nachází didaktický materiál rozdělen do všech pěti základních oblastí přesně podle metodiky.¹³ Uspořádání je přehledné, aby tu probíhala podmínka rychlé a jasné volby dítěte, s čím bude pracovat. Bohatá nabídka pomůcek se dětem nabízela v policích a na parapetech oken.¹⁴

Jednotlivé oblasti:

Aktivity praktického života: Aktivity tvoří výraznou součást všeho, dětmi byly velmi využívány (těmi staršími 5-6 let více, malé, např. tříleté děti spíše pozorovaly starší děti při práci nebo si materiál jen prohlížely).

Variace na téma aktivit jsou různé, většina souhlasí s teorií, či je dokonce obohacena o nové věci. Prakticky cokoliv, s čím se děti v praktickém životě setkávají, může být vytvořeno jako pomůcka. Jeden starší chlapec např. drtil v hmoždíři piškoty, poté strouhal sušenky nebo mrkev, další krájel kráječem jablko, aby je připravil na sušení. Činnosti s jídlem byly oblíbené zejména pro přípravu samotnou, děti ale potraviny měly možnost i sníst. Mezi využívané práce patřilo dále přelévání vody do tvořitek na led, přesypání písku/semínek z velké nádoby do několika menších¹⁵, čištění pomůcek, barvení vody nebo lakmus papírku či tvorba mýdlové pěny pomocí strouhání mýdla do vody (to děti bavilo obzvlášť). Při práci s aktivitami si děti dle metodiky procvičovaly především koordinaci oko ruka a citlivost jemné motoriky (často při tom procvičovaly jemný úchop, např. při přemísťování jednotlivých bobulí rukou/lžící, držení hrnečku). Protože činnosti vyžadovaly přesnost a podpěru, děti při nich zpravidla pracovaly u stolů a ne na koberečku, ukazovalo se to praktičtější.

Smyslový materiál: Po aktivitách bylo ve třídě nejvíce těchto pomůcek. Zaujímaly druhé nejčastější využití a pro děti byly zajímavé. Klasické hnědé schody¹⁶ složené z kvádrů různých velikostí si oblíbila asi pětiletá holčička. Z postavených schodů spouštěla dolů kuličky z ocelového materiálu. Podle své velikosti, kuličky vydávaly různé zvuky a to se holčičce líbilo. Věž spadala primárně do oblasti zraku (holčička si ohmatem uvědomovala rozdíly mezi velikostmi kvádrů). Materiál využívala i k jiným věcem, pokládala na schody jiné věci, sedla si na ně aj., učitelka ji přitom upozornila, že takto ne. Vyhledávané byly pomůcky z oblasti hmatu – např. látkové pytlíky s otvory po stranách, v každém z nich byly dva stejné druhy předmětů, 2x míček, 2x kostka, látka aj. Děti si sedly proti sobě, každé si zavěsilo na krk jeden pytlík. První sáhlo do pytlíku druhého,

¹³ viz kap. č. 2 Didaktický materiál

¹⁴ viz obr. Příloha č. 1

¹⁵ tamtéž

¹⁶ tamtéž

vytáhlo a ukázalo předmět a druhé se tuto věc snažilo nahmatat v pytlíku kamaráda. Poté se děti vyměnily.

Děti také rády pohmatem zkoumaly tabulky vyplněné rozličnými povrchy – drsným smirkem, jemnou bavlnou, linoleem.. Z oblasti sluchu byly oblíbené různě veliké zvonky s paličkami pro údery. Jak jsem zpozorovala, při práci se smyslovým materiálem šlo v MŠ většinou o pouhé procvičení/zcitlivění daného smyslu, činnost se dělala zejména opakovaně a ne pro konečný (pozorovatelný) cíl.

Matematika: Matematického materiálu se ve třídě nacházelo stejné množství jako pomůcek k řeči či kosmické výchově. V rámci matematiky si děti např. ve dvojicích a více větším počtu hrály na banku prostřednictvím směňování perlového materiálu. Vyměňovaly jednotlivé kuličky perel za více spojených (při potěžkání v ruce si dítě uvědomilo, že stovka je těžší než desítka a obsahuje víc perel). Používané bylo dále skládání zlomků (prázdný kruh či jiný tvar dotyčný doplnil dílčími částmi)¹⁷ nebo hry s identifikací čísla, kdy z kapsáře dítě vytáhlo číslici a podle barvy/povrchu určilo, jestli je sudá/lichá (věc opatřena obrázkem vysvětlivky). V matematice si děti procvičovaly spojení konkrétního a abstraktního (určitý počet má jasnou podobu), nešlo zde o to, aby se dítě naučilo nutně počítat.

Řeč: Pomůcky obsahovaly prvky smyslového materiálu. Šlo např. o pytlíky/desky naplněné písmeny z různých povrchů, např. drsné smirkové samohlásky, hladké souhlásky, jiné barvy aj. Zajímavé se ukázalo psaní písmen prstem do krupice¹⁸ vysypané na tácu, dětem byl dotyk prstu v jemné krupici příjemný. Důležitou součástí k procvičení řeči byla grafomotorika, učitelka ji denně zapojovala. Věnovaly se jí hlavně děti, které se chystaly do ZŠ. Děti psaly do pracovních sešitů s předtištěnými písmeny či obrázky nebo jim učitelka sama předkreslovala. Některé psaly moc rády, jiné zase ne a měly spíše tendenci pořádkem kreslit, mohli jsme z toho vytušit budoucí postoj dětí ke škole. Oblast řeči sehrála svou roli pro zlepšení četných nedokonalostí řeči, které se u předškoláků často vyskytují. Např. při patlavosti (dyslalie), kdy děti špatně vyslovují, koktavosti (balbuties), kdy zadržávají apod. Úkoly totiž děti četly samy sobě nebo učitelce nahlas.

Kosmická výchova: Probíhala ve dvou rovinách (viz teorie rozdělení na živou a neživou). Rovina konkrétních pomůcek a rovina dalších skutečností, které lze ale také nazvat pomůckami. V první rovině byly používány pestré pomůcky spojené s přírodou – přiřazování určitého počasí k ročnímu období, které je pro něj typické, znázornění reliéfu

¹⁷ viz obr. Příloha č. 1

¹⁸ tamtéž

pevniny a moře nebo např. skládání různých fází měsíce (dorůstání, úplněk) apod.¹⁹ Druhou rovinou byla praktická péče o zvíře/králíka a květiny (děti se o ně staraly společně s učitelkou a střídaly se ve službách) nebo i zapojení zdravého jídla (seznamování s ním) apod.

Cíle kosmické výchovy byly dva, 1) děti si uvědomily rozličné přírodní skutečnosti a 2) pochopily, že se samy podílí na chodu ve školce, a to je bavilo. Druhý bod naplňoval hlavní myšlenku kosmické výchovy, že člověk je součástí všeho kolem sebe.

Využití materiálu v ZŠ Na Dlouhém lánu

Montessori výuka probíhá v ZŠ Na Dlouhém lánu na 1. stupni školní docházky a je jí věnováno celé jedno patro školy. Žáci rozdělení do tříd (1-5 ročník) mají možnost setkávat se spolu ve speciální hale na patře. Právě tato hala totiž slouží jako hlavní prostor pro didaktický materiál a děti sem dle potřeby – samy nebo s učitelem docházejí. Zde je první rozdíl oproti MŠ Vokovická, kde je většina pomůcek přímo ve třídě.

Hala v ZŠ obsahuje police s pestrou škálou pomůcek různé náročnosti²⁰, materiál je tematicky rozdělen především do oblasti matematiky, řeči a kosmické výchovy. Oblast praktického života a smyslové výchovy nebyly zastoupeny téměř vůbec. Jedná se o další odlišnost od MŠ Vokovická, kde naopak praktický život a smyslová výchova zaujímaly přední místo.

Po přesunu do samotné třídy jsem zjistila, že v tomto prostoru²¹ se (v regálech) nachází minimum pomůcek. Jak jsem se dozvěděla, záleží na konkrétním učiteli, do jaké míry třídu pomůckami naplní. Učitel zde zastával názor, že nejsenzitivnější období pro práci s materiálem je v předškolním věku, nyní na školním stupni jsou spíše jako podpůrná pomoc při řešení úkolu. Děti ve třídě nejčastěji používaly materiál, který vyrobil sám učitel.

Jednotlivé oblasti:

Aktivity praktického života: Činnosti obdobné těm v MŠ (přelívání, přesýpání) se v místě nevyskytovaly. Oblast zastupovalo jen pár ryze praktických činností jako pomůcky k zametání, uklízení – popř. speciální materiál na čištění pomůcek. Jejich cílem nebyly jako v MŠ různé nácviky činností, ale pouze sebeobsluha.

¹⁹ viz Příloha č. 1

²⁰ Mnoho těchto pomůcek je stejných jako v MŠ Vokovická.

²¹ Více o uložení pomůcek v prostoru v následující „Organizaci prostoru na ZŠ“.

Smyslový materiál: Samostatně v ZŠ nezaveden. Jeho prvky se ale nacházely v ostatních oblastech didaktického materiálu.

Matematika: Často používanou pomůckou byly tzv. „parkety“²², sedmiletá holčička je využívala např. při řešení příkladů. Mechanismus parket spočíval v tom, že se z různě uskupených částic papírových kostiček/či čtverců (1 samostatná, 2 spojené apod.) skládal větší celek. Tato činnost zejména napomáhala k výpočtu složitějších úkonů, díky jejich zobrazení si s nimi dívka lépe poradila. Další využívanou pomůckou byl např. autobus (kvádr), naplňoval se malými krychlemi. Cílem matematických pomůcek bylo stejně jako v MŠ uvědomit si spojení konkrétního (pomůcka) a abstraktního (příklad), zároveň ale také pomůcku účelně využít a splnit úlohu.

Řeč: V oblasti řeči děti používaly např. tzv. „krokovátka“ (mělo podobu skákacího panáka) a jednou z možností jeho využití bylo to, že po něm děti dělaly kroky, aby lépe uchopily např. slabikování (co krok to slabika) apod. Dalšími pomůckami byly stejně jako v MŠ nevšední zobrazení písmen či slov, např. velká dřevěná abeceda, smirkové a hladké samohlásky/souhlásky, rozličně barevné slovní druhy. Pomůcky se často prezentovaly s určitým úkolem – např. přiřazováním slov k obrázku či věci.²³ Právě zde se objevuje výše zmíněný prvek smyslové výchovy. Cílem oblasti bylo pomocí smyslů dětem vštípit základy gramatiky českého jazyka.

Kosmická výchova: Učitel dětem v rámci této oblasti předkládal různé laminované karty nebo předměty na aktuální téma a děti v pomůcce dostaly přímo úkol (téma jednoho týdne bylo např. želva – učitel ji ten čas právě do třídy pořídil) a na kartách byly systematicky předloženy úkoly z různých předmětů o tomto tématu (zařaď želvu na kontinenty, kde žije, popiš/vymaluj určité části těla želvy, vytvoř její jídelníček, popiš podmínky chovu). Děti znaly odpovědi z předchozí přednášky od učitele nebo informace vyhledávaly v mapách nebo stálých pomůckách (botanické karty, glóby s popisem).²⁴ Stejně jako v MŠ měly děti za želvu i skutečnou zodpovědnost a staraly se o ni. Více než u kterékoliv jiné oblasti zde děti propojovaly poznatky z různých předmětů, tak jak je uvedeno v teorii.

Při práci se vším materiálem bylo zajímavé pozorovat děti, které jsem předtím pozorovala při práci v MŠ Vokovická. Ukazoval se rozdíl ve využívání pomůcek jimi a v používání pomůcek jiných dětí bez Montessori minulosti v MŠ. Zatímco děti z MŠ

²² viz obr. Příloha č. 2

²³ tamtéž

²⁴ více v Organizaci prostoru + obr. Příloha č. 2

Vokovická si k řešení úkolu pomůcku často přibraly (např. parkety k matematice), ty druhé tak často ne. Zkušenost s materiálem tedy dětem dodávala jistoty a na tomto příkladu můžeme sledovat, že příprava dítěte na Montessori ZŠ už v MŠ má význam.

Hlavní rozdíly mezi MŠ a ZŠ:

1) zastoupení a využití jednotlivých oblastí: **a)** aktivity přirozeného života, smyslový materiál v MŠ nejvíce / v ZŠ téměř vůbec **b)** v MŠ mnoho standardních pomůcek²⁵ / v ZŠ hlavně malé množství neobvyklých nových pomůcek (parkety).

2) cíl využití pomůcky: v MŠ procvičení / v ZŠ vyřešení konkrétního problému/úkolů.

7.4.2 Organizace prostoru

Organizace prostoru v MŠ Vokovická

Uspořádání didaktického materiálu: I přes velkou rozlohu třídy pomůcky zabírají v prostoru značné místo. Jejich umístění v malých nízkých policích podél stěn třídy umožňuje, aby pro věc dosáhlo i nejmenší dítě. Nábytek je tedy vyroben přesně podle Montessori myšlenky dítěti přesně na míru.²⁶ Každá pomůcka má dále podle teorie jeden exemplář a své stálé místo v té oblasti/polici, kam tematicky spadá. Jediné aktivity praktického života mají jiný systém uložení. Zaujímají výsadní postavení pod okny a poblíž stolků (stolky jsou spojené do jednoho podlouhlého). Tímto se dosáhlo rozdělení mezi nimi a ostatními pomůckami a děti si uvědomily, že aktivity znamenají něco jiného než ostatní materiál. Ze stejného důvodu jsou aktivity ještě označovány obrázky a leží na tácech, žádné jiné pomůcky takové označení nemají. Podle obsahu činnosti se Aktivity rozlišovaly na mokré a suché (odděleny). Zmíněné názvy samy o sobě nastiňují důvod. Příkladem mokrých aktivit jsou činnosti, kde se pracuje s vodou (např. výše zmíněné barvení vody potravinářskými barvami), suché aktivity jsou jejich pravým opakem (přesypávání semínek, krájení ovoce).

Organizace celé třídy: Elipsa²⁷ vyplňuje prostředek místnosti, je dostatečně velká (cca 3 x 2 m), aby se zde mohly setkávat všechny děti i s učitelkou. Po celý den byly uprostřed elipsy předměty vztahující se k aktuálnímu tématu. Aktuální téma je poznat i v celé třídě, např. na nástěnkách, všichni tady mají i své výrobky, výkresy, stěny zdobí fotografie

²⁵ viz teorie kap. č. 2 Didaktický materiál

²⁶ Příloha č. 1 Organizace prostoru a programu

²⁷ viz kap. č. 2 Didaktický materiál + obr. Příloha č. 1

z výletů nebo kalendář. Na zemi po celém obvodu třídy leží koberec, pro malé děti je jistě atraktivnější než linoleum nebo parkety. Při práci s didaktikou pracovaly děti podle metodiky ještě na dalším pracovním koberečku, v různých koutech třídy.²⁸ Protože existovala možnost, aby práci s pomůckou přerušily (v takovém případě dítě kobereček označí cedulkou se svým jménem s tím, že se k ní opět vrátí), jsou koberečky rozloženy po třídě prakticky neustále. Rozložené práce působily ve třídě občas mírný zmatek, zejména když některé děti na pomůcku zapomněly a v okamžiku, kdy to učitelka nezaznamenala, začaly pracovat s jinou další. Toto ale samozřejmě nebylo pravidlem a nejčastějším důvodem pro přerušování práce s pomůckou byl odpočinek. Děti se odcházely např. protáhnout do molitanového koutku na chodbě, k podobnému účelu sloužily také žebřiny či pavoučí síť na stěnách chodby, nabízela se i možnost jezdit zde na tříkolce. Jako další odpočinková část místnosti slouží dřevěné patro ve třídě, děti sem ovšem chodí pouze s učitelkou po obědě, všude jsou polštáře a dostatek prostoru pro případný spánek. Nutno zmínit, že na malém prostoru pod patrem se nachází dřevěná dětská kuchyňka, malé dřevěné vlakové kolejnice a dětské kostýmy pohádkových bytostí, což úplně neodpovídá Montessori přístupu. Na druhou stranu si ale nemyslím, že by tyto hračky/věci působily vůči Montessori materiálu nějak rušivě, jednalo se jen o zpestření mezi prací s pomůckami.

Organizace prostoru v ZŠ Na Dlouhém lánu

Uspořádání didaktického materiálu: Na rozdíl od MŠ Vokovické, didaktického materiálu je ve třídě ZŠ mnohem méně, třída je také menší než ta v MŠ. Nízké police odpovídající úrovni dítěte jsou umístěny podél dvou stěn třídy a prostředku místnosti. Pouze část polic je naplněna Montessori materiálem, děti zde mají především pomůcky, které nejčastěji používají.²⁹ Jedná se zejména o variace na matematické parkety, krokovátka, dále pak již zmíněné nejrůznější pomůcky z oblasti řeči (učitel si spolu s matematikou na této oblasti zakládal), dřevěnou abecedu, znázornění rozdílů ve slovních družích, hry s větnými členy. V rámci kosmické výchovy se ve skříňkách nachází glóby/mapy s reliéfy světadílů nebo rozmanité věci z praktických oblastí – zajímavé jsou např. krabice s pojmenováním států, v nichž se nachází typické výrobky pro tyto dané země. V krabici pro Francii je parfém, levandule, víno, francouzské mince, v anglické krabici najdeme čaj, aj. vlajku atd.³⁰ V případě, kdy děti potřebovaly další jiné pomůcky,

²⁸ Občas využily i již zmíněný pracovní stůl na chodbě.

²⁹ viz kap. č. 7 Využívání didaktického materiálu na ZŠ.

³⁰ viz Příloha č. 2

došly si pro ně do společné haly. Zde s materiálem pracovaly buď na pracovních koberečcích nebo u stolku. Často se stávalo, že se v prostoru haly střetly děti z různých ročníků a v tichosti si každý dělal své. O přestávkách spolu tyto děti komunikovaly. Setkání dětem zprostředkovalo alespoň částečně zkušenost s jinak starými žáky, když samotné třídy byly věkově homogenní.

Organizace celé třídy: Police umístěné uprostřed třídy rozdělují prostor na dvě části. Lavice pro děti³¹ se nachází v první části, stolky nejsou klasicky uspořádány do tří dlouhých řad, ale do dvou protilehlých „L“. Díky tomuto uspořádání na sebe obdobně jako v MŠ vidí nejen děti (mají možnost si např. pomáhat nebo lépe spolupracovat při projektech), ale i učitel má lepší rozhled po třídě. Jeho stůl však není umístěn čelem k lavicím, ale stranou u oken. Více než jako katedra působí jeho stůl jako pracovní. K tomuto dojmu docházím také tím, že se na stole nachází počítač, lampa, tiskárna, učitel se ve třídě vyskytoval prakticky neustále a jeho osobní věci zabíraly četné místo. Obě zmíněné skutečnosti odpovídají postavení pedagoga v Montessori procesu, učitel v něm má být především pozorovatel.

Klasická tabule se nachází na stěně naproti lavicím, děti díky ní mají na očích rozvrh a tzv. týdenní plán.³² Po celý týden je oboje na tabuli podrobně rozepsáno. Dodatky k plánu nebo tématu se nachází rovněž na nástěnce u dveří. Na tomto místě jsou dále dětským písmem napsána pravidla, jak se mají všichni chovat (vracíme věci zpět, posloucháme ostatní když mluví, chováme se ohleduplně). Najdeme zde také obrázky (prezentaci) projektů nebo popis práce s pomůckami, se kterými děti pracují nejčastěji (např. popis již uvedených „parket“). Pomůcka byla na nástěnce vyobrazena a v krocích se pak pod ní nacházel obrázkový návod k užití. Nic podobného jsem v MŠ nezaznamenala.

Druhá část třídy slouží především pro individuální práci s materiálem na koberečcích a sezení s učitelem.³³ Obdobně jako v MŠ Vokovická zem pokrývá i velký koberec pro větší pohodlnost. Narozdíl od MŠ je ale na práci méně místa. Kvůli malé rozloze zde nenajdeme elipsu. Nabízí se pouze ta ve společné hale.

Nápaditý je systém organizace práce/police ve druhé části třídy. Jedna přihrádka je určená pro hotové úlohy, další pro rozdělané úlohy, jiná police slouží pro domácí úkoly. Děti ukládají své sešity do těchto přihrádek a učitel si je v nich „vyzvedává“.

³¹ Zabírají většinu tohoto prostoru.

³² viz popis v následující Organizaci času

³³ viz obr. Příloha č. 2 Organizace prostoru a vyučování

- Hlavní rozdíly mezi MŠ a ZŠ: 1) celková rozloha třídy:** v MŠ větší / na ZŠ menší
- 2) **umístění pomůcek:** a) v MŠ pouze ve třídě / na ZŠ v hale i ve třídě,
b) dominance jiných oblastí z pomůcek: v MŠ aktivity přirozeného života / na ZŠ matematika, řeč a kosmická výchova (ve třídě ZŠ – oblasti zastupují jen ty nejvíce využívané kousky)
- 3) **prostředky k pohybu:** a) v MŠ jsou na chodbě tělovýchovné nástroje / na ZŠ ne,
b) elipsa je v MŠ přímo ve třídě / na ZŠ mimo třídu
- 4) **učitel(ka):** v MŠ nemá učitelka žádný pracovní stůl či osobní věci / učitel na ZŠ ano

7.4.3 Organizace vyučovacího procesu

Organizace dne v MŠ Vokovická

Provoz MŠ začíná pravidelně v 7.00 hodin. Prvním bodem programu je grafomotorika. Starší děti při ní píší/kreslí do sešitů, malé jen malují či modelují. Učitelka při tom u stolu s dětmi setrvává, povídá si s nimi, předkresluje tvary do sešitů. Není výjimkou, že si ke stolu přisedne některý z rodičů a pozoruje všechny při práci nebo se dokonce i zapojí a chvíli pomáhá. Jde o jeden ze způsobů, jak se uskutečňují neformální vztahy s rodiči, kterých chce Montessori MŠ dosáhnout.

Rodiče zůstávají déle ve třídě také v případech velmi malých dětí, některé pláčou, špatně se adaptují na kolektiv. V tomto směru vychází nadstandardně vstřícná i učitelka a školka samotná. Dětem, co špatně snáší adaptaci, je věnována velká pozornost. V tradičně pojaté MŠ bychom se s takovým přístupem pravděpodobně nesetkali.

S koncem grafomotoriky (cca v 8.00 hod.) začíná prostor pro individuální práci s pomůckami. Děti s materiálem pracují rády i ve dvojicích či skupinkách. Učitelka při tom naplňuje roli pozorovatele – všechny obchází a pomáhá (role rádce), kde je potřeba. Přípravuje také činnosti na program nebo doplňuje pomůcky (role organizátora prostředí). Děti rády pomáhají učitelce s činnostmi, nemusí nutně pracovat s materiálem. Jeden chlapec např. míchal s vychovatelkou barvy na aktivity praktického života, další děvče si s ní povídalo, pak pečovalo o králíka nebo porovnávalo okolí.

Po krátké svačině, při níž si každý sám maže/zdobí pečivo, nastává v 10.00 hodin čas pro elipsu. Všichni jsou svoláni prostřednictvím gongu, nechají prostor tak, jak je (rozdělané pomůcky) a usadí se vedle sebe na elipsu. Dle momentální nálady všech učitelka zvolí činnost. Je zapojováno cvičení řeči (říkadla, písně, řečové hry), povídání o tom, co děti doma prožily, v době narozenin jednoho chlapečka zde např. všichni slavily,

chlapec dostával dárky, bylo připraveno pohoštění. Podobné aktivity utvářely ve třídě rodinnou atmosféru, což je i Montessori záměrem.

Podle Montessori podmínek se při elipse také zapojovalo cvičení ticha a klidu. K jeho navození se zde používá tzv. metoda „FO“ (děti leží na zádech s jednou rukou na čele a s druhou na břiše, mohou i sedět – některé děti nerady ležely). Po setrvání v klidu na místě se pak zvedají, berou z prostřed elipsy věc a pomalu za sebou (v doprovodu hudby) našlapují po elipse. Při tomto cvičení se procvičuje jejich senzomotorika při balancování s věcí na lince elipsy.

Procházka ven je na programu cca $\frac{3}{4}$ hodiny po elipse. Vychovatelka často bere děti do blízkého lesoparku. Při objevu něčeho zajímavého v lese se skupina zastaví a povídá si o tom. Podle potřeby se také sbírají přírodniny na doplnění materiálu (bobule např.), děti se tak samy podílely na přípravě pomůcek a do lesa chodily velmi rády.

Po procházce venku následoval oběd. Samozřejmostí bylo, že si každý sám prostřel a podle svých možností rovněž nandal, starší si např. nalévaly polévku, pomáhaly mladším. Skutečnost, že při obědě může kdokoliv odmítnout určitou část jídla (přílohy/maso), má kupodivu přesně opačný účinek. Mnoho dětí si přidává.

Obdobná možnost jako při jídle je i při odpoledním spánku cca ve 12.30 hod., kdy se děti přesunou s učitelkou na dřevěné patro. Ne všechny děti mají potřebu spát, tak mohou na patře jen odpočívat. Jeden chlapec chtěl v té době např. naléhavě dokončit práci s pomůckou dole u stolku, a tak mu to vychovatelka povolila. Zmiňovaný přístup MŠ ke spánku odpovídá názoru M. Montessori. Montessori ve své knize „Tajuplné dětství“ (1998, s. 50) tvrdí, že: „Jestliže je dítě tak aktivním tvorem a tak dobrým pozorovatelem, jak jsme poznali, pak není možné, aby bylo současně i spáčem.“ Jde o její reakci na to, že dospělý často nutí dítě spát více než samo potřebuje, aby jej někde na chvíli „uklidil“.

V rámci odpoledních aktivit od 13.30 hod. se mnoho dětí rozejde na kroužky, pro ty zbývající se opakuje dopolední setkání na elipse. Vesměs je program volný a děti sami určí, co chtějí dělat, naskýtá se možnost pracovat opět s pomůckami, učitelka také zapojuje pohybové hry. Den ve školce je zakončen v 17.00 hodin.

Organizace předmětů: Ačkoliv se ve školce setkávají děti s předměty/oblastmi ze školy (matematika), nejsou tyto předměty samostatně ohraničeny v přesném čase jako ve škole. Nástin předmětu v sobě nese snad jediná grafomotorika, odehrává se každý den ráno v přesnou dobu a její náplň je vždy stejná. Děti na ni mají jako na jedinou pracovní listy.

Organizace dne v ZŠ Na Dlouhém lánu

Vyučování začíná standardně v 8.00 hodin. Jeho zahájení však nedoprovází zvonění.³⁴ Důvodem je speciální rozvržení času. „Hodiny“ zde netrvaly klasických 45 minut, ale jsou rozděleny na cca 1,5 hodinové vyučovací bloky. Učitel se začátek každého bloku snaží dětem zpříjemnit setkáním v kruhu na zemi, všichni si zpočátku povídají o tom, co zajímavého se komu doma přihodilo, zda bylo na včerejším dni ve škole něco dobrého/špatného apod. Jedná se o období setkávání dětí na elipse v MŠ.

Po krátkém úvodu se přesouvá pozornost na tzv. týdenní plán. Náplň celého týdne závisí na tomto plánu. Učitel seznámí žáky s plánem zpravidla na začátku týdne, načež každý den ráno je probíráno jeho plnění jednotlivými dětmi. Pokud je v rozvrhu 1. blok určen k jeho plnění, děti se cca 20 min. po vyměňování zkušeností v kruhu odebírají k práci. Každé dítě je jiné a jsou také odlišné přístupy k realizaci plánu. Některé děti si způsobilně sedly do lavice, další využily kout třídy, kam si přinesly kobereček. Úkoly děti plnily i v různém pořadí (někdo byl lepší v čj, tak začal tímto předmětem, další začínal matematikou), za využití různých pomůcek (pro tutéž úlohu dvě děti použily odlišnou pomůcku). Co se týče učitele, ten během vyučování pracoval u svého stolu. Zde dětem občas radil, se samostatným rozvržením úkolů měly děti občas problém, učitel se snažil zejména doporučovat co nejrychlejší postup pro dané dítě (ty jsi dobrá/ý v X, začni zde), bylo důležité, aby všichni splnili plán do konce týdne. Každý den děti (s přestávkami) absolvovaly 3 bloky, končily cca v 12.30 hod.

Organizace předmětů: V plánu jsou dětem předkládány úkoly ze třech předmětů. Zmíněnými předměty jsou čeština, matematika a kosmická výchova. Tím, že jsou předměty shrnuty jen do těchto skupin, se uskutečňuje Montessori záměr integrace oblastí. Opět zejména v kosmické výchově se děti setkávají s propojením více oblastí. Např. učitel dal dětem úkol zhotovit určitou částku peněz z různorodých ekvivalentů mincí/bankovek. Zde pozorujeme sloučení výtvarné výchovy, prvouky aj.

Na češtinu a matematiku mají děti písanku a pracovní sešit, je určen konkrétní počet stran, který mají do konce týdne vyplnit.

Nutno zmínit, že s předměty se děti nesetkávají pouze na úrovni plnění plánu, ale také v rovině samostatných předmětů. Jedná se o samostatný Čj, M, Hv/Tv a angličtinu s rodilou mluvčí (zejména ta by v případě zakomponování do dalších předmětů mohla dětem působit problém). Průběh hodin probíhá dialogickou metodou, učitel se posadí

³⁴ Speciálně na Montessori patře je zvonění ztlumeno.

s dětmi opět do kruhu – předvede jim téma a pomůcky k němu určené, načež všichni společně diskutují. Nejedná se o klasický monolog učitele, kdy děti pasivně sedí a pouze naslouchají.

Pozn: Za dobu vyučování ani jednou nebylo do předmětů/bloků zapojeno cvičení klidu a koncentrace (chůze) na elipse. I celkovému pohybu se v ZŠ nevěnovala tak velká pozornost jako v MŠ. Jako příčinu vidím nedostatek času při plnění plánu.

Hlavní rozdíly mezi MŠ a ZŠ: 1) Celková organizace času: v ZŠ náplň rozdělena přesně do bloků (v blocích jasně definována náplň – plnění plánu/samostatné předměty) v MŠ organizace času také, ale není úplně určeno, co se bude dít (venku/na elipse)

2) Zahrnutí cvičení klidu a koncentrace: v MŠ ano / v ZŠ ne

3) Pohyb: v MŠ v programu mnohem více pohybu (pohyb venku např.) než na ZŠ

7.1.1. Vztah učitel a děti/žáci

Vztah učitelka – děti v MŠ Vokovická

Kvalifikace učitelky: Třídní učitelka patřila v MŠ mezi ty, které již měly 300hodinový kurz Montessori pedagogiky za sebou. Úroveň jejího vztahu a práce s dětmi tomu také odpovídaly a učitelka pracovala přesně podle metodiky (srov. teorie kap. č. 3). Zastávala roli organizátora prostředí – tedy se snažila, aby byly třída i pomůcky dětmi udržovány, pomáhala při postupech s pomůckami (i když zde děti projevovaly velkou samostatnost). Podle potřeby sama materiál doplňovala, někdy se s věcmi pracovalo více, bylo třeba zasahovat častěji – doplnit vodu/jídlo v aktivitách praktického života, obnovit/doplnit zalaminované karty, při těchto příležitostech zapojovala do úkolů i děti samotné. Zajímavé bylo, jak se přizpůsobovala různým situacím, pokud si všimla detailu, který děti přitahoval. Děti např. zaujaly hořící svíčky ve třídě, a tak učitelka zakomponovala do cvičení chůze po elipse nošení hořících svíček.

Komunikace: K uvolněné atmosféře ve třídě přispívala skutečnost, že děti učitelku oslovovaly křestním jménem „Jitko“ a tykaly jí. Ačkoliv by se mohlo zdát, že tím pedagog ztrácí na autoritě, opak byl pravdou. Právě učitelka vystupující vůči dětem jako „spolupracovník“ či „starší kamarád“, kterého důvěrně oslovují, u nich budila větší respekt, než pokud by zaujala nadřazený postoj. Děti docházely za učitelkou s jakýmkoli dotazem/nejasností, rády si s ní také povídaly nebo jí pomáhaly. Příkladem spolupráce dětí s učitelkou je např. péče dětí o okolí třídy. Mnoho jich automaticky na podnět učitelky porovnávalo, sklízelo věci apod. Podstatně méně než u dětí z běžné MŠ zde bylo slyšet

připomínku „to nechci dělat“.³⁵ Hlavní důvod spolupráce dítěte v Montessori MŠ spatřuji v tom, že učitelka předtím, než řekla, co je nutné provést, použila slovo „prosím“ nebo spojení „je třeba“, věty také nedoprovázela tónem příkazu, ale jen důrazně připomněla. Je zajímavé, jak pouhá změna formulace věty mění schopnost (ochotu) dítěte věc udělat.

V celkové komunikaci dětí s učitelkou však spatřuji jeden nedostatek. Jedná se o příliš časté zasahování učitelky do konfliktů mezi samotnými dětmi. Děti byly zvyklé, že učitelka zasáhne v jakékoliv menší neshodě mezi nimi. Toto nekoresponduje s myšlenkou Montessori, že si má kolektiv řešit drobnosti sám, aby se pěstovala sociální komunikace/zdatnost.

Zpětná vazba/hodnocení: K dětem měla učitelka blíže také díky častým kontaktům s rodiči (v MŠ se konaly společné akce typu grilování buřtů, drakiáda, burza oblečení). Při těchto neformálních setkáních učitelka s rodiči diskutovala o dětech, podávala zpětnou vazbu o dění v MŠ.

Vztah učitel - žáci v ZŠ Na Dlouhém lánu

Kvalifikace učitele: Stejně jako učitelka v MŠ, měl učitel na ZŠ splněnou Montessori kvalifikaci.

Kromě role organizátora (při vedení individuálních předmětů) učitel při vyučování zaujímal nejvíce roli pozorovatele. Jak jsem zmínila, seděl u pracovního stolu a děti za ním z vlastní iniciativy chodily s dotazy. Toto je rozdíl oproti přístupu učitelky v MŠ, která děti sama, např. při práci s materiálem obcházela, vychází to ovšem z požadavku samostatného plnění plánu dětí ve škole.

Komunikace: Oproti MŠ žáci na ZŠ učiteli vykali a udržovali větší odstup. Děti tak měly být seznámeny s tím, že existuje určitá oficiální autorita a ne každý je „kamarád“. V budoucnu je čeká nová úroveň společenské komunikace (např. 2. stupeň, SŠ) a nepřipravenost na ni může působit problém (příklad uvádím v opozici k tomu, že na některých alternativních ZŠ děti učitelům tykají). Učitel však k dětem přistupoval se zájmem a když bylo třeba, mluvil k žákovi osobně. Snažil se děti především podporovat a motivovat: „Všiml jsem si, že ti nejde tento typ příkladů, procvič si je, můžeš zkusit taktiku X.“ A podněcovat ke spolupráci: „Jsi dobrá/rý v Y, můžeš s tím poradit X.“

Dokladem zájmu o děti a výuku byly i jeho kreativní nápady k výuce (obdobně jako u učitelky v MŠ). Nasazení pro výuku lze sledovat v přístupu k předmětům. Do třídy byla

³⁵ Srov. s mou letní prací s předškolními dětmi.

např. pořízena želva a děti měly v rámci kosmické výchovy pozorovat její chování, aby mohly vyplnit předem připravené pomůcky (archy) s dotazy. Želva byla aktivní hlavně večer/v noci, a tak učitel zorganizoval, že děti stráví jednu noc ve škole (bylo naplánováno večerní sledování želvy a poté spaní ve spacácích). Děti taková výuka velmi bavila a i mnohem více aktivizovala.

Hodnocení: V učení byly děti hodnoceny slovním zápisem do notesu, učitel se snažil formulovat pozitiva a mezery všech dětí, na rozdíl od MŠ nebyly tak časté příležitosti k setkání učitele s rodiči. (Rodiče zde spíše přispívaly inventářem do třídy nebo nabídkou exkurzí/nápadů při projektech, pokud měly možnost.)

Hlavní rozdíly mezi MŠ a ZŠ: Hlavní role učitele: v MŠ učitelka větší organizátorka prostředí a aktivnější při pomoci dětem / na ZŠ naopak učitel pozorovatel a děti samostatnější

Komunikace – oslovení učitele: v MŠ tykání / na ZŠ vykání

Hodnocení dětí: v MŠ rozhovory s rodiči / na ZŠ slovní hodnocení (bez známek)

Vyhodnocení hypotéz

1) Využití didaktického materiálu

Hypotéza: „*Předpokládám, že v ZŠ Montessori se při výuce využívá obsahově bohatší didaktický materiál než v Montessori MŠ.*“

V praxi se ukázalo, že nejčastěji děti ve třídě ZŠ Na Dlouhém lánu užívají inovativní materiál vyrobený učitelem³⁶, zatímco děti z MŠ Vokovická materiál odpovídající teorii.

Inovativních pomůcek však v ZŠ nebylo mnoho a děti tak občas využily rovněž pomůcky tradiční (dle teorie). Překvapivě vyšlo najevo, že mnoho těchto pomůcek je totožných s pomůckami z MŠ Vokovická. Malé obohacení materiálu na ZŠ, které vyplývalo z vyšší náročnosti, jakou s sebou ZŠ nese, zastínil fakt, že dvě oblasti z materiálu (aktivity přirozeného života a smyslová výchova) jsme ve škole téměř nenašli. Přitom právě tyto oblasti naskýtají velké pole možností. Celkově děti v MŠ s pomůckami pracovaly také mnohem více.

Hypotéza nebyla potvrzena.

2) Organizace vyučovacího prostoru a Organizace vyučovacího procesu

Hypotéza: „*Myslím si, že prostor ZŠ Montessori bude umožňovat dětem méně pohybu oproti prostoru MŠ Montessori.*“

Protože učivo na ZŠ předpokládá spíše soustředěnou práci na místě než pohyb, domnívala jsem se, že podle toho bude i architektonicky řešena třída na ZŠ. (Lavice ve třídě ZŠ jsou navíc mnohem větší než stolky pro děti v MŠ a např. v klasické ZŠ zabírají většinu třídy.)

Z pozorování vyšlo najevo několik důkazů pro mou hypotézu. Jednak byla třída na ZŠ menší než ta v MŠ a nenabídla takové volno a dále neměly děti na ZŠ tolik možností/prostředků k pohybu jako na MŠ. Na obou místech sice využívaly děti halu, avšak ta z MŠ Vokovická svým vybavením (žebřiny, pavoučí síť, možnost jezdit na tříkolce) umožňovala požadavek pohybu více. Děti na ZŠ v hale pouze pracovaly s materiálem, žádné tělovýchovné prostředky tu nebyly. Na ZŠ se nezapojovalo do výuky ani cvičení na elipse.

Hypotéza byla potvrzena.

³⁶ Tento materiál je vytvořen na míru pouze dítěti ze ZŠ, dítě z MŠ by ho nemuselo pochopit, tím je tedy inovativní materiál obsahově náročnější.

Hypotéza: „*Předpokládám, že vyučování/program v ZŠ Montessori bude díky stupni vzdělání organizovanější než v MŠ Montessori.*“

Organizace dne: Na obou místech, jak v ZŠ Na Dlouhém lánu, tak v MŠ Vokovická byl čas určitým způsobem zorganizován. Na ZŠ byl program rozdělen do 1,5hodinových po sobě jdoucích bloků věnovaných učivu, v MŠ Vokovická se jednalo o různé trvající úseky naplňující potřeby a rozvoj malého dítěte (vycházka, odpočinek, jídlo, pomůcky apod.). Z porovnání vychází najevo, že v MŠ najdeme v programu mnoho volného místa (např. v odpoledních hodinách není jasně stanoveno, co se má dít). Oproti tomu na ZŠ je rozvrh přesně stanoven. V MŠ také není náplň vždy tak úplně jasná, (náplň vycházky, elipsa apod.), zatímco na ZŠ děti vědí, zda budou pracovat na plnění plánu s pomůckami nebo jestli mají samostatný předmět s učitelem.

Organizace předmětů: I když se děti v MŠ seznamují s oblastmi, jako je matematika, čj apod., není pro tyto oblasti v rozvrhu vymezen přesný čas jako na ZŠ.

Hypotéza byla potvrzena.

3) Vztah učitel – děti

Hypotéza: „*Myslím si, že přístupy učitelů k dětem jsou na Montessori MŠ i ZŠ obdobné.*“

Z pozorování vyšlo najevo, že pedagogové na obou dvou místech přistupovali k dětem podle metodiky. Role, které má učitel v Montessori procesu vůči dětem zastávat, však byly naplněny v MŠ a ZŠ rozdílně. Zatímco učitelka v MŠ byla častěji pomocníkem/spolupracovníkem, např. při vstupu do práce s pomůckou, organizaci prostředí či řešení konfliktů, učitel na ZŠ hrál častěji roli pozorovatele, do samostatné práce dětí s pomůckami např. vůbec nevstupoval a prostředí byly děti zvyklé udržovat automaticky. I přes některé shody (kdy oba dva učitelé např. přistupovali k dětem s kreativními nápady či brali v potaz individualitu každého jedince) se v celkovém porovnání ukázalo více rozdílů než podobností.

Hypotéza nebyla potvrzena.

Závěr

Na závěr práce se obracím zpět na úvod, kde jsou stanoveny cíle, které jsem chtěla naplnit. V teoretické části jsem podle záměru předložila poznatky z odborných knih o Montessori výchově určené pro MŠ a ZŠ (1. st). Při práci s těmito publikacemi bylo vidět, že M. Montessori chtěla pravděpodobně své učení aplikovat hlavně na zmíněné stupně vzdělání, protože informace na toto téma byly poměrně dostupné (dalo by se také říci, že čím menší věk dítěte, tím větší pozornost mu věnovala). Pokud bych však chtěla zacílit na vyšší stupeň vzdělání, jako je např. Montessori SŠ/gymnázium, poznatky by se opatřovaly těžko.

Hlavním cílem práce bylo porovnání praxe Montessori MŠ s Montessori ZŠ, přičemž nástrojem pro to byl výzkum v konkrétních zařízeních. Toto jsem předložila v praktické části. Protože jsem do praxe vstupovala s určitými představami, stanovila jsem na počátku práce 4 hypotézy. Pozorování reality a vyhodnocení hypotéz přineslo překvapivé výsledky. Jednak se ukázalo, že realita jak v MŠ, tak i na ZŠ v některých bodech neodpovídala teorii (příkladem v MŠ je například vedle využití pomůcek také využití normálních hraček, ukázkou na ZŠ je věkově nesmíšený kolektiv nebo zahrnutí samostatných předmětů či malý počet dětí ve třídě) a dále se ukázalo, že jsem se v polovině hypotéz zmýlila.

Hned první hypotéza s předpokladem, že žáci na ZŠ využívají bohatší didaktický materiál než děti v MŠ, byla vyvrácena tím, že děti v mé pozorované třídě na ZŠ používaly pomůcky jen k naplnění učebního plánu (přičemž těchto pomůcek bylo málo a ne všechny je k plánu potřebovaly³⁷). Děti v MŠ oproti tomu pracovaly s pomůckami jen pro činnost samotnou a vybíraly z širokého sortimentu věcí téměř po celý den. Další vyvrácenou hypotézou bylo tvrzení, že na obou stupních vzdělání jsou vztahy učitelů k dětem obdobné. Oba učitelé totiž v praxi upřednostňovali odlišné Montessori role, které vyplývaly z rozdílných požadavků na obou stupních.

Naopak hypotéza, „že prostor ZŠ umožní dětem méně pohybu oproti prostoru MŠ“ a hypotéza předpokládající zorganizovanější program vyučování na ZŠ byly potvrzeny. Zmíněná zjištění však vycházela z většího nároku na výuku než ze samotného Montessori přístupu.

³⁷ Nabídku pomůcek ve společné hale používali žáci málo.

Ve zhodnocení celé práce se ukazuje, že Montessori výuka nachází dnes své větší uplatnění v MŠ než na ZŠ. Jednak je zde pro klíčovou práci s pomůckami větší prostor než na ZŠ, jednak M. Montessori vytvořila nejvíce prostředků právě pro prvních šest let života (protože je označila za stěžejní čas pro aktivaci smyslů). Zastoupení předškolních Montessori zařízení u nás je dokladem toho, že počet MŠ Montessori převyšuje počet ZŠ Montessori v ČR. Z toho nám vyplývá, že děti z MŠ mají menší možnost pokračovat v této výuce. Jelikož jsou však neustále budovány další školy (také díky poptávce po nich), je pravděpodobné, že se počet ZŠ mateřským školám vyrovná. Důležité zde je, aby v těchto nových zařízeních byly zachovány Montessori myšlenky ve své co nejpůvodnější podobě, aby splňovaly svůj účel.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-5
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman - autor nákladem vlastním, 1994. ISBN 80-900035-8-3
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie - přepracované vydání* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7
- ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: VOŠ pedagogická a sociální, 1996. ISBN neuvedeno
- ŠIMÍČKOVÁ, Věra a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

Elektronické prameny

- Společnost Montessori o.s., [online]. © 1999-2013 [cit. 2013-04-12] Dostupné z:
<http://www.montessoricr.cz/>
- Základní Škola Jablonec nad Nisou [online]. © 2013 [cit. 2013-04-12] Dostupné z:
<http://www.montessori-jablonec.cz/o-metode/>

Ostatní prameny

- BRABENCOVÁ, Jitka. *Diplomovaný kurz Marie Montessori na MŠ*. Praha, 2010. Společnost Montessori.
- MŠ Vokovická, 371/28, Praha 6 Vokovice
- ZŠ Na Dlouhém lánu 555/43, Praha 6 Vokovice

Příloha

Příloha č. 1 Fotodokumentace z MŠ Vokovická

Didaktický materiál

Aktivity praktického života



Práce v „dílně“ se svěrákem,
pracovní stůl navštěvovali raději chlapci.



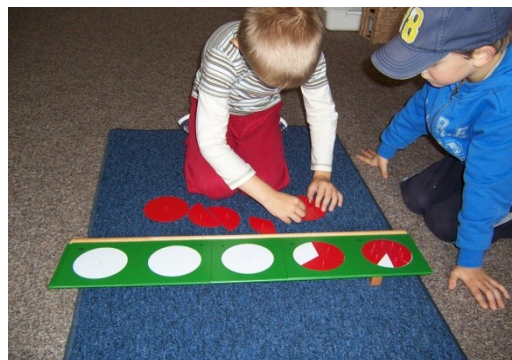
„Suchá aktivita“ – chlapec odměřuje
množství zrní, které se vejde do odměrky.

Smyslová výchova



Práce se schody s ocelovými
kuličkami

Matematika

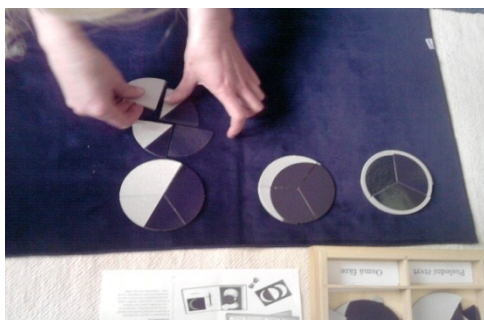


Skládání zlomků

Kosmická výchova



Znázornění pevniny: nahoře reliéf, dole smirkový papír – nejprve na pevnině, pak v oblasti moře. Dítě pomůcku přejíždí prsty a má obrázek přiložit na správný reliéf. Pomocí hmatu vnímá poměr voda/pevnina na zemi. Ještě raději měly děti obdobnou pomůcku s přiřazováním zvířat do oblasti, kam na kontinentu patří. Zvíře bylo opatřeno příchytkou a dotyčný ho položil do oblasti, kde žije. Mapy byly vyznačeny žlutou barvou pro znázornění pouště, tmavě zelenou pro deštné pralesy apod.



Skládání různých fází měsíce -
Zatmění, dorůstání, ubývání

Řeč



Psaní do krupice, buď s předlohou -
(komoda se šuplíčky s abecedou
nebo s celými slovy – děti si z ní
písmena/slova vytahovala – nebo bez
předlohy.

Organizace prostoru a programu

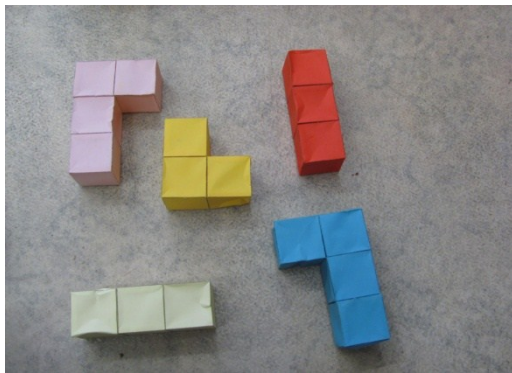


Právě probíhající setkání učitelky s dětmi na elipse. Vzadu u zdi vidíme nízké poličky naplněné didaktikou.

Příloha č. 2 Fotodokumentace ZŠ Na Dlouhém lánu

Didaktika

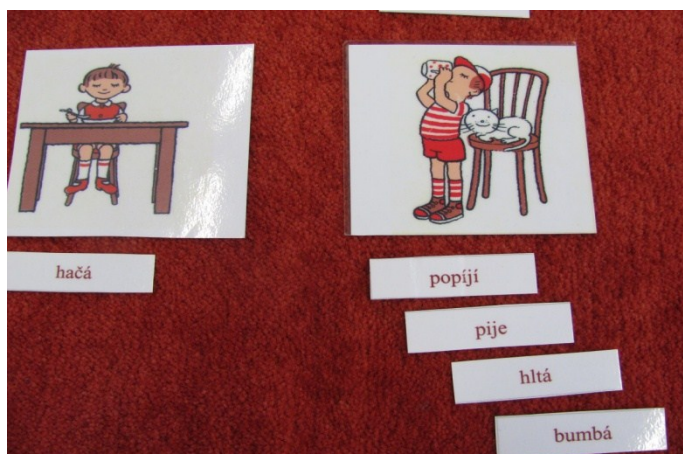
Matematika



„Parkety“

Holčička si vypomáhá při matematice znázorněním příkladu.

Řeč



->Přiřazování sloves k obrázkům, obdobné je např. skládání věty podle obsahu obrázku nebo se k určitému slovnímu druhu přiřazoval jeho konkrétní příklad.

Kosmická výchova



-> Globus s rozdílnými povrchy země a moře (přírodovědná oblast kosmické výchovy).



Krabičky s pojmenováním států. Obsahy obou krabiček daný stát charakterizují (jde o kulturní oblast kosmické výchovy).

Organizace vyučovacího procesu a prostoru



Začátek výuky určené k plnění plánu, za zády učitele jsou umístěny police (naplněné materiálem), které oddělují třídu na dvě části.



Police s materiálem na chodbě. Jak je vidět pomůcky jsou hned za dveřmi třídy, děti to sem mají kousek. Na chodbu však děti nejčastěji chodí už z materiálem ze třídy, kvůli velkému prostoru pro práci zde.

Příloha č. 3 – Montessori MŠ a ZŠ v ČR

Přehled mateřských škol

Název a typ MŠ	Kraj	Adresa	Zřizovatel
Mateřská škola U vrbiček	PH	Lesní 654 Praha 4	soukromé zařízení
Be Happy - Montessori centrum	PH	Římovská 1000 Praha 9	soukromé zařízení
Centrum Sofie	SC	Žižkova 12 Říčany	společnost Deméter, o.s.
Centrum You&Me - školka a rodinné centrum	PH	Nedvěžská 17 Praha 10	soukromé zařízení
DOMINO - rodinné centrum / školka o.s.	PH	Nad hájem 401/3 Praha 4	soukromé zařízení
Duhovka - mezinárodní Montessori školka	PH	Kozlovská 9 Praha 6	ZŠ – Škola hrou, s.r.o.
MŠ Dům Na Vršku	SC	Ke Statku 561 Vrané nad Vltavou	Schody k nezávislosti, o.s.
Global Concept International School	PH	Nad Želivkou 598 Praha 6	soukromé zařízení
Montessori Ovečka – vzdělávací centrum	PH	Bezručova 980 Kolín	soukromé zařízení
Go Kids! školka s prvky Montessori	SC	Tesařská 790 Mladá Boleslav	soukromé zařízení
HVĚZDA Montessori školka	PH	Jinočanská 23 Praha 6	Montessori HVĚZDA, s.r.o
MŠ Montesori	PH	Evropská 33 Praha 6	VOŠ a SOŠ pedagogická a sociální

International Montessori School of Prague	PH	Hrudičkova 2107 Praha 4	Jazyková akademie, Montessori, o.p.s.
MŠ Montessori	LI	Zámecká 10 Jablonec nad Nisou	město Jablonec nad Nisou
MŠ Montessori Kladno	SC	Na Vyhaslém 31 Kladno	statutární město Kladno
MŠ Montessori Meteorologická	PH	Mezi Domy 373 Praha 4	MČ Praha Libuš
MŠ Sluníčko	OL	Blahoslavova 2 Olomouc	MŠ Sluníčko – Olomouc, o.p.s.
MŠ Sluníčko	JC	Helsinská 231 Tábor	MŠ Sluníčko – Vodňany s.r.o.
MŠ Sluníčko-Montessori	JM	Šrámkova 14 Brno	statutární město Brno
MŠ Vokovická	PH	Vokovická 28 Praha 6	MČ Praha 6
NestLingue Montessori (MŠ a jesle)	PH	V Parku 2308/8 Praha 4	NestLingue, s.r.o.
MŠ Klubičko	PA	Grusova 488 Pardubice	statutární město Pardubice
Základní škola a MATEŘSKÁ ŠKOLA Horka n. M	OL	Lidická 78 Horka nad Moravou	obec Horka nad Moravou
MŠ a ZŠ Pod Budčí	SC	Zákolany 50 Zákolany	obec Zákolany
MŠ a ZŠ Slapy	JC	Slapy 34 Slapy u Tábora	obec Slapy
Mezinárodní Montessori školka	JM	Ke Škole 569/1 Znojmo	Montessori Znojmo, o.s.
Child of the Planet	PH	Na Vlčovce 2c Praha 6	soukromé zařízení

Přehled Základních škol

Název a typ ZŠ	Kraj	Adresa	Zřizovatel
Základní škola a MŠ Prokopa Diviše	JM	Ke Škole 569/15 Znojmo	Znojmo, p.o.
Základní škola Mozaika	SC	Švermova 391 Mnichovice	soukromé zařízení
Základní škola Nový svět	MS	Komenského 13 Opava	statutární město Opava
Mezinárodní Montessori Základní škola Perlička	JM	Hlaváčova 6 Brno	soukromé zařízení
Základní škola Sofie	SC	Žižkova 12 Říčany	spol.Deméter, o.p.s.
ZŠ a MŠ Sdružení	PH	Sdružení 1080 Praha 10	MČ Praha 4
Základní škola Meteorologická	PH	Meteorologická 181 Praha 4	MČ Praha Libuš
Kouzelné školy – mateřská a základní škola	PH	Kodaňská 54/10 Praha 10	Bankovní akademie VOŠ a SOŠ, a. s.
ZŠ Na rovině	PA	Masarykovo nám 110 Lázně Bohdaneč	Na Rovině, o. s.
ZŠ Na Dlouhém lánu	PH	Na Dlouhém lánu 43 Praha 6	MČ Praha 6
ZŠ Jazyková akademie Montessori	PH	Hrudičkova 2107 Praha 4	Jazyková akademie Montessori
Základní škola a Mateřská škola Suchý Důl	KH	Suchý Důl 24 Suchý Důl	obec Suchý Důl
ZÁKLADNÍ ŠKOLA a Mateřská škola	OL	Lidická 9 HORKA nad Moravou	obec Horka nad Moravou

ZŠ a MŠ Viva Bambini	JC	Boženy Němcové 74 České Budějovice	soukromé zařízení
ZŠ Jablonec nad Nisou	LI	5. května 76, Jablonec nad Nisou	město Jablonec nad Nisou
ZŠ Montessori Kladno	SC	Bulharská 2337 Kladno	statutární město Kladno
ZŠ Gajdošova	JM	Gajdošova 3 615 00 Brno	MČ Brno Židenice
ZŠ Na Beránku Pertoldova	SC	Žižkova 12 251 01 Říčany	MČ Praha 12

<http://www.montessoricr.cz/organizace/2005-2013> ³⁸

³⁸ Pozn. KRAJE: PH – Praha, SC – Středočeský, LI – Liberecký, KH – Královéhradecký, PA – Pardubický, MS – Moravskoslezský OL – Olomoucký, JM – Jihomoravský, JC – Jihočeský.