

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Podpora samostatnosti dítěte v Montessori škole

Child's independence support at Montessori school

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Dagmar Cahlíková

Praha 2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Nataši Mazáčové Ph.D. za odborné vedení a poskytnutí konzultací při realizaci mé práce. Dále velice děkuji za ochotu a spolupráci na výzkumné části práce Mgr. Kláře Markuciové, a ostatním pedagogům mateřské školy Nestlingue. Děkuji Patriku Jankovi za korekci a vyhodnocení dat výzkumu pro praktickou část mé práce. Za neustálou podporu při psaní chci poděkovat své rodině a přáteli.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci *Podpora samostatnosti dítěte v Montessori škole* vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Dagmar Cahlíková

Anotace

Bakalářská práce *Podpora samostatnosti dítěte v Montessori škole* se věnuje v teoretické části tématu Montessori pedagogiky a jejím principům, jež jsou aplikovány v těchto zařízeních. Mezi nejdůležitější principy se zde řadí připravené prostředí a svoboda, které mají za úkol vést dítě k samostatnosti. Praktická část, jež je realizována kvalitativním výzkumem řeší téma samostatnosti dítěte a pohled vychovatelů na tento jev. Cílem práce je zjistit, zda jsou principy Montessori pedagogiky využívány v praxi a skutečně rozvíjí samostatnost dítěte. Pro výzkumnou část je použita kvalitativní metoda rozhovoru, jež je veden s pedagogy mateřské školy Nestlingue v Praze.

Klíčová slova

Montessori pedagogika, Maria Montessori, dítě, samostatnost, připravené prostředí, vzdělávání, svoboda

Annotation

The bachelor's thesis *Child's independence support at Montessori kindergarten* deals with the topic of Montessori pedagogy and its principles, which are applied in these facilities in the theoretical part. Among the most important principles here are a prepared environment and freedom, which have the task of leading the child to independence. The practical part, which is implemented through qualitative research, deals with the topic of the child's independence and the educators' view of this phenomenon. The aim of the work is to find out whether the principles of Montessori pedagogy are used in practice and really develop the child's independence. For the research part, a qualitative method is used, an interview conducted with the teachers of the Nestlingue kindergarten in Prague.

Keywords

Montessori pedagogy, Maria Montessori, child, independence, prepared environment, education, freedom

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1. Alternativní školy a vzdělávání	11
1.1 Typy a rysy alternativních škol.....	11
1.2 Rysy Montessori školy.....	12
2. Montessori pedagogika	13
2.1 Principy Montessori pedagogiky	13
2.1.1 Princip svobody	14
2.1.2 Připravené prostředí.....	15
2.1.3 Pomůcky a didaktický materiál.....	16
2.1.4 Absorbující mysl a fáze citlivosti	18
2.1.5 Normalizace dítěte	20
2.1.6 Práce s chybou	21
2.1.7 Vrozené tendence.....	22
2.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky	23
2.2.1 Praktický život	23
2.2.3 Smyslová oblast	24
2.2.4 Jazyková oblast.....	24
2.2.5 Matematika	25
2.2.6 Kulturní oblast	25
2.2.7 Kosmická výchova.....	26
2.2.8 Náboženská výchova	27
2.3 Systém rozdělení Montessori školy	27
2.3.1 Smíšené prostředí.....	28
3. Role učitele v Montessori školce	28
3.1 Příprava učitele	28
3.2 Metody didaktického postupu ve vyučování	29
Praktická část	30
1. Metodologie	31
1.1 Cíl výzkumu.....	32
1.2 Výzkumné otázky	32
1.3 Výzkumný vzorek.....	33
1.3.1 Charakteristika prostředí.....	33
1.3.2 Charakteristika participantů.....	34

2. Metoda výzkumu	35
2.1 Kvalitativní výzkum	35
2.2 Metoda získávání dat	36
2.3 Kvalitativní analýza	37
2.4 Kódování.....	37
2.4.1 Otevřené kódování	38
3. Metoda vyhodnocení dat.....	38
3.1 Hranice.....	38
3.2 Svět a prostředí	39
3.3 Láska	40
3.4 Tělo a samostatnost.....	41
3.5 Čas	41
3.6 Učitel.....	42
3.7 Diskuze	44
3.7.1 Cíl výzkumu.....	44
3.7.2 Shrnutí výsledků	44
3.7.3 Limity výzkumu.....	45
3.7.4 Doporučení.....	45
3.7.5 Přínos	45
Závěr	46
Seznam použité literatury	48
Seznam příloh	50

Seznam zkratek

AMI – Assosiation Montessori International

TA – tematická analýza

Úvod

„Dítě je stvořitelem člověka a neexistuje žádný dospělý, který by nebyl stvořen dítětem, jímž sám býval“ - Maria Montessori, Absorbující mysl.

Důvod výběru tohoto tématu byla má osobní zkušenost a setkání se s touto formou výchovy a vzdělávání. V mateřské škole NestLingue jsem poprvé spatřila úplně jiný svět. Nechácala jsem, jak i děti v Jesličkách dokážou samostatně vykonávat činnosti jako přezouvání bot, chodit spořádaně, poslouchat pokyny učitele. V běžném životě spíše vidíme, jak mají dospělí tendenci do činnosti dítěte zasahovat a snažit se mu určitým způsobem pomoci. Díky nahlédnutí do tohoto prostředí jsem pochopila, že dítě je ale schopno všechny tyto dovednosti splnit samo. Jediné, co dítě potřebuje, je ale prostor pro pochopení světa a jeho fungování. Dítě se potřebuje nezávisle pohybovat a prozkoumávat okolí pomocí svého rozumu a vrozených tendencí.

Teoretická část bakalářské práce v úvodu obsahuje kapitolu pro vysvětlení pojmu alternativní školy, abychom mohli dobře pochopit, v čem jsou rysy těchto školních zařízení specifické. Dále je obsahem teoretické části kapitola o samotném Montessori systému škol. Hlavními kapitolami teoretické části jsou principy Montessori pedagogiky, jež jsou v těchto školních zařízeních uplatňovány. Princip, jenž nejvíce podporuje samostatnost dítěte, je podle pedagogů, s nimiž byla vedena výzkumná část práce, připravené prostředí. Připravené prostředí je klíčem pro to, aby dítě mělo prostor se bezpečně a svobodně pohybovat. Péčí a starostí o prostředí se děti učí samostatnosti a zodpovědnosti za prostor, ve kterém se nachází. Montessori prostředí je specifické uspořádáním, materiálem a činnostmi, jež umožňují dítěti pochopit, jak funguje svět a jeho pravidla. Děti se učí základní práce jako příprava jídla, uklízení, osobní hygieně apod.

Velmi podstatné principy Montessori pedagogiky, jsou hranice a pravidla. Ve společnosti je často kritizováno, že alternativní školy jsou založené na přehnané svobodě, nekázni dětí a nerespektování autorit. Z toho, co jsem mohla vidět na vlastní oči, a co doopravdy v Montessori mateřské škole funguje, je řád, jenž je právě spojen s těmito hranicemi a pravidly. Děti se od začátku školního roku začínají učit, jak celé Montessori prostředí funguje, jak se s čím zachází, jak se máme k ostatním chovat, a plno dalších věcí. Dítě se vytyčením hranic učí respektu, lásce, samostatnosti. Pokud pravidla a hranice dítě překračuje, nese za to následky. Na to také navazuje princip svobody, jenž je v Montessori pedagogice též velice důležitý. Svoboda v Montessori systému znamená to, že dítě chápe a respektuje pravidla, proto má poté svobodu se věnovat činnosti, která jej zajímá, a k tomu

využívá materiál, jenž ho láká. Vše tedy funguje v harmonii. Pokud dítě respektuje pravidla a hranice, která jsou v daném školním zařízení nastavená, jeho potřeby, zájmy a svoboda jsou taktéž respektovány.

Samostatnost dítěte je díky Montessori přístupu podporována i v oblasti opravování chyb. V Montessori prostředí jsou chyby brány jako přirozený jev, který je třeba přijímat s láskou. Pokud by se dělo, že dítě udělá chybu a pedagog by jej za ni kritizoval a opravoval, vůbec by ho to nerozvíjelo. Princip Montessori k tomuto problému ale přistupuje jinak. Když dítě udělá chybu, učitel se snaží dát dítěti prostor pro to, aby na ni přišlo samo. Je potřeba dát dítěti prostor, aby si mohlo chybu uvědomit a opravit ji. Tím se samostatnost dítěte podporuje.

Rodič, ale především také učitel by měl být v procesu vzdělávání pro dítě pouze průvodcem, nikoli autoritou, která má za všech okolností pravdu, a která prosazuje své vlastní hodnoty. Cílem Montessori výchovy je dosažení kvalitních vztahů mezi dětmi a dospělými.

Ve společnosti jsou o alternativních typech výchovy a vzdělávání šířeny předsudky a negativní postoje, proto je velice důležité se na tuto problematiku podívat z jiného úhlu, a hned nezhazovat odlišné pedagogické přístupy. To, co je třeba stavět na první místo je, aby dítě mělo touhu se učit, objevovat, vzdělávat se. Je třeba, aby se dítě stalo samostatným, zodpovědným a nezávislým členem společnosti. Aby dítě získalo tyto vlastnosti, musí mu být dána bezpodmínečná láska, důvěra a podpora ze strany dospělých. Jen tak se dítě může cítit úspěšně a být šťastné.

Maria Montessori dokázala propojit znalosti z lékařství s pedagogikou, a proměnit tak pohled na dítě. Přála si, aby její pedagogika byla pro všechny bez výjimky. Kdyby byly v dnešní době tyto přístupy ve výchově a vzdělávání využívány více, myslím si, že by úroveň školství mohla být mnohem vyšší.

Teoretická část

1. Alternativní školy a vzdělávání

„Pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání se synonymně používá k pojmům školy netradiční, volné, otevřené, nezávislé aj.“ (Průcha, 2004, str. 17). V současnosti se také setkáváme s pojmem reformní pedagogika, která se začala vytvářet od konce 19. století, avšak jeho největší rozvoj řadíme až do období první poloviny 20. století. Reformní pedagogika se kriticky staví k tradiční pedagogice, a snaží se o vytvoření nové myšlenky, která by lépe odpovídala potřebám současné společnosti. Podle Paula Freira moderní pedagogika utváří člověka jako lidskou bytost vědomou si své důstojnosti (Svobodová, 2007, str. 5 a 7).

Existují rozdíly vymezení pojmu „alternativní škola“ podle různých aspektů. Mezi tyto aspekty patří školsko-politický, týkající se rozdílu škol státních a soukromých. Dále je zde zahrnuta ekonomika, která je spjata s rozlišováním škol podle způsobu financování. Nejdůležitějším aspektem je však z našeho pojetí aspekt pedagogicko-didaktický. Z tohoto hlediska se považují za alternativní školy ty, jež uplatňují nestandardní, inovativní a experimentální formy či metody vzdělávání a jiné didaktické přístupy (Průcha, 2004, str. 17).

1.1 Typy a rysy alternativních škol

Všechny typy současných alternativních škol vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických hnutí, jež se rozvíjely od počátku 20. století. Mezi nejznámější myslitele řadíme Marii Montessori, Johna Deweyho, Rudolfa Steinera a další. U nás se reformní pedagogika rozvíjela v období dvou světových válek, avšak do roku 1989 z hlediska ideologií byla kritizována a celkově odmítána. (Průcha, 2004, str. 27)

Průcha také vytvořil typologii alternativních škol, které rozděluje do tří hlavních skupin. První jsou klasické reformní školy, kam spadá například škola Montessori, Waldorfská nebo Daltonská škola. Druhou skupinou jsou církevní školy, které patří do sektoru soukromých škol. Třetí skupinou jsou moderní a alternativní školy (Průcha, 2004, str. 38).

Mezi základní rysy alternativních škol řadí Průcha (2004, str. 31):

- Pedocentrické zaměření (zaměření na osobu dítěte)
- Aktivita (uplatnění různých vyučovacích forem pro rozvoj odpovědnosti a aktivity žáka – rozhovor, skupinová a individuální práce, projektové vyučování)

- Komplexní výchova dítěte (důležitá oblast emočního a sociálního rozvoje jednotlivce)
- Společenství (na výchově a vzdělávání se podílí jak žáci, tak učitelé i rodiče)
- „Z života pro život“ (cílem je zapojení žáků do světa práce a rozšíření edukačního prostředí)

V moderních alternativních školách jsou názory klasické reformní pedagogiky uplatňovány radikálněji. Je zde silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy, dále odmítání konkurenčního boje a napětí mezi žáky, využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely a omezení frontální výuky. Mezi tyto alternativy patří v České republice například projekt Začít spolu, projektové vyučování nebo projekt Zdravá škola (Průcha, 2004, str. 48 a 49).

1.2 Rysy Montessori školy

Východiskem práce Marie Montessori byl především pedocentrismus a individuální přístup k dítěti. M. Montessori považovala za velmi důležitou výchovu senzomotorickou (smyslově pohybovou), u které jsou důležité speciální didaktické pomůcky a upravené prostředí. Tyto pomůcky mají pomáhat k podpoře samostatnosti a svobody dítěte. Prostor musí být uzpůsoben tak, aby se v něm dítě mohlo pohybovat bez pomoci dospělého. Dalšími zásadními termíny Montessori pedagogiky jsou senzitivní fáze, polarizace osobnosti, aktivní disciplína a pojetí normalizace. Cílem výchovy má být tzv. normální rozvoj dítěte, kdy dítě není nevhodnými zásahy dospělých usměrňováno a utlačováno. Důležité jsou naopak svobodné projevy dítěte. Ve výuce musí být uznávány aktivační cykly činností odehrávající se ve třech fázích: zacvičení (hledání, příprava), velká práce (trvalejší upoutání pozornosti), kontemplace (tvořivost a učení). Role učitelky je omezená, měla by stát v pozadí a dát dítěti svobodu, jelikož klíčovým prostředkem pro výchovu dítěte má být vhodné prostředí a až poté vychovatel (Svobodová, 2007, str. 12 a 13).

Charlotte Poussin má ve své knize (2018, str. 218) seznam cílů Montessori přístupu, které slouží k podpoře rozvoje dítěte. Patří zde: *samostatnost a sebedůvěra; nezávislost; sebevědomí; tvořivost; úsilí; altruismus a solidarita; respekt; empatie; radost slušné chování; mír; láska.*

2. Montessori pedagogika

Maria Montessori narozena roku 1870 v Itálii, byla zakladatelkou Montessori pedagogiky. V roce 1907 založila první „Dům dětí“, ve kterém začala prakticky ověřovat své myšlenky a poznání pedagogiky a metod výchovy. Postupně zkoumá a objevuje novou pedagogiku zvanou „vědecká pedagogika“, jež se stane její metodou. (Poussin, 2018, str. 22 a 23) Jelikož se její myšlenky začaly rychle šířit, vzniklo nadnárodní pedagogické hnutí, v jehož čele stála právě Maria Montessori. Dále Maria M. založila Mezinárodní asociaci Montessori (AMI) v Amsterdamu v roce 1929, která měla zajistit podporu její práce a fungování i po její smrti. V této asociaci jsou uloženy všechny dokumenty a knihy z jejího života, a i života jejího syna Maria, který v Amsterdamu společně s ní žil a pracoval až do své smrti (Svobodová, 2007, str. 150).

2.1 Principy Montessori pedagogiky

„Montessori pedagogika je definována jako způsob myšlení, který dítě považuje za nejdůležitější část výuky a přistupuje k němu s respektem v rámci jeho celistvosti a osobnosti“. *„Dále chápe Montessori metoda vzdělávání jako podporu pro život, má doprovázet na osobní cestě k naplnění“* (Poussin, 2018, str. 15). Podle Montessori však žádná metoda nikdy neexistovala, v Domech dětí šlo především o jejich pozorování a odstranění překážek, aby se dítě mohlo odhalit v jeho přirozenosti a pomocí toho se rozvíjet (Montessori, 2012, str. 115).

Maria Montessori kritizovala tradiční přístup školy k dítěti, který není postaven na pedocentrismu. Jak jsme již zmínili, M. M. stavěla svou pedagogiku na vědeckém základě, kdy zkoumala projevy dítěte ve vzájemném působení s didaktickým materiálem. Dítě je podle Montessori individuální osobností, které se chce samo od sebe něco naučit a úkolem vychovatele je mu v tom pomáhat. *„Dítě musí být aktivní, aby se při manipulaci s věcmi samo dobralo poznání světa“* (Svobodová, 2007, str. 151).

V Domě dětí se mohly děti svobodně pohybovat po místnosti a vybírat si činnosti, které chtěly dělat a používat materiál, který je zaujal. Maria Montessori pro děti nechala vyrobit stoly a židle na míru. Děti byly malými průzkumníky toužící se učit. Montessori objevila, že předškolní děti mají obrovskou touhu se učit, a že to dokáží samy, pokud je pro ně správně uzpůsobeno prostředí, které jim dává možnost se vzdělávat. V Montessori školách se děti učily péči o prostředí, o sebe a o ostatní stejně, jako se učily číst a psát. Maria Montessori

začala trénovat učitele, otevírat více škol pro děti z rodin s nízkým příjmem, a také začala psát knihy (JSTOR, Thayer Bacon, str. 7, r. 2012).

Na začátku je potřeba s dětmi začít vymezovat hranice svobody, aby je byly schopny zvládnout od prvního týdne školního roku. Po měsíci je vidět, že děti se umí bez problémů pohybovat po prostorách školky samostatně. Dále jsou děti schopny si připravit svačinku, nalít si vodu, připravit si místo na jídlo, uklidit po sobě věci na původní místo. Tyto projevy samostatnosti nám ukazují, že dítě dospělo k normalizaci (Hillebrandová, 2013, Montessori magazín, 2013).

2.1.1 Princip svobody

„Aby se dítě správně vyvíjelo, potřebuje být svobodné v jeho jednání, ve vybírání si svých činností, jen díky tomu bude moct formovat samo sebe“ (Montessori, 2012, str. 75).

Tento princip je Montessori pedagogice zásadní, a aby mohl být uskutečňován, musí být k tomu odpovídajícím způsobem vytvořené prostředí. Svoboda v tomto pojetí je však uchopována prostřednictvím stanovených pravidel a hranic, neznamená to, že si dítě může dělat, co chce. Pravidla musí být jasně stanovena a dodržována. Dítě potřebuje mít jistotu, že si může svobodně vybrat, jaké činnosti se chce věnovat. Cílem tohoto principu má být získání důvěry dítěte k životu a následné získání síly stát se samostatným jedincem. Svoboda se projevuje v komunikaci, kde platí pravidla. Mezi ně patří, že dítě nesmí vyrušovat ostatní od činnosti, na kterou se soustředí, děti mezi sebou musí komunikovat potichu, nepřekřikovat se. Pokud jde o komunikaci s učitelem, dítě mu může jemně položit ruku na rameno a učitel se mu posléze může věnovat. V Montessori pedagogice jsou velmi důležité projevy úcty a zdvořilosti ke druhému (Poussin, 2018, str. 65-68).

Zpočátku je každé dítě závislé na dospělém a ke svobodě musí postupně dojít pomocí pravidel, které dítě učí disciplíně a zodpovědnosti. Dítě za důsledky svých rozhodnutí nese zodpovědnost. V připraveném prostředí si dítě může svobodně vybrat, jakou činností se chce zabývat podle svých potřeb. Dále si svobodně volí, jakou pomůcku chce používat, avšak po skončení činnosti musí pomůcku opět vrátit na své místo. Dítě se také může svobodně pohybovat po třídě, ale jeho pohyb musí být koordinovaný a opatrný, aby něco nerozbilo nebo někomu neublížilo, tím se u něj rozvíjí sebekontrola (Slabá, 2020, str. 20-25).

Významným fenoménem, jenž Maria Montessori vypořadala, je tzv. polarizace pozornosti. Tento fenomén lze charakterizovat jako stálá pozornost či soustředění dítěte na danou činnost. Podmínkou je, aby se dítě mohlo svobodně rozhodnout pro činnost, které se

chce věnovat, a navíc nesmí být při práci vyrušován. Dítě se při takové hluboké soustředěnosti stává klidnějším a inteligentnějším (Rýdl, 1994, str. 90).

Ve výchově a vzdělávání má svoboda velmi důležitou roli. Nejde zde o zpochybňování všeobecných pravd apod., ale jde o to, aby škola učila dítě volit si a vybírat, a tím i nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Nástroje, jimiž se dítě může osvobodit od různých zlovyků a chybných představ, jsou srdce, hlava a ruka (Rýdl, 2007, str. 177).

2.1.2 Připravené prostředí

Dalším principem, na kterém je postavena Montessori pedagogika, je připravené prostředí. Mohli bychom ho charakterizovat jako prostředí, jež je uzpůsobeno podle potřeb dítěte. Je to prostředí, ve kterém se dítě realizuje, rozvíjí své poznání a představy. Rýdl ve své knize *Metoda Montessori pro naše dítě* zmiňuje předpoklady, které jsou nutné pro vytvoření tohoto prostředí. Za prvé je to již výše uvedená svoboda, díky níž se děti v tomto prostředí mohou chovat a pohybovat přirozeně, aniž by měly strach z úrazu apod. Všechny předměty, jež jsou v tomto prostředí odpovídají reálným věcem, akorát jsou v drobném provedení. Tím, že děti mohou manipulovat s těmito předměty, jim je dáván prostor pro seberealizaci, nezávislost/samostatnost, a také učení respektovat pravidla v tomto prostředí. Děti se zde učí pochopit důsledky svého jednání, a tím i odpovědnosti za své chování. Poskytnutí dostatku příležitostí a podnětů je pro dítě nesmírně důležité, jelikož získává nové zkušenosti a začíná vnímat svět okolo sebe. Dalším předpokladem připraveného prostředí je krása a pořádek. O prostředí se musí denně pečovat, aby bylo stále funkční a bezpečné. Uspořádané prostředí vede k pocitu vnitřního klidu dítěte a pomáhá k vytrvalému stylu práce a zájmu o danou aktivitu. K prostoru neodmyslitelně patří také připravený materiál či pomůcky, které mají svůj účel a místo. Děti po sobě tyto pomůcky ukládají na místo, kam patří. Cílem tohoto předpokladu je dosažení pozitivního přístupu a radosti dětí i vychovatelů. Důležité je, aby bylo prostředí reálné a vytvářelo podmínky pro přirozený rozvoj dítěte. Proto v Montessori škole najdeme pouze reálné předměty, se kterými dítě dělá opravdovou činnost, jako například krájení nožem, stříhání nůžkami. Dítě potřebuje pochopit pomocí rozumu svou existenci sebe i světa okolo sebe. Je třeba dítěti dávat konkrétní věci, jelikož děti touží poznat svět dospělých. Díky připravenému prostředí může dítě rozvíjet své dovednosti a stát se nezávislým člověkem (Rýdl, 2007, str. 45-48).

Montessori fyzické prostředí se dělí na vnější a vnitřní. Vnitřní prostředí takovéto školy by mělo být čisté, světlé, stěny jsou vymalované spíše neutrálními barvami, aby především vynikly police s pomůckami a obrazy na stěnách. Stěny by neměly být přeplácené, měly by

být v úrovni očí dítěte a obměna uměleckých děl by měla být pravidelná, aby podporovala všímavost dítěte ke změně prostoru. Všechny pomůcky a materiály mají své pevné místo, podlaha musí být vždy uklizená a čistá, aby se v něm dítě mohlo bezpečně a samostatně pohybovat. Specifikem prostředí v Montessori mateřských školách bývá tzv. elipsa, což je pomůcka, která se využívá na cvičení praktického života jako je chůze, rovnováha. V mateřské škole NestLingue, do které jsem docházela, se děti každý den posadí a zpívají vítací písničky apod. Prostor školy se musí často větrat, nábytek je velikostně uzpůsobený různým potřebám a velikostem dětí. Díky tomu jsou děti soběstačné a rozvíjí svou samostatnost. Vnitřní prostory jsou rozdělené na jednotlivé oblasti, ve kterých se děti věnují různým činnostem. Je zde například koutek na přípravu jídla, svačkový koutek nebo úklidový koutek. V těchto oblastech dítě vykonává činnosti praktického života, tzn. připravují jídlo, utírají stolečky, umývají nádobí a celkově se o toto prostředí starají a pečují o něj. Všechny tyto činnosti rozvíjejí jejich samostatnost. Děti se také starají o květiny a zvířata, která ve škole mají, tím jsou vedeny k zodpovědnosti za druhé. Ve škole mají děti svou ložnici, ve které mají postýlky uzpůsobené jejich velikosti, a kde se o své postýlky samy starají. Velice důležité je také místo toalet a umývárny, kde se děti učí osobní hygieně, jako je umývání rukou a čištění zubů. V neposlední řadě je důležitá pro rozvoj samostatnosti dítěte šatna. Je zajímavé, že v Montessori školách rodiče nechodí do šaten dětí, jelikož je to prostředí školy. Děti se zde učí adaptovat na prostředí a změnit svou sociální roli, kdy se z nich stávají spolužáci a kamarádi, namísto dcer či synů. Venkovní prostor školy je taktéž rozdělen do jednotlivých oblastí, ve kterých se děti mohou věnovat pohybovým činnostem a aktivitám rozvíjejícím hrubou motoriku, práci s pomůckami, pozorování přírody a péči o venkovní prostředí (Slabá, 2020, str. 51-63).

2.1.3 Pomůcky a didaktický materiál

V Domech dětí, jež spravovala Maria Montessori nebyla potřeba hraček, jelikož se dítě věnovalo činnostem, které jej určitým způsobem rozvíjely. Speciální pomůcky, jež Maria Montessori vynalezla a vyhotovila rozvíjely intelekt dítěte (Montessori, 2012. str. 116).

Mezi hlavní rysy Montessori pomůcek podle Rýdla patří:

- Konkrétnost – pomůcky musí reflektovat konkrétní vlastnosti prostředí, aby pomocí toho mohlo dítě získávat smyslovou a pohybovou zkušenost. Tím, že se děti mohou seznamovat s konkrétními předměty pomocí hmatu, sbírají konkrétní zkušenosti a rozvíjí se jim intelekt a abstraktní myšlení.

- Izolace vjemových rysů – daná speciální pomůcka musí být zaměřena na jeden vjemový rys, jelikož tím dokáže dítě daný rys snáze rozpoznat a porozumět smyslu a účelu dané pomůcky.
- Funkční celistvost – všechny pomůcky jsou rozvrženy od nejjednodušších po ty nejsložitější, aby byl vývoj dítěte postupný a celistvý, a aby se daná pomůcka vždy zaměřovala na cvičení jedné stránky dítěte (Rýdl, 2006, str. 52-53).

Pomůcky jsou ve školce rozděleny do jednotlivých vzdělávacích oblastí, kterých je dohromady pět a jsou uloženy v policích od nejjednodušších po nejobtížnější. Oblastmi jsou praktický život, smyslová oblast, jazyk, matematika a kulturní oblast (hudební a výtvarná výchova) (Slabá, 2020, str. 71).

Maria Montessori pro děti vynalezla smyslový materiál, který svým působením na smysly dítěte pomáhá utvářet jeho představy o světě, jež si prostřednictvím zkušenosti s tímto materiálem dále uspořádává. Řadíme zde různé barevné destičky, válečky, krabičky, růžovou věž, červené tyčinky, hnědé schody atd. Starší děti v mateřské škole se už začínají věnovat přípravě na čtení, psaní a počítání. Pro tyto činnosti Montessori vymyslela tzv. kulturní techniky, které mají podobný význam jako smyslový materiál, tudíž jistým způsobem děti zaujímají a podněcují k manipulaci s nimi. Zde se opět projevuje již zmíněný fenomén polarizace pozornosti, při němž se děti hluboce soustředí na vykonávanou činnost. Díky této koncentraci je možné děti techniky psaní, čtení, matematiky učit mnohem snadněji, jelikož je to přirozeně baví (Rýdl, 1994, str. 94-96).

Cílem vytváření pomůcek pro děti bylo pro Montessori to, aby tyto pomůcky v dětech rozvíjely touhu po objevování. Každá činnost je pouze nástrojem k podpoře sebevzdělávání, a pomocí manipulace s pomůckami slouží k utváření osobnosti dítěte. Pomůcky mají rozvíjet jejich mysl, utvářet intelekt pro přechod k abstraktnímu myšlení. Montessori materiál je startovacím bodem k přechodu z nevědomé mysli dítěte k vědomé. Pomůcek nesmí být mnoho, ale ani málo, aby plnily svou funkci a správně tříbily¹ smysly dítěte (Poussin, 2018, str. 83).

Charlotte Poussin ve své knize uvádí vlastnosti Montessori pomůcek:

¹ Tříbit znamená uvádět do dokonalejšího stavu, zušlechťovat.

- Vědecké pomůcky byly navrženy po dlouhodobém zkoumání Marii Montessori, která se inspirovala francouzským lékařem Edouardem Seguinem. Pomůcky si uzpůsobila metodou pokus-omyl, podle toho, co zjistila při pozorování dětí.
- Pomůcky izolující vlastnosti fungují tak, že jsou zaměřeny jen na jednu oblast či aktivitu. Díky tomu se dítěti nemíchají různé vjemy, které by jej mohly mást. Práce s těmito pomůckami Maria Montessori rozdělila na tvary, barvy, rozměry nebo prostorová tělesa. Příkladem takové pomůcky je známá růžová věž sestávající ze stejných kostek různých velikostí.
- Smyslové pomůcky zastupují určitý pojem, které se dítě snaží pochopit konkrétně. Jako příklad si můžeme uvést desítkovou soustavu, kterou děti poznávají prostřednictvím hmatu, tzn. mohou si pomůcku vzít, srovnat, přemístit a potěžkat. Pomocí smyslů lépe porozumí těmto pojmům a hlouběji se jim to do mysli vštěpí.
- Stejně jako musí být prostředí přizpůsobeno potřebám dítěte, je tomu tak i u pomůcek. Pomůcky, jež jsou dítěti k dispozici, jsou vždy navrženy s ohledem na sílu a výšku dítěte. Díky tomu, že s nimi dítě může samostatně manipulovat se posiluje jeho sebedůvěra a zdokonalování se v činnosti, jež dítě vykonává.
- Důležitou vlastností pomůcek je také jejich estetičnost, tudíž jak svým vzhledem a umístěním v prostoru přitahují pozornost dítěte. Lákavé pomůcky motivují dítě ke spontánní činnosti a díky vyhrazenému místu jej dítě po použití může snadno vrátit na své původní místo.
- To, co je klíčové u pomůcek v Montessori prostředí, je zabudovaná kontrola chyby, díky níž se dítě může samo ohodnotit a opravit případnou chybu. Nepotřebuje k tomu jinou osobu. Cílem takovýchto pomůcek je zdokonalování a děláni pokroků dítěte, ne aby dítě dělalo něco správně nebo špatně. Kontrola chyby může být mechanická (nějaký tvar nebo věc dohromady nesedí tak, jak má), vizuální (když se rozbije talíř nebo jiná nádoba, něco se ušpiní), rozumová (dítě při kontrole musí použít svůj úsudek pro ověřování svých výsledků – například v matematice). Co je důležité, chyba se nesmí dramatizovat a dítě se nesmí obviňovat, jelikož by se uzavřelo a tím by se jeho samostatnost v práci a kontrole chyb převedla na jinou osobu, a dítě by se stalo pasivní (Poussin, 2018, str. 84-88).

2.1.4 Absorbující mysl a fáze citlivosti

Dítě již od narození disponuje vlastnostmi, jež mu napomáhají adaptovat se na okolní podmínky. Právě absorbující mysl dítěti umožňuje se učit ze styků s okolním prostředím a

utvářet jeho mentální vědomí. Vše, co dítě zachycuje prostřednictvím smyslů, činů a dalších jevů, absorbující mysl vstřebává. Maria Montessori rozdělila toto dění, jež se odehrává v dětském mozku na dvě fáze: vědomou a nevědomou. V období do tří let je fáze nevědomá, kdy se dítě učí prostřednictvím kontaktu s hmatatelnými věcmi v prostředí. Toto období je podle Montessori tím nejdůležitějším, jelikož se v něm utváří inteligence člověka. Montessori definovala absorbující mysl jako houbu, která do sebe nasává veškeré podněty z okolí bez jakéhokoli zaujetí a tím udržuje mysl dítěte v neustálé aktivitě. Absorbující mysl se postupně přeměňuje na vědomou okolo třetího roku, kdy si dítě už své dojmy začíná třídit a přemýšlet nad nimi. Tím, že se dítěti také zlepšuje schopnost pohybu, začíná více objevovat okolní svět a jeho absorbující mysl se buduje. V návaznosti na absorbující mysl Maria Montessori přišla pomocí pozorování na to, že se u dítěte objevují časová období, ve kterých je dítě schopno nejlépe zvládnout určitou dovednost. Tato období definovala jako citlivá neboli senzitivní, jež se vyznačují intenzivním soustředěním a nepřetržitým opakováním aktivity. Určitou aktivitou se dítě zabývá tak dlouho, dokud není nasyceno či uspokojeno. Poté, co si dítě novou dovednost osvojí, dané citlivé období je u konce a navazuje na něj nové, jež je hnáno zvědavostí dítěte. Jelikož jsou citlivá období zapříčiněna podnětem z okolí, je třeba dítěti poskytovat dostatek těchto podnětů, aby se v určitém období daná schopnost nebo dovednost mohla plně rozvinout. Proto Maria Montessori vytvořila speciální materiál/pomůcky a cvičení, aby učení v jednotlivých senzitivních fázích správně probíhalo a rozvíjelo schopnosti dětí (Rýdl, 2007, str. 28-30).

Rýdl ve své knize zmiňuje šest citlivých období, jež se u dítěte projevují po narození. První je cit pro pořádek a řád, kdy je dítě spokojené, pokud jsou věci na správném místě a v cestě mu nestojí překážky. Naopak pokud věci nejsou na svém původním místě, reaguje dítě vztekle. V dalším období se u dítěte přirozeně vyskytuje citlivost vnímání, kdy dítě objevuje svět pomocí svých smyslů, především hmatem, čichem a chutí. Je třeba dítěti zajistit prostředí bezpečné a čisté. Na to navazuje citlivost pro chůzi, která je poháněna vášní po objevování, proto musíme dětem umožnit jejich projevy chůze rozvíjet tak, že mu dáme prostor pro jeho potřeby. Citlivost pro řeč a jazyk se u dětí také přirozeně vyskytuje a je třeba ho v rozvoji komunikace podporovat. Pro rozvoj zraku a vnímání detailů je důležitá citlivost pro malé děti, při které se zaměřují na ty nejmenší věci, jež upoutávají jejich pozornost. Poslední je citlivost pro včlenění do společnosti, kdy se dítě začíná zajímat o ostatní lidi a učí se chování, jež je pro společnost přijatelné, a tím se začleňuje do společnosti (Rýdl, 2007, str. 30-31).

Dítě je schopno samostatně vstřebávat podněty okolí a úkolem vzdělávání by mělo být, aby pomáhalo mysli dítěte tyto schopnosti podporovat a posilovat. Pomocí smyslů si dítě vytváří dojmy, které se stávají součástí jeho osobnosti. Tyto dojmy postupem času začne rozlišovat a vnímat svět z různých úhlů pohledu. Dále se u dítěte rozvíjí jazyk, který je velkým krokem k jeho nezávislosti. Díky pohybu se dítě stává více svobodné a nezávislé. Pokud dítě své schopnosti může svobodně využívat, jeho vývoj postupuje správně a jeho nezávislost se rozšiřuje (Montessori, 2018, str. 83-87).

V současné době je podoba vzdělávání odtržena od biologického i společenského života. Vše je podřízeno studijním plánům a kurikulu, avšak potřeby žáka se v potaz neberou. Výsledkem takového přístupu, jenž je v dnešním školském systému propagován, je, že žáci a studenti nejsou vůbec připraveni na skutečný život, jelikož od něj byli ve škole zcela odtrženi. Stejná situace je i v mateřských školách, proto je třeba vzdělávání osvobodit od osnov a přizpůsobit ho potřebám dětí. Lidská normalita musí být hájena, dítěti musí být umožněn přirozený vývoj bez neustálého odstraňování překážek a předcházení nebezpečí (Montessori, 2018, str. 17-23).

2.1.5 Normalizace dítěte

Dítě má od narození v sobě jistý potenciál, díky kterému absorbuje z prostředí, co potřebuje, a díky tomu se z něj stává to, kým je. Pokud je však od okolního světa izolováno, nemá dostatek podnětů pro činnost, jeho přirozená aktivita je potlačena, což vede k různým duševním poruchám jako například mentálnímu vyhladovění, kdy se dítě projevuje pasivně a prázdně. Špatné chování dítěte je jen projevem špatného vývoje. Dětem musí být nabídnut normální život, aby se mohlo aktivně zapojovat do práce a tvůrčího jednání. Místo, kde se může svobodně projevovat je pro dítě velice důležité. Tím, že dítěti nabídneme dostatek podnětů, začne se zapojovat a soustředit na práci rukama, vše se v něm začne propojovat. Tomu Montessori říká normalizace (Montessori, 2019, str. 271).

Normalizace je proces začleňování a přizpůsobování se prostředí, kdy se dítě pomocí přirozené cesty stává vyrovnaným a je v harmonii s okolním prostředím. Normalizované dítě se projevuje pozitivním vztahem k okolí, je schopné pracovat samostatně, bez vyrušování a potichu. Děti, které tímto procesem neprojdou, mají sklon k neposlušnosti, neochotě spolupracovat, nejsou schopny se soustředit, nemají disciplínu a motivaci k práci. Normalizace má pomoci dětem k bezproblémovému dospívání a je potřeba, aby proběhla do šesti let, kdy se ještě charakter osobnosti dítěte vyvíjí. Díky normalizaci se z dětí stávají zodpovědné a nezávislé osobnosti (Rýdl, 2007, str. 34).

Společnost rozděluje děti podle Marii Montessori na tři skupiny: děti s vadami, děti pasivní (hodné) a děti nadřazené. Děti s vadami se snaží napravit stejně tak, jako ty hodné. Je potřeba se ale na všechny vlastnosti dítěte podívat jinak. Určité projevy chování jsou zapříčiněné tím, že dítě nemá prostor ke svobodné práci. Jak už jsme zmínili, jedním z nejdůležitějších principů Montessori je připravené prostředí, které možnost vybrat si činnost, jež dítě zaujme, poskytuje. Takové prostředí nabízí prostor a podněty pro tvořivost dítěte, a také pro jeho přirozený rozvoj. „*Pouze normalizované děti podporované svým prostředím projevují schopnosti, jako jsou spontánní kázeň, radostná práce, sociální citění, pomoc druhým a soucit s nimi*“. Při soustředění a ponoření se do práce dochází u dítěte k normalizaci. Z toho důvodu je potřeba dítěti poskytovat činnosti podle jeho zájmů. Nádherný citát od Chalíla Džibrána, jež Maria Montessori zmiňuje ve své knize Absorbující mysl vystihuje tuto myšlenku: „*Práce je zviditelněná láska*“ (Montessori, 2018, str. 199-204).

2.1.6 Práce s chybou

Opravování chyb vede dítě k pasivitě a závislosti na kontrole od učitele. Tento pasivní přístup vidíme u tradičního vzdělávání. Chyba podle Montessori je brána jako něco, co je naprosto přirozené, proto se řeší především práce, ne její výsledek. Díky chybám se dítě zdokonaluje a dosahuje úspěchů. Pokud je chyba brána negativně, posiluje v dítěti strach z neúspěchu a pocitu nedostatečnosti. Je tedy třeba chyby vnímat pozitivně, a tím podporovat motivaci dítěte k práci. Stejně je to s pochvalami, které v dítěti rozvíjí závislost pro chválení. Dítě poté pracuje jen z důvodu, aby jej někdo ocenil. Učitel by měl dítě povzbudit a ocenit například práci, kterou dítě zvládlo, ale neměl by chválit dítě, jak je šikovné a dobré (Poussin, 2018, str. 69).

V Montessori prostředí učitel dítě nechválí ani netrestá, jelikož se tím pozastavuje jeho svobodná mysl. Jestliže chceme, aby dítě něco udělalo správně, musíme ho danou činnost řádně naučit. Důležitá je kontrola chyb, na které by si dítě mělo přijít samo a vědělo, co udělalo špatně. Díky tomu se z chyby poučí a může dělat pokroky. Tím, že se dítě zdokonaluje, má touhu pokračovat a neustále se zlepšovat. Díky tomu, že dítě ví, že danou činnost zvládne, cítí se bezpečně a nemá strach, že udělá chybu. Podle Marii Montessori jsou chyby pojítkem mezi lidmi, sblížují je a utváří harmonii mezi dětmi a dospělými (Montessori, 2018, str. 241-247).

Učitelé se dítěti snaží ukázat, jak se s pomůckou zachází, aby byla po použití zpět vrácena na své původní místo a sloužila dalším dětem. Učitel je zde od toho, aby až dítě řekne, že svou činnost dokončilo, zkontroloval, jak dítě práci provedlo. Je tedy přirozené, že děti dělají

chyby, proto je důležité u nich budovat sebedůvěru tím, že jim dáme prostor pro sebehodnocení vlastní práce a také ocenění své snahy a dovedností (Randáková Kamila, Montessori magazín, str. 27, 2014).

2.1.7 Vrozené tendence

Marii Montessori velice zaujala problematika instinktů, kterými člověk oproti zvířatům nedisponuje. Člověk se rodí bez schopnosti sám přežít, ale má schopnost se tomu naučit. Montessori popisovala v rámci adaptačního procesu člověka tzv. *nebulae*, skryté zdroje, které se u dítěte v rámci styku s daným prostředím projevují. Lidské tendence jsou podle ní a jejího syna druhy chování, které jsou možné vidět u všech lidí, a napomáhají člověku uspokojovat své základní potřeby. Tendence vznikají prostřednictvím vztahu mezi schopností učit se a okolním prostředím.

Syn Marii Montessori, Mario, tyto tendence rozvedl a kategorizoval. Základními tendencemi tedy jsou: *činnost/práce; orientace; přesnost; jazyk a komunikace; život ve skupině; zkoumání; pozorování; abstrakce; sebezdokonalování; představivost; řád a matematické myšlení; opakování; přizpůsobení; snaha o porozumění; duchovní vývoj a morální zásady*. Z tohoto seznamu vycházejí kategorie:

- **Tendence k životu ve skupině** – pomocí jazyka lidé komunikují; sdružují se do společenství, ve kterém si vytváří svou kulturu, pravidla společenského chování, víru a rituály; rozvíjí svou schopnost starosti jeden o druhého, empatii a lásku
- **Tendence k orientaci a objevování** – lidé se prostřednictvím orientace v prostoru snaží osvojit si určitou dovednost; snaží se porozumět a objevovat nové myšlenky
- **Tendence k pozorování, přemýšlení a abstrakci** – pomocí pozorování si třídíme, nacházíme příčinné souvislosti mezi kategoriemi; rozvíjí se u nás forma matematického myšlení; používáme indukci a dedukci instinktivně
- **Tendence k práci a tvůrčí představivosti** – člověk je na rozdíl od zvířat tvořivá bytost, jež se pomocí práce snaží uspokojit své základní potřeby
- **Tendence sebezdokonalování v určité činnosti** – člověk má vrozenou tendenci k opakování a zdokonalování se; člověk přirozeně touží po zdokonalení svých schopností a dovedností

Podle těchto tendencí bychom se měli při výchově dětí řídit, jelikož díky nim můžeme porozumět dětskému chování, a pomocí nichž můžeme stanovovat cíle v rámci přípravy na

výuku a poskytnout dětem soulad mezi jejich tendencemi a prostředím (Poussin, 2018, str. 49-51).

2.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky

Maria Montessori svou metodu výchovy rozdělila tři oblasti, které kopírují psychický i fyziologický vývoj dítěte. Oblastmi je výchova pohybů, výchova smyslů a výchova řeči (Václavík, 1997, str. 50).

2.2.1 Praktický život

Cvičení praktického života spadá do výchovy pohybů podle Marii Montessori. Výchova pohybů neboli oblast praktického života, je charakteristická cvičením každodenních činností, jež zahrnují například péči o prostředí (utírání stolečků, zametání, umývání nádobí, zalévání kytiček), péči o své tělo (mytí rukou, příprava jídla), cvičení koordinace pohybu (pomalá a klidná chůze, chůze po elipse apod.). Tato cvičení propojují pohyb s myšlením, tudíž se u dítěte rozvíjí soustředění a celá jeho osobnost. Praktický život děti nepřímo připravuje na matematiku, jazyk a další oblasti vzdělávání. Oblast cvičení praktického života má v dítěti posilovat sebedůvěru, jelikož se seznamuje s prostředím, a má také vliv na budování společenských vztahů (Slabá, 2020, str. 72).

Tato cvičení jsou pro dosažení nezávislosti dítěte klíčová, proto se ve školce děti učí základní dovednosti jako je mytí rukou, čištění zubů, zavazování tkaniček, přelévání vody, nošení talířů a jiného nádobí. Důležité při zdokonalování těchto dovedností je opakování, jelikož se dítě neustále posouvá a zároveň dosahuje lepší disciplíny. Po tom, co si dítě danou činnost zautomatizuje, nemusí se už na ni tolik soustředit a přesune pozornost jinam. Koordinační cvičení, jako je především nošení různých předmětů, dále otevírání a zavírání krabic a nádob, stříhání papíru, pomáhají dítěti rozvíjet jemné motorické schopnosti. Péči o sebe a o svůj vzhled se také rozvíjí společenské vědomí dítěte. Velmi podstatnou částí cvičení praktického života jsou i sociální dovednosti, to, jak se vyjadřovat, být zdvořilý, jak pracovat s pomůckami a také jak spolupracovat s ostatními dětmi (Rýdl, 2007, str. 57).

Maria Montessori na aktivity praktického života přišla neúmyslně ve své první škole San Lorenzo, když si děti umývaly ruce v umyvadlech přizpůsobených jejich velikosti. Zajímavé bylo, že je do této činnosti vůbec nemusela nutit, nýbrž je to samo od sebe bavilo. Děti láká právě to, že mohou dělat činnosti jako dospělí a reálný svět je neuvěřitelně fascinuje a chtějí jej poznávat. Proto jsou cvičení praktického života dětem ve školce nabízeny jako první, jelikož je to zajímavá a podporuje se tak jejich pocit souladu s prostředím. Dětem se dávají

skutečné předměty, jež kopírují reálný svět a jsou používány při každodenních potřebách. Díky tomu se dítě stává společenským tvorem a rozvíjí se jeho sebedůvěra. Vlastnosti a dovednosti, které děti nabývají, jsou koordinace těla, rozvoj motoriky, myšlení, organizační schopnosti. Aktivita praktického života jdou ruku v ruce se senzitivním obdobím dítěte, které se v tomto věku u dítěte vyskytuje (Poussin, 2018, str. 90).

2.2.3 Smyslová oblast

V této oblasti se děti setkávají s konkrétními situacemi, které je připravují na abstraktní myšlení. Výchova smyslů podporuje rozvoj všech smyslů dítěte, následné třídění vjemů, zobecňování a analýzu znalostí pro širší pochopení okolního světa. Opět je zde velice důležitá práce s pomůckami, které mají dítěti pomoci k pojmenování a pochopení abstraktních pojmů. Nejvíce se používají vizuální pomůcky jako například kostky, skládačky či geometrické tvary, jelikož nejvíce vjemů a podnětů zachycujeme zrakem. Tato oblast také nepřímo připravuje dítě na matematiku a jazyk (Slabá, 2020, str. 73).

Smyslové pomůcky, jež jsou v této oblasti zastoupeny, u dítěte rozvíjí všech pět smyslů a jejich zjemnění je účelem této oblasti. Děti se zde učí lépe rozumět realitě a prozkoumávat své okolí. Učí se vyjadřovat své emoce a uspořádávat své vjemy, z nichž si vytváří hypotézy a následně určuje závěry. Učitel je zde průvodcem, jenž má za úkol v rámci metody tří fází (viz Metody didaktického postupu ve vyučování) naučit dítě pojmenovávat určité jevy. Tato oblast je základem pro pomůcky jazykové oblasti a matematiky (Poussin, 2018, str. 92).

2.2.4 Jazyková oblast

V jazykové oblasti se u dětí rozvíjí řeč především prostřednictvím komunikace, jež učitelé s dětmi denně vedou. Namísto pomůcek je zde důležitější spíše mluvený jazyk, tedy vedení rozhovorů, čtení, vyprávění příběhů apod. U dětí se tak rozšiřuje slovní zásoba a schopnost vyjadřování. Děti se snaží vyjadřovat své pocity a emoce, aby se naučily správně a vhodně komunikovat. Mezi pomůcky, které se v jazykové oblasti využívají, patří pomůcky pro rozvoj psaní a čtení. Ve mateřské škole se s dětmi praktikuje příprava na psaní, jelikož senzitivní fáze pro psaní je daleko dříve než v první třídě. Děti se zde učí obkreslovat různé tvary a smyčky a samotné je to baví, zatímco v šesti letech už se k tomu musí nutit. Abstrakce jazyka je pro děti velmi obtížná, proto je zpočátku nutná manipulace s konkrétními předměty, aby se u dítěte mohly rozvinout smysly a dovednosti pro pochopení abstraktního myšlení (Slabá, 2020, str. 75).

Důležité v této oblasti je, jak se s dítětem komunikuje. Dospělý musí mluvit přirozeně a nepoužívat dětskou mluvu. Při komunikaci s dítětem je potřeba se mu dívat z očí do očí, být na stejné úrovni (dřepnout si nebo se k dítěti sklonit), mluvit s dítětem respektujícím způsobem, nekřičet na něj, aby se dítě naučilo také kultivovaně vyjadřovat a umělo zvládat své emoce. Pomůcky, jež se v této oblasti využívají jsou knihy, obrázky, zvukové hry.

Montessori program by měl zahrnovat základy jazyka v podobě vyjadřování svých emocí, díky němuž se u dítěte rozvíjí slovní zásoba a intelekt pro následné studium jazyka a matematiky. Zpočátku se slovní zásoba u dětí rozvíjí různými říkankami a hrami, poté jsou seznamovány s čísly a jinými symboly pomocí počítadel pro konkrétní zobrazení (Rýdl, 2007, str. 60).

2.2.5 Matematika

Oblast matematiky je v mateřské škole vystavena na stejném místě, jako smyslové pomůcky. Zpočátku se děti učí rozlišovat množství, poté symboly čísel a číslice. Pomocí korálek se dětem ukáže například počítání od jedné do deseti, sčítání, odečítání apod. Nejde o správný výsledek při počítání, ale o konkrétní znázornění různých matematických operací, jelikož dítě zatím nemá abstraktní myšlení (Slabá, 2020, str. 76).

Rýdl ve své publikaci zmiňuje kroky podle Montessori, které dítěti pomáhají osvojit si základy matematiky a počítání. Nejdůležitější je začínat u konkrétních případů, kdy se používají čísla různého materiálu, aby si je děti mohly osahat. Dále se děti učí desítkovou soustavu, přičemž si každé číslo mohou opět osahat, vidět jeho tvar a pojmenovat ho. Dále se učí spojit jednotlivá čísla s počtem, k čemu jim slouží různé korálky apod. K porozumění čísel a jednotlivých početních operací se děti dostávají ale až na základní škole (Rýdl, 2007, str. 61).

Pomůcky, jež vytvořila Montessori pro matematickou oblast, jsou smyslové a mají rozvíjet „matematickou mysl“, která je schopná analýzy, syntézy a abstrakce. Dítěti se rozvíjí logické myšlení a díky názornosti pomůcek i schopnost porozumění matematickým pojmům. Dítěti je nabízeno „prožít“ základní matematická pravidla tím, že se jim přiřadí k zábavné aktivitě (např. hra na banku, ve které si mezi sebou děti rozdělují kuličky, aby měly všechny stejné množství). Právě takové aktivity jsou pro ně jednoduché a konkrétní (Poussin, 2018, str. 93).

2.2.6 Kulturní oblast

Vše, co jsme výše uvedli je prostoupeno v oblasti kulturní. Děti se učí o světě, kde pracují s glóblem, na kterém si ukazují, co je voda, co je pevnina, jaké máme světadíly atd. V této

oblasti se děti seznamují s živou přírodou, jako jsou rostliny a živočichové. Dále jsou zasvěcovány do světa vědy prostřednictvím pokusů, a také nesmí chybět svět umění. Vždy se nejprve dítěti ukáže konkrétní věc, která se dopodrobna rozebere, aby pochopily, jak ve světě funguje. Poté může dítě komplexněji pochopit systém života okolo něj. Musíme postupovat od známého k méně známému, tak aby dítěti daný příklad byl známý či blízký. S dětmi se podnikají různé výlety do blízkého okolí, kde se zkoumají rostliny, živočichové, různé budovy jako muzea nebo kulturní památky. Pro děti je velice důležité také umění, díky kterému se učí vyjadřovat prostřednictvím tance, zpěvu, malby. Dětem se ukazují různé hudební nástroje, přehrávají hudební skladby. Ve školce se propojuje hudba s pohybem, vymýšlejí se různá taneční a pěvecká představení. Velice blízké je dětem i malování, na které mají prostor při výtvarných hodinách či lekcích. Prostřednictvím výtvarných činností se děti učí vyjadřovat své pocity a vidět krásu ve svém okolí (Slabá, 2020, str. 77-79).

Montessori plán se snaží u dítěte také probudit zájem o hudbu a umění, proto je dětem umožněno ve výtvarných a hudebních hodinách používat jakékoli materiály a pomůcky. Tím se u dětí rozvíjí tvořivost a touha po prozkoumávání (Rýdl, 2007, str. 64).

Dítěti jsou v Montessori prostředí k dispozici vědecké pomůcky, jež umožňují dětem porozumět světu. Vždy se postupuje od konkrétních věcí, jež vychází ze zkušenosti. Děti si uvědomují vzájemný vztah s prostředím, které poznávají prostřednictvím pozorování. V prostředí musí být živé prvky, jako zvířátka a rostliny, které v dítěti vzbuzují otázky o jejich životě apod. Procházky v přírodě jsou ohromně důležité a přínosné. Dále se dítě v předškolním období připravuje na pochopení času a orientaci v něm. Nesmí chybět ani umělecká oblast zahrnující hudební a výtvarné pomůcky. Mezi hudební pomůcky můžeme zařadit například přenosné zvonky. Ve výtvarné oblasti mají děti k dispozici vše potřebné pro rozvoj kreativity a smyslových vjemů. Mohou se věnovat volné kresbě, kreslit různé tvary a inspirovat se z okolí (Poussin, 2018, str. 99-101).

2.2.7 Kosmická výchova

Kosmická výchova podle Marii Montessori vychází z toho, že já jako člověk jsem součástí kosmu/vesmíru, proto bych se měl podle toho chovat. Tato výchova má člověka učít ohleduplnosti, lásce, vděčnosti. Měli bychom žít v souladu s přírodou a ostatními lidmi. Dále je výchova úzce propojena s náboženstvím, kdy se Maria Montessori snažila prosadit více duchovních hodnot jako je svědomí a zodpovědnost oproti těm materiálním hodnotám. Ideje této výchovy směřují od přírody k člověku, kdy se má člověk chovat v souladu s přírodou, nemá se nad ni povyšovat. Cílem této výchovy je nést zodpovědnost za přírodu a za

společenskou kulturu. Oblasti, jimiž se kosmická výchova zabývá, je astronomie, zeměpis a geologie, chemie, fyzika, biologie, dějepis aj. Všechny tyto oblasti mají dítěti zprostředkovat poznání souvislostí ve světě (Rýdl, 1994, str. 105).

V mateřské škole se dětem kosmická výchova představuje tak, že úkolem člověka je práce svých rukou, tudíž utváření harmonie svých působením na okolí a naopak. Děti v tomto věku zatím nejsou schopny vnímat duchovní aktivity, až později se v jejich vědomí toto začíná utvářet (Rýdl, 2007, str. 166).

2.2.8 Náboženská výchova

V některých Montessori školách je náboženská výchova důležitou součástí vzdělávání. Podle Marii Montessori je výsledkem boží síly dokonalá souhra přírody, a z toho důvodu usoudila, že máme povinnost o přírodu dbát a chránit ji. Nejdůležitější ctností jako předpokladu k dosažení souladu člověka s přírodou je láska. Možnost, jak nejlépe vychovávat je podle Marii Montessori právě láska k dítěti. Dalšími ctnostmi, jimiž se v některých mateřských školách řídí, jsou pokora, soucit aj. Co je ale důležité, že se děti nesmí těmito myšlenkami ovlivňovat. V mateřských školách dětem učitelé o různých náboženstvích a myšlenkách víry vyprávějí z obecného hlediska, nesmí do toho zahrnovat svůj osobní postoj (Rýdl, 1994, str. 104).

2.3 Systém rozdělení Montessori školy

Montessori předškolní systém je rozdělen do dvou etap vývoje: 0-3 let a 3-6 let, který spadá do první vývojové fáze. V této fázi se u dítěte budují základy pohybu, řeči, vnímání a sociálního citění. Nejvíce je věnována pedagogická pozornost tzv. absorbujícímu duchu (nevědomé inteligenci dítěte), díky kterému se utváří psychické a duševní struktury dítěte.

V počátcích života dítěte je pro jeho vývoj nejdůležitější rodina, ve které by měla být dítěti zajišťována péče pro vznik emoční jistoty, prostoru pro objevování světa a budování vztahů s dalšími lidmi.

- **Jesle (1–3 roky)** – Díky Marii Montessori byly po její cestě v Indii realizovány první dětské jesle pro děti od 1 roku. V této etapě je kladen důraz na cvičení praktického života, podporu pohybu, utváření bezpečného a motivujícího prostředí pro dítě, podporování řeči prostřednictvím neustálého mluvení a zpívání. Pomocí absorbujícího ducha se u dítěte na základě jeho zkušeností s okolím rozvíjí další schopnosti.

- **Mateřská škola (3-6 let)** – V tomto vývojovém období se mění nevědomá inteligence v uvědomovanou. Důraz je zde dáván smyslovému materiálu, pomocí něhož se dítě snaží porozumět světu. Nevědomé dojmy o světě si dítě začíná dávat do souvislostí pomocí porovnávání vlastností a jiných charakteristik. Dále se zde děti věnují náboženské výuce, kultuře a umění, pohybu, hrám, základům chování a péči o sebe a okolí. Nejdůležitější je připravené prostředí, kde si dítě může vybrat z nabízených pomůcek a materiálů pro danou aktivitu. V mateřské škole si děti také osvojují některé dovednosti pro věk základní školy (Rýdl, 2007, str. 20-22).

2.3.1 Smíšené prostředí

V Montessori škole najdeme skladbu věkových kategorií, jelikož právě tato rozmanitost rozvíjí společenský život. V prostředí jsou také pohromadě obě pohlaví z důvodu podpory sociálního citění. Věkové skupiny jsou promíchané, přičemž se děti navzájem od sebe učí a lépe komunikují se svými vrstevníky než s dospělými. Děti se hlouběji poznávají, vytváří si k sobě úctu. Vše, co je praktikováno v Montessori prostředí kopíruje realitu života a děje se v souladu s přírodními zákony. Mladší děti mají přirozeně sklon ke starším dětem a naopak, navzájem se obdivují, jelikož pomocí normalizace mezi dětmi vzniká přitažlivost (Montessori, 2018, str. 219-228).

3. Role učitele v Montessori školce

Učitel má za úkol být průvodcem dětí. Mezi základní role patří pozorování a seznamování dítěte s pomůckami, musí zajistit vhodné prostředí a doprovázet dítě v jeho rozvoji (Poussin, 2018, str. 103).

Klíčovým prvkem a požadavkem Marii Montessori byl výběr učitele a jeho přístup k dítěti. Učitel musí být se sebou srovnaný, zbavit se svých vlastních nedostatků a špatných vlastností. Měl by být schopen na sobě neustále pracovat, zdokonalovat se, neměl by se hněvat, být pyšný. Učitel musí být k dítěti pokorný a nemít předsudky (Montessori, 2012, str. 128).

3.1 Příprava učitele

Montessori pedagogika vyžaduje velice náročnou přípravu osobní, spirituální a psychologické stránky učitele, a také nekonečné vzdělávání. Je důležité, aby dítě umělo pečovat o své tělo samostatně, učitel má pouze sloužit k tomu, aby se rozvíjel potenciál a duše dítěte. Učitelé se mimo vzdělání musí rozvíjet především v osobnostní oblasti. Učitel by měl být milující a srdečný, avšak neplatí, že bude dětem sloužit a dělat vše za ně. Velice

důležitě je nastavení hranic a pravidel, které děti potřebují k osamostatnění. V dětech musí učitel vidět vždy dobro, které je třeba posilovat, být jim oporou a poskytovat jim pomoc. Pokud učitel nemiluje sám sebe, nemůže milovat ani děti. Podstatná je k práci učitele sebereflexe a kritika vlastní práce s úctou a pokorou k sobě samému. Učitel musí být nekonečně trpělivý, aby se přizpůsobil potřebám dětí, nezasahoval do jejich práce. Učitel Montessori pedagogiky by měl projít speciálním výcvikem, který zajišťuje Mezinárodní Montessori asociaci (AMI), a která poskytuje komplexní přípravu pro učitele (Slabá, 2020, str. 83-88).

3.2 Metody didaktického postupu ve vyučování

Pro děti je velice důležité při vzdělávání, jak jim učitel danou činnost vysvětluje, proto Maria Montessori rozdělila didaktický postup do tří metod, jež mají dítě dovést k jasné představě o tom, jak se činnost správně dělá. První při vysvětlování je analýza pohybu, při které učitel názorně dítěti ukáže činnost krok za krokem. Dále následuje živé znázornění, jelikož právě to posiluje soustředěnost a paměť dítěte. Dítě se poté snaží napodobit to, co mu bylo ukázáno a procvičit si to. Jako poslední je třífázová lekce ve vyučování, jejímž průkopníkem byl Eduard Séguine. Prvním krokem je pojmenovávání, kdy učitel dětem ukazuje jeden předmět a ony mají říct, jakou vlastnost to má, například barva, tvar. Druhým krokem je rozpoznávání, při kterém dítě dostává pokyny od učitele, co má ukázat, položit apod. Posledním krokem je ověřování, kdy se učitel táže dětí: „Co to je?“ nebo „Jaké je tohle?“ aj. Tato metoda přispívá k rozvoji slovní zásoby a získání vědomostí (Rýdl, 2007, str. 42).

Třístupňová lekce podle Slabé se dá charakterizovat jako prezentace, která je určena k pojmenovávání určitých vjemů a děje se ve třech krocích. Jako první se daný vjem pojmenovává. Nikdy nepojmenováváme předmět, ale pouze daný vjem dítěte, jako například když se snažíme určit barvy. Dítě následně musí pojmenování zopakovat. Druhým krokem dítě určité vjemy a pojmy rozpoznává. V tomto kroku učitel dítěti zadává úkoly, které souvisí s významem pomůcky. Může jít například o pokyn jako polož, přines, ukaž apod. Třetí krok je zapamatování názvu, kdy je dítě už schopné naučený pojem použít. Tato lekce je v Montessori pedagogice velmi zásadní, jelikož se při ní rozvíjí jazyk a je tak potřeba, aby byla správně vedená (Slabá, 2020, str. 95).

Praktická část

1. Metodologie

Metodologie z řeckého slova *methodos* znamená postup zkoumání nebo nauku o metodách, jež je využívána při vymezení jednotlivých postupů výzkumné práce. (Sociologická encyklopedie, online)

Výzkumná část práce obsahuje analýzu dat z provedených rozhovorů v NestLingue mateřské škole. Pro dosažení cíle práce jsem provedla pět rozhovorů, přičemž každý z rozhovorů obsahuje individuálně zaměřené otázky pro daného pedagoga mateřské školy Nestlingue.

Praktická část práce řeší problematiku výzkumu a také výzkumnou metodu, která byla použita. Pomocí použité kvalitativní výzkumné metodě interview bylo cílem zjistit, zda principy, jež jsou uplatňovány v Montessori škole skutečně podporují samostatnost dítěte a jeho rozvoj nezávislosti.

Jelikož je dítě v předškolním věku již vývojově připraveno a schopno učit se různým dovednostem, je třeba poskytnout mu dostatečné množství podnětů pro rozvoj inteligence a myšlení.

Vlastní kvalitativní analýzu textu rozhovorů praktické části jsem provedla v programu Sketch Engine, což je přední online nástroj vysoké kvality pro lingvistickou a terminologickou analýzu textu. Jako vstupní korpus jsem použila odpovědi respondentů mých rozhovorů. Stěžejní část spočívala v práci s lematizovanými² podstatnými jmény, pro lepší uchopení dynamiky a kvality výrazů byla analyzována i slovesa, přídavná jména a příslovce. Pracovala jsem jak s jednoslovnými výrazy, tak s víceslovnými klíčovými frázemi. Vždy jsem zkoumala, v jakém kontextu je slovo (fráze) použito a zda je tento kontext relevantní pro mou analýzu. Slova, která by duplikovala významový kontext jsem nepoužila.

Získaná data jsem zpracovala v tabulkovém procesoru Excel, výsledkem je tabulka hlavních identifikovaných oblastí (kategorií), četnosti výskytu, procentuálního zastoupení a konkrétních klíčových frází. Datový výstup je rovněž prezentován ve formě grafu. Výskyt stěžejních slov jsem také graficky zpracovala v programu MAXQDA, rovněž zde byly vypuštěny nerelevantní fráze a tzv. stop slova.

² Lemmatizace= proces převedení slova do základního tvaru (lemma)

1.1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce je poukázat na principy a převratné myšlenky Marie Montessori, jež jsou podle mě pro podporu dítěte a jeho dospění k samostatnosti a nezávislosti velmi stěžejní. Marii Montessori šlo převážně o pozorování dětí a odstranění překážek, aby se dítě mohlo odhalit v jeho přirozenosti a pomocí ní se rozvíjet. (Montessori, 2012, str. 115)

Mezi základní složky kvalitativního výzkumu řadíme podle Ph.D. Skutila:

- Téma
- Přehled odborných zdrojů
- Postup/metodologie výzkumu
- Zkoumaný vzorek

1.2 Výzkumné otázky

Volba výzkumných otázek je velmi důležitou součástí výzkumného šetření, jelikož záleží, jak je otázka formulovaná, abychom se z odpovědi dozvěděli to, co potřebujeme zjistit. Měli bychom klást otázky, jež souvisí s tématem naší výzkumné práce, nedá se na ně odpovědět jen ano nebo ne, odpovědi na ně mohou být různé, mají vztah mezi více pojmy, je z nich možné získat relevantní informace (Skutil, 2011, str. 52).

Hlavní výzkumnou otázkou této práce je: *Rozvíjejí principy Montessori pedagogiky skutečně samostatnost dítěte?*

Skutil ve své publikaci zmiňuje kritéria sestavování otázek podle Kerlingera (1972), do kterých zařazuje:

- vztahovost otázky k výzkumnému problému a cílům
- správnost a vhodnost otázky
- jasnost otázky
- otázka není zavádějící
- otázka nezahrnuje informace, jež dotazovaný nezná
- otázka se netýká osobního tématu, které by bylo dotazovanému nepříjemné
- odpověď na otázku nevyvolává obecně přijatelné předpoklady

Výzkumné otázky, jež jsem si stanovila na začátku výzkumu se týkají témat jako:

- důvod výběru práce v Montessori prostředí
- chápání samostatnosti dítěte v pojetí Montessori pedagogiky

- nejdůležitější Montessori principy a zásady používané v mateřské škole
- osobnost učitele a jeho příprava na práci
- činnosti rozvíjející samostatnost dítěte

Tato témata mají odpovědět na zkoumanou problematiku, zda Montessori pedagogika skutečně podporuje samostatnost dítěte. Otázky k rozhovorům jsem si vytvářela podle toho, jakou roli má daný učitel v NestLingue mateřské škole, jak staré děti učí nebo jaké pracovní zaměření v mateřské škole má. Otázky, které jsem pokládala všem pedagogům školky se týkaly především toho, jak chápou samostatnost dítěte v přístupu Montessori, jaké principy Montessori považovali za nejdůležitější pro podporu samostatnosti dítěte. Ptala jsem se pedagogů také na to, zda se snaží o svůj osobní rozvoj nebo jaká je jejich příprava na hodinu, jelikož z odborných zdrojů jsem věděla, že role pedagoga a jeho vlastnosti jsou pro podporu sebedůvěry dítěte a jeho samostatnosti velmi zásadní.

1.3 Výzkumný vzorek

U kvalitativního výzkumu nejde o výběr velkého množství osob pro výzkumný vzorek, ale výběr musí být velmi pečlivě vybrán, abychom získali informace, jež potřebujeme. Proto stačí malé množství osob, se kterými budeme pracovat. Výběr těchto osob musí kooperovat s cílem výzkumu, tudíž musí být záměrný. Dále je výběr postupný, jelikož výzkum neprobíhá se všemi účastníky najednou. Výběr osob pro kvalitativní výzkum také vychází z ochoty účastníků zúčastnit se výzkumu (Skutil, 2011, str. 73).

Pro svůj výzkum jsem udělala homogenní výběr, tudíž jsem prováděla interview s učiteli jedné Montessori mateřské školy. Vybrala jsem si učitele podle toho, abych se dozvěděla co nejširší informace o metodách a přístupech Montessori pedagogiky. Abych zjistila, na čem je konkrétně nejvíce postavena mateřská škola NestLingue, jsem si pro zjištění těchto informací vybrala paní ředitelku. Dále jsem si vybrala pana zástupce a hlavního učitele třídy Primary v NestLingue. Zajímalo mne také, jak probíhají hodiny malby s panem učitelem, který děti v této mateřské škole učí jednou až dvakrát týdně, abych zjistila, zda i on své hodiny vede v duchu Montessori principů. Jako poslední jsem si vybrala anglickou učitelku, jež učí v NestLingue nejmenší děti, tedy třídu Jeslí.

1.3.1 Charakteristika prostředí

Mezinárodní Montessori mateřská škola a jesle s anglicko-českou výukou, NestLingue, se snaží dětem otevírat svět poznání a objevovat nadané děti ve spolupráci s Mensou ČR. Vzdělávací program školky zní: „*Podporujeme přirozený rozvoj dětí, který se opírá o*

vlastní zkušenost, soběstačnost, sebedůvěru, vzájemný respekt a lásku“. Toto prostředí staví na principech Montessori, J.A. Komenského a Feng Šuej. Nejdůležitějším přístupem v této školce je podpora přirozeného rozvoje dětí, který vychází z pečlivě připraveného prostředí, v němž se podporují individuální vzdělávací potřeby dětí.

Výběr pedagogů jde ruku v ruce s osobností a charakterem člověka, jež mateřská škola vybírá s velkým citem. Práce s dětmi podle ředitelky NestLingue mateřské školy má vycházet z potřeb dětí, ne dospělých, proto je zde kladen důraz na lidské tendence a senzitivní období dítěte, jež hrají důležitou roli ve vzdělávání. Pokud se tyto potřeby a vrozené tendence dítěte respektují, nevytváří se tlak na dítě, ale dítě má přirozeně touhu objevovat a učit se.

Děti z mateřské školy odcházejí na běžné a mezinárodní ZŠ, jelikož jsou skvěle znalostně připravené a umí spoustu dovedností potřebných pro fungování v každodenním životě. V mateřské škole získávají spoustu kamarádů a zážitků. Mateřská škola dětem poskytuje mimo odpolední kroužky, jako malování, hru na hudební nástroj a tanečky také různé oslavy, karnevaly a letní příměstské tábory. Učitelé s dětmi nacvičují různá představení pro rodiče, podnikají s dětmi výlety na okolní farmy, do přírody a další.

NestLingue mateřská škola je rozdělena na dvě třídy, kde první třídou jsou Jesličky, do kterých chodí děti od 18 měsíců do tří let. Druhou třídou je Primary, kde jsou děti od 3 do 6 let. V Jesličkách se děti poprvé setkávají s kolektivem, učí se navazovat kontakt, učí se základní péči o sebe a své okolí. Důležitý je pro děti v tomto věku rozvoj hrubé a jemné motoriky spojený s koordinací těla a úchopem rukou, kterou si osvojují při každodenních činnostech jako je oblékání, jezení, umývání rukou apod. Ve třídě Primary se děti věnují různým oblastem vzdělávání, kterými jsou praktický život, smyslová výchova, matematika, jazykové dovednosti, kosmická výchova a umění. Těmito činnostmi jsou děti vedeny k samostatnosti. Hodnoty, jež jsou každodenně zastoupeny při vzdělávání jsou respekt, úcta a svoboda, díky nimž se děti učí citlivosti a vnímavosti vůči sobě a okolí (NestLingue, online).

1.3.2 Charakteristika participantů

- Klára je více než 14 let ředitelkou a vedoucí učitelkou NestLingue mateřské školy. Studovala na pedagogické fakultě univerzity Karlovy obor učitelství pro střední

školy. Učila na střední škole hotelového provozu. Absolvovala Montessori kurz a získala diplom AMI³ a je také terapeutkou Kraniosakrální biodynamiky.

- Michal vystudoval dvě vysoké školy ekonomické, vystudoval DAMU se zaměřením na pedagogiku, a také výtvarnou školu. Dříve učil na běžných ZŠ. V mateřské škole NestLingue působí už přes 8 let a učí zde hodiny výtvarné výchovy.
- Roman vystudoval práva, pracoval na soudě. Díky hře na djembe se dostal do mateřské školy NestLingue jako odpolední učitel. Absolvoval Montessori trénink a stal se zástupcem ředitelky a hlavním učitelem NestLingue.
- Mahnaz je anglickou učitelkou v mateřské škole. Zde učí děti v jesličkách. Studovala psychologii, pracovala s autistickým dítětem.

2. Metoda výzkumu

Výzkumná metoda slouží k vysvětlení zkoumané problematiky prostřednictvím získávání dat, jež sledují určitá pravidla. Metoda je systematický postup pro zpracování a získání dat pro dosažení cíle výzkumu (Skutil, 2011, str. 79).

Výzkumnou metodu jsem zvolila rozhovory s učiteli NestLingue mateřské školy. Témata rozhovorů se týkala toho, jak učitelé chápou samostatnost dítěte v Montessori přístupu, jaká je jejich příprava na práci s dětmi, jaké principy Montessori pedagogiky jsou podle nich nejdůležitější pro podporu samostatnosti dítěte. Další otázky se týkaly také například témat vzdělávání a výchovy dětí v NestLingue zařízení, pravidel, odměn a trestů, aktivitám rozvíjejícím samostatnost dítěte apod.

2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativně orientovaný výzkum vychází z fenomenologie, která se zaměřuje na subjektivní pohled a uznává existenci více realit. Cílem výzkumu má být porozumění smyslu zkoumané problematiky, proto z hlediska přístupu je výzkum veden s malou skupinou osob, abychom získali hlubší informace o problematice (Chráška 2016, str. 32).

Kvalitativní výzkum slouží ke zkoumání a podrobné analýze pedagogických jevů, proto je také sběr dat a jejich vyhodnocení časově náročnější. Abychom mohli výzkum realizovat, musíme se s prostředím či skupinou řádně seznámit. Na začátku není zcela jasně stanovený projekt výzkumu, ale postupně se v průběhu doplňuje a rozvíjí podle změn situace a lidí. Co

³ AMI (Association Montessori Internationale) je organizace, jež byla založena Marií Montessori v roce 1929 za účelem udržet ochrany a podpory jednoty její celoživotní práce. (Asociace Montessori ČR, online)

je ale důležité, že cíl výzkumu, jež je na začátku stanoven je nutné sledovat (Skutil, 2011, str. 69-72).

Při realizaci tohoto typu výzkumu nás zajímá konkrétní případ, což je v tomto případě konkrétní škola. Toto prostředí je podrobně popsáno a cílem je hluboké proniknutí a nalezení souvislostí u tohoto případu (Gavora, 2010, str. 36).

2.2 Metoda získávání dat

Metoda, kterou jsem zvolila pro získání dat k tématu této práce bylo interview. Mezi výhody interview podle Skutila patří:

- Přímý kontakt výzkumníka s dotazovanou osobou
- Variabilita a ohebnost při kladení otázek
- Možnost dovysvětlit otázku či odpověď
- Získání osobních informací
- Možnost vidět verbální i neverbální reakce dotazovaného

Rozhovor má také ale spoustu nevýhod, jako je časová náročnost, složitost zapisování a následné vyhodnocení odpovědí, pokud není rozhovor nahráván. Kvalita výzkumu je podmíněna kvalitou výzkumníka a jeho vzájemným působením s dotazovaným (Skutil, 2011, str. 89).

Pokud je při interview přístup výzkumníka k dotazovanému odměřený nebo nepříjemný, může dojít k odmítnutí spolupráce ze strany dotazovaného. Když je ale navázán přátelský vztah, říká se tomu rapport, je atmosféra mezi dvěma subjekty interview přívětivá. Je několik druhů interview, strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturované interview, kdy jsem si vytvořila základní otázky a v průběhu rozhovoru jsem si vymyslela další. Při rozhovoru je dobré využívat otevřené otázky, kdyby se výzkumníkovi odpověď nezdála dostatečná a chtěl ji přeformulovat. Velice důležité je prostředí, kde se rozhovor provádí. Místo by mělo být tiché, bez přítomnosti jiných lidí. Odpovědi dotazovaného mohou být nahrány na diktafon, jen pokud s tím dotazovaný souhlasil. Výhodou nahrávání odpovědí je reliabilita vyhodnocování odpovědí (Gavora, 2010, str. 136-139).

Výzkum byl realizován pomocí rozhovorů s učiteli mateřské školy NestLingue. Rozhovory byly zrealizovány mnou v zařízení této mateřské školy. S paní ředitelkou jsem se předem korespondenčně domluvila na datu a časovém harmonogramu, v kterém budou rozhovory

uskutečněny. Poté jsem měla vždy cca 30 minut na každý rozhovor, kdy jsem se vždy na úvod daného učitele zeptala, zda si mohu náš rozhovor nahrát na diktafon. Všichni s nahráváním souhlasili, otázkám rozuměli, jejich odpovědi byly pro zjištění mých informací uspokojivé. Učitelé byli velice vstřícní a ochotní mi na otázky odpovědět,) a popřípadě podat i informace, které byly nad rámec rozhovoru.

2.3 Kvalitativní analýza

Kvalitativní analýza je proces, při kterém se pracuje s daty. Cílem tohoto procesu je odhalení témat, jejich kvalit a vztahů. U kvalitativního výzkumu je sběratelem dat a jejich analýzy výzkumník, jenž má podstatnou roli v kvalitě této dokumentace (Skutil, 2011, str. 213).

Postup kvalitativní analýzy probíhá v těchto krocích (str. 216):

- Transkripce neboli přepis rozhovoru
- Segmentace, při které se rozebere text na části
- Kódování, kdy částem textu přiřadíme kódy
- Poznámkování, které ujasní vztahy mezi kategoriemi
- Grafické zobrazení
- Utvoření struktury příběhu
- Interpretace dat

Při kvalitativní analýze je potřeba si všímat, co se říká, ale také, jak se to říká, tudíž jak například dotazovaný mluví o svých zkušenostech. Cílem této analýzy je uvést klíčové úseky výzkumných odpovědí, jež vystihují nejdůležitější témata vztahující se k našemu výzkumnému problému (Obrovská, 2015, online).

Pro svůj výzkum jsem využila tematickou analýzu (TA), která měla za úkol analyzovat informace z provedených rozhovorů a poskytnout hlubší porozumění témat, jež se ve výzkumu vyskytovala.

2.4 Kódování

Kódování je klíčem analýzy zkoumaných dat, a je procesem, kterým dané segmenty textu zařazujeme do kategorií souvisejících témat. V první fázi kódování výzkumník pročítá text a porovnává úseky mezi sebou, aby zjistil, o co v jednotlivé části jde. Jednotlivé úseky neboli segmenty musíme označit kódem. Kód je klíčové slovo nebo heslo, které daný segment dat vystihuje. Kódem může být běžné slovo nebo i odborný termín, ale musí dostatečně znázorňovat daný kód (Skutil, 2011, str. 218).

Na začátku procesu kódování nám vznikne rozsáhlé množství úseků označených kódem, které jsou pro nás nepřehledné. Je potřeba tyto úseky seskupit do kategorií tak, že si vytvoříme seznam všech kódů, které následně uspořádáme podle souvislostí. Dále je třeba postihnout vztahy mezi kategoriemi, což můžeme udělat způsobem analytické indukce, při které si všímáme určitých podobností a tím si utváříme předpoklad pro postižení vzájemných vztahů (str. 223).

2.4.1 Otevřené kódování

Při otevřeném kódování rozdělujeme text na jednotlivé úseky, kterým dáváme jméno. Za úsek považujeme větu, sousloví nebo celý odstavec. Na pojmenování jednotlivých částí můžeme použít různé typy kódů, jako jsou odborné kódy, jež jsou odvozené od zkoumaného tématu. Dalším typem mohou být kódy *in vivo*, což je expresivní výraz, jež použil dotazovaný. Nejvíce bychom měli pracovat se zakotvenými kódy, které vycházejí z dat, a nejméně používáme teoretické kódy, jež jsme si sami předem vytvořili. Data, která se navzájem seskupují, jsou dobře okódována.

3. Metoda vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat z provedených rozhovorů jsem využila metodu tematické analýzy s využitím otevřeného kódování a následného axiálního kódování. Nahrané rozhovory jsem nejdříve přepsala a vytiskla. Poté jsem si text několikrát přečetla a zvýraznila v něm klíčové úryvky, které jsem následně pojmenovala, tudíž provedla otevřené kódování v aplikaci Sketch Engine, která mi pomohla všechny klíčové pojmy z rozhovorů seskupit do kategorií. Následně jsem provedla axiální kódování, abych kategorie mohla co nejvíce zobecnit. Z tohoto kódování mi vyšly následné kategorie:

1. Hranice
2. Svět a prostředí
3. Láska
4. Tělo a samostatnost
5. Čas
6. Učitel

3.1 Hranice

Cílem metody a principů Montessori je, aby byla podporována cesta ve vzdělávání a životě dítěte. Pravidla či zásady, které se v Montessori zařízení využívají mají tedy k naplnění této cesty klíčovou úlohu.

Podle odpovědí učitelů z rozhovorů vyplynulo, že nejdůležitější zásadou a principem jejich systému a pedagogiky mateřské školy jsou hranice. Dávání hranic a pravidel dětem je velice důležité proto, aby potom vše mohlo fungovat v řádu. Pan učitel Michal říkal: „*Jde to takovou cestou toho nenásilného a svobodného.*“ Paní Klára hovořila o tom, že dítě potřebuje dostat volbu, kterou se posléze učí vyhodnocovat, aby pochopilo důsledky svých rozhodnutí. Krásně to jde vidět na příkladu, kdy má jít dítě spát. Menší děti se učí, že pokud po obědě nejdou spát, jsou pak dost unavené, že už nejsou schopny si odpoledne hrát. Tímto přirozeným způsobem pochopí, že je lepší si na chvíli odpočinout a pak mít energii na další činnosti.

V běžných situacích často také ale nastává konflikt mezi pedagogem a dítětem. V tomto případě vysvětluje Roman, jak se taková situace ve školce řeší. „*Pokud já poznám, že to dítě zná hranice a pouze je překračuje, tak já mu potřebuji tu hranici dát. To dělám tak, že to dítě vezmu za ruce, protože potřebuji, aby se dítě dívalo na mě, bylo v přítomnosti, nedívalo se nikde jinde a poslouchalo mě.*“ V Montessori prostředí učitel dává dítěti pouze hranice a prostor. Vždy je potřeba, aby dítě danou situaci spravilo a posléze dokončilo práci, kterou předtím dělal.

Pan učitel a zástupce ředitelky Roman v rozhovoru mluvil o respektu a hranicích: „*Tam je důležité dávání respektu. Vše to vychází z průvodce – že já potřebuji sám sebe milovat a vážit si sebe a dokázat sám sobě dávat hranice a vycítovat, co moje tělo potřebuje, abych i já mohl vycítit, co potřebuje to dítě.*“

3.2 Svět a prostředí

Paní ředitelka a učitelka mateřské školy, Klára zmiňovala, že: „*Jedna z nejdůležitějších věcí je připravené prostředí, o které my každý den pečujeme, aby bylo stále kultivované, čisté a zorganizované, jelikož z toho prostředí je vrozeno v každém dítěti, že si nasává svůj sebeobraz.*“ V rámci prostředí je velice zajímavé, jaký materiál děti k práci používají. Paní Klára říkala, že je potřeba, aby dítě pracovalo s reálnými objekty z materiálů, které se běžně využívají. „*Takže místo plastových věcí tady máme skleněné nebo keramické, i přesto že se to rozbije, jelikož chceme, aby ten sebeobraz byl maximální.*“ O tom, jak je důležité, aby bylo prostředí pro dítě řádně připravené jsme se bavili už mnohokrát. Paní Klára a ostatní pedagogové ale tuto zásadu také zmiňovali, proto si myslím, že připravené prostředí patří k nejdůležitějším jevům Montessori pedagogiky. Klára říkala: „*...dětí, které k nám přicházejí ve třech letech z domácího prostředí mají chaos v těle, hlavě, lítají, berou si věci bezúčelně, zacházejí s věcmi hrubě...*“ Dítě je tedy potřeba v jistém smyslu přetrénovat a

vysvětlit jim, jak se s věcmi správně zachází, pokud je to rodiče nenaučili doma. Paní Klára také vysvětlovala, že vzdělávání nefunguje, pokud se dítě necítí dobře, proto je potřeba mít nejdříve připravené prostředí, ve kterém se dítě může cítit příjemně: *„Když jsou děti v takovémto prostředí, tak přirozeně cítí, že jsou pečované.“*

S principem připraveného prostředí souvisí podle Romana také pravidla. *„Podle míry svobody my určujeme míru zodpovědnosti dítěte.“* Také říkal: *„...samostatnost se zvětšuje mírou zodpovědnosti a mírou svobody. Pak to dopadne tak, že děti ví, co se kde dělá a jaká jsou pravidla.“* Na závěr jsem se pana Romana ptala, jak učí děti disciplíně. *„V Montessori prostředí jsou důležitá pravidla a je to proto, že ta vnější pravidla jim tvoří tu vnitřní disciplínu. Proto my potřebujeme mít to prostředí připravené, aby tam byl řád, jelikož ten vnitřní řád se jim odrazí od toho vnějšího.“*

3.3 Láska

Důležitá hodnota, kterou Montessori pedagogika prosazuje, a ve školce NestLingue je na ni kladen důraz, je láska. Pan učitel Roman říkal: *„My učitelé sami musíme být v pořádku a v lásce, abychom mohli chtít totéž po dětech.“* Tím, že má učitel rád sám sebe, přirozeně vytváří i milující prostředí kolem sebe. Paní Klára mi to vysvětlovala takto: *„My učitelé primárně vytváříme pocit lásky, že jsme tady spolu šťastní na světě a z toho my při učení vycházíme.“* Učitel v Montessori by měl tedy především dbát na to, aby se dítě cítilo milované. Toho můžeme dosáhnout tak, že s dětmi budeme mluvit pokorně, rovnocenně, aby se dítě cítilo bezpečně.

Co je také velmi důležité pro Montessori učitele, je zvládání konfliktních situací s dětmi. Pokud se stane situace, kdy dojde ke konfliktu mezi dvěma dětmi, učitel by měl situaci zastavit a následně vysvětlit dítěti, co je správně a co ne. I v tomto případě jde hlavně o to, aby se situace vyřešila s láskou. *„Pokud se navzájem děti bouchnou, pohádají, v každém tom momentě my je zavoláme a dáme si lásku. Necháme je, až si to mezi sebou vyříkají nebo vyhádnou a poté my jim řekneme, že si teď potřebují najít lásku...“* Paní Klára říkala, že je potřeba to dětem neustále opakovat, jelikož po čase si tuto hodnotu zvnitřní. Každé dítě má podle paní Kláry v sobě potřebu dobra a lásky, je jen potřeba ji u dítěte rozvíjet.

Princip lásky se v Montessori systému uplatňuje také v oblasti odměn a trestů, také i u opravování chyb. Pan Roman zmiňoval, že je u tohoto důležitá myšlenka respektu a hranic. *„...tam je potřeba dávat jasné hranice a důsledky. V Montessori přístupu se zakládá na důsledcích, netrestá se to dítě.“* V situacích, kdy dítě například správně udělalo svou práci,

Roman říkal: „*Nechválím dítě, ale chválím/hodnotím tu práci., kterou dítě udělalo.*“ Paní Klára o chybách říkala, že jsou přirozenou součástí a je potřeba je přijímat s láskou. „*Chyba by měla být v rámci pedagoga očekávaná, mělo by se tomu dítěti ukázat, jak se to na tomto světě dělá, vysvětlit mu to, aby to příště udělalo správně.*“ Podle Kláry odměny a tresty dítě nerozvíjí, dítě je pak soustředěno jen na současnou situaci, ne na budoucnost.

3.4 Tělo a samostatnost

Oblasti, ve kterých se dítě díky Montessori pedagogice vyvíjí je mnoho. Z výpovědí učitelů to může být například rozvoj vzdělanosti, učení, sebedůvěry, smyslů, osobnosti, lásky, a především samostatnosti, jež nás u této práce nejvíce zajímala. V NestLingue škole se podle paní ředitelky Kláry zaměřují na rozvoj osobnosti dítěte, rozvoj dovedností a všech smyslů, což se děje v rámci těla dítěte.

Samostatnost dítěte se dá chápat ve smyslu toho, že dítě je schopné samostatně zvládat určitou práci či činnost. Z komplexnějšího hlediska chápeme samostatnost dítěte ve vztahu s principy Montessori pedagogiky a okolních vlivů, jako je prostředí, učitel, rodina apod.

V oblasti rozvoje samostatnosti paní Klára hovořila o tom, že dítě zpočátku samostatnost přirozeně nemá, ale postupně se mu buduje. Učitel musí dětem vysvětlovat, opakovat, ukazovat, jak se co dělá, aby se u nich samostatnost mohla vyvíjet. „*Montessori učitel je tedy od toho, aby hlídal ty malé kroky, a dávkoval to dětem tak, aby se jim ta samostatnost utvářela.*“ Ptala jsem se také, jak jsou děti schopné se adaptovat na prostředí běžné základní školy po odchodu z NestLingue. „*Ony, když se dostanou do první třídy, paní učitelky vidí, že dělají věci správně a ostatní spolužáci mají poté tendenci je následovat, takže se děje, že se to dítě stává hned úspěšným a jako jednoduše inklinuje.*“ Klára říkala: „*Samostatnost není najednou celá, ale těch dovedností je mnoho a ta samostatnost vzniká v krocích.*“

Aktivita, které jsou podle pana Romana k rozvoji samostatnosti nejdůležitější jsou pohyb a práce s tělem. „*Děti se nejdříve musí naučit pracovat ve svém vlastním těle, aby například seděly na místě a koncentrovaly se na danou činnost.*“

Paní Mahnaz říká: „*Děti ukazují svou samostatnost tím, že rozumí pravidlům a chovají se podle nich. Když je požádáme, aby něco udělaly, tak se danou aktivitu naučí a přijmou ji.*“

3.5 Čas

Tuto oblast bych vysvětlila tak, že se týká různých věkových období dítěte, jež se velice odlišují tím, co se v jakém období rozvíjí nebo naopak ne. Maria Montessori mluvila o tom,

že v životě dítě projde různými fázemi citlivosti, ve kterých je nutné, aby se daný předpoklad dítěte pro určitou schopnost a dovednost rozvinul, protože potom už se to nikdy nestane. Paní Klára říká: „*Děti začnou rozumět pohádkám, vyprávěním, začnou vidět ty představy a v tom momentě je ideální čas vést ty děti k abstraktnímu myšlení, například se ptáme: co si myslíš když, co bys dělal, kdyby svět byl takový apod.*“ Dále tato oblast zahrnuje princip, na kterém si Montessori pedagogika velice zakládá, a tím je časový harmonogram. Učitel malby pan Michal říká, že v jeho hodinách to je takto: „*...tam to také funguje v tom řádu, jelikož máme skupinky dětí a je tam vyhrazený čas 45 minut na skupinu. Říkám vždy na závěr, že máme posledních pět minut na dokončení. I když přemlouvají, řeknu že ne, že to udělají příště a ony s tím souhlasí.*“ Ten je velice důležitý, aby vše fungovalo v řádu a děti se díky tomu naučily, jak je potřeba fungovat. V rámci pojmu času bychom mohli zmínit i dynamiku věku dětí, jež spolu ve školce jsou. Díky dynamice věkových kategorií ve školce se také podporují sociální vztahy. „*Dynamika je potřebná pro to, protože ty děti, když vidí, že starší děti už umí něco udělat, tak jsou zvyklé, že mají chodit například pro radu ke starším dětem.*“ V mateřské škole podle Romana využívají tzv. teach assistency, což znamená že dané dítě je vybráno, aby vysvětlilo určitou činnost nebo aktivitu svým kamarádům. „*Podporuje je to v tom, aby na sobě stále pracovaly a cítily se dobře. Je to vzájemné ta dynamika.*“

Čeho se také velice týká tato oblast, je proces normalizace. Fáze normalizace probíhá na začátku školního roku v průběhu zhruba jednoho měsíce. V tomto období se dětem vysvětlují a opakují pravidla a zásady školního prostředí, aby se v něm naučily orientovat a správně fungovat. Paní Klára říká: „*Normalizace znamená, že ty děti přijdou a dostanou velmi úzká pravidla.*“ Klára také vysvětluje, že: „*Musíme jim ukázat, jak tady pracujeme, jak se věci dotýkáme, jaká slova používáme, jak si půjčujeme věci a tohle všechno se děje v průběhu toho září neboli té normalizace.*“

3.6 Učitel

Poslední oblast, kterou se zde budeme zabývat je učitel, jeho vlastnosti a role v rámci podpory samostatnosti dítěte. Oblast se týká především toho, jak by měl učitel v Montessori prostředí k dětem přistupovat, a jaké vlastnosti by měl mít. Paní ředitelka mateřské školy, se kterou jsem spolupracovala na výzkumné části v rozhovoru zmiňovala, že je pro ni výběr správného pedagoga zásadní. „*Do své školky si právě proto vybírám lidi, kteří toto dobré srdce mají, nejde mi tolik o certifikáty a tituly, ale o to, aby byl učitel pro dítě dobrým vzorem.*“

Paní ředitelka Klára říkala, že: „*My všichni, a hlavně já jako první musím sebe trénovat, kultivovat, zlepšovat, protože děti to automaticky nasávají a podle toho, s kým ony tráví čas, tak z toho nasají určitou náladu.*“ Pan učitel a zástupce ředitelky Roman v rozhovoru mluvil o respektu a hranicích: „*Tam je důležité dávání respektu. Vše to vychází z průvodce – že já potřebuji sám sebe milovat a vážit si sebe a dokázat sám sobě dávat hranice a vycítovat, co moje tělo potřebuje, abych i já mohl vycítit, co potřebuje to dítě.*“

Učitel musí také ke všem dětem přistupovat individuálně, a být k nim otevřený. Pan učitel malby, Michal říká: „*Já musím jít velmi citlivě na to, abych je nezaškatulkoval, aby nedělali všichni to samé a abych udržel tu kreativní složku, aby to nebylo jen o opakování a nepřestalo je to bavit.*“ Vlastnost, kterou by měl také učitel mít a snažit se za všech okolností udržovat je trpělivost. Pan Michal vysvětloval, že: „*důležité je trpělivost, aby ten pedagog byl trpělivý a dal dítěti prostor, aby si k tomu došlo samo.*“ Pan Michal také mluvil o vyváženosti otevřeného jednání a hranic. „*Chci právě takovou tu velkou otevřenost. Je zajímavé skloubení toho řádu, který dá dětem mantinely a hranice, které potřebují a je to pro ně hrozně důležité.*“

Podle Charlotte Poussin má být učitel pozorovatelem, což znamená, že neustále pozoruje a hlídá vývoj dítěte, aby měl přehled o tom, v jaké vývojové fázi se dítě zrovna nachází. Díky pozorování je učitel poté schopen dítěti například lépe pomoci v určité činnosti a dokáže pochopit, co dítě potřebuje. (Poussin, 2018, str. 119). Paní Klára říká: „*Montessori učitel je tedy od toho, aby hlídal ty malé kroky, a dávkoval to dětem tak, aby se jim ta samostatnost utvářela.*“ Pan Roman v rozhovoru rozvedl téma samostatnosti dítěte ve vztahu s vlivem učitele. „*Samostatnost je o tom, že nejprve je třeba těm dětem ukázat, jakou činnost mají udělat, co po nich já chci.*“ Pan Roman také říká: „*Moje práce je zkontrolovat práci dítěte, zda je provedena správně...*“

Montessori učitel musí být také neutrální, tudíž by dětem neměl podsouvat své názory a postoje. Paní Klára o tom mluvila: „*V roli pedagoga nesmíme děti ovlivnit, tak to držíme v té neutralitě, jak to různě na světě je a děti si myslí, to, v co jsou přesvědčené.*“ Paní Mahnaz říkala: „*Je důležité se k dětem chovat hezky, dát jim prostor a svobodu.*“

3.7 Diskuze

3.7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo pomocí výzkumné metody rozhovoru, zda principy Montessori pedagogiky, jež jsou uváděny v odborné literatuře, jsou využívány i v praxi a slouží k podpoře samostatnosti dítěte.

3.7.2 Shrnutí výsledků

Oblasti výzkumu, které bych zmínila jako nejdůležitější, jsou prostředí a svět (viz str. 15), tělo a samostatnost (viz str. 17, 23 a 24), čas (viz str 19, 28) a hranice (str. 13).

Citace rozhovorů, jež mi přišly zajímavé a v souladu s teorií v oblasti prostředí a světa jsou následující: *„Podle toho, jaké je prostředí kolem dítěte a jaké lidi potkává si dítě udělá sebeobraz toho, že jsem správně na světě, jsem dobrý, jsem krásný, jsem dostatečný“*. Ve školce se věnují také kosmické výchově, která dítě připravuje a ukazuje mu, jak svět funguje a jaké zákonitosti v něm platí (2.2.7). *„Kosmická výchova je jedno slovo pro více odvětví, což je věda o člověku, věda o zvířatech, věda o květinách/roślinách, věda o planetě Zemi a geografie“*.

Oblast týkající se těla a samostatnosti kooperuje s kapitolou teoretické části Pomůcky a didaktický materiál (2.1.3) a Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky (2.2). *„Ve věku od 3 let nebo od 18 měsíců do 6 let nejstěžejnější aktivity jsou aktivity praktického života neboli cokoliv, co se dělá rukama a celým tělem, kde se používá všech pět smyslů. Cokoli, kde je zahrnut prožitek skrz tělo, ne intelektuálně jako činnost.“*

Oblastí času se v teoretické části nejvíce zabývají kapitoly Absorbující mysl a fáze citlivosti (2.1.4) a Systém rozdělení Montessori školy (2.3). Z výpovědí učitelů mi přišly zajímavé tyto citace: *„Ve školce se s dětmi praktikuje příprava na psaní, jelikož senzitivní fáze pro psaní je daleko dříve než v první třídě. Děti se zde učí obkreslovat různé tvary a smyčky a samotné je to baví, zatímco v šesti letech už se k tomu musí nutit.“* (viz kapitola Jazyková oblast, str. 25). Paní Klára říkala: *„My děti nezahlcujeme do těch šesti let abstraktníma představami, protože ony nejdříve poznat, že tohle jsou moje ruce, co mám s nimi dělat.“*

Kapitola Princip svobody (2.1.1) je v souladu s oblastí hranic a pravidel, jež mi z výpovědí rozhovorů vyšly. *„Je zajímavé skloubení toho řádu, který dá dětem mantinely a hranice, které potřebují a je to pro ně hrozně důležité.“* Hranice jsou podle učitelů klíčové: *„...je to pro děti opěrný bod, když například vzdorují, ale vycítí, že je to potřeba, tak tak začnou fungovat a jsou spokojené.“*

3.7.3 Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu bych zmínila výběr zkoumaného vzorku jen z jednoho Montessori zařízení. Pro širší porozumění tohoto systému a porovnání principů, jež každá mateřská škola akcentuje na něco jiného, by bylo lepší příště provést výzkum ve více Montessori zařízeních, aby mohly přinést širší pohled na tuto problematiku. Do budoucna bych si více rozmyslela formulaci otázek, které byla pro každý rozhovor dost odlišná, i když se v určitých oblastech shodovala. Pro snadnější vyhodnocení bych proto otázky formulovala shodněji, abych mohla provést lepší vyhodnocení informací.

3.7.4 Doporučení

Pro případné navázání na tento výzkum bych doporučila udělat například dlouhodobé pozorování, jež by mohlo osvětlit realitu využívání Montessori principů, běžný chod mateřské školy, chování učitelů, reakce dětí a jejich projevy samostatnosti. Výzkum vedený pomocí rozhovorů mi vysvětlil a pomohl pochopit, na čem je tento systém postavený a jaké hodnoty jsou pro tuto mateřskou školu zásadní. Hlubší pohled do reality mi spíše ale dalo pozdější navázání spolupráce se školou NestLingue a práci s dětmi v tomto systému.

3.7.5 Přínos

Přínos mého výzkumu vidím v tom, že jsem pomocí výpovědí a spolupráce s učiteli NestLingue školy mohla pochopit, že principy a pravidla tohoto systému jsou především založené na lásce a respektujícím přístupu, na kterém celou tuto pedagogiku zakládala i Maria Montessori. Při výběru mateřské školy, se kterou bych vedla výzkum jsem si vybrala NestLingue školu, jelikož jsem měla možnost v rámci vlastní pedagogické praxe nahlédnout i do jiných zařízení, ale jen zde jsem viděla, že to, co zde prosazují opravdu funguje.

Závěr

Samotný název práce *Podpora samostatnosti dítěte v Montessori škole* poukazuje na to, že cílem bylo zjistit, zda užívané principy Montessori pedagogiky skutečně pomáhají rozvíjet samostatnost dítěte. Z výzkumné části práce vyplynulo, že tomu tak je.

Barbara Thayer Bacon ve svém článku o pedagogice Marii Montessori zmiňuje, že jí učení v Montessori škole umožnilo zažít pedagogický přístup, který podporuje kulturní diverzitu a pomáhá dětem učit se být aktivními, kritickými, sebejistými a disciplinovanými občany demokratické společnosti. Stejně jako Barbara, i já sdílím naději Marii Montessori, že pomocí vzdělání můžeme dětem pomoci lépe se začlenit do vítající se společnosti a života (JSTOR – čl. Education and Culture, Thayer Bacon, str. 4).

Maria Montessori řekla, že: *„Aby mohl vzniknout nový druh učitele, musí se učitel namísto mluvení naučit mlčet, namísto vyučování pozorovat, namísto zahalení se do rouchu povýšené důstojnosti, v níž se zdá neomylný, zahalit se do roucha pokory“*

Ve vztahu dospělého k dítěti je vždy velmi důležité, abychom dítěti dali pocit bezpečí a lásky. Jen díky respektujícímu přístupu a vzájemné důvěře založené na přijatých pravidlech a hranicích obou stran se můžou budovat kvalitní vztahy jako základ pro dítě do budoucna. Už od nejnižšího věku je třeba dítěti dávat prostor pro vyjádření se a zkoumání okolí. Paní ředitelka Klára pronesla výrok: *„Děti ví, že my to děláme pro ně, ukazujeme jim, jak se to na světě dělá, aby měly stále pocit, že jsou pečované, z tohoto pocitu oni cítí lásku, že jsou milované a tím pádem chtějí poznávat to, co my jim tady ukazujeme.“*

Podporu samostatnosti dítěte chápu jako klíčový rys Montessori metody a pedagogiky. To je i důvod, proč jsem si otázku výchovy dítěte k samostatnosti vybrala jako ústřední téma mé bakalářské práce. Nutno zdůraznit, že s pojmem samostatnost pracuji ve dvou rovinách. V užším slova smyslu samostatností myslíme, že se dítě umí obout a obléci, samo najíst, učí se pracovat se svým tělem, především rukama. V širším smyslu samostatnost a podporu k samostatnosti prezentuji jako ucelený systém vlivů, který má za cíl formovat dítě jako vyzrálou bytost, která se samostatně chová, jedná, myslí, rozhoduje, která je zdravě sebevědomá, s láskou v srdci, s pozitivním názorem, že Svět je dobrý.

V praktické části, při kvalitativní analýze rozhovorů s jednotlivými pedagogy, jsem identifikovala 6 základních témat (kategorií, vlivů), které podporují a vedou dítě k samostatnosti. Oblasti jsou zastoupeny poměrně rovnoměrně, což jen dokládá vyváženost

principů Montessori pedagogiky. Data jsou také přehledově zpracovány v tabulce (příloha č. 7) a grafu (příloha č. 8).

Pomocí procesu normalizace, kdy je dítě podporováno svým prostředím je možné vidět všechny krásné vlastnosti a schopnosti, jimiž dítě disponuje. V Montessori školce NestLingue jsem tento proces měla možnost vidět, a mohu potvrdit, že v zájmu všech pedagogů je u dětí rozvíjet tyto pozitivní vlastnosti, vést je na pravou cestu za pomoci lásky a respektujícího přístupu s vyvážením fungujících pravidel a nastavených hranic. Dítě, které po této výchově odchází na základní školu je dle mého názoru plně připraveno se adaptovat na jakékoli prostředí a samostatně zvládat další požadavky a cíle každodenního života.

Podpora samostatnosti v Montessori pedagogice začíná praktickou prací dětí s tělem a rukama, velký důraz je kladen na věk dítěte a vhodné citlivé načasování aktivit, kdy se postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, od praktického k abstraktnějšímu. Dítě se učí samostatnosti a poznává své okolí, ať již to bezprostřední v mateřské škole, či Svět, kde žijí lidé, zvířata a rostliny. Dítě poznává hranice a rozvíjí se u něj jak míra zodpovědnosti, tak i míra samostatnosti a svobody. Na této cestě ho doprovází učitel jako vzor, rádce a nestranný pozorovatel. Celá metoda Montessori je protkaná idejemi dobra a lásky k člověku.

Z kvalitativní analýzy rozhovorů pro učitele praktické části práce vyplývá, že jejich myšlenky, postoje a názory ohledně podpory samostatnosti dítěte v Montessori metodě odpovídají textům a podporují teze, které jsem publikovala v teoretické části mé práce. Prostředí mateřské školy NestLingue a její učitelé, jak jsem osobně poznala, jsou v plném souladu s Montessori pedagogikou a filozofií.

Seznam použité literatury

1. Asociace Montessori. *Asociace Montessori ČR* [online]. Praha [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/o-nas/>
2. ČECHÁK, Vladimír. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ©2022, Poslední změna 11. 12. 2017 v 18:02 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Metodologie>
3. FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Montessori Magazín. Montessori ČR* [online]. [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/inspirace/zpravodaje/501-2013-12>
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
7. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇNA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
8. MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.
9. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
10. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
11. NestLingue Montessori. *NestLingue* [online]. Praha ©2021 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <http://www.netslingue.cz/>
12. OBROVSKÁ, Jana. *Analýza dat v kvalitativním výzkumu* [online]. Brno: MUNI, 2015 [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SP7BP_MTO1/um/BLOK_2_Setkani_2.pdf

13. POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 978-80-256-2459-3.
14. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
15. RANDÁKOVÁ, Kamila. Montessori Magazín. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2023-04-24]. Dostupné z <https://www.montessoricr.cz/inspirace/zpravodaje/503-2014-06>
16. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0
17. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
18. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
19. SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.
20. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
21. ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola (Praha, Česko), 1996.
22. THAYER-BACON, Barbara. Education and Culture. *Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick*. 2012, 28 (1), 3-20 <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.1.3>
23. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozšíř. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor s paní ředitelkou a učitelkou Klárou

1. Jaká byla myšlenka/důvod věnování se tomuto principu ve vzdělávání dětí? Jak jste se k tomu dostala? Co vás inspirovalo?

Odpověď: „Předtím, než jsem šla učit takhle malé děti, jako mateřskou školku, tak jsem pracovala na střední škole hotelového provozu (děti od 15 do 18 let – JE TO DRSNÝ ČAS). Tito mladí lidé byli otráveni vzděláváním/školou, takže to byl souboj. Chápala jsem, že tam nechtějí být ve škole, ale na druhou stranu tam museli chodit kvůli maturitě. Tam jsem si řekla, že se mi to nelíbí, že je to ztracené ta má péče jako pedagoga, že oni potřebují žít život jiný. V ten moment jsem si řekla, že tenhle souboj nechci dělat a půjdu se podívat na začátek toho vzdělávání, kdy se to dá ještě opravit a udělat dobré návyky, aby toho člověka to vzdělání bavilo. Tehdy jsem začala zkoumat různé směry jako Waldorfskou pedagogiku a další alternativní varianty, přečetla jsem si také J.A. Komenského. Poté jsem zjistila, že pro věk od 0 do 6 let je nejideálnější zpracovaný směr od Marii Montessori, pro kterou jsem se také rozhodla.“

2. Jaká je historie a založení Nestlingue školky? Jaká byla vaše cesta k pozici ředitelky v této školce?

Odpověď: „V roce 2007 vznikla školka, kterou založila jedna bohatá paní (právnička), která to chtěla pro svoji dceru. Tehdy měla peníze a mě si našla, abych to začala s ní, takže jsme takhle společně začaly. Po nějakém čase ji školka přestala bavit, jelikož byla jako právnicka hodně vytížená v práci a její dcera vyrostla, proto mi poté celou školku předala a já jsem v tom dále pokračovala.“

3. Jak vznikl vzdělávací program školky – Vědomé učení se a utváření vlastních schopností?

Odpověď: „Je to všechno postavené na moudrosti a životní zkušenosti Marii Montessori, která byla nejdříve lékařkou, takže šla hlavně po tom, co se děje v mozku, a co se odehrává v raných vývojových fázích dítěte. Tam jsem zjistila, že se utváří celý člověk. Nejenže se utvářejí dovednosti, schopnost práce s rukama a svým tělem, rozvinutí všech smyslů, ale hlavně, že se utváří OSOBNOST. Podle toho, jaké je prostředí kolem dítěte a jaké lidi potkává si dítě udělá sebeobraz toho, že jsem správně na světě, jsem dobrý, jsem krásný, jsem dostatečný... V 6 letech se uzavře první vývojová fáze, kdy to nově narozené dítě zjistí,

ukotví si v sobě, že jsem dobře a správně, má pocit hodnoty a vstupuje se mu do světa mnohem lépe, než když se tyhle jednotlivé jevy nepodporují. Utváření osobnosti je kořen, který Maria Montessori popsala a který je na bázi dobrého srdce člověka. Do své školky si právě proto vybírám lidi, kteří toto dobré srdce mají, nejde mi tolik o certifikáty a tituly, ale o to, aby byl učitel pro dítě dobrým vzorem.“

4. Jak chápete samostatnost dítěte v pojetí Montessori pedagogiky? Jak se takové dítě projevuje? Jak to vnímáte z pohledu Montessori principů?

Odpověď: „Je to ve fázích, dítě nemá přirozeně samostatnost. Malé dítě se rodí závislé na dospělém, takže se ta samostatnost buduje. Vypadá to tak, že na začátku roku přijdou všechny děti nesamostatné, prací učitele je každý den znova a znova ukazovat jednotlivé činnosti, aby postupně tím opakováním děti jistily, aha, já to dokážu, já to mohu dělat. A tím postupně získají základní samostatnost například v tom, že si umí umýt ruce apod. Samostatnost není najednou celá, ale těch dovedností je mnoho a ta samostatnost vzniká v krocích. Montessori učitel je tedy od toho, aby hlídal ty malé kroky, a dávkoval to dětem tak, aby se jim ta samostatnost utvářela.“

5. Je velký rozdíl v samostatnosti a dovednostmi mezi dětmi, které dochází od jesliček nebo od 3 let, případně později?

Odpověď: „Je to velký rozdíl. V tento moment nejde jen o tu samostatnost, ale jde o to vědomí dítěte. Naše děti, které dochází od jesliček a jsou zde s námi alespoň 1 rok, mají už v sobě pomalu zabudovaný rytmus, vědí, že nejdřív je tohle a pak tohle. Na rozdíl od dětí, které k nám přicházejí ve třech letech z domácího prostředí mají chaos v těle, hlavě, lítají, berou si věci bezúčelně, zacházejí s věcmi hrubě...“

6. Pokud ano, jak se snažíte pomoci dětem dohnat dovednosti a schopnosti, které ve školce učíte, pokud děti tyto pravidla a principy nemají osvojené nebo vůbec neznají?

Odpověď: „My tyto děti musíme přetrénovávat, trvá to delší čas. Vysvětlujeme jim, že se věci dotýkáme jemně, že věci mají své místo, že chodíme spořádaně a klidně po třídě a tak podobně.“

7. Co považujete za nejdůležitější ve vaší školce (stěžejní Montessori princip ve výuce – názor na svobodu dítěte)?

Odpověď: „Jedna z nejdůležitějších věcí je připravené prostředí, o které my každý den pečujeme, aby bylo stále kultivované, čisté a zorganizované, jelikož z toho prostředí je vrozeno v každém dítěti, že si nasává svůj sebeobraz. Takže místo plastových věcí tady máme skleněné nebo keramické, i přesto že se to rozbije, jelikož chceme, aby ten sebeobraz byl maximální. Zároveň můžeme na tom sklu ukázat dítěti: podívej, když ti to spadne a nedotýkáš se jemně, tak se to rozbije a má to důsledek. Potom je ta druhá věc, a to je ta osobnost toho učitele. My všichni, a hlavně já jako první musím sebe trénovat, kultivovat, zlepšovat, protože děti to automaticky nasávají a podle toho, s kým ony tráví čas, tak z toho nasají určitou náladu.“

8. Jak podporujete sociální vztahy dětí mezi sebou? Pokud vznikne konflikt nebo dítě překročí hranice či pravidla, jak to ním řešíte?

Odpověď: „Řešení konfliktních situací je naše centrální práce. Je to pro nás o kousek výš než ta Montessori pedagogika sama o sobě. Dítě se učí od 3 do 6 let sociálním vztahům mezi ostatními dětmi i dospělými. Z toho automaticky vzniká tisíc a jeden konflikt. V jiných školkách sociálním vztahům nedávají tolik pozornost, potlačují to, řeší to tím, že pošlou dítě do kouta. To ale neformuje tu osobnost správně, je potlačovaná, přichází do života s pocitem nedostatečnosti a pocitem, že je dítě jiné. My tedy tyto konflikty každý den řešíme. Pokud se navzájem děti bouchnou, pohádají, v každém tom momentě my je zavoláme a dáme si lásku. Necháme je, až si to mezi sebou vyříkají nebo vyhárají a poté my jim řekneme, že si teď potřebují najít lásku, děti stojí a nic, ale my tam taky stojíme, nic neříkáme ani jim neradíme, protože právě Maria Montessori mluvila o vrozených tendencích, do kterých právě spadá i potřeba k dobru a lásce k člověku. Ty děti to po chvíli pochopí a najednou začnou mít potřebu k dobru a lásce, řeknou si promiň a obejmou se. To s dětmi tedy děláme stále dokola, až se jim to po čase zvnitřní a dělají to potom automaticky.“

9. Jaké jsou poměry dětí s OMJ (důvod anglicko-české výuky)? Jak to máte s ukrajinskými dětmi?

Odpověď: „Já nyní svět školky dělím na před Covidem a po Covidu (něco jako před Kristem a po Kristu). Před Covidem jsme měli tak 60 % českých dětí a 40 % zahraničních dětí. Nyní máme 10 % zahraničních dětí a 90 % českých. Ukrajinské děti se sem hlásily, jenže z důvodu plné kapacity školky a v průběhu školního roku, tak jsme je neměli kam dát. Máme zde ale ukrajinskou paní učitelku.“

10. Zaujala mě ve vašem denním harmonogramu služba drive-trough – v čem spočívá a čím je přínosná?

Odpověď: „Tato služba je výborná hlavně pro rodiče, jelikož základní problém rodiče je přijet ráno včas do práce a s dětma navíc je výprava do práce opravdu náročná. Rodiče chtějí nám ty děti vypravit, předat nám je a jít pryč. Je to tak, že rodiče ráno přijíždí k zahradě školky, předají nám dítě a odjíždí. Tím je to vlastně rychlé, protože nemusí dovnitř školky. Pro děti je to příjemné v tom že jsou venku a jdou si hned hrát s ostatními dětmi.“

11. Čemu se mohou děti věnovat v čase spánku, když nemají potřebu odpočívat? Jak v tomto případě pracujete s principem svobody?

Odpověď: „Jedna z tendencí Marii Montessori je, že tělo dítěte ví, co potřebuje. Kolem třetího roku by mělo dítě dostat volbu a ono se učí tu volbu vyhodnocovat. Nejdříve dítě říká, že nechce spát, tak jeden nebo dva dny nejde spát po obědě, ale pak je tak vyřízený, a nemůže si hrát odpoledne. Tak se dítě naučí během 14 dnů ve školce, že je unavené a po obědě si odpočine, protože si potom může ještě celé odpoledne hrát na zahradě anebo si jde hrát rovnou. Pokud tedy my nemáme řečené přesně od rodičů, že musí jít spát, tak my to dítě uložíme, ale neřekneme mu, že musí spát, ale ať si jen odpočívá a může si vzít knížku, takže nemá pocit, že to jde proti jeho vůli. My se dětí ptáme, jak se cítí jejich tělo, jestli si chtějí jít hrát ven apod. Teď máme fázi, že starší děti okolo pěti let nám říká, že chtějí odpočívat.“

12. V čem je specifické učení Feng-Šuej věnující se harmonii prostoru a člověka, které mimo princip Montessori aplikujete ve výuce? Jak ho využíváte ve školce – uspořádání prostoru podle tvarů apod.)?

Odpověď: „Celá zahrada i vnitřní prostor školky je na tomto principu postaven. Není to vidět, ale ty sektory a věci jsou udělány tak, aby podporovaly osobnostní rozvoj, charakter a další stránky typu krása a láska, to máme velmi silně zastoupené. Venku máme na zahradě stromy a keře udělané tak, aby přinášely tyhle energie, a aby se zároveň ten prostor čistil. Máme na tom celý projekt Feng Šuej a podle toho jsme to tady postavili. Celkově toto učení odráží, že je nám tady dobře.“

13. Jak probíhají workshopy pro rodiče a jaký je jejich cíl (arteterapie, lidská duše, tanec)? Kdo to praktikuje?

Odpověď: „Tím, že sama dělám svůj osobní rozvoj, tak se sama ráda setkávám s lidmi, kteří jsou dobří ve svém oboru. Potom je pozvu ke spolupráci s dětmi, jsou to učitelé, kteří dělají

odpolední kroužky, jako například malířský ateliér apod. Nebo je také zvu právě pro spolupráce s rodiči, protože jako ředitelka vím a znám celé pole rodičů, a vím, že se ve spoustě věcech trápí. Já osobně je mohu uspokojit v té pedagogické rovině, ale nemůžu jim pomoci v rámci duše a uvolnění. Pozvala jsem si tedy k sobě ke spolupráci lidi, se kterými organizuji tyto workshopy – malování, otázky lidské duše. Já sama jsem v minulosti docházela na terapie, abych se mohla stát šťastnou. Poté, co se mi to podařilo a všechno jsem si zařídila, tak jsem to chtěla předávat dál.“

14. Zahrnujete do vzdělávání/výchovy dětí intenzivněji kosmickou výchovou? Využíváte všechny pomůcky, které máte v policích?

Odpověď: „Všechny věci, které jsou v policích, tak s nimi každodenně pracujeme. Kosmická výchova je jedno slovo pro více odvětví, což je věda o člověku, věda o zvířatech, věda o květinách/rostlinách, věda o planetě Zemi a geografie. Kosmická výchova je tedy součástí našeho vzdělávacího programu. Pak máme vědu jako takovou, vědecké pokusy, ale na to nemáme my učitelé čas, proto to vyučuje v rámci speciálního kroužku jedna slečna, která s dětmi tyto pokusy dělá.“

15. Jakou roli podle vás hrají rodiče v podpoře samostatnosti dítěte a osvojení si principů a pravidel Montessori školky? Je vidět rozdíl mezi rodiči, kteří tento princip sami praktikují doma a mezi rodiči, kteří ne?

Odpověď: „Co se týče rodičů, je to velké téma i v rámci vedení dítěte k samostatnosti. Přestože my děláme ty workshopy pro rodiče, oni mají zájem a opravdu to doma zkoušejí. Avšak rodiče, co máme my, tak 99 % z nich to zkusí jeden dva dny, a pak to poruší. Jsou vzácné rodiny, které to dělají už od narození, zdravě se stravují apod., tak tam se to děje přirozeně, ale to je opravdu jen tak 1 % rodičů.“

16. Jste v kontaktu s rodiči dětí, které nastoupily na ZŠ? Pokud ano, myslí si rodiče nebo vidí například větší připravenost a samostatnost dítěte oproti ostatním dětem 0

Odpověď: „Je to tak, že my, jak jsme soukromá školka, tak rodiče své děti k nám zapisují ne úplně z důvodu Montessori, ale kvůli angličtině. Rodiče si zaplatí tu angličtinu, to Montessori je k tomu druhotné, ale naštěstí je to Montessori o ukotvení v tom mozku, takže děti poté od nás odcházejí na prestižní dvojjazyčné mezinárodní školy. Nejdou do Montessori prostředí, jen výjimečně. Mám zkušenost hlavně s tím, že děti odcházejí do běžné ZŠ a děti se bez problému na toto prostředí adaptují. Na těch dětech je primárně vidět,

že jsou přirozeně pro ostatní autoritou. Ony, když se dostanou do první třídy, paní učitelky vidí, že dělají věci správně a ostatní spolužáci mají poté tendenci je následovat, takže se děje, že se to dítě stává hned úspěšným a jako jednoduše inklinuje. Učitelé je mají rádi ve třídě, mají je jako vzory a lídry. Děti od nás odcházejí s tím, že umí číst, psát, počítat, tudíž jsou v té první třídě podporou pro všechny ostatní děti. Máme jen samé výborné zprávy od rodičů.“

17. V čem je vaše školka jiná/výjimečná od ostatních Montessori školek?

Odpověď: „Jsme výjimeční v tom, že klademe důraz na ty sociální vztahy mezi dětmi a dospělými.“

Příloha č. 2: Rozhovor s panem učitelem Michalem

1. Co jste studoval a jak jste se dostal k práci v této školce?

Odpověď: „Já jsem vystudoval hrozně moc škol, leteckou konstrukci, dvě vysoké školy ekonomické, poté jsem vystudoval DAMU se zaměřením na pedagogiku a také výtvarnou školu. Ve školce jsem začal učit už před osmi lety. Poté jsem se zapojoval do různých projektů a ta výtvarná část byl spojovací moment, proč jsem šel sem vyučovat právě výtvarnou složku.“

2. Co se Vám osobně na Montessori pedagogice a této školce líbí?

Odpověď: „Já jsem postupně zjišťoval, jak funguje tento přístup a výchova, tak aby si děti samy uvědomily, že jsou zodpovědné za určitou složku patřící k tomu věku a fungují. Pokud mají tedy děti dobrý základ toho řádu, tak potom v mých hodinách máme prostor na to tvoření. Pak to všechno funguje, děti jsou na tu práci zaměřené, ví, co mají dělat a jsou funkční. Když jsem například učil na základních školách, děti ten přístup k autoritě a k řádu neměly, tak s nimi nešlo pracovat. Trvalo minimálně rok, než vůbec pochopily, že mají něco dělat, a když jsem se jich ptal, co si z toho odnesly, tak vůbec nevěděly. Což tady ty děti už ví, co dělají, pamatují si, co bude příště.“

3. Jak chápete samostatnost u dětí v MŠ, jak se u nich samostatnost projevuje ve vašich hodinách?

Odpověď: „Ta výtvarná složka je právě také zaměřená na to, aby děti ukazovaly svou osobnost. Ta samostatnost spočívá v tom, že děti v první řadě nemají zadání, co musí tvořit

a nechávají svou individualitu vyvstanout ve své tvorbě. Pak máme ateliérové kurzy, kde jsou dospělejší děti, kde už začínáme pomalu vplouvat do toho, že jsou tam nějaká témata a děti propojují svou individuální složku s tou realitou, aby vnímaly tvary a trochu se připravovaly na psaní. My vlastně kytky a zvířata propojujeme s čísly, například ptáček je dvojka atd. Jde to takovou cestou toho nenásilného a svobodného. Já musím jít velmi citlivě na to, abych je nezaškatulkoval, aby nedělali všichni to samé a abych udržel tu kreativní složku, aby to nebylo jen o opakování a nepřestalo je to bavit.“

4. Jaká pravidla či zásady musí děti na vašich hodinách dodržovat?

Odpověď: „Ono to vychází z toho systému tady, což znamená že my začínáme hodinu tím, že si zopakujeme pravidla, aby děti věděly, co mají dělat, v první řadě, aby věděly, že jsou tam, aby malovaly, a ne si hrály. Pak když domalují, tak si po sobě musí uklidit, všechno srovnat a zkontrolovat, dát vše do pořádku. Odchází a připravují prostor a pomůcky pro další děti, aby bylo všechno v řádu čisté a umyté. Když náhodou vypadnou z toho rytmu, tak se jim znovu vysvětluje, že je potřeba udělat dobrou práci, a kdo to opravdu neslyší, kdo nechce poslouchat a narušuje skupinu, tak musí odejít.“

5. Vybíráte témata hodin malby většinou vy nebo se děti také rozhodují samy, co by chtěly malovat?

Odpověď: „U menších dětí jen experimentujeme a zkoušíme. Není tam žádná zadaná témata. Například dospělejší děti mají třeba nějaký splín, něco špatného se jim stalo, tak to tou tvorbou chtějí ventilovat. Někdy je problém, že děti pláčou, tak se to snažíme vymalovat (arteterapie)...“

6. Jaká témata zařazujete do vašich hodin s dětmi?

Odpověď: „Záleží na náladě, ptám se jich, jak se cítí. Někoho třeba napadne, že kvetou kytky, tak malujeme kytičky. Někdo se chytne, někdo ne a řekne, že to nechce dělat. V tom je dobré, že já ty děti nutit nemusím, ale jde o to, aby si na to přišly samy. Vnímám, že mají někdy vzdor, kterým si nějakým způsobem projdou a poté stejně přijdou na to, že tu kytku chtějí malovat, jelikož to vidí u druhých dětí. Nechává se to vést tedy tím přirozeným vývojem. Je zde důležitá trpělivost nechat to být, na škole nás na DAMU učili, aby ten pedagog byl trpělivý a dal dítěti prostor, aby si k tomu došlo samo. Vše má vznikat a je to tvorba, která nikdy nekončí a není u toho někdo víc nebo míň, je to společná tvorba. Společně tvoříme, i malé děti jsou schopné tu fantazii krásně zapojit.“

7. Jak se snažíte zaujmout dítě, kterému tato činnost není moc blízká a moc jej nezajímá?

Odpověď: „Jde o to, aby si tvořily, nic není špatné, když něco zkaží a jsou z toho děti špatné, tak je to v pořádku a zkouší to znovu. Trénujeme si, aby se naučily barvy, nemají s tím většinou problém. Výjimečně je nějaký zásek, když je tlak na nějaký výkon, ale ten tlak tam skoro není.“

8. Jak se snažíte dělat hodiny nápadité, jak pracujete na svém rozvoji, aby hodiny byly pro děti stále zábavné a přínosné?

Odpověď: „Tohohle jsem se právě docela bál, že to bude furt dokola, ale ty děti jsou pokaždé jiné v rámci půl roku/roku. Ono vždycky trvá, než se ty procesy usadí, takže to pro mě nudné nikdy není. Ty dospělejší děti jsou v lepší fázi, jelikož tvoří fakt skvělé věci, pro mě to je velmi inspirativní. U malých dětí jsou vidět pokroky. Pro mě je té práce hodně, nemám čas, že bych si odpočíval. Vnímám stále ten vývoj, konflikty dětí, snažím se děti povzbudit nebo poradit. Když už to upadá ta hodina, a děti nemají náladu, tak si hrajeme různé hry, snažím se je i jinak zapojit.“

9. Jak je časově vymezená vaše hodina? Jak řešíte, pokud děti chtějí stále malovat?

Odpověď: „Ne, tam to také funguje v tom řádu, jelikož máme skupinky dětí a je tam vyhrazený čas 45 minut na skupinu. Říkám vždy na závěr, že máme posledních pět minut na dokončení. I když přemlouvají, řeknu že ne, že to udělají příště a ony s tím souhlasí.“

10. Co je pro vás nejdůležitější, aby si děti odnesly z vašich hodin?

Odpověď: „Chci právě takovou tu velkou otevřenost. Je zajímavé skloubení toho řádu, který dá dětem mantinely a hranice, které potřebují a je to pro ně hrozně důležité. Vidím, to čím dál víc, jelikož je to pro děti opěrný bod, když například vzdorují, ale vycítí, že je to potřeba, tak tak začnou fungovat a jsou spokojené. Poté mám prostor na to, aby měly bez hranic tu tvorbu, což je krásná kombinace a děti to vnímají. Děti sedí u stolu, mají určitý formát papíru, prostředky k tomu, a to je ta hranice. Pak mají prostor rozvíjet svou kreativitu, nápady, fantazii, obrazotvornost a hravost. Je to hra barev, nápadů.“

Příloha č. 3: Rozhovor se učitelem a zástupcem ředitelky Romanem

1. Co jste studoval a jaká byla vaše cesta k této práci?

Odpověď: „Já jsem studoval úplně jiný obor, nestudoval jsem pedagogiku ale právo. Na soudě jsem byl asi 13 let a po této době jsem si řekl, že potřebuji dělat něco jiného, protože dělat jen administrativní práci bylo hodně náročné, jelikož to bylo pořád to stejné a potřeboval jsem mít větší kontakt s lidmi. Potkal jsem jednu slečnu, která mě poprosila, zda bych ji nemohl pomoci s programem na letní besídku, kde jsem hrál na djembe. Já jsem se dostal ke školce Nestlingue prostřednictvím této slečny, která mě přizvala na besídku, a kde si mě Ms. Klára všimla a požádala mě, jestli bych mohl dělat bubnovací kroužky s dětmi. Já jsem v té době současně podal výpověď u soudu a hledal jsem zrovna nějakou práci. Postupně zde odcházela jedna Montessori průvodkyně a paní ředitelka mi navrhla, jestli bych to mohl zkusit místo ní. Já jsem začínal jako odpolední učitel a poté jsem dělat tyto kroužky. Jak šel čas, tak odešla další kolegyně, která tady pracovala od rána do čtyř odpoledne. Začal jsem tedy pracovat ráno a byl jsem asistentem ředitelky a učil jsem se ten Montessori přístup a poté jsem si udělal Montessori trénink, kde jsem se na to ještě více zaměřil.“

2. Co se Vám nejvíce líbí na Montessori pedagogice a přístupu?

Odpověď: „Mně se hodně líbí ten individuální přístup k dítěti. Montessori přístup je o tom, že k těm dětem přistupujeme individuálně a samostatně. Líbí se mi také připravené prostředí, které je na Montessori přístupu nejdůležitější. My potřebujeme mít připravené prostředí na to, aby si děti mohly vzít materiál, který je láká, a my jsme ti, kdo jim ukáže, jak se s tím materiálem pracuje. Dále se mi líbí respektující přístup, jelikož v jiných školkách učitelé a rodiče k dětem přistupují z výšky, zatímco my potřebujeme mít stejnou úroveň. Důležitá je svoboda s vyvážením odpovědnosti. Podle míry svobody my určujeme míru zodpovědnosti dítěte. Hlavně se mi líbí i ten materiál, který paní Montessori přesně odstupňovala od nejjednodušších materiálů po nejsložitější podle vývoje dítěte a podle jejich vrozených tendencí. Máme zde různé oblasti, například smyslových pomůcek, které děti třídí smysly – matematika, praktický život. Dále máme kosmickou výchovu, která obsahuje přírodopis, zeměpis atd.“

3. Jak chápete samostatnost u dětí v MŠ, jak se u dětí projevuje?

Odpověď: „Samostatnost je o tom, že nejprve je třeba těm dětem ukázat, jakou činnost mají udělat, co po nich já chci. Když jim například řeknu, že je nyní čas, že se převlékáme, tak já je nejprve musím naučit, co to znamená se převlékat. Poté, když zjistím, že to dokáží a udělají to správně, zvládnou tu zodpovědnost, která souvisí s tou svobodou, když u toho jsem já, poté ta samostatnost jim umožní, že když jim řeknu že se to naučili a ví, jak se převlékat,

tak teď jim řeknu, aby šli se převléknout sami. Tím jim dám důvěru, že to zvládnou sami. Oni vždycky musí potom přijít za mnou a říct mi, už jsem to dokončil. Moje práce pak je tam jít a zkontrolovat, jestli je ta práce dokončená a udělaná správně. Podle toho já určím, jestli je ta svoboda v pořádku, nebo jestli je třeba ji ještě zmenšit tím, že budu stát u té kabinky a budu říkat dětem, jak se to dělá správně. Takže ta samostatnost se zvětšuje mírou zodpovědnosti a mírou svobody. Pak to dopadne tak, že děti ví, co se kde dělá a jaká jsou pravidla. Děti ví, že prostředí, kde se pohybují souvisí s pravidly a já vím, že to zvládnou, tak je to nechám udělat samostatně. Postupně přidávám úkoly podle míry zodpovědnosti, kterou ty děti zvládnou, co si zapamatují.

4. Které činnosti/aktivity zařazujete do práce s dětmi vy? Které jsou podle vás nejdůležitější k podpoře samostatnosti dítěte?

Odpověď: „Já jsem hlavně zaměřený na fyzickou aktivitu. Ráno s dětmi cvičím na terase, kde děláme různá cvičení, běháme kolem školky, poté pracujeme s balónem. Já jsem ten, kdo dává pozor na to, aby se dodržovala pravidla, snažím se držet řád. Když například uvidím, že nedodržuje tu disciplínu, tak já mu to musím připomenout. Disciplína a řád souvisí spíše s tím mužským vedením než ženským. Jako muž jsem tady od toho, že když něco není úplně v pořádku, tak ty děti se snažím znovu usměrnit. Potom moje hlavní činnosti je práce s pomůckami a tvoření prezentací pro děti, které jsou od věku 4 do 5 let. Starší děti, předškoláky má na starosti Ms. Klára, které tady jsou rok a poté jdou na ZŠ. Já jsem tady s těmi předpředškoláky, Ukazuji jim veškerý materiál, který tady v jednotlivých sekcích je, podle daných vývojových fází dětí. V současnosti mám novou funkci, že vedu ostatní učitele k tomu, aby pochopili Montessori principy vzdělávání. Nejdůležitější aktivity, které vedou dítě k samostatnosti jsou pro mě pohyb, tělesná aktivita a práce s rukou. Jelikož všechny pomůcky souvisí s pohybem, například výchova praktického života je hlavně o práci s rukou, jsou to různá tělesná cvičení – přesypávání, leštění, úklid... se dělá proto, že my děti potřebujeme nejdříve dostat tzv. do těla, kde se zlepšuje hrubá a jemná motorika, aby mohli oni poté pochopit smyslové věci jako je matematika, kosmická výchova apod. Děti se nejdříve musí naučit pracovat ve svém vlastním těle, aby například seděly na místě a koncentrovaly se na danou činnost. Když vidím, že je to tělo neposlušná, tak jim musím dát nějakou fyzickou aktivitu, aby se srovnaly a poté mohly dělat jiné věci.“

5. Jaký princip či myšlenka Montessori pedagogiky je podle vás zásadní pro podporu samostatnosti a nezávislosti dítěte?

Odpověď: „Je to podle mě myšlenka respektu a hranic. Tam je důležité dávání respektu. Vše to vychází z průvodce – že já potřebuji sám sebe milovat a vážit si sebe a dokázat sám sobě dávat hranice a vycitřovat, co moje tělo potřebuje, abych i já mohl vycítit, co potřebuje to dítě. Je hlavně potřeba zavnímávat sám sebe a pracovat s dítětem v rámci nějaké energie a dynamiky, která je zde vytvořená. My nepracujeme jen s jednotlivým dítětem, ale máme tady i elipsu, kde se děje skupinová část – jsou tam potřeba jiné principy. Nejdůležitější k té samostatnosti vedu tím, že dětem dávám výzvy podle věku a pochopení dítěte. Dám dítěti úkol, a tím, že ono to zvládne, tak já to nejprve zkontroluji, jestli je ten úkol dokončený a podle toho jim dám zpětnou vazbu. Nechválím dítě, ale chválím/hodnotím tu práci., kterou dítě udělalo. Pokud danou výzvu děti zvládnou, tak jim dám větší výzvu. Těmi výzvami děti dostávají větší motivaci k tomu, aby byly samostatnější. Dávám jim zodpovědnost a míru svobody podle toho, jak předchozí výzvu zvládly. Souvisí to i s tím respektem a úctou, pokud já si sebe nevážím, tak ony budou překračovat hranice. Pokud děti překračují hranice úmyslně, i když pravidlům rozumí, tam je potřeba dávat jasné hranice a důsledky. V Montessori přístupu se zakládá na důsledcích, netrestá se to dítě.“

6. Jak se připravujete na práci a jak rozvíjíte svou osobnost, abyste si sebe vážil a byl dobrým vzorem pro děti?

Odpověď: „Já od nějakých 16 let se věnuji duchovnímu životu. Hodně se osobnímu a spirituálnímu rozvoji věnuji. Co mi pomáhá, že hraji na buben, který je hodně terapeutický nástroj, kterým se harmonizuji. Hraji také na harmonium, indický klávesový nástroj. Co mi dělá dobře, tak je poslech relaxační hudby. Mám tibetskou mísu a zvon, který mě také velmi usměrňuje. Dále hodně cvičím, chodím do přírody, jelikož příroda má velmi harmonizující prvek satva guna = kvalita dobra. Když jsme v přírodě, automaticky nás příroda ovlivňuje a dostává do těla. Mám vystudovanou muzikoterapii, takže ji používám ve školce v rámci hraní. Co je důležité, tak potřebuji samotu, když jsem zaplněný. Potřebuji vypnout tím, že jdu do přírody sám, sednu si a vydýchám se. Například když je toho na mě ve školce hodně, tak jsme se už s Ms. Klárou domluvili, že se jdu na chvíli vydýchat, abych nebyl na děti ošklivý, srovnám se a přijdu zpátky a dám jim hranice, které vychází z normálního rozpoložení. Příprava na práci spočívá v řádu a vypořádání svých potřeb. Když jdu do prostředí, kde jsou děti, tak musím vědět, jak se cítím, jestli jsem unavený. Podle toho se potřebuju opečovat, odpočinu si, najím se nebo se napiju a až poté jdu mezi děti. My učitelé sami musíme být v pořádku a v lásce, abychom mohli chtít totéž. Příprava je o té kontrole, jak jsem na tom, jestli jsem energeticky a emočně v pořádku. Všechny tyto emoce, které

nejsou zpracované ten den, tak se otisknou do těch dětí, jelikož celá skupina je napojená na toho učitele/průvodce, proto je tak důležité sám sebe předtím takto pozorovat.“

7. Jaká je práce s dětmi různých věkových kategorií? Ovlivňuje rozdílný věk dětí jejich přístup k práci (motivaci, mají mladší děti ve starších vzor...)?

Odpověď: „Máme tady smíšené prostředí v rámci Montessori přístupu. Je to odstupňované, máme jesličky od 1 do 3 let, pak máme třídu Primary, což je školka od 3 do 6/7 let. Děti od 3 do 6 let pracují společně, Tady jde spíše o to, že já část dne si vezmu děti věku 4/5 let, ale ve třídě jsou úplně všechny děti. Dynamika je potřebná pro to, protože ty děti, když vidí, že starší děti už umí něco udělat, tak jsou zvyklé, že mají chodit například pro radu ke starším dětem. Starší dítě tomu mladšímu ukáže, jak se pracuje s danou pomůckou. Děti mezi sebou mají úplně jinou komunikaci, lépe si to vysvětlí a je to pro ně srozumitelnější než komunikace s dospělým. To je tedy záměrné a my děláme tzv. Teach assistanty= asistenti, kteří dostanou úkol podle míry zodpovědnosti a ukazují daný úkol druhému dítěti. Starším dětem to také pomáhá, protože se cítí, že jsou důležití a schopní a jsou pomocníci. Když my jim dáme tuto příležitost, tak se cítí uspokojeně, posilují si sebedůvěru v tom, že jsou potřební na světě. Podporuje je to v tom, aby na sobě stále pracovaly a cítily se dobře. Je to vzájemné ta dynamika.“

8. Jedním z principů Montessori pedagogiky je snaha o reálnost a pravdivost? Jaká témata s dětmi řešíte? V čem tento princip podle vás může dítě rozvíjet?

Odpověď: „My máme určité téma každý měsíc. Například nyní máme jaro a jarní měsíc, tak řešíme téma zvířat a rostlin. Podle Montessori se postupuje od reálných věcí k abstraktnějším. Když například nyní máme téma zvířátka a rostliny, tak jdeme ven a s daným zvířetem a rostlinou, pokud je to možné tak se setkáváme. Nejlepší je, že děti to zvíře vidí, mohou si ho pohladit a vnímat ho všemi smysly. Pak se to zvíře pojmenuje a děti ví, jak se dané zvíře a rostlina jmenuje. Jim se to také lépe pamatuje a aby se jim dobře vytvořil neuronový spoj. Pokud je to abstraktní, tak se jim to nespojuje. Když mají dané zvíře jen na obrázku, tak ho vnímají pouze zrakem, a je to pro ně mnohem těžší na zapamatování. To, že dítě okolí a věci kolem sebe zkoumá, je jedna z jeho vrozených tendencí, je to pro ně přirozené. Děti se přirozeně chtějí učit a prozkoumávat prostředí, když mají ty smysly, tak se jim to i lépe pamatuje. Nejdříve tedy dítě to zvíře kytku musí reálně vidět, poté se pracuje s modelem, dále je obrázek a až naposledy je název. Takhle, když to funguje tak je to ideální prostředí. Proto je dobré chodit s dětmi hlavně ven, protože tam je

ten reálný život. Pomůcky jim hlavně třídí smysly a utvrzuje jim to, co ony pobraly v přírodě.“

9. Jak vnímáte princip svobody? V jaké míře ho uplatňujete v práci s dětmi, aby přirozeně rozvíjel samostatnost dítěte, ale na druhou stranu, aby dítě mělo stanovenou hranice a neslo odpovědnost za své jednání?

Odpověď: „Pokud já poznám, že to dítě zná hranice a pouze je překračuje, tak já mu potřebuju tu hranici dát. To dělám tak, že to dítě vezmu za ruce, protože potřebuju, aby se dítě dívalo na mě, bylo v přítomnosti, nedívalo se nikde jinde a poslouchalo mě. Poté řeknu dítěti: Teď Adámku je čas, kdy se převlíkáme, jsi připravený se převlíkat, on odpoví že ano. Já se dívám, jestli to skutečně dělá nebo dělá něco jiného. Já mu opět řeknu: Adámku, vidím, že tě tvé tělo opět neposlouchá a teď si sedni vedle mě a najdi si lásku ve svém těle a až budeš připravený, vrať se zpátky až budeš připravený. Já taky můžu říct s nadhledem a bez emocí dítěti, že se mi něco opravdu nelíbilo, pokud hodně překročil určitou hranici. Pokud se situace opakuje, můžu dítě poslat na vzdálenější místo, ale jen pokud já vím, že to zvládne podle míry svobody a zodpovědnosti, a na tom místě si zase dítě má dát lásku. Důsledky jsou přirozené, například když se něco rozbije, tak děti to po sobě uklidí, když se něco stane, tak to vyčistí. Když si dítě samo ublíží, tak my jsme tam pro ně, opečujeme je a pošleme je třeba k naší paní ošetřovatelce se zraněním. Pokud ony ublíží někomu jinému, musíme dát dítěti hranici a potřebujeme pocítit, že to dítě je smutné z toho. Nebudu to říkat, ale pozvu si obě děti, aby si to vyříkaly. Konflikt se řeší pouze mezi těmi dvěma dětmi. Já jako učitel pouze dávám tu hranici a prostor. Vždy je potřeba, aby děti zpravily tu situaci a byly v lásce, buď se obejmou, pohladí se, nebo si řeknou promiň. Ptám se také, jestli je to pro to dítě, kterému bylo ublíženo už v pořádku, dokud sám necítím, že to tak doopravdy je. Děti si jdou pak zase společně hrát, což je skvělé. Pokud překročí dítě hranici a ono to neudělá, musí zpravit situaci se mnou a poté musí jít dokončit dítě to práci, to je to důležité.“

10. Jak děti učíte vnitřní disciplíně?

Odpověď: „V Montessori prostředí jsou důležitá pravidla a je to proto, že ta vnější pravidla jim tvoří tu vnitřní disciplínu. Proto my potřebujeme mít to prostředí připravené, aby tam byl řád, jelikož ten vnitřní řád se jim odrazí od toho vnějšího. V mozku se neuronové buňky postupně spojují a my potřebujeme, aby to spojení mezi dvěma neuronovými buňkami bylo silné. Proto se ta rutina musí neustále opakovat, aby si to děti zvnitřnily. Pokud to spojení není tak silné, tak ty děti danou činnost jeden den udělají, ale další den si to nepamatují.“

Příloha č. 4: Rozhovor s paní ředitelkou a učitelkou Klárou

1. Které činnosti/aktivity mohou v prostředí MŠ tuto samostatnost rozvíjet a proč?

Odpověď: „V tom věku od 3 let nebo od 18 měsíců do 6 let nejtěžnější aktivity jsou aktivity praktického života neboli cokoliv, co se dělá rukama a celým tělem, kde se používá všech pět smyslů. Cokoli, kde je zahrnut prožitek skrz tělo, ne intelektuálně jako činnost.“

2. Jaký je váš denní harmonogram ve školce při práci s dětmi? Které činnosti/aktivity zařazujete do práce s dětmi vy?

Odpověď: „Máme třídu dětí 3-6 let, ve které máme tři věkové kategorie. Tříleté děti, čtyřleté děti a předškoláci. Tříletáci jsou stoprocentně jen na praktickém životě, tzn. Sbíráni drobečků, péče o celé prostředí, zalívání květin, utírání stolů, třídění, přelívání, přesypávání, mytí podlahy, chystání svačinky, všechno, co děláme my dospělí, oni dělají a my jim ukazujeme, že to je to, jak my pečujeme o prostředí, abychom ho tady měli hezké a tím děláme krásu na světě. Poté máme skupinku čtyř a pětiletých dětí, s kterými je to nejtěžší, jelikož v těchto letech oni už mají výbornou koordinaci těla, mají to propojené s hlavou, dokážou mluvit a jejich mozek pracuje na plné obrátky, takže už mají pocit, že ovládli život i vztahy, jenže zatím nemají vnímavost pro to, co je dobře a co je až moc nebo málo. Čtyřleté děti jsou extrémně zapojované ve vzdělávacích činnostech a samozřejmě také v činnostech praktického života. Dáváme jim ráno cvičení, aby si procvičili mozek před psaním, čtením, počítáním, děláme i to předpsání, i když se dělá až v první třídě, jelikož senzitivní období pro koordinaci s tou rukou je už dříve. Když to psaní dostanou až v těch šesti letech, tak je to nebaví a musí se do toho nutit. Když jim to dáme v těch čtyřech letech, obtahují písmenka a další předpsací činnosti a oni se toho nemůžou nabažit a cítí se při tom úspěšně.“

3. Jak trénujete a rozvíjíte jazykové dovednosti u dětí?

Odpověď: „My víme, že mozek v tomto období do 6 let funguje jako houba, která nasává. Takže my jim netřídíme nic, co se týče jejich vstupů, jen zařizujeme, aby naše slova byla jasná a přesná, přehledná a organizovaná, ale přinášíme jim oba jazyky – češtinu i angličtinu. Většinou čeští učitelé mluví česky a angličtí učitele anglicky. Víme, že ten mozek si to vezme sto procent, ale ještě to neexportuje ven, zatím to má uložené a připravené pro budoucí export ven. Potom se to začne v hlavě dobře třídit kolem pátého a šestého roku se to utřídí a děti začnou oba jazyky používat tehdy, kdy to potřebují.“

4. Co je pro vás klíčové při vašich hodinách?

Odpověď: „Je to tak, že my jsme zjistili, že vzdělávání nefunguje v momentě, kdy ty děti se necítí dobře. My děláme nejdřív to prostředí, aby se cítily dobře, máme tady vonné esence, krásné a čisté prostředí, děláme jim to tak, aby jim to vyhovovalo, takže jsme nejdříve venku, aby se děti vylítaly a potom jim tom zúžíme na to, že jsme ve třídě a někam je vedeme. Když jsou děti v takovémto prostředí, tak přirozeně cítí, že jsou pečované. Náš přístup k nim jim také vytváří pocit péče, děti ví, že jsme tady pro ně, mluvíme s nimi jako ze srdce, říkáme jim, co je dobře a co je třeba opravit. Děti ví, že my to děláme pro ně, ukazujeme jim, jak se to na světě dělá, aby měly stále pocit, že jsou pečované, z tohoto pocitu oni cítí lásku, že jsou milované a tím pádem chtějí poznávat to, co my jim tady ukazujeme. My učitelé primárně vytváříme pocit lásky, že jsme tady spolu šťastní na světě a z toho my při učení vycházíme.“

5. O co usilujete, aby si děti odnesly z vašich hodin?

Odpověď: „Já, proč dělám tuto profesi, tak chci dát dětem sto procent, aby porozuměly, jak to tady na světě chodí a mohly ony samy se cítit dostatečně a dobře, že to na tomto světě umí. Pro mě je nejlepší pocit z toho, když ony se cítí dobře, když mají schopnost svobody – aplikovat dovednosti, které nabydou, cítí se u toho dobře. Vidím, že jsou děti radostné a v 6 letech ovládly, to, co měly, to mi dělá ohromnou radost, jelikož děti jdou s šťastným pocitem do světa s tím, že jsou zvědavé, co je tam dál čeká.“

6. Jaký máte názor na fantasy a pohádky?

Odpověď: „Děti nám samozřejmě tyto nereálné představy sem nosí, ale my se je vždy snažíme vracet k té realitě a říkáme jim: ano, to jsi viděl v pohádce, ale to není tady. Říkáme jim pravdu a nedovolujeme jim, aby tady fantazírovaly například o pokémonech apod. Většina z nových pohádek slouží k indoktrinaci dětí, dříve pohádky rozvíjely cit, lásku a rozdíl mezi dobrem a zlem. Tyhle nové pohádky jsou indoktrinační pohádky, které jim přetváří, jak ten svět je, přitom takový není. Sexuální náměty vyskytující se také ve spoustě filmech pro děti nemají co dělat, jelikož sexualita se rozvíjí až od 12 let. Dnes se dělají i sexuální knížky pro mateřské školy a učí děti, kde mají své pohlaví, co se s tím dělá, učí, co maminka s tatínkem dělají a to je strašně špatně, ty děti na to nejsou vůbec zralé a poškozují to děti v tom, že to snižuje toho ducha a cit v dítěti a degraduje ho to v těchto věcech, které jsou ale v pořádku od těch 12 let, ale dříve ony musí rozvíjet lásku a dobro. Sexuální výchova tedy určitě do mateřské školy nepatří.“

7. Jak u dětí rozvíjíte abstraktní myšlení?

Odpověď: „Je to vývojová fáze, která nastává až když člověk si integruje do těla, že se rodí z vesmíru, potřebuje si nejdříve ovládnout svoje tělo, takže my je nezahlcujeme do těch šesti let abstraktníma představami, protože ony nejdříve poznat, že tohle jsou moje ruce, co mám s nimi dělat apod. Až potom kolem toho pátého a šestého roku ovládnou svoje tělo svoji řeč, svoje myšlenky, poznají svoje emoce, tak potom my jim to napojujeme na představy, tzn., že my si povídáme. První abstraktní myšlení je, že si říkáme, co děláme ve školce jako první, že si například umýváme ruce, potom si říkáme, co bude potom až si umyjeme ruce. Nebo řešíme, jak si připravíme oběd, řekneme si, že nejdříve se chystá vidlička, pak nůž atd. To jsou ty první kroky abstraktního myšlení a potom kolem šestého roku se mysl připraví na intelektuální vnímání. Děti začnou rozumět pohádkám, vyprávěním, začnou vidět ty představy a v tom momentě je ideální čas vést ty děti k abstraktnímu myšlení, například se ptáme: co si myslíš když, co bys dělal, kdyby svět byl takový apod.“

8. Věnujete se ve vaší školce i náboženské výuce? Pokud ano, v čem si myslíte, že je to pro děti dobré?

Odpověď: „Je to tak, že já osobně jsem zažila klinickou smrt, viděla jsem, jak to po smrti vypadá a vím, že budeme žít dál. Tudíž mám reálnou zkušenost s tím, čemu se tady říká náboženství. Jenže já jsem odpovědná v roli pedagoga k vývoji dítěte, nesmím zabarvovat mysl dětem. My, když se dostáváme na otázky náboženství nebo témata o vzniku světa, tak o tom povídáme v pohádkách (někteří lidé říkají, že planeta Země vznikla takhle, vědci zase říkají tohle apod...). Máme tady děti s různým náboženským vyznáním – buddhismus, hinduismus, křesťanství. Nám se to náboženství i v rámci Vánoc takhle schází. V roli pedagoga nesmíme děti ovlivnit, tak to držíme v té neutralitě, jak to různě na světě je a děti si myslí, to, v co jsou přesvědčené. Jediné, co máme jako „náboženství“, tak říkáme dětem, ať vždycky poslouchají své srdíčko, co ti říká, to dělej.“

9. Jak chápete pojem normalizace? Jak pracujete s dětmi, aby se cítilo přirozeně?

Odpověď: „Normalizace je téma samo o sobě, protože se to většinou děje na začátku školního roku, kdy nám přijdou děti z různých prostředí a kvalit vztahování se. Potom nám sem přijdou, a my, kdybychom jim dali sto procent volný prostor, tak by nám to tady zničily. Normalizace znamená, že ty děti přijdou a dostanou velmi úzká pravidla. To znamená tady je potřeba, aby si seděl, a když to dítě odchází, tak my ho opět vracíme zpět. Tím opakováním, oni zjistí, kde mají svoje místo, kam si dávají věci, je to velká rutina, která se jim opakuje celé září a až když oni do ní nasednou tak do nich poté vpouštíme nějaké

vzdělávání. Je nutné i srovnat ta prostředí, jelikož některé děti jsou vulgární, jsou hrubé a některé děti jsou jemné. Musíme jim ukázat, jak tady pracujeme, jak se věci dotýkáme, jaká slova používáme, jak si půjčujeme věci a tohle všechno se děje v průběhu toho září neboli té normalizace.“

10. Jak přistupujete k chybám dítěte? Co si myslíte o trestech či odměnách?

Odpověď: „U chyb je to velmi tricky, protože my bychom měli jako učitelé mít na to dítě náhled takový, že ono přirozeně dělá chyby, protože nemá vytvořené mozkové propojení. Všechny chyby bychom tedy měli přijímat s láskou, tedy pokud to dítě nedělá chyby schválně. Chyba by měla být v rámci pedagoga očekávaná, mělo by se tomu dítěti ukázat, jak se to na tomto světě dělá, vysvětlit mu to, aby to příště udělalo správně. Není to tedy chyba, je to jen výukový nástroj. Odměny a tresty jsou problém, jelikož vůbec nepomáhají ty děti rozvíjet. V moment, kdy dítě něčím odměníte, tak je to jen na tu danou chvíli, ale nepomáhá to do budoucna. My to děláme tak, že ty děti oceňujeme nejrozličnějšími způsoby, což je něco jiného než odměna. Ocenění je to, že vy to dítě vidíte, vidíte, jak dělá práci správně, oceňujeme tu jeho práci. Takové ocenění dítě motivuje a co chce slyšet, protože díky tomu ví, že je dobře na světě a cítí se dobře. Tím pádem se takhle bude chtít cítit i další den, proto je to nastaveno na budoucnost. U trestů my tomu říkáme hranice. Zastavíme to jednání, řekneme: ne, to se mi nelíbí, vidím, že nemáš lásku ve svém těle, ale vždycky potom musí následovat to, co má se dít. Já potřebuji potom říct: jdi najít prosím lásku, prosím jdi se omluvit. To dítě se uklidí – přirozenost každého dítěte je mít dobroa dítě potom přijde a řekne, že našlo lásku a spraví situaci.“

Příloha č. 5: Rozhovor s paní učitelkou Mahnaz

1. Co jste studovala a jak jste se dostala k této práci ve školce?

Odpověď: „Já jsem nestudovala, ale měla jsem hodně zkušeností z Montessori školy a ze samostudia. Předtím jsem pracovala s dítětem s autismem. Poté jsem děti v Montessori škole a zamilovala si to, proto jsem zde začala pracovat. Ve školce jsem už 7 let.“

2. Co vás na této školce a Montessori principu nejvíce zajímá a baví?

Odpověď: „Miluji na této práci, jak mě naplňuje.“

3. Co považujete za nejdůležitější při práci s dětmi?

Odpověď: „Je důležité se k dětem chovat hezky, dát jim prostor a svobodu.“

4. Které činnosti/aktivity zařazujete do práce s dětmi vy?

Odpověď: „Ráno začínáme na hřišti, poté jdeme na krátký výlet a poté se vracíme zpátky do školky. Děti se samy v šatně převléknou a přezují, a my jim případně pomůžeme. Poté s nimi děláme různé aktivity, a poté jdeme sedět na lavičku a zazpíváme si dobré ráno. Poté si vezmou své batůžky, kde mají od svých rodičů náhradní oblečení na den, které si uloží do svého šuplíku. Poté jdou na toaletu a umyjí si ruce. Poté jdou připravovat svačinku. Dále si připraví své místo na jezení – donesou si podložku, příbor, hrnek... Po jídle děti všechno uklidí a jde se dělat jiná aktivita.“

5. Které činnosti/aktivity mohou v prostředí MŠ samostatnost dítěte rozvíjet a proč?

Odpověď: „Jsou to všechny aktivity, které děti dělají samostatně, může to být převlékání oblečení, příprava svačinky, mytí rukou...“

6. Jak učíte děti disciplíně?

Odpověď: „V první řadě dětem vysvětlujeme pravidla, aby věděly, co je špatně a jak řešit konflikty s ostatními dětmi. Pokud děti neposlouchají, ptáme se jich, zda jsou připravené nebo ne. Většinu času děti poslouchají a následují pravidla, ale občas se stane, že ne. Pokud dítě neposlouchá, posadíme ho na židli do rohu a řekneme mu: pokud nejsi připravený a nechceš dodržovat pravidla, musíš sedět tady a až budeš připravený, můžeš se vrátit a pokračovat.“

7. Jak chápete samostatnost u dětí v MŠ, jak se u dětí projevuje?

Odpověď: „Děti ukazují svou samostatnost tím, že rozumí pravidlům a chovají se podle nich. Když je požádáme, aby něco udělaly, tak se danou aktivitu naučí a přijmou ji. Připravujeme do Primary třídy. Pro Montessori přístup je velmi důležité, aby zde děti začínaly v Jesličkách a pokračovaly do Primary.“

8. Jak se snažíte být pro děti dobrým vzorem?

Odpověď: „Víte, někdy je to velmi těžké kontrolovat sám sebe. Když mám volný čas, věnuji se hudbě. Je pro mě velmi důležité být silná a tvrdá. Také hodně studuji dětskou psychologii, protože na škole byl mým hlavním předmětem psychologie.“

9. Jak se připravujete na hodiny?

Příloha č. 7 Tabulka kategorií a klíčových slov z vyhodnocených dat z rozhovorů

Kategorie	Klíčová slova	Charakteristika	Výskyt	Procentuální zastoupení
Svět	svět, příroda, kosmická výchova, věda, vesmír, zeměpis, přírodopis, realita, náboženství, křesťanství, planeta, země	Porozumění Světu a kosmická výchova je klíčový aspekt Montessori filozofie. Vychovává člověka, který má široký pohled na Svět, respektuje jeho mnohotvárnost a je jeho nedílnou součástí.	57	15,2 %
Prostředí	prostředí, energie, sebeobraz, Feng Šuej	Dle Montessori pedagogiky je podnětné, estetické a stimulující prostředí velmi důležité pro rozvoj dítěte v raném věku. Posiluje jeho zvědavost a nadšení pro učení novým věcem.	27	7,2 %
Hranice	hranice, řád, disciplína, sebedisciplína, pořádek, svoboda, míra zodpovědnosti, míra svobody, normalizace	Jasný řád a hranice je další ze stěžejních rysů Montessori. Pomáhají dětem chovat se podle očekávání a v souladu s pravidly. V takovém prostředí je dítě vnitřně srovnané, cítí se bezpečně a vyrovnaně.	69	18,4 %
Učitel	učitel, pedagog, pedagogika, psycholog, autorita, vzor, průvodce, rádce, asistent, zkušenost, osobnost Marii Montessori, role pedagoga, práce učitele, Montessori přístup a metoda, vzdělávání, osobní a spirituální rozvoj, otevřenost, neutralita, trpělivost	Učitel v Montessori je především trpělivý průvodce a rádce, bedlivý a nestranný pozorovatel dětí, člověk, který se stará o vzdělání, osobní a spirituální rozvoj dětí.	67	17,9 %
Čas	čas, věk, rok, léta, den, měsíc, doba, období	Správný věk a čas je důležitý aspekt Montessori pedagogiky, která si je plně vědoma citlivosti jednotlivých období vývoje dítěte a různých potřeb a schopností dětí různého věku.	62	16,6 %

Tělo	tělo, ruka, práce s rukou, motorika	Montessori klade důraz na praktickou práci tělem a rukama, což je základ toho, jak děti poznávají a rozumějí Světu. Je rozvíjena jemná i hrubá motorika.	31	8,3 %
Samostatnost	samostatnost, praktický, osobnost dítěte	Samostatnost je jedním z klíčových cílů praktické Montessori pedagogiky založeném na vrozené touze dětí učit se a objevovat, je zásadní pro rozvoj dítěte a přípravu na život.	21	5,6 %
Láska	láska, dobro, dobrý, srdce, milovaný, dobré srdce, cit, pocit hodnoty, pocit lásky, pocit štěstí	Láska a dobro je základní hodnota Montessori pedagogiky. Snaží se z dětí vychovat šťastné, zdravé a milující jedince s dobrým a pozitivním pohledem na Svět.	40	10,7 %

Příloha č. 8 Graf vyhodnocených dat z rozhovorů

