

Karlova univerzita v Praze

Fakulta humanitních studií

GENDER V MATEŘSKÉ ŠKOLE MONTESSORI

Bakalářská práce

Praha 2014

Vedoucí práce:
PhDr. Dana Bittnerová, CSc

Autor práce:
Marie Biláková

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 6. 2014

.....
podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhD.Daně Bittnerové, CSc. za trpělivé a laskavé vedení, cenné rady a konzultace během sepisování této bakalářské práce.

Dále děkuji své rodině a nenarozené dceři Rozálce za trpělivost.

ANOTACE

Tato práce pojednává o problematice genderových stereotypů v prostředí mateřské školy s alternativním programem Montessori. Zájem o gender, genderové stereotypy, genderově citlivý přístup je v České republice otázkou několika posledních let. Mateřská škola se však významně podílí na procesu socializace. Utváření hodnot, postojů, názorů, sebepojetí - to vše ovlivňuje pobyt dítěte v mateřské škole.

V první teoretické části se zaměřím obecně na otázku genderu, genderových stereotypů a na metodu Montessori.

Ve druhé empirické části vycházím z výzkumné metody pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.

ANOTATION

This work is about gender stereotypes in kindergarten with the alternative Program Montessori. The topic of gender, gender stereotypes and gender sensitive education is in Czech Republic question of last few years. Kindergarten has big influence on the process of socialization. Creating values, attitudes, opinions – all of this influences the child's stay in kindergarten.

In the first part I will focus on the general question of gender, gender stereotypes and the method Montessori.

The second empirical part is built on the research methods of observation and interview.

KLÍČOVÁ SLOVA: gender, genderové stereotypy, předškolní pedagogika Montessori

OBSAH

Úvod.....	6
I. Teoretická část	8
1. Gender.....	8
1.1.Pohlaví.....	8
1.2.Gender.....	9
1.3. Maskulinita, feminita.....	9
1.4.Genderové role.....	9
1.5. Socializace.....	10
1.6.Genderové stereotypy.....	13
2. Pedagogika Montessori.....	16
2.1.Život a doba	16
2.2. Principy a hlavní myšlenky	18
2.2.1. Vývojové fáze.....	19
2.2.2.Senzitivní období.....	20
2.2.3. Dítě je tvůrcem sama sebe.....	21
2.2.4. Princip svobody.....	21
2.2.5.Práce s chybou.....	22
2.2.6.Polarizace pozornosti.....	22
2.2.7. Normalizace.....	23
2.2.8. Celostní učení.....	23
2.2.9. Heterogenní skupina.....	23
2.3.Připravené prostředí.....	24
2.3.1. Didaktický materiál.....	24
2.3.2. Výchovné oblasti.....	26
2.3.2.1. Praktický život.....	26
2.3.2.2. Smyslová výchova.....	27
2.3.2.3. Jazyková výchova.....	27
2.3.2.4. Matematická výchova.....	28
2.3.2.5. Kosmická výchova.....	29
2.4. Průvodce.....	30
II. Empirická část.....	34
1. Metodologie.....	34
1.1.Výzkumná strategie.....	34
1.2. Design výzkumu.....	35
1.3. Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	36
1.4.Techniky sběru dat.....	36
1.5.Výběr vzorku, prostředí.....	38
1.6.Analýza a interpretace dat.....	38
1.7. Hodnocení kvality výzkumu.....	39
1.8. Etika.....	39
2. Vlastní výzkum.....	40
2.1.Aktéři.....	40
2.2.Prostor.....	50
2.3. Čas.....	52
Závěr.....	58
Seznam použité literatury.....	60

ÚVOD

Jedna školka, jeden prostor, dva světy. Na jedné straně existuje alternativní non-mainstreamová koncepce pedagogiky Montessori. Ta zahrnuje připravené prostředí a je založena na respektujícím přístupu. Do tohoto světa přicházejí děti ze svých domovů, kde probíhá primární socializace. Tento druhý svět reprezentuje kulturu mainstreamu. V mateřské školce dochází ke střetu obou světů. Děti se zde setkávají s dalšími dětmi a průvodci (pozn. místo pojmu učitel používám ekvivalent průvodce, jelikož dítě se v podání pedagogiky Montessori učí samo, dospělý je zde v roli průvodce na jeho cestě k nezávislosti a samostatnosti).

Zajímám se o to, zda se v prostoru mateřské školy Montessori vyskytují genderové stereotypy, případně jaké podoby nabývají, kdo nebo co je jejich nositelem. Vycházím z předpokladu, že principy tohoto alternativního směru korelují s genderově citlivým přístupem. Pedagogika Montessori se však realizuje v kontextu žité kultury, beru v potaz proto i působení vlivu průvodců a dětí.

Dosavadní výzkumy zabývající se genderovou problematikou přesto oblast předškolního vzdělávání obvykle opomíjí. Pakliže je nějaké šetření realizováno v prostředí mateřské školy, jedná se o instituci s nealternativní pedagogikou. Rozhodla jsem se proto, že se zaměřím na problematiku genderu v oblasti předškolního vzdělávání s alternativním programem – konkrétně pedagogikou Montessori.

Práci tvoří dvě základní kapitoly – teoretická a empirická. Teoretická část je rozčleněna na dvě samostatné kapitoly. První kapitola teoretické části pojednává o problematice genderu.

Druhá kapitola teoretické části je nejobsáhlejší. Seznamuje s pedagogikou Marie Montessori. Představuje její život a dobu, dále pojednává o východiscích a hlavních principech, připraveném prostředí a didaktickém materiálu a specifických oblastech. Pozornost věnuji i osobnosti průvodce.

V empirické části představuji metodologii, výzkumný design (etnografická studie), stanovuji cíle a výzkumné otázky, popisuji výzkumné metody, výzkumný vzorek, vstup do terénu, analýzu a interpretaci dat. Druhou část tvoří vlastní výzkum.

S pedagogikou Montessori jsem se poprvé setkala v roce 2012. První dojem mě šokoval. Děti se pohybovaly po třídě naprosto libovolně, samy si vybíraly předměty a odnášely je, kam chtěly. Následně jsem si uvědomila, že pohled na svobodné dítě narážel na model mé výchovy, založené na autoritativním přístupu vyžadujícím poslušnost. Nakonec mě tato pedagogika nadchla do té míry, že jsem nastoupila jako asistent do Montessori mateřské školy. Následně jsem vystudovala Národní Montessori kurz pro předškolní pedagogiku. V současné době pracuji jako průvodkyně.

Předškolní vzdělávání poskytuje instituce - mateřská škola (pozn. dále MŠ). Jedná se o významné vzdělávací zařízení, které navazuje na proces prvotního vzdělávání probíhající v rodině. MŠ je místem, kde děti navazují často první vztahy mimo rodinu – se spolužáky, s pedagogy, přichází do styku s nejrůznějšími postoji a hodnotami. Podporuje všestranný rozvoj dítěte, nabízí příležitost k nabývání sociálních zkušeností. Obvykle je určena pro děti ve věku 3 – 6 let. Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání.

Pokud chceme, aby se dítě vyvíjelo bez vlivu genderových stereotypů a aby si samo mohlo zvolit způsob chování a vlastnosti, které nejvíce vyhovují právě jemu, je nutné zaměřit se na genderově citlivou výchovu. Pro tuto výchovu je potřebný individuální přístup, který není vědomě ani nevědomě ovlivněn předsudky vůči dívkám či chlapcům. Cílem této výchovy je předcházet negativnímu vlivu genderových stereotypů. Smetáčková (2006) uvádí jako faktory genderově nezatížené školy respekt k individuální dispozici jednotlivce a absenci genderových stereotypů, což zajistí vývoj dle skutečných možností a schopností, nikoliv na základě genderem podmíněných očekávání.

„Spokojenost není jediným cílem vzdělávání. Člověk musí být svobodnou osobností, která svými dovednostmi přispívá k vytváření hodnot a dokáže využít svých schopností ve prospěch těch, kteří na něj spoléhají“ (Marie Montessori, 2003, s. 115).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. GENDER

Tato kapitola pojednává o problematice genderu. Seznamuje se základními pojmy jako je pohlaví, gender, maskulinita, feminita, genderová socializace. Zahrnuje problematiku genderových stereotypů a důsledků vzešlých z jejich užívání.

1.1. POHLAVÍ (angl. Sex) – jedná se univerzální biologické rozdělení na muže a ženy (resp. samce a samice druhu). V některých případech je však rozdělení nejednoznačné – existují lidé, jejichž pohlaví neodpovídá chromozomálnímu vybavení – tzv. hermafrodité.

1.2. GENDER (angl. Gender) – zatímco pohlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, v případě genderu se jedná o kulturně, sociálně, historicky a lokálně podmíněný aspekt pohlaví.

Samotný pojem gender má své kořeny v řečtině. Překlad slova do českého jazyka je zavádějící, označuje jak rod (klan), rodinu, pohlaví či gramatický rod, používá se proto označení z anglického jazyka – gender.

„Gender je sociální konstrukt, jenž je definován sociální situací, ... je viditelný jako suma vlastností, včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat ke komunikaci, ... gender je stále vidět“ (Oakley, 2000, s. 123). Stručně řečeno – gender je vidět stále, pohlaví nikoliv.

Gender představuje určitý způsob reakcí vůči okolním podnětům a situacím, kterým dáváme sami sobě i ostatním najevo, že se považujeme za muže nebo ženy. Vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy formuje kultura dané společnosti. Na daného jedince je pak vyvíjen tlak prostřednictvím sociálních institucí, který nutí jedince přijmout tyto vlastnosti a chování za své (Smetáčková, 2005).

Na přelomu 60. a 70. let dochází k vymezování pojmů pohlaví a gender. Proti biologickému determinismu a jeho tvrzení, že veškeré odlišnosti mezi muži a ženami jsou vrozené a dány přírodou se vymezuje sociální konstruktivismus, který vychází z předpokladu, že na procesu utváření příslušnosti k určitému genderu mají vliv zejména sociální a kulturní faktory. Gender je tedy chápán jako konstrukt společensky utvářený (Renzetti, Curran, 2003).

V současné době se upouští od dichotomního pojetí, dochází k prolínání obou směrů. Na lidskou bytost se pohlíží jako na výsledek spolupůsobení přírodních faktorů, genetiky, sociálního a kulturního prostředí. Společenské rozdíly mezi muži a ženami nejsou založeny pouze na rozdílech biologických, ale také na kulturně historických. Gender nemusí být biologickým pohlavím vůbec determinován.

1.3. MASKULINITA A FEMINITA

Pavlík (in Smetáčková, 2007) přistupuje k genderu jako k nástroji moci. Poukazuje na binaritu genderu - vymezuje se ve vztahu maskulinity (mužství) k feminitě (ženství), přičemž se jedná o vztah asymetrický. Maskulinita se považuje za normu a je nadřazena feminitě.

Gender je vztahový koncept a utváří se vlivem společenských a kulturních faktorů. Renzetti a Curran (2003) uvádí, že lidské pohlaví jako biologická danost (bytí mužem a ženou) tu slouží jako základ, na němž lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender (maskulinitu či feminitu).

Gender se promítá do všech aspektů společenského života. Na základě kulturně specifických představ o feminitě a maskulinitě si lidé formují vlastní identitu. „Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními“ (Kimmel 2000, in Pavlík, in Smetáčková, 2007). Muži a ženami se tudíž „děláme“ v každodenních interakcích s ostatními – ať už jde o naše chování, mluvu, oblékání atd.

1.4. GENDEROVÉ ROLE

Jedná se o role, které představují určitý soubor nepsaných pravidel společenského chování, vlastností, zájmů, postojů a hodnot, úpravy zevnějšku atd. podléhající genderovým stereotypům. Muži a ženy jednají a přijímají své role na základě charakteristik, které jim byly v rámci jejich kultury přiděleny.

Oakley upozorňuje, že „dnešní bojovníci za rovnoprávnost zdůrazňují, že jak ženy, tak muži jsou polapeni do sítě konvenčních definic svých rolí a že i muži – nejen ženy – mohou trpět nedostatkem osobní svobody, který z toho pramení.“ (Oakley, 2000, s. 19).

Genderové role jsou muži a ženami přijímány a reprodukovány prostřednictvím procesu socializace. Slouží k definování genderové identity. Lidé často přijímají za své předpoklady vztahující se ke genderu a na základě nich posuzují jednotlivce, kteří reálně ani předpokládané charakteristiky nemusí mít.

„Víra v to, že existuje jakási všeobecně platná, správná „mužskost“ a „ženskost“ vtěsňuje ženy a muže do předurčených rolí, které neodpovídají skutečným potřebám partnerství a

spolupráce mezi lidmi ve společnosti a nerespektují individualitu žen a mužů jako jedinečných lidských bytostí. A tak bývají slova jako chlapeček nebo děvčátko v naší společnosti velmi často ortelem, který dítěti nalinkuje koleje vedoucí do růžového, anebo modrého světa.“ (Cviková, Juráňová, 2003, s. 14).

1.5. SOCIALIZACE

Socializaci dítěte ovlivňuje velké množství faktorů, jejichž základy je možné spatřovat jak v oblasti biologie, tak společnosti. Na jednu stranu přicházíme na svět s určitou neměnnou genetickou výbavou. V potaz je však nutno brát vliv prostředí, který se rovněž podílí na konečné podobě jedince. Stručně řečeno, při procesu osvojování genderu hraje roli jak biologická predispozice, tak i učení (Renzetti, Curran, 2003).

Obečně je socializace pojímána jako celoživotní proces začleňování jedince do společnosti. Přejímá normy, hodnoty a vzorce chování, jazyk kultury dané společnosti. Jedná se o interakce s druhými lidmi, prostřednictvím nichž se stává členem určité společnosti nebo skupiny. Socializace je „procesem vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své kultuře“ (Giddens, 1999, s. 39). Nejdůležitější roli sehraává rodina, dále je to vzdělávací instituce, vrstevníci, literatura a v dnešním modernizovaném světě stále více také média.

Součástí procesu socializace je **genderová socializace**, což je osvojování představ a zákonitostí genderu. Dochází k přejímání způsobů chování a osvojování hodnot a norem, abstrahování genderových stereotypů, které vyplývají z biologického pohlaví jedince.

K formování chování dětí dochází tedy již velmi brzy po jejich narození (respektive již v prenatálním stadiu), což může mít za následek relativně rychle utvořené rozdíly v chování dívek a chlapců. Chlapci bývají již v porodnicích označováni jako silní, vážní, pohybliví, s velkýma rukama, zatímco dívky jsou hezké, roztomilé, s drobnými rysy (Reid, 1994, in Renzetti, Curran, 2003).

Hartley (in Oakley, 2000) zmiňuje čtyři základní procesy uplatňující se při genderové socializaci jedince:

- 1) manipulace neboli formování (dítě přejímá matčin pohled na sebe sama jako „hezké“, „roztomilé“ apod.)
- 2) systematické směřování pozornosti dítěte na specifické předměty nebo jejich aspekty (např. pro děvčata panenky, autíčka pro chlapce)

- 3) verbální pojmenování, rady a příkazy na základě pohlavní podmíněnosti - aspekty genderu jsou na dítě jeho okolím přenášeny také verbálně (např. „jsi zlobivý kluk“, „jsi hodná holčička“).
- 4) aktivita – na základě pohlaví jsou chlapci a děvčata podněcováni ke genderově typickým činnostem (např. dívky zastávají činnosti realizující se v centru domácnosti, u chlapců směřují veškeré činnosti mimo domov – vynášení odpadků.)

Genderová socializace může nabývat dvou podob. Jednak může mít podobu vědomého úsilí, kdy dochází k posílení nebo potlačení genderových očekávání prostřednictvím odměn nebo trestů. Může však probíhat i méně zřetelnými signály, mezi něž spadá: způsob komunikace, chování a interakce, dětské oblečení, hračky, knížky (Renzetti, Curran, 2003).

Rodiče si často ani neuvědomují, do jaké míry ovlivňují své děti. Mnoho výzkumů však dokládá, že právě rozdílný přístup, komunikace, očekávání rodičů zapříčiňuje jejich odlišnost v citových projevech, emoční stabilitě, ale také ve stylu a obsahu komunikace. Conner (1996, in Renzetti, Curran, 2003) uvádí, že matky přistupují k dcerám s větší citlivostí než matky k synům. U chlapců reagují zejména na křik a agresivitu, což u dívek ignorují a místo toho reagují na gesta nebo jemné dotyky svých dcer.

Renzetti, Curran (2003) konstatují, že při komunikaci s dcerami používají bohatší slovní zásobu a častěji s nimi hovoří na téma smutku, což je v budoucnu vede k větší empatii. Syny vedou k asertivitě a potlačování emocí. Burns (1998, in Renzetti, Curran, 2003) poukazuje na to, že dcerám rodiče více a častěji pomáhají, což klade do souvislosti s budováním závislosti a nesamostatnosti. Naopak z chlapců se stávají autonomní a schopní jedinci.

Očekávání rodičů ohledně chování dítěte (chlapci – otevřenější a aktivnější, dívky uzavřenější a pasivnější), působí na hodnocení a posuzování dětí. Oakley v souvislosti s tím dodává, že „děti kteréhokoliv věku, které se nechovají podle vzorce přisuzovaného jejich pohlaví, jsou pokládány za problémové“ (Oakley, 2000, s. 9).

Odlíšná očekávání, požadavky na schopnosti, zájmy, způsoby chování se promítají rovněž ve výběru a nabídce oblečení, hraček, a literatury. Klasická barva pro chlapce je modrá a červená a obecně tmavší odstíny. U děvčat jsou preferovány pastelové odstíny a barvy růžová a žlutá (Karsten, 2006). Typ oblečení odkazuje i k předpokládané činnosti. Z oblečení pro děvčata jsou typické zdobené šaty a sukně, chlapci jsou nejčastěji oblékáni do kalhot, tedy do

sportovního oblečení, které jim nebude překážet při provozování sportovních aktivit (Renzetti, Curran, 2003).

Rovněž hry a hračky podléhají genderu. Mezi typické hračky pro chlapce patří autíčka, stavebnice, technické hračky, různé druhy náradí. Hračky pro chlapce rozvíjí tvořivé, konstrukční schopnosti a dovednosti. Hračky pro dívky mají spojitost s domácím prostředím, péčí o druhé a s mateřstvím. Jedná se zejména o panenky s příslušenstvím a zmenšeniny domácích potřeb (Renzetti, Curran, 2003).

Oakley (2000) upozorňuje, že preference hraček, kdy chlapci upřednostňují mechanické hračky směřující vně domova a děvčata zase hračky s pečovatelskou tematikou vztaženou k domácímu prostředí narůstá s věkem, což odkazuje k velkému vlivu kultury a ranému vlivu působení socializace. Zatímco u chlapců je vyzdvihována samostatnost, tvořivost a individualita, děvčata jsou směřována do domácího prostředí a souvisle připravována na roli matky, učí se být krásná.

Jakému zbytečnému utrpení je vystaven například chlapec, který touží po tom, hrát si s panenkou, jelikož naráží na omezenost stereotypů společnosti. Začne v sobě potlačovat to, co je pro něj třeba sice přirozené, ale nepřijatelné pro normy dané společností. Dítě na venek sice funguje „normálně“, nicméně jeho vývoj může směřovat k odchýlkám ba dokonce k psychickým poruchám. Je zajímavé, že daleko horší reakci může očekávat chlapec, bude-li si hrát s panenkou, než dívka, která manipuluje s autíčkem.

Montessori (1998, s. 14) praví, že „čistě psychické útrapy v dětství působí pomalu, nenápadně, ale vytrvale. Nikdo se zatím nedomníval, že by mohly vést k duševním poruchám v dospělosti. Tyto psychické útrapy pochází z potlačování spontánní aktivity dítěte dominujícím dospělým.“

Také literatura pro děti se podílí na genderové socializaci. Weitzman (1972, in Renzetti, Curran, 2003) došla k zjištění, že významné, aktivní, odvážné a dobrodružné role zastávají muži či chlapci a jsou zobrazováni celkově častěji. Naopak ženy vystupují v rolích pasivních, naivních společnic či pomocnic. Williams (1987, in Renzetti, Curran, 2003) uvádí, že se v současné době sice dochází ke změně co do četnosti ženských postav, nicméně podoba zobrazovaných rolí zůstává beze změny.

Nezanedbatelný vliv mají také vrstevníci. Renzetti, Curran (2003) uvádějí, že se děti již v období mezi druhým a třetím rokem výrazně segregují do jednopohlavních skupinek, ve kterých si hrají a sdružují. Chlapecké skupiny jsou typické svou velikostí, soutěživostí a organizovaností (Maccoby, 1998, in Renzetti, Curran, 2003). Okolo šestého a sedmého roku

většina dětí dospívá ke genderové stabilitě. To znamená, že dítě pochopilo neměnnost svého pohlaví.

Dalším výrazným činitelem při procesu genderové socializace je vzdělávací instituce. Jedná se o rozdílný přístup pedagogů, způsob komunikace, obsah výuky a zároveň celkový vzhled prostředí.

1.6. GENDEROVÉ STEREOTYPY

Genderové stereotypy lze charakterizovat jako zjednodušující a zevšeobecňující popisy očekávaného chování, o předem stanovené představy o mužskosti a ženskosti.

Při hodnocení a jednání s lidmi se opíráme právě o genderové stereotypy, kdy máme jiná očekávání od mužů i žen. Stereotypy umožňují nalézt své postavení ve světě, ale také mohou přinášet nejrůznější omezení a překážky.

Obecně přijímané genderové stereotypy se promítají i do očekávání a hodnocení, která se vztahují k dětem. Budeme – li dítě neustále vystavovat stereotypům (např. dívky nejsou dobré v matematice), lze očekávat, že dítě je skutečně přijme za své.

Karsten (2006, s. 49) popisuje příklad, kdy bylo totéž devítiměsíční dítě prezentováno jednou jako děvče a posléze představeno jako chlapec. Rozdíly v přístupu dotazovaných byly markantní. Domnívali-li se respondenti, že mají co dočinění s dívkou, titulovali ji vlastnostmi jako křehká, něžná, hodná. Křik vysvětlovali jako reakci na polekání nebo úzkost. V případě chlapce nejčastěji používali přívlastky typu aktivní, urostlý, silný, agresivní. Za příčinu křiku uváděli vztek. Totéž dítě, odlišné hodnocení. To dokládá, že aniž si to mnohdy uvědomujeme, realitu interpretujeme na základě genderových stereotypů.

Genderové stereotypy ve vzdělávací instituci

Nejen obsah a prostředky výuky, ale zároveň osoba pedagoga má velký vliv na utváření genderových stereotypů. Genderově odlišný přístup k chlapcům a děvčatům se může projevat ve způsobu komunikace, v míře věnované pozornosti, v zadávání úkolů, v požadavcích a očekáváních, ve způsobu hodnocení.

Pedagogové obvykle zastávají přesvědčení, že nedělají rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Výzkumy však dokládají opak. Renzetti a Curran (2003) uvádějí, že odlišný přístup se odehrává minimálně ve dvou rovinách – ve frekvenci a obsahu.

Frekvenci kladou do spojitosti s pozorností a časem, který pedagogové dětem věnují. Obsah spojují se způsobem a účelem komunikace.

Pedagogové chlapce častěji oslovují, věnují jim jednoznačně více času a pozornosti. Lze to vysvětlit tím, že na sebe upoutávají více pozornosti, častěji hovoří bez vyzvání. Děvče by za totéž chování dostalo spíše napomenutí. Rovněž jsou chlapci více pobízeni, aby se aktivně zapojovali do výuky (Sadker, 1994, in Renzetti, Curran, 2003).

Rozdíly v obsahu jsou toho rázu, že chlapci jsou vyzýváni, aby sami opravili vlastní chyby a přišli na řešení svépomocí. Je jim ponechán prostor pro přemýšlení a nedostává se jim tak často přímé odpovědi, což vede k podpoře logického myšlení. Současně se chlapcům dostává přesnější odpovědi na jejich dotazy (Sadker, 1994, in Renzetti, Curran, 2003).

Jarkovská (2007, in Smetáčková, 2007) uvádí, že genderově zatížená komunikace se projevuje v užívání tzv. generického maskulina. Jde o případy užívání rodu mužského pro souhrnné označení mužů i žen – např. žáci/žákyně. Tím dochází k „zviditelňování“ dívek. Rozdíly spatřuje rovněž v zadávání úkolů. Zatímco chlapci jsou pověřováni aktivitami souvisejícími s fyzickou silou (např. přenášení předmětů), děvčata dostávají úkoly vztahující se k estetickým úpravám (např. úprava třídy). Valdřová (2007, in Smetáčková, 2007) vymezuje úkoly pro děvčata jako opakující se činnosti, které vyžadují spolehlivost, trpělivost a důraz na čistotu. Jedná se spíše o neviditelnou práci nekladoucí nároky na fyzickou aktivitu. Chlapci dostávají úkoly krátkého časového horizontu vyznačující se vyšší prestiží, intelektuálně, a fyzicky náročnější. Jejich vykonání je patrné na první pohled.

Genderová nerovnost se projevuje i ve vztahu k hodnocení. Valdřová (2007, in Smetáčková, 2007) upozorňuje, že odlišný přístup a očekávání směřuje chlapce a děvčata k jiným profesím a k formování rozdílných dovedností. V chlapcích se podporuje představa přirozené inteligence a šikovnosti. U děvčat se pozitivně hodnotí dovednost memorace a znalost pravopisu.

Co se pochval týče, pedagogové mnohem častěji a výrazněji chválí chlapce. Pochvalu chlapcům udílí za intelektuální výkon, děvčatům za vzorné chování a úpravu zevnějšku (Renzetti, Curran, 2003). Valdřová (2007, in Smetáčková) dále uvádí oceňování píle, svědomitost a spolehlivost u dívek. U chlapců se vyzdvihuje originálního přístup a odvaha.

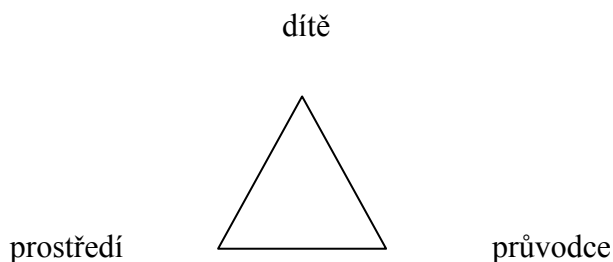
V případech trestů uvádí, že za agresivní a hlučné chování a sprostá slova přísněji, častěji a rychleji kárána děvčata. Jsou to právě děvčata, od nichž se očekává společensky vhodné chování a pasivita. Je důležité si však uvědomit, že přehlížení obdobného chování u chlapců, vede k nepřímo k jeho schvalování.

Škola se velkou měrou podílí na utváření sebepojetí dítěte. Ať již se jedná o formální kurikulum (učební plán a učební materiály) nebo o kurikulum neformální (komunikace, očekávání, přístup atd.) - často se zde vyskytují zakořeněné stereotypy. To ovlivňuje postoje, uvažování a smýšlení o budoucích rolích a uplatnění jak chlapce, tak děvčata. Ačkoliv navštěvují stejnou vzdělávací instituci, třídu – v konečném důsledku si odnáší odlišné informace, poznatky, modely chování a rolí apod.

Jako vhodné východisko z této situace se jeví tzv. GENDEROVĚ CITLIVÉ VZDĚLÁVÁNÍ. Smetáčková (2006) ho vymezuje jako je rovný přístup k chlapům a dívkám či studentům a studentkám v rámci procesu vzdělávání. Vychází z respektování osobnostních charakteristik a individuálních dispozic. Jedná se o přístup, který nepřamení z tradičních genderových stereotypů, očekávání, hodnocení chlapců a dívek. Důraz se klade na svobodnou volbu a zaměření každého jednotlivce v souladu s demokratickými prvky společnosti. Vzdělávací instituce mají představovat genderově nestereotypní prostředí s rovným přístupem.

2. PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

V této kapitole nejdříve obecně pohovořím o životě Marie Montessori, její pedagogice a dále konkrétně rozeberu jednotlivé pojmy. Snažila jsem se je spojit do dílčích celků, které vystihují hlavní principy pedagogiky. Zaměřila jsem se na tři hlavní oblasti. Vycházela jsem přitom z modelu, který nám byl představen na národním Montessori kurzu společnosti Montessori Spomo.



2.1. ŽIVOT A DOBA MARIE MONTESSORI

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 ve znovu sjednocené Itálii v obci Chiaravalle v provincii Ancona. V tomto přístavním městě docházelo k prolínání dvou světů – starého a nového. Montessori (dále M. M.) spadala do obou – svou disciplinovaností do starého, odhodláním podílet se na utváření budoucnosti do nového. Již jako mladá překonala tradiční bariéry mezi muži a ženami a to konkrétně na poli vzdělání a později mezi žáky a učiteli.

Školní docházku zahájila v Římě. Vzdělávací systém tehdejší doby byl zastaralý. Třídy byly přeplněné, špinavé, často chyběly základní učební pomůcky. Hlavní náplní učitelů bylo dohlížet na děti, zda plní zadané úkoly a učí se z paměti informace. Výuka ve školách, které přesahovaly 3. třídu, byla rozdělena zvláště pro chlapce a dívky, což byl i případ M. M.

V první třídě dostala ocenění za vzorné chování, ve druhé za vyšívání. Se zjištěním, že se rychle učí a snadno absolvuje zkoušky, se rozhodla pokračovat ve studiu s velkým odhodláním a vysokým nasazením. Ve 12 letech se rozhodla, že chce studovat technický obor. Samovolně si vybrala těžší cestu jako výzvu. Vzdělávání na střední škole podléhalo rovněž nedostatkům, potíralo individualitu. Výuka se opírala o informace z učebnice, nebyla propojena s praktickou a smyslovou zkušeností. Když později vytvářela nový přístup ve vzdělávání, měla jasnou představu o tom, co je potřeba změnit.

Navzdory přání svého otce pokračovala dále ve studiu na vysoké škole s technickým zaměřením. Uchvátla ji zejména matematika, ale nakonec se rozhodla se pro studium medicíny, což do té doby bylo naprosto nemyslitelné. Aby se mohla vůbec ke studiu zapsat, požádala papeže Lea XIII. o výjimku.

Během studií se setkala s vlnou nevole ze strany spolužáků, kteří ji vystavovali posměškům. Na přednášky ji musel doprovázet otec. Pitvy absolvovala sama po nocích, jelikož bylo nemyslitelné, aby přišla do styku s nahým tělem (byť neživým) ve společnosti mužů. Šla pevně za svým rozhodnutím a v roce 1896 získala jako první žena v Itálii titul doktorky medicíny.

Řím bylo bohémské město, plné chudých, nalézala se zde i vyšší vrstva, ve které se pohybovaly dámy z Anglie a Ameriky provdané za Italy. Jednalo se o ženy, které se zajímaly o veřejné dobro, charitu, zajímaly se také o témata týkajících se dětí – např. vzdělávání.

M. M. brzy pronikla do této vyšší sociální a akademické vrstvy. Krátce pro dokončení studií byla vybrána, aby reprezentovala Itálii na mezinárodním kongresu žen v Berlíně. Reportéra, který ji před odjezdem navštívil, překvapilo, že se nesetkal s „feministkou kostnaté postavy, nepříjemnou vizáží, maskulinním oblečením, orlím nosem, místo toho ho čekala příjemná mladá žena s velkýma bystrýma očima, hřejivým úsměvem oděná do jednoduchých letních šatů.“ (Kramer, 2011, s. 52). Hovořila o podmínkách pracujících žen v Itálii, kritizovala nižší příjem žen než mužů a pracovní podmínky obecně.

Začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice s duševně postiženými dětmi. Dospěla k závěru, že je nutné zahájit pedagogickou pomoc postiženým dětem. Zaměřila se na studium speciální pedagogiky. Nejvíce na ní zapůsobila díla M. G. Itarda a E. Ségiuna.

Po dokončení studia pedagogiky a filozofie v Římě v roce 1904 se stává profesorkou antropologie. Postupně rozšířila svůj zájem na výchovu zdravých dětí. V její první mateřské škole Casa dei Bambini (otevřena v roce 1907) se dostavily výsledky, které překvapily i ji samotnou – děti například začaly spontánně psát a číst. Škola upoutala pozornost pedagogů z celého světa. Montessori metoda byla postupně zaváděna do škol po celém světě.

M. M. byla neskutečně aktivní a pracovitý člověk. Během svého života vystudovala několik vysokých škol, napsala nespočet článků a publikací, odpřednášela tisíce přednášek. Od roku 1909 do její smrti v roce 1952 se uskutečnilo celkem 38 mezinárodních vzdělávacích kurzů a 9 mezinárodních Montessori kongresů v různých zemích světa. Její hlavní činností, ze které vycházela, bylo pečlivé pozorování dětí a jejich přirozených potřeb. Svou pedagogiku neustále propracovávala a aktualizovala.

Svým působením se snažila ovlivnit celou společnost – bojovala za práva žen a proti práci dětí. Jedním z jejích cílů bylo šíření mírové myšlenky. Za svou celoživotní snahu byla 3x nominována na Nobelovu cenu Míru.

2.2. PRINCIPY A ÚSTŘEDNÍ MYŠLENKY PEDAGOGIKY MONTESSORI

Pedagogika Marie Montessori je jednou z forem alternativního vzdělávání počátku 20. století. Jedná se o ucelený soubor metod práce i diagnostiky, didaktický materiál, způsob vnímání dítěte. Vychází z reformního hnutí a souvisí se změnou náhledu na společnost i uspořádání společnosti jako takové. Toto hnutí vznikalo v posledních desetiletích 19. století a největšího rozmachu dosahovalo ve 20. a 30. letech 20. století. Formovaly se různé pedagogické směry a nové náhledy na výchovu a vzdělání. Vycházely z kritiky tradiční školní praxe - mechanického způsobu učení a uniformních vyučovacích metod. Děti zde zastávaly pasivní roli, učitel vystupoval v roli neomylné autority, běžnou praxí byly tělesné tresty. Objevuje se však nový přístup založený na respektu k dětské osobnosti, který podporuje přirozený vývoj dítěte a orientuje se daleko více pragmaticky.

Společným historickým kořenem byl naturalismus v čele s J. J. Rousseauem. Základ tohoto směru tvořila představa, že ideální je soulad života člověka s přírodou, která je tvořena nejen vnějším prostředím, ale i instinkty, přirozeností a vnitřními potřebami člověka. Důraz byl kladen na spontánní činnost dětí, která vychází z jejich zájmů, na rozvoj schopností a dovedností. Maria Montessori patřila ke koncepci nové výchovy, který je označován jako pedocentrismus. Vychází z názoru, že dítě od narození disponuje vlastní tvořivou silou, která má za úkol pomoci dítěti po krocích zvládnout budovat osobnost dle vlastních prostředků. Zmiňuje se však i o vlivu prostředí, kterému připisuje velký význam. Uvědomovala si dopad, jaký má společnost a dospělí lidé na utváření identity dítěte. Společnost dle jejího mínění sice dosáhla velkého rozvoje a pokroku po stránce technické, ale po stránce duchovní zaostává. Modernizace a nová věda přinesla zlepšení podmínek hygienických, ale ty psychické se i nadále opomíjely a malé děti byly z toho hlediska přehlíženy. Tvrdila, že dítě je tvůrcem člověka a klíčem k pokroku je systematická práce s dětmi (Montessori, 1998).

„Nový způsob vzdělávání musí být vytvořen již od narození a musí být dále upevňován. Vzdělávání musí být přestavěno a musí být založeno na přírodních zákonech a ne na předpokládaných teoriích a předsudcích světa dospělých“ (Montessori in Rýdl, 2007, s. 5).

Respektování senzitivních fází aneb dítě je tvůrcem sama sebe

2.2.1. Vývojové fáze

Dříve panovalo přesvědčení, že z hlediska rozvoje je daleko důležitější věk pozdější než raný. Moderní psychologie však potvrzuje opak.

Osobnost každého dítěte se vyvíjí. Dle Montessori nejdůležitější formativní období spadá do věkové kategorie 2 – 6 let. Toto období je pro dítě nejpodstatnější, neboť načerpá velké množství dovedností, vědomostí a postojů zásadních pro celý život.

Vývoj dítěte rozdělila do 4 fází, které na sebe navazují. V každé fázi má dítě jiné vývojové tendence. Aby došlo k jejich naplnění, je potřeba uzpůsobit dle toho prostředí, záleží však i na individuálním potenciálu (Montessori, 2001).

Rozdělení vývojových fází:

- 1) 0 - 6 let: tvořivé a konstruktivní období – základní význam pro budování základů osobnosti a pro rozvoj osobnosti, absorbující mysl – dítě nasává vjemy z prostředí, zkoumá okolní svět smysly, dochází k rozvoji pohybu;
- 2) 6 – 12 let: rozumové období – kritické myšlení, zájem o vrstevníky, chápání abstraktních pojmů;
- 3) 12 – 18 let: období sociálního zařazování a velké manuální zručnosti, podobnost s fází 1;
- 4) 18 – 24 let: intelektuální období.

Tato práce se zaměřuje na předškolní věk – čili první vývojovou fázi. Dochází k velkému mentálnímu i fyzickému rozvoji, tvoří se osobnost i mysl. Největší silou vývoje je vůle, která se začíná formovat. Dochází k uvědomění vlastního já a k přechodu mezi vědomým a nevědomým jednáním.

Rozdělení první vývojové fáze

- 1) 0 – 3 let: nevědomá absorbující mysl – dítě zkoumá a studuje svět nevědomě, citlivost pro pohyb, pořádek a řád
- 2) 3 – 6 let: vědomá absorbující mysl – vědomé zkoumání, zdokonalování, analýza vjemů absorbovaných nevědomou myslí, zdokonalování fyzické a psychické stránky osobnosti a senzitivity pro život s dětmi.

Ve věku od tří do šesti let, dítě dovede chápat vztahy mezi věcmi a jevy nejen díky svému intelektu, ale má také představivost.

2.2.2. Senzitivní fáze

M. M. respektovala, že děti mají individuální vývojové potřeby, se kterými souvisí senzitivní fáze. Jedná se o citlivé období, kdy je dítě obzvláště nastavené pro nasávání vjemů z okolí a nejsnáze si osvojí vědomosti, dovednosti či schopnosti.

Nevyužije-li se, senzitivní období mizí. To neznamená, že dítě danou dovednost již nikdy nezvládne, ale bude potřeba vynaložit větší úsilí. Každé dítě potřebuje na zvládnutí určité dovednosti jiný čas, který se řídí vnitřními potřebami. Jednotlivé druhy senzitivních fází nastupují u každého dítěte zcela individuálně. Nástup jednotlivých senzitivních období nemůžeme ovlivnit. Je však úkolem průvodce, vyzorovat senzitivní fázi (může se prolínat i více) a nabídnout mu materiál a aktivity pro naplnění vývojových potřeb. Senzitivní fáze nastupují pomalu, mají pozorovatelný vrchol a pomalé odeznívání.

Druhy senzitivních fází:

1. Sensitivní fáze řeči – od narození do 6 let, nejdelší senzitivní fáze
2. Sensitivní fáze řádu - od narození do 3 let, vrchol cca ve 2 až 2,5 letech
Jedná se o řád v prostředí, v čase, ve vztahu dospělého k dítěti. Dítě je v tomto období obzvláště citlivé na nedokonalosti ve svém okolí, lpí na dodržování pravidel - každá věc má své místo, každá činnost má svůj postup a dělá se v určitou dobu a na základě určitého řádu. Na základě vnějšího řádu dítě buduje svůj vnitřní.
3. Fáze tříbení smyslů – dítě zkoumá, porovnává, rozlišuje předměty a tím získává zkušenosti. M. M. hovoří o tzv. stereognostickém smyslu – dítě zkoumá předměty (respektive jejich vlastnosti – teplotu, váhu, velikost, tvar, povrch, zvuk) bez využití zraku. Pro každé tříbení smyslů je nezbytné zapojení intelektu, ale i pohybové aktivity.
4. Fáze fascinace malými věcmi – od 18 měsíců do 2,5 – 3 let
Dítě si všímá drobností a detailů, zjišťuje, že svět se skládá rovněž z malých částí.
5. Fáze učení sociálnímu chování – od 2,5 do 6 let
Dítě se učí sociálnímu chování prostřednictvím svého okolí, které přejímá za vzor. Dítě napodobuje společenské a zdvořilostní chování.
6. Sensitivní fáze pohybu – od 1 roku do 4 let

Tato fáze souvisí s objevováním vlastního těla, dítě začíná své tělo zkoumat prostřednictvím různě prováděných pohybů, které se postupně stávají koordinovanější a cílenější. Dítě postupně zjišťuje, jakou má sílu, co v podstatě všechno dokáže a i z malých pokroků má dítě velký pocit zadostiučinění, který jej naplňuje a zároveň je hnacím motorem pro jeho další motorický vývoj.

2.2.3. Dítě je tvůrcem sama sebe

M. M. vychází z názoru, že dítě od narození disponuje vlastní tvořivou silou, která má za úkol pomoci dítěti po krocích zvládnout budovat osobnost dle vlastních prostředků. Plán rozvoje dítěte řídí příroda a dítě jej následuje. Dospělý může formovat jen okolí, nikoliv dítě samé. Formování osobnosti se však může uskutečnit jedině za předpokladu příznivých podmínek, vlastního úsilí a interakce s okolím.

„Svým naprogramováním a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama. Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.“ (Zelinková, 1997, s. 17).

Pomocí vnitřního učitele se podílí na utváření sama sebe prostřednictvím interakce s prostředím. Dítě zdokonaluje schopnosti získáváním zkušeností z okolí. Dospělí by se neměli snažit utvářet dítě, měli by mu poskytnout svobodu, zároveň stanovit pevný řád.

Princip svobody a samostatnosti aneb Pomoz mi, abych to dokázal sám

2.2.4. Princip svobody

Dalším z klíčových principů je princip svobody. Svoboda člověka pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Svobodné dítě je nezávislé. Nezávislost vymezuje jako aktivní manifestaci osobní svobody. Ruku v ruce se získáváním nezávislosti jde vědomí vlastní důstojnosti. Dítě ponechané bez činnosti by bylo ztracené. Osobnost dítěte se rozvíjí, využívá – li vlastní potenciál při aktivitě.

Každé dítě má svobodu při rozhodování, s jakou pomůckou chce pracovat, jak dlouho se danou činností chce zabývat, jaké místo si k práci zvolí, zda bude pracovat samo nebo spolupracovat s jiným dítětem, popř. dětmi. Dítě má dostatek volnosti pro svou tvořivost a pro

vlastní volbu, což u dítěte vytváří pocit zodpovědnosti a podporuje jak jeho samostatnost, tak i spolupráci.

„Dítěti je třeba dát volnost výběru předmětů podle jeho přání. Jestliže mu umožníme tento druh seberealizace, vykonáme pro něj více, než když budeme do jeho činnosti jakkoli zasahovat“ (Montessori, 2003, s. 66).

Svoboda v pojetí M. M. neznamena však libovůli. Řád a pravidla zde mají pevné místo - nepřipouští se negativní chování vůči ostatním či materiálu.

„Svoboda dítěte by měla být vymezena zájmy skupiny, k níž náleží. Měla by se vyznačovat tím, co nazýváme dobrými způsoby a slušným chováním“ (Montessori, 2001, s. 37).

2.2.5. Práce s chybou

Každá pomůcka v sobě zahrnuje kontrolu chyby. „Kontrola chyby pomocí pomůcky nutí dítě k rozumové úvaze. Dítě tak rozvíjí své kritické schopnosti i schopnost určit rozdílnost vnímaných jevů a zvyká si opravovat své chyby“ (Montessori, 2001, s. 69).

Důležité je umět chybu odhalit, ne se soustředit jen na její nápravu. Podchycení chyby vede k rozpoznání vlastních omylů, což umožní sebezdokonalování. Je mnohem cennější, pokud má dítě možnost odhalit a napravit svůj omyl samo, než když jej někdo druhý opraví. Při samostatném objevení chyby totiž dochází k hlubokému uvědomění.

Je důležité, aby rovněž průvodce poukázal na to, že ani dospělý člověk není neomylný.

2.2.6. Polarizace pozornosti

Jedná se o vnitřní proces, kterého není možno dosáhnout nápodobou. Dítě samo se musí naučit, jak se soustředit. Koncentrace je pro rozvoj dítěte to nejpodstatnější, jelikož je předpokladem učení. Jako pomocník slouží připravené prostředí. Dítě potřebuje ve svém okolí předměty, na které může soustředěnost vázat.

Zaujme-li dítě nějaká činnost, je schopno se jí věnovat velmi intenzivně a dlouho. Dítě po té necítí únavu, ale stav uspokojení. Průvodce dítě pohroužené do činnosti nevyrušuje a nechá mu dostatečný prostor i čas k nasycení potřeb.

Rýdl (1999) charakterizuje polarizaci jako uzavřený pracovní cyklus tvořený třemi fázemi.

1) přípravný stupeň – charakterizuje jej neklid, očekávání, hledání činnosti. Dítě je připravené věci poznávat. Hledá podněty, které odpovídají jeho vnitřním potřebám.

2) soustředěná práce – dítě je pohroužené do činnosti. Jedná se o fázi vlastní činnosti, kdy dochází k nasycení z činnosti. Samo dítě překonává překážky a problémy, jež se se během činnosti vynořují.

3) fáze klidu - dochází tzv. ke zklidnění dítěte, k zpracování vjemů, poznatků z činnosti. Potřeba, pro niž byla činnost zvolena, je nasycena. Dítě prožívá radost a uspokojení z činnosti.

2.2.7. Normalizace

Pokud je bráněno spolupráci mentální a fyzické síly, může docházet k mentálním odchýlkám. Normalizace je proces, při kterém dítě dokáže využívat v souladu své fyzické i mentální síly. Pomocí pracovní činnosti se dítě normalizuje. Připravené prostředí je při svobodné volbě práce důležitým faktorem umožňující normalizaci dítěte. Jakmile se dítě začne soustředit, je na cestě k normalizaci. Aby dítě dosáhlo normalizace, má před sebou průvodce mnoho úkolů. Nejprve by měl pracovat sám na sobě a zbavit se všech svých defektů. Měl by sám dospět do stavu normalizace. Nenormalizovaný učitel nemůže normalizovat děti. Po té by měl umět zajistit připravené prostředí a postupně je do tohoto prostředí uvádět. Zpočátku musí nenormalizované dítě vést důsledně, přísně, ale starostlivě a s láskou.

2.2.8. Celostní učení aneb ruka je nástrojem ducha

Jedná se o propojení tělesné a duševní aktivity dítěte, která významně přispívá k daleko efektivnějšímu osvojování si nových zkušeností a vědomostí. Zároveň také pomáhá k upevňování si zkušeností a vědomostí již dříve nabytých. Tělesná i duševní aktivita je takto propojena v jeden celek, která umožňuje jedinci proces učení a tak i rozvoj jeho rozumových schopností a osobnosti jako takové.

Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoje myšlení a řeči. Obratnost lidské ruky je svázána s rozvojem jeho psychiky. Proto M. M. vystupovala proti oddělování fyzické činnosti od mentální. Při osvojování si nových vědomostí a současně pochopení je zapotřebí zapojit co nejvíce smyslů.

„Obratnost lidské ruky je svázána s rozvojem lidské psychiky. Jsou to právě ruce, které slouží lidem/dítěti k vyjádření myšlenek. Lze tedy říci, že ona zmíněná manuální zručnost jde ruku v ruce s vývojem mentálních schopností člověka“ (Montessori, 1998, s. 103).

2.2.9. Heterogenní skupina

„Smyslem věkově heterogenních skupin dětí je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci“ (Rýdl, 1999, s. 17.). Děti jsou si mnohem blíže ve vztahu k sobě navzájem než k dospělému, a proto si mohou mezi sebou daleko lépe předávat své poznatky i zkušenosti. Tento princip staví na učení se mladších od starších, a to přirozenou formou.

M. M. vystupovala zejména proti rozdělování dětí podle věku. Hodnotí to jako nesmyslné. Narušuje vazby v kolektivu a připravuje o řadu sociálních dovedností a zkušeností. „Naše třídy jsou co do pohlaví smíšené, ale rozdělení skupin na chlapce a dívky není příliš důležité. Na čem opravdu záleží, je smíšení dětí různého věku“ (Montessori, 2003, s. 152).

2.3. PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ

Celý pedagogický systém se opírá především o zvýšený důraz kladený na prostředí.

Pod pojmem připravené prostředí nezahrnovala M. M. pouze materiální vybavení třídy, ale také připravenost ze strany průvodce – tomu věnuji následující samostatnou podkapitolu.

Marie Montessori pojímala učení jako přirozený spontánní proces. Jeho základem by neměl být pasivní příjem slov a informací, ale smyslový prožitek zkušenosti, kterou dítě nabývá jednáním a v každodenních situacích. Ústřední myšlenkou je připravit prostředí pro dítě tak, aby odpovídalo jeho potřebám. Je nutné vybavit prostředí pomůckami a materiály, aby zde každé dítě našlo to, co je pro něj v danou chvíli zajímavé a důležité pro jeho rozvoj.

Práce je pro děti přirozenou tendencí. Pro dospělé má jiný význam než pro děti. Opakováním činnosti nabývá dítě sebejistotu. Svobodná volba ho vede k disciplíně. Skrze práci dosahuje uspokojení a nedochází k jeho vyčerpání, naopak je po dokončení jedné práce motivováno k výběru další.

Existují tři stupně:

1. Dítě zajímá samotný proces práce (opakování).
2. Dítě chce ukázat, co už udělalo, co umí.
3. Dítě vidí v místnosti něco, co potřebuje péči a napraví to. Stane se citlivým na řád a pořádek

2.3.1. Didaktický materiál

M. M. vytvořila pro každou jednotlivou oblast vzdělávání speciální didaktický materiál, který se v nezměněné podobě používá dodnes. Slouží nejen k pochopení nejrůznějších jevů, ale i k hlubšímu porozumění a osvojení si zkušeností a vědomostí. Největší význam těchto speciálních pomůcek tkví zejména ve spojení smyslového vnímání s činností, kterou dítě při manipulaci s danou pomůckou vykonává

Didaktický materiál má svůj řád a posloupnost. Jednak co se umístění a uspořádání materiálu týče. „Děti totiž absorbují prostředí, které je obklopuje a zvnitřňují si ho do té míry, že se stává zároveň velkou inspirací v naší práci pro budoucnost“ (Montessori, 2003, s. 51). Nachází se v otevřených policích, které jsou uzpůsobeny tak, aby byl materiál k dispozici i nejmenším dětem. Je seřazen od nejjednoduššího ke složitějšímu, zleva doprava, shora dolů. Řád se rovněž promítá v přesném postupu při prezentaci práce s pomůckou.

Důležitou vlastností pomůcek je přitažlivost. Ta je u pomůcek zajištěna pestrostí barev, tvary a různými rozměry. Didaktický materiál musí být čistý, estetický a kompletní. Vhodně připravený materiál láká dítě k práci. Montessori však dodává, že „schopnost předmětu upoutat pozornost dítěte nezávisí ani tak na jeho kvalitě, ale na tom, jakou příležitost k činnosti dítěti nabízí“ (Montessori, 2001, s. 69). Je předmětem nesmírného zájmu, dokud se dítě touto aktivitou nenasytí. Po té začne inklinovat ke složitějším aktivitám. Proto je nutné, zajistit dostatečně vybavené prostředí. To umožní dítěti sebezdokonalování.

Další vlastností pomůcek je to, že vedou k samostatnosti. Zahrnují v sobě kontrolu chyby. Každá pomůcka umožňuje dítěti, aby si samo zkontrolovalo, zda pracovalo správně. Dostává se mu ihned zpětné vazby bez opravování průvodcem.

Montessori pomůcky posilují společenské dovednosti. Daná pomůcka se vyskytuje pouze v jednom exempláři. To vede děti k zohledňování druhých. Učí je ohleduplnosti a trpělivosti. Musí počkat nebo se domluvit na spolupráci. Tyto situace se obvykle denně opakují. Stávají žitou součástí jejich zkušenosti. Tím se v dětech rozvíjí společenské chování. M. M. (2001) upozorňuje, že není vhodné, aby do první fáze formování společenských dovedností zasahovali dospělí, jelikož obvykle se tento zásah mine s účinkem.

Důležitou podmínkou je ohraničenost. Materiál je umístěn na tácu. Děti si jej přenáší buď ke stolku, nebo pracují na zemi na koberečku. Ohraničení usnadňuje orientaci v prostoru a vymezuje místo danému dítěti.

„Učební pomůcky by měly napomoci vnést do dětské mysli řád a usnadnit mu porozumění vzájemných souvislostí mezi předměty, které ho obklopují. Neměly by zbytečně vyčerpávat dětskou energii, a proto jejich množství by mělo být omezené.“ (Montessori, 2001, s. 70)

Aktivít má být přiměřeně, aby si dítě mohlo vybírat, ale nebylo příliš zahlceno. Vhodnou variantou je nabízený materiál či aktivity průběžně obměňovat.

2.3.2. Výchovné oblasti

M. M. rozdělila didaktický materiál a výchovu do pěti oblastí.

1. Praktický život
2. Smyslová výchova
3. Jazyková výchova
4. Matematická výchova
5. Kosmická výchova

2.3.2.1. Praktický život

Cvičení praktického tvoří základ pro práci s dalším materiálem. Praktický život je prvním místem, které dítě po příchodu do Montessori prostředí navštíví. Materiál je mostem mezi domovem a MŠ. Cvičení představují aktivity, které patří ke každodenním činnostem.

Děti pracují s předměty běžné denní potřeby. Materiál je skutečný, křehký, rozbitný (např. sklo). Pochází z autentické kultury (např. aktivita se lžící).

Provádění činností z praktického pomáhají rozvíjet osobnost. Děti nabývají sebedůvěru a osamostatňují se. Zároveň zjišťují, že mohou být prospěšní celku (např. příprava svačiny). Učí se spolupráci a nalézají své místo ve společnosti. Umožňují převzít zodpovědnost za sebe. Podstatnou složkou je rovněž rozvoj senzomotorické koordinace pohybů. Rozvíjí se hrubá a jemná motorika, koordinace oko – ruka. Pohyb se stává kontrolovanější a jemnější.

Pozitivně rovněž působí na rozvoj psychických procesů. Jedná se o rozvoj koncentrace, vytrvalosti, myšlení, řeči a slovní zásoby a v neposlední řadě paměti.

Oblasti aktivit praktického života

0. Přípravná cvičení (chůze, nošení předmětů, otvírání, zavírání...)
1. Péče o vlastní osobu (sebeobsluha, mytí rukou, stolování...)
2. Péče o okolí (péče o prostředí – květiny, zametání, utírání prachu...)
3. Péče o druhé (pomoc druhému, umět se postarat např. o zvířátko...)
4. Zdvouřilostní formy chování (cvičení zaměřené na vytváření sociálních kontaktů ve společnosti – poděkovat, pozdravit, poprosit, řešení konfliktů...)
5. Cvičení ticha (každé dítě by mělo být schopné udržet kontrolu nad svým tělem) a chůze po linii (celé tělo má být koordinované, ladné).

2.3.2.2. Smyslová výchova

Hlavním cílem této oblasti je rozvoj smyslového vnímání. Smyslová výchova směřuje k jasnosti a přesnosti v myšlení. Dodává řád v mysli.

Při tvorbě pomůcek vycházela M. M. zejména ze zkušeností Itarda a Seguina. Smyslový materiál nemá využívat předmětů z každodennosti. Slouží jako klíč k diferenciaci. S pomocí těchto materiálů jsou prezentovány vlastnosti předmětů. Počet předmětů, které vnímáme je nekonečný, ale jejich vlastnosti jsou omezené.

„Senzorické pomůcky se skládají z řady předmětů, které jsou seskupeny podle jejich určitých fyzikálních vlastností, jako například barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost, teplota a roztažnost.“ (Montessori, 2001, s. 67)

Procvičování smyslového vnímání a smyslů samotných pokládá základy pro intelektuální vývoj. Smyslové orgány aktivně působí na proces vnímání. Smysly slouží dětem k poznávání okolního světa. Každá pomůcka izoluje jednu vlastnost. „Psychologické studie prokázaly, že chceme-li zdůraznit jednu vlastnost, jeden rys, je potřeba smysly od sebe co nejvíce izolovat“ (Montessori, 2001, s. 68). Pomůcky posilují kognitivní procesy, pomáhají porozumět vnímaným dojmům a uspořádat je. Umožňují koncentrovat pozornost dítěte na jednu z vlastností a rozvíjet tak určitou oblast smyslového vnímání.

2.3.2.3. Jazyková výchova

Tato oblast se zaměřuje jednak na rozvoj řeči, komunikace, ale také dovednosti čtení a psaní. Komunikační projev se formuje i skrze neverbální komunikaci.

Jazyková výchova je součástí oblasti praktického života a smyslové výchovy. Je obsažena také v pomůckách a materiálech tematických projektů kosmické výchovy.

Není pouze o materiálu, ale o všem kolem nás. Je důležité materiál často obměňovat a zařazovat aktuální témata. Umožňuje dětem, aby samy objevily, že existuje velké množství slov, že slova mohou být také „vidět“ a že veškerá slova mají funkci a podléhají pořádku.

Pro správné osvojení si mateřského jazyka je nezbytné procvičování hrubé a jemné motoriky, senzomotorické koordinace, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, koncentraci pozornosti, ale také podporovat rozvoj řeči, emocionální a sociální vývoj, rozvíjet logické a poznávací schopnosti, cílevědomost a tvůrčí činnosti.

2.3.2.4. Matematická výchova

V Montessori prostředí děti pracují s didaktickým materiálem určeným pro matematiku, aniž by si to uvědomovaly. Zejména smyslový materiál obsahuje řadu matematických prvků, které si dá dítě později do souvislosti (např. binomická krychle vyjadřuje algebraický vzorec třetí mocniny dvojčlenu). Dítě si při práci se smyslovým materiálem primárně vytváří vizuální představu uspořádání předmětu, představu počtu, pořadí atd. Při speciální výuce matematických dovedností se primárně vychází z prožitku dítěte, na které navazuje vlastní experimentování dítěte, na jehož základě dítě samo objevuje a poznává.

Pro vnímání matematiky je důležitý celek. Nezastupitelné místo zde má psychoaritmika. Základní matematické schopnosti se odvíjí od zkušeností s předměty. Matematický materiál je klíčem ke světu a jeho úkolem je nevědomou, nestrukturovanou informaci převést do strukturovaného systému. S matematikou se setkáváme na každém kroku, stačí se rozhlédnout a zjistíme, že nás obklopují geometrické tvary, nachází se kolem nás předměty nejrůznějších tvarů, počtů.

V MŠ Montessori probíhá matematika v několika oblastech

1) první počítání do 10 – pomůcky jsou koncipovány tak, aby si dítě uvědomilo, že např. číslo 5 lze nalézt v několika rovinách (vázané a nevázané množství, pojem, číselný symbol)

- a) poznávání kvantity a pojmu (slova)
- b) poznávání číselných symbolů (0-10)
- c) spojení kvantity a symbolu

- 2) seznámení s desítkovou soustavou, čísla 1 – 9999
- 3) lineární počítání do 1000 – početní operace a zavedení početních znamének
- 4) matematické operace se zlatými perlami
- 5) oblast matematické operace v oboru čísel 1 -100
- 6) početní operace v číselném oboru 1 – 100 000
- 7) zlomky

2.3.2.4. Kosmická výchova

Tento pojem zavedla M. M. v roce 1936. Pochází z řeckého slova kosmos – tj. řád, pořádek. Jedná se o holistický, velmi rozsáhlý, dynamický koncept. Tato oblast slučuje různé obory a současně propojuje celou pedagogiku Montessori do jednotného celku. Kosmická výchova prolíná všemi oblastmi pedagogiky M. M.

Zaměřuje se na postavení člověka v kosmu a ve společnosti, orientuje se a vzájemné vztahy. Vychází z celistvého pojetí světa, ve kterém vše existuje ve vzájemných souvislostech a zároveň také podléhá určitým zákonům. Vše má jedinečnou úlohu. Vede dítě k uvědomění souvislostí. Cílem je naplnit potřebu objevování světa a převzít zodpovědnost za veškerý život a celý svět.

Dítě získává vědomosti v oblasti biologie, zeměpisu, astronomie, fyziky, chemie atd.

Je potřebné umožnit dětem co největší kontakt s okolím, se světem - podnikat často procházky, navštěvovat různá pracovní odvětví, výstavy, muzea. Seznamovat je s různými kulturami. Naučit je pozorovat, povzbuzovat jejich zájem.

Je důležité, nechat děti hloubat, objevovat, přemýšlet a postupovat dle jejich tempa. Smyslem není, aby děti znaly všechno a byly zahlcené informacemi, ale aby měly dostatek času ponořit se do tématu, bádaly, prožívaly.

Materiál by měl být názorný, co nejvíce přesný, vědecký. Ve třídě by se měly vyskytovat květiny, zvíře, kalendář přírody, hodiny, pozorovací stůl, stůl na pokusy. Děti by měly mít volný přístup na zahradu.

Kosmická výchova se dělí na:

1. živou - zabývá se živými organismy, vychází z biologie a botaniky
2. neživou – zabývá se látkami, energií, reakcemi, vychází z chemie, fyziky
3. historický vývoj planety Země, život na této planetě a vývoj člověka

Do kosmické výchovy M. M. také řadila výchovu k míru, která učí respektu k druhým, jak řešit konflikty a také jim předcházet, komunikaci mezi lidmi.

2.4 PRŮVODCE

V Montessori pedagogice nezastává aktivní roli průvodce, nýbrž dítě. Pouze dítě nejlépe ví, co v danou chvíli potřebuje. Průvodce je tu proto, aby dítěti pomohl ukázat správnou cestu, jak toho dosáhnout. Tuto pomoc uskutečňuje prostřednictvím připraveného prostředí a zachycením sensitivních fází.

M. M. (2003) rozděluje činnost průvodce do tří fází.

1) V této fázi má největší význam pracovní prostředí. Úkolem průvodce je pečovat o něj tak, aby se děti cítily příjemně. Je nutné vše připravit, aby mohly volně a samostatně pracovat. Ve třídě musí být pořádek a čisto. Třída by měla vyzývat děti k práci. Stejně tak upravený, přitažlivý a příjemný by měl být průvodce. „Člověk, který chce pracovat s dětmi, na sebe musí opravdu dbát, protože je v určitém smyslu součástí prostředí působícího na dítě a jako učitel je jednou z nejdůležitějších součástí jejich světa.” (Montessori, 2003, s. 185). Jedná se o úpravu zevnějšku, ale rovněž jemnost a eleganci pohybů.

2) Druhá fáze předchází práci s didaktickým materiálem. Klade ji do spojitosti s chováním průvodce. Musí dokázat děti zaujmout, být klidný a zároveň energický. Zvolit takovou činnost (čtení, zpívání), která děti zaujme. Nabídnout lásku, ale umět rovněž vymezit hranice.

3) Poslední fáze začíná ve chvíli, kdy dítě samo začne projevovat zájem o nějakou činnost. Jedná se obvykle o oblast praktického života. Je nutné, aby průvodce nevyrušoval soustředěné dítě a nevnucoval mu pomoc. Průvodce se vytratí, nicméně dítě pozoruje. Úkolem průvodce je rovněž připravovat nové pomůcky, pakliže již dítě všechny ovládá.

Pro vysvětlení vztahu mezi dítětem a průvodcem uvádí příklad komorníka a pána. Úkolem komorníka je zajistit vše nezbytné pro pána. Je už jen na pánovi, kdy se rozhodne využít připravených věcí. Neruší jej, ale je vždy připraven pomoci. Takto by měl průvodce obsluhovat ducha dítěte. Učitel dává dítěti volnost ve výběru činností a zajišťuje klid pro spontánní činnost (Montessori, 2003).

Hlavním rysem pro osobnost průvodce je vnitřní sebekázeň. Ta však není pro každého přirozená a automatická. Je důležité proto systematicky zkoumat vlastní nitro. Mezi důležité vlastnosti můžeme zařadit uvážlivost, trpělivost, laskavost a úctu vůči druhým lidem. Důležitá je rovněž schopnost upozadit se.

Mezi základní teoretické požadavky patří znalost principů a práce s materiálem. Tento úkol zahrnuje znalost materiálu, cvičení a úkolů, stejně jako i pořádek a péči o připravené prostředí. Jedna z hlavních aktivit při seznamování dítěte s materiálem se nazývá ukázka. Průvodce názorně dítěti předvede, jak pracovat s materiálem.

Důležitým úkolem je rovněž pozorování. Díky individuální vývojové diagnostice dokáže adekvátně reagovat na aktuální senzitivní fázi každého dítěte a vhodným způsobem (Rýdl, 2006).

V každém cvičení je zahrnut bod zájmu, kontrola chyby (správného provedení), přímý (naučit se konkrétní dovednosti) a nepřímý cíl (příprava na těžší činnosti, nezávislost, pohybová koordinace, propojování hemisfér, jemná, hrubá motorika atd.)

Předvedení cvičení neboli prezentace cílené lekce

Ukázce předchází příprava. Průvodce musí velmi dobře znát postup (analýza, syntéza a úspornost pohybů, délka cvičení a obtížnost. Před zahájením lekce zkontroluje, zda je materiál kompletní, čistý. Vybere vhodné místo k práci. Je potřeba mít znalost o předchozích zkušenostech dítěte a jeho aktuální senzitivní fázi. Během ukázky se zaměřuje průvodce na jedno dítě, ale stále by měl mít přehled o celé skupině dětí.

Realizace postupu

1. Průvodce osloví dítě a zdvořile pozve k práci. („Hani, ráda bych ti dnes ukázala práci s růžovou věží.“)
2. Ukáže, kde je materiál uložený. Ukáže, jak se přenáší.

3. Spolu s dítětem si sednou na vybrané místo. Dítě sedí vedle nedominantní ruky průvodce.
4. Průvodce pojmenuje aktivitu a dále již nehovoří.
5. Ukáže postup velmi pomalu a klidně.
6. Předvede, jak zkontrolovat správnost provedení.
7. Vyzve dítě k opakování aktivity.
8. Průvodce pozoruje dítě, teprve potom může odejít. Nechá dítě pracovat tak dlouho, jak samo uzná za vhodné.
9. Následuje úklid materiálu na původní místo, tím cvičení končí.

Je důležité, sledovat při ukázce pozornost dítěte, prezentaci předvádět s nadšením a velmi pomalu, přehledně. Jednotlivé kroky je nutno rozfázovat. Následně by se měl „vytrazit“ a ponechat dítě svému vnitřnímu hlasu.

Po prvotní ukázce následuje opakování dítětem. Někdy je možné a dokonce nezbytné, aby dítě opakovalo určité kroky již v průběhu ukázky (např. rám s tkaničkami). Udělá – li dítě chybu, průvodce ho neopravuje, může ukázkou (popř. daný krok) předvést ještě jednou.

Další složkou cvičení jsou tzv. vzdálenostní hry (spojení pohybu s materiálem).

Zpočátku je hlavní vjem smyslů a procvičování svalů. Teprve ve chvíli, kdy dítě s materiálem dostatečně manipulovalo, přichází na řadu název (slovní označení). Hlavní hybnou silou je vlastní pomůcka, nikoliv instrukce. Výjimku tvoří situace, na které je potřeba upozornit dopředu (např. při manipulaci s ostrým předmětem nebo při pohybu, který je okem těžko zachytitelný – např. při práci s kapátkem při nasávání vody).

Při výuce se využívá tzv. třístupňová lekce

1) V první fázi dochází ke spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním. „To je...“ Průvodce klade důraz na správnou artikulaci a terminologii. Dochází k vytvoření asociace mezi názvem a předmětem. Další doplňující slova nepoužívá.

2) V následující fázi dochází k rozpoznání předmětu pomocí příslušného názvu. Průvodce si ověřuje, zda došlo ke správné fixaci. „Ukaž mi...“

3) Proces zakončuje třetí fáze. Dítě opakuje jméno příslušného předmětu. „Co je tohle?“ (Montessori, 2001).

Je důležité ponechat dítěti dostatečný prostor pro experimentování a vlastní pokusy.

Do práce dětí průvodce zasahuje, jen když konají v rozporu s dohodnutými pravidly. Netoleruje se tzv. neúčinná hra, kdy dítě nepracuje s žádným cílem a práce nepomáhá vytvořit řád v mysli. Nutno podotknout, že rozlišení neúčinné hry je poměrně obtížné a vyžaduje zkušenosti. I v tomto případě však zasahuje jemně, bez negativních emocí a v upřímné snaze přivést dítě k uvědomění významu pravidel a jejich dobrovolnému přijetí.

Role průvodce rovněž spočívá v ochraně koncentrovaného dítěte, kdy musí zajistit klid u ostatních dětí.

SHRNUTÍ

Marie Montessori hovoří o tom, že děti mají vlastní síly, vnitřního učitele a vůli být činorodé a rozvíjet se. Uvědomovala si však i dopad, jaký má společnost a dospělí lidé na utváření identity dítěte. Bojovala za nový přístup a zaměření k dítěti. Kritizovala konzervativní přístup, kdy je vzdělání omezeno na předávání vědomostí, nepřináší nic inovativního ani tvůrčího a stojí mimo reálný praktický život. Kladla proto důraz na všestranný rozvoj potenciálu dětí. Vycházela z přesvědčení, že každé dítě má postupovat dle vlastních potřeb a možností, které se projevují v senzitivních fázích. Ruku v ruce se senzitivními fázemi jde absorbující mysl - pomocník při nasávání zkušeností, dovedností a poznatků. Ty lze nejlépe získat prostřednictvím manipulace s předměty, na které se váže polarizace pozornosti, a opakováním úkonů, dokud nenajde k nasycení. Nejlépe a nejsnáze učí to, co se chtějí učit, jelikož pracují na základě vnitřní motivace. Činnost, kterou si dítě vybere a zaujme ho, vede k polarizaci pozornosti a skrze ni dospívá k normalizaci. V souvislosti s tím hovoří Montessori o tzv. volné práci. Právě díky ní mohou děti neoptimálněji a svobodně uspokojit své potřeby.

Role učitele je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. Pro jednotlivé okruhy se používají speciálně vyvinuté pomůcky, které usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu chování nově nabytých vědomostí a zkušeností. Dítě se tak může utvářet samo sebe. K tomu je zapotřebí poskytnout mu možnost pracovat na své nezávislosti, ponechat mu dostatek času i prostoru. Je důležité neopravovat chyby, jelikož je může odhalit samo. Pomocí kontroly vlastní práce se může neustále zlepšovat. Dítě učí spoléhat samo na sebe. Tím že děti získávají a zdokonalují nové dovednosti, narůstá jejich sebedůvěra. Úkolem průvodců by mělo být vytvořit takové prostředí, které bude podnětné a motivující k činnosti.

II. METODOLOGIE

Druhá část bakalářské práce je empirická. Pojednává o postupech výzkumného šetření, použitých výzkumných strategiích. Seznamuje s designem výzkumu, cílem, výzkumnými technikami. Představuje výzkumnou otázku, výzkumný vzorek, popisuje vstup do terénu a průběh celého výzkumu. Následuje vlastní výzkum. Závěr shrnuje nejpodstatnější body.

1. 1. VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Výběr výzkumné strategie se odvíjí od výzkumného problému. Stručně řečeno – záleží na tom, co a za jakým účelem chceme zkoumat. Jelikož mi jde o porozumění dané problematice, rozhodla jsem se pro **kvalitativní metodu** výzkumu. Jde mi o získání podrobných informací a porozumění celé problematice v její celistvosti a kontextu.

Co se týče přesné definice, neexistuje jednoznačné vymezení. Disman (2002, s. 285) definuje kvalitativní výzkum jako „nenumerné šetření a interpretaci sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“

Proti této definici se vymezují například Švaříček a Šed'ová (2007), kteří kritizují její jednostranné vymezení. Uvádí další přístupy, které vychází z použitých metod sběru dat a účelu usuzování (indukce), typů dat (slova či text). Dále uvádí analýzu získaných dat, která spočívá v prisuzování významové složky do logických vztahů.

V kvalitativním výzkumu se netestují předem dané hypotézy, ale formulují a ověřují se nové. Opírá se o indukci jako hlavní způsob konstrukce reality – jedná se o obecnou metodu usuzování, která vychází z této posloupnosti: pozorování - zjištění pravidelností - závěry - teorie.

Strauss a Corbinová (1999, s. 11 in Švaříček, Šed'ová, 2000, s. 24) uvádí, že se metody kvalitativního přístupu „užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

Nezaměřím se tudíž pouze na zaznamenání jevů, ale pokusím se získat co nejhlubší vhled do dané problematiky. Předpokladem je dlouhodobý pobyt v přirozených podmínkách.

Kvalitativní výzkum se často klade do opozice k výzkumu kvantitativnímu. V posledních letech dochází však k prolínání obou přístupů, což přináší širší uchopení dané problematiky.

1.2 DESIGN VÝZKUMU

Design tohoto výzkumu má podobu etnografického výzkumu.

Hendl (1997) uvádí 3 základní znaky typické pro etnografický výzkum.

- 1) delší pobyt v terénu jako předpoklad pro pochopení každodennosti zkoumaného prostředí či skupiny lidí. Nebezpečí, jež plyne z výše uvedeného, spočívá v možné identifikaci a splnutí výzkumníka s prostředím, jež může vést ke ztrátě odstupu a nadhledu od dění ve skupině.
- 2) pružná strategie při plánování i realizaci výzkumného šetření. Výzkumník musí být schopen odpovídajícím způsobem reagovat a měnit svůj přístup, metody či strategie, aby dosáhl stanovených cílů a ještě hlouběji proniknul do reality a zkoumaných interakcí.
- 3) zaznamenávání a dokumentování pozorovaného, slyšeného, viděného

Hendl (1997, s. 120) uvádí, že „důraz v etnografické studii je kladen na dokumentování a vykreslení každodenní zkušenosti jedinců a způsoby interakcí. Výzkumník chce porozumět tomu, co se děje.“

Pro etnografický výzkum jsem se rozhodla z důvodu, že se často využívá při studiu pedagogického prostředí, školních tříd a při vzdělávání a v něm probíhajících mezilidských interakcí. Jedná se o tzv. mikroetnografii, která se zaměřuje zvláště na zkoumání procesů probíhajících uvnitř zkoumaného prostředí.

Výhodu spatřuji v možnosti do hloubky prozkoumat daný jev v jeho každodennosti. Jde mi o celkový obraz každodennosti v MŠ.

1.3. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Nejobecnějším cílem a smyslem tohoto výzkumného šetření, je zjistit **zda se v Montessori mateřské škole vyskytují genderové stereotypy**.

Abych porozuměla lépe problematice, snažila jsem se získat celkový obraz každodennosti MŠ Montessori, porozumět zkoumanému sociálnímu prostředí a popsat problematiku genderu a pedagogiku M. M.

Osobním cílem je podhalit fungování a projevy genderových stereotypů. Pokusím se osvětlit a uvědomit odlišné přístupy a očekávání k dětem, abych dokázala nezatíženě nahlížet na pravou podstatu dítěte a nesměřovala jeho vývoj určitým směrem jen na základě genderově podmíněných očekávání.

Zároveň bych ráda zavedla tuto problematiku do povědomí kolegyně na našem pracovišti.

Výzkumná otázka: **Vyskytují se v MŠ Montessori genderové stereotypy?**

Vyskytují se genderové stereotypy u dětí? Pokud ano, jak se projevují? Jak děti pojmají gender?

Vyskytují se genderové stereotypy u průvodců? Pokud ano, jsou si jich vědomi?

Vyskytují se genderové stereotypy v připraveném prostředí? Je pedagogika Montessori v souladu s genderově citlivým přístupem?

1.4. TECHNIKY SBĚRU DAT

Jako výzkumnou techniku sběru jsem zvolila pozorování a rozhovor. Rovněž jsem vycházela z výtvarných děl dětí.

Pozorování

Pozorováním jsem se snažila zjistit, co se skutečně děje. Zvolila jsem **zúčastněné pozorování**. Má role byla účastník jako pozorovatel. Pozorování jsem prováděla otevřeně v přirozených podmínkách.

Hendl (1999) uvádí jako hlavní výhodu to, že pozorování přináší výzkumníkovi zkušenosti z první ruky. Naopak nevýhodu spatřuje v možném vlivu výzkumníka na dění. Rovněž není možné pozorováním postihnout vše. Možné komplikace spatřuje s dětmi, konkrétně při navazování přístupu. V mém případě nebylo nutné navázat vztah, děti mě znají a dle vzájemných interakcí se domnívám, že ve mě mají důvěru.

Postupovala podle metody tzv. Trychtýře (Spradley, 1989 in Hendl, 1999). Na počátku jsem popisovala vše, postupně se úžeji zaměřovala a nakonec selektivně vybírala pouze určité jevy. Při pozorování jsem se zaměřila na aktéry (děti, průvodci) a prostředí. Zajímalo mě, jaké interakce zde probíhají, jak nakládají s prostorem v čase, jaké předměty používají. Stručně řečeno, snažila jsem se vypořádat co se děje, kde, kdo se toho účastní, jak a proč.

Při pozorování jsem si vedla terénní poznámky. Zaznamenávala jsem viděné a slyšené, ale rovněž pocity a úvahy. Obě části, jak deskriptivní, tak analytickou je potřeba vzájemně odlišit, což považuji za jednu z nejtěžších částí výzkumu.

Pozorování probíhalo zpočátku během dopoledního bloku Montessori. Když jsem vypořádat, že děti nakládají s prostorem jinak v době Montessori bloku a v době odpolední volné činnosti, zůstávala jsem alespoň 2x týdně i o odpoledních hodinách. Výhodou byla větší soustředěnost na pozorování.

Rozhovor

Pro získání odpovědí na výzkumnou otázku jsem se rozhodla použít rovněž **polostrukturovaný rozhovor**. Tato technika je vhodná, jelikož informátor může o jevu hovořit z hlediska vlastní perspektivy, může samostatně vyjadřovat možné vztahy a souvislosti, komunikovat jazykem jemu blízkým. Nesvazuje ho uzavřenými otázkami, naopak mu dává prostor, aby se dostatečně vyjádřil. Další nespornou výhodou této metody je skutečnost, že je pružná, co se týče získávání informací. Otázky mohou upravovat či doplňovat v závislosti na dané situaci a okolnostech (Hendl, 1999).

Využívala jsem rovněž neformální rozhovor, zejména při komunikaci s dětmi. Klad této metody spatřuji ve spontánnosti, kdy si v průběhu přirozené interakce aktér nemusí uvědomovat, že jde o součást výzkumu a může se tudíž cítit uvolněněji.

Rozhovory s průvodkyněmi jsem zaznamenávala na diktafon. Celkem jsem uskutečnila 4 rozhovory. Při těchto rozhovorech jsem si uvědomila, nakolik jsem se již stala členem.

Zpočátku jsem měla problém přepnout z role kolegyně na výzkumníka a používat diktafon. To samé pociťovaly i kolegyně. Na druhou však spatřuji výhodu v tom, že znám vyjadřování kolegyně a panoval mezi námi vztah důvěry a otevřenosti. Během hovoru si zapisuji heslovité poznámky – tzv. jotting (čas, s kým vedu rozhovor a poznámky k připomenutí situace).

1. 5. VÝBĚR VZORKU A VSTUP DO TERÉNU

Výběr vzorku se v kvalitativním výzkumu řídí podle zkoumaného problému. Rozhodla jsem se pro účelový výběr. Vzorek však nereprezentuje celou populaci.

V MŠ je zapsáno celkem 30 dětí v rozmezí 2,5 – 6 let. Je – li dítě mladší věku tří let, jedná se o mladšího sourozence. Některé děti však nechodí na plný úvazek a také vlivem nemoci nebyla denní kapacita nikdy naplněna. V průměru denně docházelo 20 dětí. Složení podle pohlaví je nevyvážené – vyskytuje se zde více chlapců než děvčat v poměru 3:1.

Pozorování jsem uskutečnila od ledna 2014 do června 2014 v soukromé MŠ Montessori na Praze 10 – Montessori dům. Pracuji zde jako průvodkyně od listopadu 2013. Tím byl můj vstup do terénu podstatně usnadněn, nepotřebovala jsem gatekeepera, který by mě do prostředí uvedl. Výzkum probíhal v přirozeném prostředí, nepůsobila jsem jako rušivý element. Nicméně podotýkám, že má přítomnost interakci ve třídě ovlivňovala. Jako zaměstnankyně jsem nebyla pouze v roli pozorovatele, ale zároveň jsem působila i jako přímý aktér dění – jednak ze strany k dětem (stejně tak směrem od nich), rodičům a kolegyním. Můj pobyt však nebyl podmínkou výskytu zkoumané problematiky.

1.6. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Při realizaci analýzy dat jsem vycházela z pozorování, rozhovorů a dokumentů, což byly obrázky od dětí.

V kvalitativním výzkumu probíhá analýza dat a jejich sběr současně. Nashromážděná data analyzuji a podle potřeby znovu sbírám data (viz metoda trychtýře). Ověřuji si získané poznatky.

Hendl (1999, s. 223) uvádí, že „při kvalitativní analýze a interpretaci jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy.“

Zvolila jsem analýzu pomocí segmentování. Pročítala jsem data a vyhledávala ucelené pasáže. Data jsem kódovala v počítačovém programu Atlas.ti. Cílem bylo určit jednotlivé kategorie. Zkoumala jsem data a hledala spojitosti mezi daty a výzkumnou otázkou. Následovala interpretace.

1.7. HODNOCENÍ KVALITY VÝZKUMU

Osoba výzkumníka má obzvlášť v kvalitativním výzkumu velký vliv, proto je potřeba, neustále reflektovat veškeré kroky a rozhodnutí.

Pozice zaměstnance – výzkumníka přináší výhody i omezení. Nemohla jsem být vždy a všude. Data, která jsem zaznamenala, tvoří jen zajiště zlomek odehrávaného dění. Vzhledem k mým pracovním povinnostem nebylo ani možné, věnovat se celý den sběru dat.

Navíc hrozí ztotožnění se skupinou. Snažila jsem se zcizit známé a nahlížet na situace z etické perspektivy. Výhodu spatřuji v tom, že jsem svou přítomností nenarušovala běžný chod. Děti mě znají, proto se domnívám, že jejich chování bylo zcela přirozené a otevřené.

Vlastní pohled je rovněž podmíněn tím, že jsem žena.

Abych zajistila co největší validitu, snažím se předejít zkreslení z mé strany. Snažím se být co nejvíce objektivní a rozlišovat to, co jsem skutečně viděla a slyšela od interpretací. Jakkoliv jsem se snažila být nezájatá a objektivní, uvědomuji si, že podávaná skutečnost je mou vlastní interpretací. Snažila jsem se vyhnout zkreslení ze strany aktéra, zapisuji si proto kontext, ve kterém jsem získala data, (odpověď na otázku, spontánní výrok) což mi umožní lépe oddělit jeho postoj od chování.

Využívám také tzv. triangulace, kombinuji více technik sběru dat (rozhovor, pozorování, dokumenty).

1.8 ETIKA

Na aktéra nenahlížím pouze jako na zdroj dat, ale v první řadě jako na lidskou bytost, a proto sleduji, jak reaguje na otázky a v jakém rozpoložení se nachází, v žádném případě nevytvářím nátlak.

Nezbytnou součástí je informovaný souhlas. Ten jsem získala od průvodkyň a rodičů dětí. Zvažovala jsem, jak ho docílit i od dětí. Příležitost k tomu mi poskytl diktafon. Děti se dotazovaly, jak se používá. Rozhodla jsem se, že je seznámím s „profesí výzkumníka“. Představila se jako student vysoké školy a požádala je o rozhovor. Zahájení rozhovoru předcházela žádost o informovaný souhlas. Následně měly možnost poslechnout si svůj reprodukováný hlas, to mi zajistilo zájem o danou aktivitu a zároveň uvolnilo oči pro pozorování a rovněž dodalo pocit určité reciprocit.

2. VLASTNÍ VÝZKUM

Vlastní výzkum rozděluji na tři hlavní části. Jednak genderové stereotypy pojmám v souvislosti s aktéry (děti, průvodci), dále z hlediska prostoru a nakonec času.

2.1 AKTÉŘI

Dítě - vzhled

Vliv genderových stereotypů je patrný na první pohled. Konkrétně se jedná o vzhled. Děvčata nejčastěji nosí sukně nebo šaty a legíny, různě zdobená trička (volánky, korálky), ozdobné mají rovněž přezůvky. Oblíbenou tematikou je Hallo Kitty, motivy zvířat a květin. Převládá růžová, fialová a bílá barva. Běžné jsou různé doplňky – např. sponky, prstýnky, přívěšky, čelenky. Svě oblečení si rády ukazují a vzájemně chválí. Chlapci nejčastěji nosí tepláky, kalhoty, kraťasy a tričko. Obvykle mají oblečení laděné do modré, zelené a červené barvy. Mezi oblíbenou tematiku patří zejména motivy dopravních prostředků (převládají auta), Angry Birds, dinosauři a roboti. Jak dívky, tak chlapci jsou vnímaví, co nosí dospělé průvodkyně. Když jsem jednoho dne přišla do práce s růžovými šaty, dostalo se mi pochvalného ocenění jak od děvčat, tak od chlapců. Jeden chlapec, se mě pár dní na to zeptal, proč nemám zase ty šaty, následně jsem se dozvěděla, že má na mysli „ty růžový“. Děvčata pozitivně hodnotí i jiné věci, např. šál, ponožky, boty. Velký úspěch u obou pohlaví slaví oblečení ze saténu, rádi na něj sahají.

Další viditelné rozlišení se týká vlasů – jejich délky a úpravy. Shodují se na tom, že dlouhé vlasy u muže/chlapce jsou divné a nelíbí se jim. Děti na otázku, „jak se pozná holka“, uváděly, že má dlouhé vlasy, nosí šaty. Dívky dále pokračovaly a zmiňovaly více detailů -

náhrdelník, lak na nehty nebo rtěnka. Na obrázcích kreslily ženské postavy obvykle s botami na podpatku. Dívky nosí vlasy často spletené a ozdobené. Důraz na úpravu vlasů nekladou jen dívky. Jeden chlapec vyžaduje, aby mé vlasy byly více upravené. Čas od času mi vytvoří dle jeho slov „účes do společnosti.“ Prsty mi sčeše vlasy na jednu stranu, jako to nosí někdy jeho matka, která to „viděla v časopise.“

Další významný rozlišovací faktor je barva. Nejvíce se to projevovalo při svačinách v souvislosti s barevnými tácky (růžový, modrý, žlutý, oranžový, zelený). Jev vymezování se proti barvě (růžová) jsem hromadně zaznamenala pouze u chlapců „Ten růžovej nechci, ten je pro holky.“ Někteří chlapci, odmítají jakýkoli jiný tácek než modrý. Modrý tácek slouží jako projev a příslušnost ke genderu a rovněž vyjádření pozice v kolektivu. Stejný příměr jsem zaregistrovala i v souvislosti s nůžkami u tříletého chlapce „Holčičí nůžky nechci.“ Je zde patrná degradace „věcí pro holky“ a zesměšnění toho, kdo je používá. Nezaznamenala jsem, že by se proti něčemu „klučičímu“ vymezovala děvčata a hodnotila to negativně.

Katka je čtyřleté děvče. Výrazně se vymykala genderovým stereotypům, co se oblečení týče. Jednoho dne však došlo k nepřehlédnutelné proměně – stala se z ní „nejrůžovější“ dívka ze všech. Pár dní na to mi vyprávěla příběh.

„Kluci mají hodně rádi modrou. Já si nemyslím, že modrá je jenom pro kluky. Mně se líbí všechny barvy. Mám ráda modrou.“ Následně jsem se dozvěděla, že v obchodě si ji paní prodavačka spletla s klukem. Preference barev nepramení často ani tak z nitra dítěte. Dítě je vystavováno tlaku z okolí a barva je viditelný prvek, který na první pohled odkazuje ke konkrétnímu pohlaví.

Je zajímavé, že barva, která hraje ve vymezování dětí tak významnou roli postrádá u Montessori pomůcek význam. Velmi oblíbeným materiálem je růžová věž. Jedná se o deset kostek. Tuto pomůcku chlapci dokonce upřednostňují. Dalo by se namítnout, že nemají na výběr, jelikož je pouze v jednom provedení. Nicméně absence příkládání významu barev se projevuje i u jiných pomůcek. Pracují – li chlapci např. s barevnými destičkami, růžové barvě se nebrání. Někteří chlapci si ji nevyberou, ale ani není zdrojem posměchu. Jedná se tedy zejména o barvu vázanou na konkrétní předmět, který slouží jako aktivní manifestace příslušnosti k určité skupině.

Vztahy

V čele stojí šestiletý vůdce Aleš. Aleše uznávají jako vůdce všichni děti, i když ne všichni se mu podřizují. Největší vliv má na „svou partu“. Jádrem této skupiny tvoří 7 přímých členů – chlapců ve věku 5 – 6 let. Výjimku tvoří čtyřletý chlapec, který je na svůj věk veliký a sociálně vyspělý. Tito chlapci se vymezují vůči ostatním. Zřídili si vlastní svět „Tutů a pindů“, proti kterým bojují. Každé ráno se schází u stolu v dílně a zahajují svou činnost tím, že kreslí obrázek bludiště, kde jsou různé nástrahy (láva, propasti). Obrázky jsou vesměs totožné. Tuto aktivitu považují za boj „(bojujeme proti pindům“), nikoliv za kreslení, které zmiňovali jako největší zálibu dívek. Je-li potřeba, děti si transformují pohled tak, aby zapadal do jejich přijatelných mezí. Hlavní náplní party je slovy vůdce „dělat lumpárny.“ Je zde patrný silný vliv skupiny a potřeba sounáležitosti. Chlapci mladšího věku nejsou považováni za přímé členy. Tito chlapci nicméně napodobují aktivitu party. Dále se zde vyskytují chlapci, kteří tvoří přátelskou dvojici s jiným chlapcem. Probíhají zde vzájemné interakce s hlavní skupinou, která je akceptuje, nicméně tito chlapci nejsou na skupině závislí. Jeden chlapec inklinuje spíše ke konkrétním dívkám. Jejich rodiny se vídají i mimo školku. Ostatními chlapci je akceptován, respektive přehlížen. Ke vzájemným interakcím dochází minimálně.

Aleš si je vědom svého postavení, což na něj klade i vysoké nároky. Reprezentuje se jako tvrdý bojovník, ačkoliv se přímých bojů neúčastní. Jeho síla spočívá ve slovech. Na druhou stranu je poměrně citlivý a vyžaduje blízký fyzický kontakt. Očividný je tlak na dodržování hranic, který přináší genderové stereotypy. Jednou se uhodil, své slzy před ostatními skrýval. Když jsme zůstali sami, přišel se vyplakat. Druhý den tvrdil, že nebrečel, že to jen hrál. Patrně si uvědomil překročení hranic (kluci nepláčou) a obával se o své postavení.

Goffmann (1999) uvádí, že role má předem stanovené požadavky a charakteristiku, aby bylo pro okolí rozeznatelné, jakou roli hrajeme. Přesvědčujeme své okolí, ale především sami sebe, kam patříme. Souhrou všech lidí a jejich rolí vzniká impozantní divadelní představení jménem život.

Je zajímavé, že dětem mnohdy jeho panovačné chování vadí (pozn. chlapci z party si stěžují pouze doma), ale nevymezí se. Zároveň vyjadřují potřebu vnější organizovanosti.

Josef: „Aleš nám poroučí. Dělá ze sebe vůdce.“

Výzkumnice: „A to nejde, abys tu byl sám za sebe?“

Josef: „Ne, to nejde přece, to bysme tu byli ztracený, běhali bysme tady a nevěděli, co máme dělat.“

Zvláštního postavení se těší Eva - pětiletá dívka. Často se zapojuje do interakcí s chlapci. Chlapci ji respektují. Dá se říct, že ji považují za jednu z nich. Berou její názor v potaz. Jedno ráno se rozhodli tři členové party rozdělit fotky zvlášť na holky a kluky (pozn. fotky používají děti, aby si označily rozdělanou práci). Na jednu stranu dali fotky všech chlapců (až na Ondru viz níže) a ponechali tam fotku Evy. Na otázku, proč jí tam nechali, se mi dostalo odpovědi: „Eva tam být může.“ Případ Evy poukazuje na možnost prolínání hranic. Zaznamenala jsem rozhovor chlapců, kteří ji nominovali na příštího vůdce. Eva se pohybuje na pomezí – za plnohodnotného člena ji přijímají jak chlapci, tak děvčata. Na první pohled je plně feminní, velice ráda nosí šaty, různé ozdoby, nalakované nehty, v odpoledních hodinách se převléká do princeznovských šatů. Ráda vystupuje v roli pomocnice. Její jemné vystupování se v interakci s chlapci mění na divočejší, zapojuje se do her na honění. Jako jediná se dokáže vymezit i proti vůdci „Aleši, nám se nelíbí, že říkáš dětem, na co si mají hrát.“. To, že vystoupila za všechny (nám se nelíbí) a nezmínila konkrétně sebe (říkáš dětem), dokládá, že si je vědoma, jakého úkolu se zhostila. I přesto statečně vystoupila, aby uhájila svou nezávislost. Zřejmě právě to, že není přímo členkou party, jí dodalo odvahy k tomuto kroku. V souvislosti s konkrétní situací uzpůsobuje i způsob chování. Dojde-li ke konfliktu s chlapcem, řeší ho přímo (otevřeně). Na druhou stranu v případě sporu s děvčetem, využívá intrik a jedná skrytě. To dokládá, že gender je situovaný a vyjednává se v interakcích.

Událost s roztříděním fotek na chlapce a dívky poukazuje i na jinou skutečnost – využívání genderu k vyřazení a zesměšňování. Chlapce, který je na okraji kolektivu, vyřadili z kategorie chlapců úplně se slovy: „chová se jak holka“, čímž mu přisoudili nižší status. Toto označení používali někdy i veřejně pro jeho zesměšnění. Označení holka běžně zaměňovali s výrazem blázen – čili odchylka od normálu. To dokládá androcentrický náhled na svět, kdy je muž považován za normu a nadřazenou kategorii. Za outsidera ho považuje většina dětí. Snažila jsem se zjistit, co konkrétně považují za důvod. Nejčastěji děti zmiňovaly, že je kouše, křičí a brečí. Ze strany Ondry došlo k přijetí jejich náhledu. Sám o sobě někdy prohlašoval, že je holka a běhal za chlapci a dělal, že je pusinkuje. Paradoxem byla snaha o dodržení hranic, kdy prohlašoval, že být holkou by nechtěl, že by musel použít nějaké kouzlo, aby byl klukem. (odpověď na otázku „co by tě bavilo, kdybys byl holka“).

Na jednu stranu hranice překračoval, na druhou se vymezoval proti jejich překračování.

Dívky tvoří 1/3 kolektivu. Jsou tedy ve značné menšině. Obvykle tvoří kamarádské dvojice. Vůči kolektivu chlapců se nevymezují. Jedná se o konkrétní preference, kdy určitá dívka

inklinuje k určitému chlapci. Není-li přítomna její kamarádka, vplouvá bez rozlišení mezi ostatní děti. Dívky uznávají fyzickou převahu chlapců (viz níže). Domnívám se, že rovněž uznávají vyšší postavení a nadvládu chlapců, což berou jako status quo. Před „elipsou“ (společné setkání na elipse) za mnou chodí chlapci, zda vedle mě můžou sedět. Snažím se vyhovět všem a každý den konkrétní chlapce obměňovat. Jednou došlo k situaci, že bylo ve školce více dívek. Z chlapců převládali ti mladší. Již zazněl signál pro oznámení elipsy, ani jsem nereflektovala, že nejsem „obsazená“. Teprve tehdy se odvážila přijít dvě děvčata a zeptat se na místo vedle mne. Jejich radost mě udivila. Až do této chvíle jsem se domnívala, že o to zkrátka nemají zájem. Zpětně mi došlo, že kromě chlapců si místo žádala i Eva, která se pohybuje na pomezí. Chlapci si vybírají určité předměty či situace, na kterých demonstrují své postavení. Akceptují to rovněž dívky.

Ke vzájemným interakcím mezi chlapci a děvčaty dochází při práci běžně. Domnívám se, že při práci je pro děti hlavním měřítkem zájem o aktivitu. Děti se plynule přesouvají. Není neobvyklé vidět spolupracovat děti, které se v běžných situacích nemůžou vystát. Zaujaté dítě, jakoby zapomíná na veškeré předsudky a jedná ze své ryzí podstaty. Osobní preference se projevují zejména při společných aktivitách – na elipse, při obědě. Děti se domlouvají, vedle koho budou sedět, s kým půjdou ven. Nelze říct, že by se děti genderově zcela separovaly, nicméně je tu patrné seskupování dětí na základě pohlaví. Domnívám se, že hlavním činitelem je zde spíše povaha dítěte (klidné/divoké) a jeho věk.

Partnerské vztahy jsou ve školce poměrně častou záležitostí. Dívky přistupují ke vztahu formálněji – snaží se vztah posvětit svatbou. Probíhá zde i výměna dárků. Zatímco děvčata obvykle nosí obrázky z domova, kde jsou srdíčka, kytičky, popř. jméno chlapce, chlapci nosí kupované dárky – přívěšky, gumičky. Jak jsem se dozvěděla, v zajišťování těchto darů se angažují matky.

Ve školce došlo i k rozchodu. Jednoho dne přišel smutný Jaroslav, že si Eva za jeho nepřítomnosti našla náhradu. Eva, která to zaslechla, poznamenala: „protože sis mě nechtěl vzít!“ Jaroslav zareagoval slovy, že mu to nevadí, že si najde jinou hodnou ženu a svůj smutek skryl. Dívky se v partnerských vztazích orientují více, což vyplývá ze směřování na péči o dítě a rodinu. Patrná je posloupnost jejich nazírání – nejdřív svatba a pak děti.

Poslední měsíc tohoto pololetí přišla do školky nová dívka. Tři chlapci se o ni začali ucházet. Viditelně porušovali pravidla, honili se po třídě, demonstrovali svou sílu přenášením stolů, překračovali nastavené hranice tolerovaného chování směrem k sobě i k průvodcům. Během

elipsy jí předváděl jeden chlapec zaťaté bicepsy na ruce se slovy „jsem nejsilnější v celé třídě.“ Nutno podotknout, že i dívka se snažila zapojit „své síly“ a začala chodit do školky s namalovanými řasami a pochlubila se mi novou gumičkou, kterou si musela pořídit, „protože kluci ji milují.“

Sebepojetí a náhled na druhé

Představa muže je jednoznačně nejvíce spojena s fyzickou převahou a aktivitou. Chlapci sami sebe hodnotí jako silnější, větší, rychlejší. Kategorie síly zazněla u všech dotazovaných chlapců. Byť již na ni poukazovali otevřeně: „kluci jsou silnější“ nebo ji demonstrovali ve skryté formě: „holky nedokážou ulovit zvíře“. Pokud se vztahovali k sobě, hovořili zejména o schopnostech a dovednostech, jimiž demonstrovali svou převahu nad dívkami. O dívkách se vyjadřovali tím, co dívky nedokáží nebo v čem zaostávají. Sami sebe charakterizovali vztahem jinakosti k děvčatům. „Kluci jsou silnější...já vím něco o holkách, že mají méně síly.“ Ve dvou případech chlapci uznali, že dívky umí tančit a jde jim gymnastika. Oba přitom vycházeli z konkrétní zkušenosti. Jestliže jsou tedy ochotni uznat nějaké kvality dívek, jedná se o koordinaci pohybů. Posléze však přichází opět utvrzení o fyzické převaze „Moje sestřenice umí tancovat. Kluci mají víc síly.“

Zaznamenala jsem, že jeden chlapec uvedl, že dívky mohou být i silnější než chlapci „Marta je velká, přeprala svého brácha.“ Vzápětí však výrok znegoval. „Holky jsou slabší.“ Zřejmě si uvědomil, že by uznáním fyzické síly u dívek popřel převahu chlapců. Jako typické dívčí činnosti chlapci uváděli kreslení a zájem o princezny a panenky. Jeden chlapec zmínil Hallo Kitty a dodal, že „je divná.“

Na otázku, co by je bavilo, kdyby byli dívkou, popisovali obvykle zájmy konkrétní dívky ze školky nebo z rodiny s představou, že by je nejspíš bavilo to samé (kreslení, zpívání, gymnastika). Při zobecňování tedy vychází z konkrétní zkušenosti, kterou aplikují na celou skupinu.

Dívky spatřují hlavní charakteristiku chlapců v tom, že se perou a bojují mezi sebou. To uvádí i jako zdroj jejich hlavní záliby. Tyto fyzické aktivity hodnotí negativně. Jako důvod zmiňují neohleduplnost při těchto potyčkách. „Kluci se perou, strčili mě.“ Zároveň však pojmají chlapce jako své ochránce „Doufám, že přijdou kluci...chrání nás.“ (pozn.: v den přijímacích pohovorů). Je zde ambivalence mezi zkušeností a stereotypním očekáváním. Některé dívky zpochybňují, že by chlapci byli silnější, nicméně samy sebe za silnější nepovažují. „Holky mohou mít taky velkou sílu.“

Děvčata se nejčastěji vymezují přes vzhled. V možnosti zastávat typicky feminní úpravu spatřují i hlavní výhodu. „Můžu nosit šaty...mít lipstick...a dlouhé vlasy.“ Také na sebe pohlížejí přes tělesnost.

Beata: „Au, bolí mě břicho. Cítím, jak mi tam jdou vajíčka.

Výzkumnice: „Jaká vajíčka?“

Beata: „Jak z nich budou děti. Maminka, říkala, že jich mám milion.“

Děvčata spatřují svou budoucnost v péči o děti a v domácí sféře. Mají větší povědomí o mateřství. Pouze jeden chlapec zmínil souvztažnost mezi ženami a dětmi. Vymezil ji negativně. „Uf, to jsem měl štěstí, ještě že nejsem holka, protože bych se musel rodit v porodnici. Nechtěl bych být v porodnici. Tam se mi nelíbilo a měli smradlavý záchody.“ Vycházel při tom z vlastní zkušenosti – v nedávné době se mu narodila sestra. Zohlednil porod, ale použil termín rodit se jako záměnu za rodit.

Pouze dvě dívky uvedly konkrétní zaměstnání - učitelka ve školce a akrobatka v cirkuse. Jedna dívka vyjádřila rigidnost genderových hranic. „Až budu velká, budu holka, budu nosit šaty a mít dlouhé vlasy.“ Budoucí kroky děvčat v jejich vlastním pojetí směřují k domovu. Chlapci se spatřují naopak vně. „Až budu velký, půjdu do ciziny, budu bojovat ve válce, v Rakousku.“ Rovněž kladou svou budoucnost do souvislosti s fyzickou silou a aktivitou. „Budu mít velký zlatý meč a budu bojovat. Všechny přeperu.“

Výjimku tvořil Aleš. Ten chce pracovat v bance jako jeho matka. Je zde patrná fixace na matku. Nejvíce vyžaduje dodržování hranic. Uváděla jsem příklad, kdy mi vytváří účes, který odpovídá jeho představě ženy. Druhou vymykající se odpověď jsem zaznamenala od Ondry. Chlapec na okraji kolektivu chce prodávat trdelník, protože je tam teplo.

Nezaznamenala jsem, že by děti mezi sebou dělaly rozdíly, co se schopnosti práce s pomůckami týče. Žádnou činnost v Montessori bloku nevymezují jako čistě dívčí nebo chlapeckou. Přípravené prostředí jako by jim poskytovalo ochranu, kde se nevyskytují genderové stereotypy. Gender zde není rozhodující kategorií. Daleko častěji zmiňovaly kategorii věku. „To je lehký, to už jsem dávno zvládnul, to je pro mimina.“

Průvodce

Ve školství, obzvláště v mateřských školách a na prvním stupni základních škol, jde o celoplošný jev, že učitelské pozice zastávají ženy. Je zde tedy významný feminizační vliv.

MŠ, kde jsem prováděla výzkum, netvoří v tomto ohledu výjimku. Pracují zde tři průvodkyně. V případě absence zaskakuje ředitelka, která obvykle pobývá ve druhé pobočce.

Lenka: 36, let, předškolní pedagogika na VOŠ Svatý Ján pod Skalou, Montessori kurz, v MŠ pracuje 5 let

Aneta: 36 let, Montessori kurz, v MŠ pracuje 3 roky

Marie: 29 let, Montessori kurz, v MŠ pracuje 1 rok

Simona: 34 let, předškolní pedagogika na KU Montessori kurz, zřizovatelka a ředitelka

Průvodkyně znají principy alternativní pedagogiky Montessori, která staví na individuálním přístupu a pojímá každé dítě jako individualitu. Prošly národním vzdělávacím kurzem pro předškolní pedagogiku. Součástí je seminář Respektovat a být respektován. Ten klade důraz na partnerský vztah a zásady správné komunikace.

Komunikace

Nezaznamenala jsem, že by chlapci byli více vyzýváni, aby si opravili chyby. Přístup ze strany průvodkyň je stejný. Pramení to z povahy pomůcek, kdy má materiál v sobě zabudovanou kontrolu chyby. Průvodce pomáhá ve chvíli, kdy je o to požádán. Sám od sebe dítě neopravuje. Podporuje ho v samostatnosti. „Zkus to sám, když to nepůjde, ráda ti pomůžu.“ Snaží se přimět, aby děti došly k nápravě samy. Často postačí se zeptat, proč si myslí, že to nejde a vyčkat s odpovědí. Pokud je potřeba, neukazuje přímo nápravu, ale poukáže na předchozí chybný krok.

V dětech je podporována samostatnost, i co se myšlení týče. Je zde patrná snaha ze stran průvodkyň směřovat děti, aby na řešení otázky přišly samy, popřípadě je navést k tomu, jak lze odpovědi docílit (pokus, literatura). Nezaznamenala jsem, že by se chlapcům dostávalo preciznější odpovědi na jejich otázky. Nicméně chlapci jsou v tomto ohledu zvědavější, častěji kladou otevřené otázky. Záleží však na konkrétním dítěti a na jeho zájmu o danou problematiku. Běžnou praxí je vedení dětí ke kladení otázek. „Co si o tom myslíš ty?“

Zpětná vazba a přirozený důsledek místo odměn a trestů

Pedagogika Montessori staví na individuálním přístupu, což se promítá i do běžné praxe v rámci komunikace. Místo pochval se užívá zpětné vazby. Jedná se o slovní hodnocení. Vztahuje se jednak k pracovní činnosti. Vychází z konkrétního sdělení a ocenění. „Vidím, že jsi nakreslila žluté sluníčko a barevnou duhu. To ti dalo asi docela práce.“ Dětem se tedy nesdělují abstraktní pojmy. Děti nejsou vedeny k zaměření na výsledek, ale prožitku z práce. „Jak se ti pracovalo? Pověš mi něco o svém obrázku?“ Důraz je kladen na vlastní prožitek. Oceňuje se také chování „Jsem ráda, že jste si to vyříkali v klidu, bez bouchání.“

Děti se vedou k toleranci a ohleduplnosti. Běžnou praxí je hovoření o emocích „Teď už se ale zlobím. Chci, abys respektoval, že do kuchyně děti nechodí. Nelíbí se mi to.“ Průvodkyně směřují děti k tomu, aby si konflikty řešily samy „David tě bouchnul? To mě mrzí. A řekl jsi to Davidovi? Řekneš mu to sám nebo mám jít s tebou?“. Snaží se přimět aktéry ke společné diskuzi a sdílení pocitů. Využívají při tom přirozeného důsledku. Oproti klasickému trestu, kdy dochází k hodnocení dítěte, je pozornost zaměřena na konkrétní situaci. Vedou děti k vzájemnému naslouchání, aby porozuměly důvodům. Podporují děti v hledání nápravy. „Vidím, že se na sebe hodně zlobíte. Dá se to ale řešit i jinak než strkáním. Napadá vás něco?“

Ze strany průvodkyň jsem zaznamenala empatické reakce. Nejdříve dítě vyslechnou a následně uznají jeho emoci. V případě potřeby (dítě je plně pod vlivem negativní emoce) nabídnou nějakou fyzickou aktivitu „Já když se hodně zlobím, pomůže mi, když si zadupu.“ Následuje záměrné zklidňování. „Zkus se se mnou pořádně nadechnout a vydechnout a pak mi to všechno povíš.“ Dalším krokem je hovoření o emocích „Pověz mi, co teď cítíš?“ Posledním krokem je snaha o změnu pohledu, přeorientování pozornosti z minulosti na přítomnost.

Někdy zasahují i přímo fyzicky. Jedná se o případy bijících se dětí. Oddělí je od sebe. Nebo odvedou za ruku dítě nerespektující pravidla. Stále při tom však jednájí empaticky a mírně. „Chápu, že se ti to nelíbí, ale rušíš nás. Zkusíš to zítra, třeba to vyjde. Teď je potřeba odejít z elipsy.“

V případě porušování pravidel dochází k vyloučení nebo utužení hranic „Vidím, že si nezvládáš hrát s dětmi v klidu. Bude lepší, když si půjdeš sednout k nám.“

Důležitým prvkem v respektujícím přístupu je rovněž možnost volby „Můžeš tu s námi být (pozn. na elipse) a respektovat pravidla nebo můžeš odejít.“

Zadávání práce, úkolů

V zadávání práce pro chlapce a děvčata jsem nepozorovala velké rozdíly. Ačkoliv průvodkyně samy hodnotí, že chlapci inklinují ke konstruktivním aktivitám a obecně matematice. Pedagogika Montessori má pevně stanovený řád. Každé dítě je postupně seznámeno se všemi pomůckami. Práce se dále odvíjí od individuálních zálib a potřeb dítěte. Děti samy naznačí, o jakou oblast mají zájem. Nevyberou – li si práci rovnou samy, postávají před danou policí a rozhlíží se. Průvodkyně pak pomáhá vybrat konkrétní materiál. Dítě má právo odmítnout.

V zadávání úkolů jsem rovněž nepozorovala rozdíly. Den v MŠ stojí na přesně vymezených pravidlech a harmonogramu. Většinu potřeb samy vykonají děti. Potřebuje – li pomoc průvodkyně například s úklidem, jsou osloveni chlapci stejně jako děvčata „Kdo mi pomůže?“ Odlišnost v zadávání úkolu spatřuji spíše na úrovni věku. K sundání židlí a k práci vyžadující větší fyzickou sílu jsou obvykle vyzýváni starší děti. Rozhodne-li se pomoci mladší dítě, není mu v tom nijak bráněno.

Vlastní náhled průvodkyň

Při charakteristice chlapců a děvčat ve všech případech vyzdvihují individualitu a brání se zobecňování. Největší nechuť ke generalizaci jsem spatřila u Simony. Pozorování potvrdila, že k dětem přistupuje nejvíce individuálně. Shodují se, že záleží na genetických predispozicích a vlivu rodiny (zdůrazňují silnější genderové stereotypy u prarodičů). Otázku „jak bys charakterizovala chlapce“, rovnou pojaly ve vztahu k jinakosti k děvčatům. Výpověď, která se objevila u všech průvodkyň, odkazovala k větší fyzické aktivitě chlapců. Poukazovaly na divočejší a agresivnější interakce mezi chlapci v rámci vlastní práce, her, řešení konfliktů.

Dále jsem se snažila zjistit, jestli spatřují rozdíly v práci dětí. Všechny průvodkyně se shodují, že chlapci tíhnou ke konstruktivním činnostem. Aneta uvádí, že „kluky víc baví stavět.“ Děvčata spatřuje jako usazenější. „Holky si staví hnízdo.“ Dodává, že chlapci také více inklinují k matematice, na kterou sama pohlíží jako spíše mužskou záležitost.

Simona podotýká, že „kluci tíhnou k manuální práci, aby ventilovali přepětí energie.“ Děvčata projevují dříve a větší zájem o písmena. S tím souvisí proces psaní a následně čtení, který

přichází samovolně. Zmiňuje se o rozdílných potřebách. Chlapci se více upínají na průvodce, vyžadují více pozornosti. Práci děvčat hodnotí jako samostatnější.

Lenka zmiňuje, že chlapci „mají problém vybírat si nové věci, mají rádi svou jistotu.“ Více podle ní ulpívají na pomůckách, které znají, děvčata jsou otevřenější vůči novým impulsům. Děvčata pojímá více individuálně.

Zajímalo mě, co si představí pod pojmem genderový stereotyp. Aneta vnímá genderové stereotypy skrze rozdíly mezi muži a ženami. Zmiňuje se o vlivu rodiny. Jako příklad uvádí příměr „muži nepláčou“. Na chlapce je z hlediska očekávání větší tlak. Dále vymezuje kategorii vzhledu (děvčata upravená, dlouhé vlasy).

Simona podotýká, že společnost formuje už malé děti. Důraz klade na rodiče a prarodiče. Zmiňuje příklad jednopohlavní třídy, kdy se smazávají rozdíly ve výsledku chlapců a děvčat. Průvodkyně se snaží ke všem dětem přistupovat individuálně. Odlišný přístup připouští v rovině větší tolerance divočejšího chování chlapců. Zaznamenala jsem, že o chlapcích hovoří spíše jako o skupině, dívky pojímají více individuálně.

Panuje shoda, že genderové stereotypy lze pomocí vhodného přístupu minimalizovat, ba dokonce odstranit. Příležitost k tomu poskytuje partnerský, rovnocenný přístup, komunikace (hovoření o emocích) a zvědomování situací prostoupených genderovými stereotypy.

Simona pojímá boj se stereotypy skrze hlavní principy pedagogiky Montessori. Vyzdvihuje přirozený přístup k dítěti, apeluje na pojetí dítěte jako individuality. Úlohu průvodce spatřuje v pomoci, najít dítěti jeho místo a poskytnout mu bezpečné zázemí, aby se mohlo projevit ve své podstatě.

3.1 PROSTOR

Fyzický prostor je vymezen jeho funkcí. Vlastní prostor MŠ se nachází ve 2. patře dvoupatrového domku se zahrádkou. Vlastní prostor se skládá ze 7 místností (šatna + kancelář, koupelna a toalety, dílna, třída s elipsou a materiálem na matematiku a kosmickou a hudební výchovu, třída s materiálem na český jazyk a smyslovým materiálem, jídelna + praktický život a kuchyně).

Hlavními dveřmi se vchází do šatny. Tento prostor tvoří jakési pomezí dvou světů. Dítě se zde rozloučí s matkou nebo otcem (někteří rodiče vstupují do třídy a chvíli pracují s dítětem). Pokud si přineslo sebou hračku nebo něco z domova, odkládá si ji zde do svého boxu na odpolední činnost, popřípadě k odpočívání po obědě. U děvčat se jedná o nejčastěji o panenky a princeznovské šaty, do kterých se odpoledne převlékají. Chlapci si nosí plyšáky a malé

figurky a modely aut. Každé dítě má v šatně vymezené vlastní místo. Označuje jej cedulka s křestním jménem. Výběr místa podléhá volbě dítěte na začátku školního roku. Děti nejsou striktně genderově oddělené.

Z chodby vedou dveře do koupelny, kde je sprchový kout a 4 malá umyvadla, nad kterými visí zrcadla. Každé dítě zde má na věšáku se svou fotkou zavěšený vlastní světle modrý ručník (obměňuje se s bílými). Naproti jsou toalety pro děti (3 toaletní mísy a 1 pisoár), které jsou společné. Vedle je oddělená toaleta pro personál. Na stěnách jsou kachličky, převládá barva bílá, některé kachličky jsou tmavě modré, žluté a oranžové. Na zemi jsou světle modré. Zaznamenala jsem, že starší chlapci využívají toalety jako privátní místo, kde se zavírají a schovávají. Zároveň jim zavřené dveře slouží jako zábava a prostředek pro poměřování síly, snaží se přetlačit.

Z chodby se dalšími dveřmi vchází do místnosti zvané dílna. Uprostřed místnosti se nachází obdélníkový stůl pro 8 židlí (pozn. počet židlí i umístění menších stolů se v průběhu dne mění v závislosti na potřebách dětí, sami si organizují rozložení a přenášejí nábytek). Dále je zde police, kde je materiál na kreslení a modelování. Vedle je stolek s pískem a různé nářadí pro práci. Součástí místnosti je kutilský kout. Skládá se z pracovního stolu, kde je k dispozici nářadí – malá pilka, kladivo a materiál - dřevo, hřebíky. Platí zde pravidlo, které povoluje, aby u tohoto stolu pracovaly maximálně dvě děti zároveň. Vyzorovala jsem, že k práci s nářadím inklinují spíše chlapci.

Z dílny se vchází do třídy s elipsou. Jedná se o prostornou, světlou místnost. Na zemi se rozprostírá tmavě modrý koberec se stříbrnou elipsou. V policích podél zdi se nachází materiál pro matematickou a kosmickou výchovu, dále hudební nástroje. Zaznamenala jsem, že právě sem se nejčastěji uchylují chlapci v průběhu dopoledního bloku Montessori. Domnívám se, že spíše než práce je sem láká minimální dohled. Jedná se o nejbvzdálenější místnost, kam vedou pouze jedny dveře. Poměrně častým jevem je pobíhání po elipse. Pokud zde pracují, vybírají si zejména hromadné aktivity (hra na banku z oblasti matematiky, kontinenty z kosmické výchovy).

Z druhé strany dílny se vstupuje do třídy, kde je smyslová a jazyková výchova. Bydlí zde morče Helenka a nově i šneci. O zvířátka s oblibou pečují všechny děti. Místnost je rozdělena na dvě části. Oblast smyslové výchovy ohraničuje oranžový koberec. Další část prostoru je vymezena hnědým linem. Tento prostor zahrnuje oblast jazykové výuky. Jsou zde 4 malé stoly se 2 židlemi. V době oběda slouží jako stoly jídelní. Je v centru celé MŠ, nejvíce otevřená.

Z této místnosti je průchod do prostoru s oblastí z praktického života, kde zároveň probíhají svačiny a oběd. Jsou zde 2 větší stoly pro 6 židlí a 1 menší pro 4. Dá se říct, že se zde nejvíce vykonávají práce, které se považují za ženské. Příprava jídla, péče o prostředí, aranžování květin, šití. Pozorování nepotvrdila, že by tyto činnosti preferovala děvčata.

Poslední místností je kuchyň. Celý prostor školky je až na kuchyň dětem přístupný. Důvodem je bezpečnost. Kuchyň je na první pohled nejtmaší místnost. Nejsou zde žádná okna. Interiér je laděn do modra.

Celý prostor MŠ není genderově vyhraněný. Na stěnách jsou tapety, kde jsou vyobrazeny bílo – fialovo – modro – zelené pruhy. Nikde není část výlučně pro dívky nebo děvčata.

Co se vymezení prostoru ze stran průvodkyň týče, vyžadují práci u koberečku nebo stolku. Separace na základě pohlaví ze strany průvodkyň neprobíhá.

V celém prostoru platí stejná pravidla. Výjimku tvoří kuchyň (zákaz vstupu) a dílna, respektive kutilský koutek (omezení počtu dětí). Jinak mají děti možnost, pohybovat se v prostoru a nakládat s ním dle jejich přání a potřeb. Podmínkou ovšem je dodržování zásadních pravidel. Pravidla se týkají zejména způsobu pohybu po školce, manipulace s pomůckami a interakcí s ostatními dětmi. (Chodíme pomalu. Mluvíme tiše. Chováme se k sobě hezky, tak aby to nebolelo. Pomáháme si.) Jinak mají děti možnost sdružovat se a pobývat kde a jak chtějí – pokud se neoddávají rušivé a neužitečné činnosti.

4.1 ČAS

Denní harmonogram - tab. 1

08:00 - 9:00	příchod dětí do školky
08:00 - 11:30	dopolední blok – Montessori program
09:30 - 10:00	Elipsa
11: 15 - 12:30	příprava na pobyt venku a pobyt venku
12: 45 - 13: 15	Oběd
13:,15 - 15: 00	odpočinek
15:00 - 17:00	odpolední program – volná činnost

Denní harmonogram tvoří 2 hlavní bloky:

- 1) dopolední blok s Montessori programem v rozmezí od 8:00 – 11:30
- 2) odpolední blok a volná činnost v rozmezí od 15: 00 – 17: 00

Pomezí tvoří pobyt venku, oběd a následné odpočívání po obědě, kdy děti nepracují.

Dopolední blok – Montessori program

Ráno děti přichází průběžně. Průvodce se přivítá s dítětem. Sníží se na jeho úroveň, osloví ho jménem a popřeje mu dobré ráno. Obvykle jsou mezi prvními příchozími chlapci. Ihned se dotazují, zda jsou ve školce jako první. Následným příchozím sdělují aktuální skoré. Je zde patrná soutěživost. U děvčat jsem nikdy obdobné soutěžení nezaznamenala. Příchozí děvčata mají tendence ukazovat „miminko“ v podobě panenky, pokud si nějakou přinesly. V závislosti na konkrétním dítěti se odvíjí následující činnost. Někdo začíná rovnou svačit, někdo si vybírá materiál, někdo si prohlíží knížku, komunikuje s průvodcem. Vzájemné interakce se odvíjí od vztahu s průvodcem. Aktivit je nespočet, odlišují se každý den i u konkrétního dítěte. Často se také zapojují do pomoci, sundávají židle nebo připravují svačinu pro ostatní.

Svačina

Svačinu si děti připravují samy v místnosti s praktickým životem. Mohou omýt ovoce a zeleninu, nakrájet ji, oloupat vejce, vylisovat šťávu z citrusů. Těchto aktivit se účastní chlapci i děvčata. Vlastní stravování probíhá individuálně, kdo má chuť, jde se najíst. Jídlo je k dispozici, než se odchází ven. Každý si namaže pečivo, popřípadě zalije mlékem cereálie. Probíhá zde vzájemná výpomoc mladším dětem. Po dojetí každý umyje a utře tácek, vrátí na původní místo. Pro svačinu jsou vymezené dva stoly. Děti si sedají tam, kde je aktuálně volno.

O půl deváté přichází druhá průvodkyně. V 9 hodin přichází třetí průvodkyně a začíná naplno pracovní činnosti.

Individuální pracovní činnost

V dopoledním bloku, kdy probíhá individuální Montessori program, jsem zaznamenala více pozornosti zaměřené na chlapce. Používám pro ni termín „negativní pozornost“. Jedná se o čas a pozornost, kterou průvodce věnuje na zklidnění chlapců, řešení fyzických potyček, ke kterým mezi nimi dochází a připomínání pravidel. Co se týče samotné práce s pomůckami, vyžadují chlapci více pozornosti. Ve chvíli, kdy se chlapec usadí a začne pracovat, častěji volá průvodkyni a dožaduje se pozornosti, i když práci s pomůckou zná. Děvčata jsou v tomto ohledu samostatnější. Chlapce je tedy spíše nutno k práci přivést, děvčata si jí obvykle vybírají samy nebo požádají přímo o pomoc s výběrem. Děti obou pohlaví často spolupracují.

Společná práce se vyskytuje častěji než individuální. Zahrnuji sem rovněž situaci, kdy jedno dítě pracuje a druhé přihlíží. Obvykle totiž po chvíli dojde k interakci.

Každé dítě má příležitost projít si všemi oblastmi, vybrat si materiál, který ho osloví na základě vlastní volby. Pozorování potvrdila, že chlapci inklinují ke konstruktivním materiálům (trinomická krychle, růžová věž v kombinaci s hnědými schody atd.). Oblibu mají také v práci, která je rozlehlá (dekanomický čtverec, hra na banku). Děvčata pracují se smyslovým materiálem a v praktickém životě. Je-li jim nabídnuta pomůcka z matematiky, neodmítnou, nicméně aktivně si materiál z matematické výchovy moc nevybírají. Je zde patrná časová inklinace vázaná na určitou aktivitu. Dítě po několik dní například pracuje s písmeny, po té materiál opouští a zaměřuje se na něco jiného. Děti se různě střídají a v centru jejich zájmu se vyskytují nejrůznější pomůcky ze všech oblastí. Po zahájení pracovní činnosti se stírají jakékoliv hranice mezi dětmi, co se interakce týče (věk, pohlaví). Děti upřednostňují práci v kolektivu.

Na první pohled jsou chlapci fyzicky aktivnější a více přecházejí mezi místnostmi. Dívky jsou více usazené. Nedochází mezi nimi k fyzickým potyčkám. Chlapci svou aktivitou zasahují do práce děvčat (např. jim zničí práci neohleduplným pohybem nebo úmyslným škádlením).

Vy pozorovala jsem, že chlapci jsou směrem k průvodcům fyzicky kontaktnější, děvčata spíše tíhnou k vyprávění a sdílení zážitků. Záleží na individuálním dítěti a jeho vztahu ke konkrétní průvodkyni.

V případě, že dítě vyrušuje ostatní a s ničím nepracuje, k práci ho vede průvodkyně „S čím teď pracuješ? Je potřeba najít si práci.“ Dítě má možnost volby. Zvolí si aktivitu samo nebo mu je přidělena. Ačkoliv průvodkyně zmiňovaly, že chlapcům více tolerují divoké chování, mé pozorování tyto závěry nepotvrzuje. Zaznamenala jsem snahu eliminovat veškeré rušivé faktory a také důraz na smířlivé vyřešení konfliktních sporů. Odvíjí se to od povinnosti zajistit připravené prostředí, kde mohou děti nerušeně pracovat.

Společné aktivity

Při pozorování interakcí jsem vycházela také ze společných aktivit. Příležitost k tomu naskýtala ponejvíce „elipsa.“ Pobyt je dobrovolný, obvykle se jí účastní všechny děti. Pokud někdo nemá zájem, zůstává ve vedlejších místnostech. Elipsa slouží jako komunitní centrum a místo pro nejrůznější aktivity, cvičení ticha a chůze. Sedí se mírně za elipsou, aby se po ní v případě potřeby dalo chodit. Uspořádání dětí se odvíjí od jejich přání. Sdružují se k sobě na základě přátelských preferencí. Nelze říci, že se by se děti striktně separovaly, vytváří jakési

ostrůvky. Nicméně rozdělení podle genderu je zde pozorovatelné. Uspořádání se v průběhu týdne také mírně odlišuje.

Elipsa je zahájena ve chvíli, kdy sedí všichni na místě. Tomu často předchází „usměrňování“ chlapců. Ti přebíhají z místa na místo a mění své uspořádání. V takovém případě dochází k připomenutí pravidel. Následně je poskytnuta možnost opuštění elipsy. „Kdo má pocit, že to nezvládne, může odejít.“ Důraz je tedy kladen na vlastní zodpovědnost a rozhodnutí. V případě opakovaně porušovaných pravidel, je dítě nuceno odejít ze třídy (průvodce jej vezme za ruku a odvede, pokud nechce odejít samo). V takovém to případě se jedná vždy o chlapce. Dívkám stačí připomenout pravidlo, což není ani častý případ.

Obvykle je elipsa zahájena pozdravem ze strany průvodce, který ten den elipsu vede. Představí aktuální téma. Následuje kolování předmětu – smí hovořit pouze ten, kdo jej má. Je zde patrné vzájemné ovlivňování chlapců. Jakmile jeden řekne např. „dobrý večer“, většina chlapců se přidá. U dívek jsem obdobné chování nezaznamenala. Spíše se stane, že předají předmět dál, aniž by promluvily. Konkrétně se jedná o 2 dívky. Nelze říct, že by tyto dívky byly však pasivní po celou dobu elipsy, do aktivit se zapojují. Situace se také každý den odlišuje, podle toho, co konkrétní dítě zaujme.

Vypozorovala jsem, že chlapci častěji vykřikují odpověď bez vyzvání. Nezaznamenala jsem, že by napomenutí za obdobnou reakci dostala spíše děvčata. Dochází k zopakování pravidla, že je potřeba se přihlásit. Opakuje-li se situace, reakce ze strany průvodce jde přímo směrem ke konkrétnímu dítěti. Dochází i k situaci, kdy je chování záměrně viditelně přehlédnuto, správná odpověď dítěte není reflektována. Je to z důvodu, aby dítě samo kontrolovalo své chování a uvědomovalo si jeho důsledek.

Zaznamenala jsem reakce ze strany chlapců, kdy vznáší námitky. „To není fér, já jsem se hlásil.“ Chlapci se veřejně prosazují, aby se dostalo jejich zájmu. Děvčata jsou v této situaci pasivní. Rozdíl spatřuji rovněž ve vytrvalosti. Děvčata se hlásí i při další otázce, chlapce „neúspěch“, kdy se jim neodstane hned příležitosti, odrazuje.

Po ukončení elipsy následuje hodina práce. Děti se vrací ke svým činnostem, popřípadě zahajují nové aktivity

Pobyť venku

K pobytu venku se využívá přilehlá zahrada. Je rozdělena na část užitkovou a okrasnou. Děti mají příležitost podílet se na údržbě (zalévání, okopávání) květin a bylinek. Tato činnost patří

k oblíbeným u všech dětí. Hlavní část užitkové plochy tvoří pískoviště. K dispozici mají nejrůznější nářadí. Je zde patrná separace pohlaví a odlišné nakládání s materiálem. Chlapci budují přímo v pískovišti tunely a staví hrady. Děvčata si odnášejí písek do malého dřevěného domečku, kde z něj vaří. Sjednocující aktivitou je vyhledávání šneků, při této činnosti dochází ke spolupráci dětí. Další variantou pobytu venku je odchod na nedaleké hřiště. Děti si sami volí, s kým chtějí jít. Jediné pravidlo se týká počtu dětí – maximálně 3 naráz. Vepředu obvykle chodí členové hlavní party. Děvčata většinou chodí vzadu. Některé dvojice jsou smíšené. Na hřišti je patrná fyzická aktivita chlapců. Běhají, využívají klouzačku. Děvčata zabírají menší prostor, interakce probíhá na bázi komunikace.

Oběd

Po příchodu z venku následuje oběd. Chlapci z hlavní skupiny pospíchají, aby si mohli vybrat místo. Většinou si srazí dva stolky v místnosti s jazykovou výchovou. Obvykle sedí celá skupina pohromadě. Je zde patrná organizovanost a sdružování chlapců z hlavní skupiny. Děvčata se obvykle koncentrují v místnosti s praktickým životem. Pravidelnou výjimku tvoří Eva, která pobývá obvykle v místnosti s chlapci. Někdy přímo u hlavního stolu, jindy sedí sama s jedním chlapcem z party. Ostatní chlapci místa různě střídají. Děti si samy připraví prostírání, nalejí polévku. Druhý chod se vydává ze dveří kuchyně, kam si pro něj chodí individuálně. Každý den se střídá pořadí. Jsou-li nejdříve zavolány děti z místnosti s praktickým životem, setkává se to u chlapců z hlavní skupiny s vlnou nevole. „To není fér, oni už mají jídlo. My musíme čekat.“ Po dojedení po sobě děti samy sklídí. Kdo má zájem, může pomoci s úklidem místností (utírání stolů, zametání). Při těchto činnostech se děti nijak nevymezují, úklidu se účastní i chlapci.

Odpočívání

Po obědě se odchází odpočívat do třídy s elipsou. Na zem se rozloží matrace. Dvě se odlišují od ostatních. Zaznamenala jsem soupeření ze strany chlapců právě o tyto odlišné matrace. Děvčata setrvávají na místě, chlapci migrují. Dochází k vzájemným interakcím mezi chlapci a děvčaty. Obvykle průvodce čte knihu. Odpočinek trvá v rozmezí 30 - 45 minut v závislosti na ukončení oběda.

Odpolední blok – volná hra

Zásadní změna v činnosti přichází v 15 hodin. V místnosti s elipsou jsou uloženy hračky pro volnou činnost. Ty jsou určené pouze k odpoledním aktivitám. Jedná se o magnetickou stavebnici, papírové krabice velikosti větších cihel, dřevěné koleje a vlaky, modely zvířat. Dále jsou zde různé látky a šátky. Změna se týká rovněž vymezení prostoru. Děti již neohraničují „svůj“ prostor kobercem nebo podložkou. Na první pohled je patrná rozpínavost chlapců, kteří svými stavbami zaberou postupně celou místnost. Rozpínají se do šířky i výšky. Je-li zde nějaké děvče, obvykle zastává místo na okraji u dveří. Stává se, že chlapec odejde a účastní se her dívek. Chlapci mladšího věku migrují mezi místnostmi, nejsou tolik usazení v jedné místnosti. Inklinují zejména k práci v dílně.

Děvčata tráví volný čas převážně v místnosti se smyslovým materiálem. Jejich činnost by se dala rozdělit do tří hlavních kategorií – individuální kreslení a vlastní tvorba, společná hra na rodinu a převlékání do šatů. Při hře na rodinu obvykle využívají panenek, které si nosí z domova. Při těchto hrách se poměrně často přemísťují mezi místnostmi. Panenky přenáší, odkládají a zase se pro ně vrací. Místo ve třídě s elipsou zastávají jen okrajově. Šaty si dívky nosí z domova, jedná se o modely princeznovských šatů. Využívají také látek, které jsou k dispozici ve školce. Někdy se těchto her účastní i chlapci. Těm slouží látka jako plášť a stávají se z nich králové.

Volba materiálu Montessori v odpoledních hodinách není moc obvyklá. Inklinují k ní dívky a mladší chlapci. Jedná se o oblast praktického života a smyslové výchovy. Starší chlapci již mají ritualizovanou činnost. Volnou hru zahajují na elipse. Podporu hledají ve skupině. Chlapci častěji popírají sebe, aby se stali částí skupiny.

ZÁVĚR

Pedagogika Montessori nerozlišuje mezi chlapci a děvčaty, ke každému dítěti přistupuje individuálně jako k jedinečné bytosti. Jedná se o ucelený koncept, kde jsou jasně dané postupy pro práci s didaktickým materiálem. Ten je koncipován tak, aby uspokojil dětské potřeby. Jasně vymezená pravidla poskytují ochranné hranice, v rámci nichž se mohou děti bezpečně a samostatně pohybovat.

Pedagogika Montessori poskytuje rovnost v šancích a příležitostech. Každému umožňuje vyzkoušet si činnost či aktivitu bez rozdílu pohlaví. Samo dítě si může zvolit, jaký materiál si vybere, jak dlouho s ním bude manipulovat. V MŠ je k dispozici zhruba 100 pomůcek. Dívky i chlapci mají příležitost pracovat se stejným materiálem, mohou řešit stejné úkoly, zkoušet nejrůznější aktivity, podílet se na běžném životě. Děti mají prostor vyjadřovat vlastní pocity.

Pakliže tvrdím, že Montessori materiál je genderově nezatížený, kde se tedy berou stereotypy? Na vině je dle mého přesvědčení lidský faktor. Jsme to právě my – dospělí a enkulturovaní lidé – od nichž hrozí „nakažení“ nerovným přístupem, který si děti osvojují v rámci výchovy a socializace. Zodpovědnost nespátřuji však jen v průvodcích. Je patrné, že děti již do MŠ přichází socializované z prostředí domova. Je důležité, aby pedagogové byli obeznámeni s genderovými stereotypy a věnovali prostor i čas stejnou měrou chlapcům i dívkám.

Přístup může být buď mocenský (trest, vyžadování uznání autority) anebo partnerský (přizvat dítě ke spoluúčasti na řešení problému, popř. mu pomoci při nápravě, vyjádřit empatii, podporu). Mocenský přístup staví na vnější motivaci a vede k poslušnosti. Úkolem průvodce v Montessori MŠ je vést děti k zodpovědnosti, kdy jednájí na základě vnitřní motivace a zohledňují rovněž ostatní. Pedagogika Montessori dokazuje, že vzdělávání může fungovat na partnerském přístupu a hodnocení, které se nezakládá na odměnách a trestech, ale hodnocení, kdy v centru stojí zpětná vazba.

„Svoboda rozhodování a svoboda projevu je to, co proměňuje bezmocné a závislé dítě na světu dospělých, v malou, přemýšlivou a činorodou bytost, která se rozhoduje podle své úvahy a emocí a upřednostňuje činnosti a věci zcela odlišně v porovnání s dospělými.“ (Montessori, 2003, s. 64).

Je nutné nevkládat do dětí genderově (ani jinak) zatížená očekávání, naopak jim dát najevo, že neexistuje žádná jednotná podoba mužských a ženských rolí. Je důležité respektovat individualitu jedince, ale zároveň apelovat na to, že muži a ženy mají více podobných charakteristik, než těch odlišných. Zkrátka nechat děti jít vlastní cestou a vést je toleranci, lásce a pochopení. Tím nejlepším způsobem je dle mého přesvědčení být vzorem vhodným k nápodobě, protože spousta slov nenahradí činy. Měly bychom se snažit vyhnout všem stereotypům v uvažování, kdy naše myšlenky a postoje opíráme o rigidní kategorie a nejsme schopní změny, jelikož si toho často nejsme ani vědomi.

Ač rovnost mezi ženami a muži udělala obrovský pokrok, stále přetrvává diskriminace (např. nižší platové ohodnocení, větší míra mužů v nejvyšších funkcích, preference zaměstnání). Myslím si, že prostor ke změnám je ideální uskutečnit již v mateřských školách, následně na základních a středních a to právě rovným přístupem a genderově citlivou výchovou a respektováním každého jedince.

V úvodu knihy *Absorbující Mysl* (2003) píše Jan Volín, že velikost díla se pozná podle doby působnosti. Domnívám se, že metoda Montessori je nadčasová a stále aktuální a velice přínosná.

Budiž věčná čest a sláva památce a odkazu Marie Montessori!

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CVIKOVÁ Jana, JURÁŇOVÁ Jana (ed.): *Růžový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt a Občan a demokracia, 2003

DISMAN, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2002

GOFMAN, Erving: *Všichni hrajeme divadlo*. Nakladatelství studia Ypsilon, 1999

HARTL P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000

HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005

JARKOVSKÁ, Lucie: *Gender před tabulí*. Praha a Brno, Sociologické nakladatelství, 2013

KARSTEN, Hartmut: *Ženy - muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006

KRAMER, Rita: *Marie Montessori: A Biography*. Da Capo Press: 1976

LIPPA, Richard: *Pohlaví*. Praha: Academia, 2009

MONTESSORI, Maria: *Absorbující mysl*. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003

MONTESSORI, Maria: *Objevování dítěte*. Praha/Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001

MONTESSORI, Maria: *Tajuplné dětství*. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998

OAKLEY, Ann: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000

SMETÁČKOVÁ, Irena: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006

SMETÁČKOVÁ, Irena: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2007

SMETÁČKOVÁ, Irena, VLKOVÁ, Klára: *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*, Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2005

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007

PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Praha: portál, 2006

RENZETTI, Claire M., CURRAN, Daniel J: *Ženy, muži společnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2003

RÝDL, Karel: *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007

RÝDL, Karel: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Nakladatelství Public History, Praha 1999

ZELINKOVÁ, Olga: *Pomož mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál, 1997

INTERNETOVÉ ODKAZY

KAŠČÁK, Ondrej: *Feministický pohľad na socializáciu pohlaví v škole*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. [online]

Dostupné z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek05.pdf>

ŠINDLEROVÁ, Ivana: *Harfenista, pilotka, kadeřník nebo ředitelka továrny: už v mateřské škole mohou děti přemýšlet o zaměstnání bez stereotypů*. Evropská kontaktní skupina, o. s. 2009. [online]

Dostupné z <http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=2202820>

Bílá kniha. [online], [cit. 2010-01-13]

Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

<http://www.zabanaprameni.cz/>