

Analýza činností dětí v mateřské škole Marie Montessori

Renata Kratochvilová

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Renata Kratochvilová**
Osobní číslo: **H140527**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza činností dětí v mateřské škole Marie Montessori**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti alternativní pedagogiky Marie Montessori.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na vývoj Montessori pedagogiky, její specifika a současné aplikování v praxi.

Příprava metodologie výzkumné části a stanovení cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí otevřeného kódování.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

LUKÁŠOVÁ, Hana. Cesty k pedagogice obratu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Přeložil DUFEK, P. Praha: TRITON, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. Přeložil VOLÍN, J. Praha: TRITON, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, Maria a Joseph McVicker HUNT a Jaan VALSINER. The Montessori Method. USA: Transaction Publishers, 2013. ISBN 978-1-4128-5282-1.

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka





doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 31. 1. 2019


.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce charakterizuje alternativní pedagogické koncepce, vymezuje teoretická východiska pedagogiky Marie Montessori a objasňuje její specifika. Pro získání dat jsme využili metody zúčastněného pozorování ve vybrané mateřské škole Marie Montessori. Získaná data jsme podrobili analytické technice otevřeného kódování a s takto analyzovanými daty jsme dále pracovali technikou vyložení karet. Na základě takové analýzy jsme odhalili, jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori a popsali, jak se odhalené principy pedagogiky Marie Montessori v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori projevují.

Klíčová slova: mateřská škola s pedagogikou Marie Montessori, principy pedagogiky Marie Montessori, alternativní vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis characterize the alternative pedagogical concept, defines the theoretical basics of Marie Montessori's pedagogy and explains its specifics. To obtain the data, we used the methods of participating observation at the selected Marie Montessori kindergarten. The obtained data was investigated to the open coding technique, and with the analyzed data we continued to work with the show card technique. Based on such analysis, we found out what Marie Montessori's pedagogy principles are used in specific enterprises of selected Marie Montessori kindergarten, and described how the principles of Marie Montessori's pedagogy were manifested in the particular conditions of the selected Marie Montessori kindergarten.

Keywords: kindergarten with Marie Montessori's pedagogy, principles of Marie Montessori's pedagogy, alternative education

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc., za metodickou odbornou pomoc, užitečné rady a laskavé vedení.

Rovněž děkuji paní ředitelce a paní učitelkám z mateřské školy Marie Montessori, kde byl výzkum realizován, za vstřícnost a spolupráci.

V neposlední řadě děkuji mému snoubenci a celé mé rodině za morální podporu a všestrannou pomoc během celé doby mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE VE VZTAHU K IDEJÍM MARIE MONTESSORI.....	12
1.1 SPECIFICKÉ RYSY ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH KONCEPCÍ.....	14
1.2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI MEZI ALTERNATIVNÍMI PEDAGOGICKÝMI PŘÍSTUPY	16
2 MARIE MONTESSORI A JEJÍ VÝCHOVNÝ SYSTÉM	20
2.1 ŽIVOT A PRÁCE MARIE MONTESSORI	20
2.2 CÍLE MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	22
2.3 VÝCHODISKA MONTESSORI VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU	24
3 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	26
3.1 ABSORBUJÍCÍ MYSL	26
3.2 POLARIZACE POZORNOSTI.....	27
3.3 SENZITIVNÍ FÁZE	29
3.3.1 Rozdělení senzitivních fází	30
3.4 NORMALIZACE.....	32
3.5 VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDY	33
3.6 VOLNÁ PRÁCE.....	34
3.7 SVOBODA.....	34
3.7.1 Sociální svoboda.....	35
3.7.2 Mravní svoboda.....	35
3.7.3 Svoboda a kreativita	36
3.8 ÚLOHA PROSTŘEDÍ A MATERIÁLU.....	36
3.8.1 Připravené prostředí.....	36
3.8.2 Připravení učitelé.....	38
3.9 ODMĚNY A TRESTY.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	42
4.1 CÍL VÝZKUMU	42
4.2 VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ	42
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.4 ETAPY VÝZKUMU A ČASOVÝ HARMONOGRAM	45
4.5 VÝZKUMNÉ METODY, VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP	46
5 REALIZACE VÝZKUMU, ANALÝZA DAT A SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ	48

5.1	REALIZACE VÝZKUMU	48
5.2	ANALÝZA DAT	49
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		58
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ		59
SEZNAM PŘÍLOH		60

ÚVOD

Již při studiu maturitního oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky na střední pedagogické škole jsem, v předmětu pedagogiky, získala základní vědomosti o existenci alternativních pedagogických koncepcí. Nevěnovala jsem tomu, však, velkou pozornost, jakožto člověk zastávající se klasického výchovného a vzdělávacího programu v běžných mateřských školách. Při nelehkém úkolu, jako byl výběr tématu bakalářské práce, jsem se dostala právě k takovému tématu, které nese tato práce ve svém názvu – Analýza činností dětí v mateřské škole Marie Montessori. A v tomto momentu jsem se začala zajímat o informace v souvislosti s pedagogikou Marie Montessori.

Cílem této bakalářské práce je odhalit a popsat principy pedagogiky Marie Montessori, které jsou používány ve vybrané mateřské škole Marie Montessori, kde se uskuteční zúčastněné pozorování činností dětí. Záměrem je zjistit, zda ve vybrané mateřské škole probíhají principy pedagogiky Marie Montessori tak, jak je sama autorka formuluje.

Teoretická část této práce charakterizuje alternativní pedagogické koncepce, vymezuje teoretická východiska pedagogiky Marie Montessori a objasňuje její specifika. Je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zabývám alternativními pedagogickými koncepcemi a jejich specifickými rysy, přičemž rozebírám význam pojmů alternativní vzdělávání a alternativní škola. V kapitole druhé se pak dozvídáme zajímavosti ze života a práce autorky Marie Montessori, fakta o tom, co ji vedlo k tomu, jít jinou cestou, než všichni ostatní. Co bylo autorčíným záměrem a čeho chtěla dosáhnout prací s novými pedagogickými myšlenkami a jaká východiska pro své nové přístupy zvolila. Třetí kapitola je pak věnována pojmům a principům, které se staly pilíři pedagogiky Marie Montessori.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol, které jsou zaměřeny nejen na popis výzkumného prostředí, vzorku a metod, ale především na popis sběru dat, analýzy získaných dat a prezentaci výsledků výzkumu. Ve výsledcích výzkumu se dozvídáme, které z principů pedagogiky Marie Montessori lze zpozorovat v činnostech dětí ze třídy vybrané mateřské školy Marie Montessori a podle jakých znaků je můžeme identifikovat.

Na konci pak lze najít nejen seznam použité literatury, s kterou jsem po celou dobu pracovala a na jejímž základě vznikla tato práce, ale i textové přílohy, které jsou zároveň denními záznamy pozorování činností dětí ze třídy vybrané mateřské školy Marie Montessori.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE VE VZTAHU K IDEJÍM MARIE MONTESSORI

Cílem této kapitoly je pochopit, co znamená, hovoří-li se o alternativních pedagogických koncepcích. Seznámíme se s významy a definicemi pojmu „alternativní“, který užíváme v souvislosti se vzděláváním. Ujasníme si, také, jaký je rozdíl mezi pojmy „alternativní vzdělávání“ a „alternativní škola“.

Pod pojmem „alternativní pedagogické koncepce“ si představujeme, především, kvalitativně odlišný přístup (ke koncepci školy, školní práci, k dítěti), než jaký je typický pro tradiční výchovné postupy. Lépe řečeno, alternativní pedagogické koncepce chápou cíle a obsah vzdělávání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení, netradičním a specificky osobitým způsobem. Hovoříme-li o alternativních pedagogických koncepcích, máme na mysli také vztahy mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahy školy a nejbližších; důraz je kladen na rodinné prostředí. (Hrdličková, 1994)

Alternativní vzdělávání však obohacuje školství již po několik staletí. Období tzv. největšího rozmachu pedagogického hnutí, jinak řečeno hnutí nové výchovy, spadá do doby před druhou světovou válkou. V této době, ačkoli byly jednotlivé pedagogické směry značně různorodé, je spojovala hlavně kritika tradiční školní praxe a mechanického způsobu učení. Kritizovaly uniformní vyučovací metody i pasivitu žáků. Pedagogické teorie byly výrazně orientovány na osobnost dítěte, přičemž jejich podstatným projevem byl nový postoj k dítěti a nový názor na něj. (Zelinková, 1997)

Nový postoj k dítěti a nový názor na něj souvisí s novým přístupem ve výchově a vzdělávání, který má svou podstatu v objevení a osvobození dítěte. (Montessori, 2012) *Základem nové výchovy byl důraz na spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmů.* (Zelinková, 1997, s. 11)

Hovoříme-li, tedy, o pojmu „alternativní vzdělávání“, máme na mysli takové vzdělávání, které je alternativou k tradičnímu vzdělávání. Alternativní školní systém pracuje na úrovni systémové alternativy, tzn., že se liší ve všech základních znacích od tradiční školy, obsahuje nově formulované cíle, které signalizují potřebu změny na úrovni systému, jeho struktury a dynamiky. (Zelina, 2000)

Alternativní pedagogika, se má vyznačovat novou nebo aspoň inovovanou filozofií školy, jejím zvláštním „rukopisem“, „tváří“. (Zelina, 2000, s. 14)

V dnešní době nalezneme několik českých i zahraničních autorů, kteří se ve svých dílech zabývají alternativním vzděláváním. Každý z nich má na takové vzdělávání svůj pohled, názor. Každý z nich má pro pojem „alternativní vzdělávání“ svoji definici.

Například autorka Hrdličková (1994, s. 12) o alternativním vzdělávání píše, že *alternativní pedagogická koncepce představuje kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školské práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradiční, běžné, v dané době převažující.*

I profesor Průcha (1996, s. 13) má pro tento pojem svoji definici: *Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách (změny v obsahu vzdělávání), v jiných pramenech edukačního prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.*

Profesor Průcha (2004, s. 17) pak ve svém díle hovoří o existenci určitých obecných definic v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích. Poukazuje právě na britský pedagogický slovník, kde autoři Lawton a Gordon definují alternativní vzdělávání takto:

Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. (Lawton, Gordon, 1993 in Průcha, 2004, s. 17)

Současně pak uvádí i výklad pojmu „alternativní škola“ v německém Wörterbuch Pädagogik:

Alternativní školy (Alternativschulen) jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedago-

gických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy. (Schaub, Zenke, 2000 in Průcha, 2004, s. 17 – 18)

I přes to, že pro pojem „alternativní vzdělávání“ není stanovena přesná terminologie, je všude známo, že alternativní školy představují snahu o hledání lepších a efektivnějších způsobů edukace. (Zelina, 2000)

1.1 Specifické rysy alternativních pedagogických koncepcí

V této podkapitole je pro nás hlavním cílem zjistit, jaké rysy specifických programů probíhají v alternativních školách.

Jak jsme se přesvědčili výše, není snadné charakterizovat alternativní vzdělávání jako celek, avšak jeho součástí, čímž mám na mysli pojem „alternativní škola“, můžeme definovat takto: *Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému.* (Průcha, 1996, s. 9)

Alternativní školy se ve světě rozvinuly jako pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení, kde každý jejich druh má své vlastní rysy (Průcha, 2004).

Z pedagogického a didaktického hlediska se uvádí **pět základních rysů** alternativních škol:

1. Škola je zaměřena pedocentricky, což znamená, že výchova se zaměřuje na dítě jako na osobu, přičemž škola vykonává výchovné činnosti v souladu s jeho individualitou.
2. Škola je aktivní. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nenahraditelnou část výchovného procesu. Z toho pak logicky vyplývá, že nejvyšším cílem školy je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka, a také proto pak uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem.
3. Škola se vyznačuje úsilím o komplexní výchovu dítěte, přičemž vedle složky intelektuálního rozvoje přikládá důležitost i rozvoji emočních a sociálních oblastí jednotlivce.
4. Škola je chápána jako „společenství“, což znamená, že žáci, učitelé i rodiče společně utvářejí formy a postupy výchovně – vzdělávacích procesů.

5. Škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“ čili „učení z života pro život“. Cílem školního vzdělávání je, tedy, zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. (Klassen, Skiera, Wächter, 1990 in Průcha, 2004)

Zelina (2000, s. 208) ve své knize konkrétně uvádí společné záměry alternativních škol podle A. Conzeho (1982, s. 332, *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Paido, Brno 1998):

1. Jsou chápány jako kritika běžné, tradiční školy,
2. představují obrat k antropologii dítěte. Orientace na dítě si vyžaduje ponechat dítě jako rozhodující činitel v procesu samoregulace a vlastní organizace práce, učení a života. Specifické dětské zájmy a potřeby stojí před společenskými zájmy. Dětem se má poskytnout možnost rozvíjet a uspokojovat svoje základní potřeby,
3. kromě toho se nesmí zapomínat na vytváření kolektivních a společenských schopností a výchovu k solidárnímu chování,
4. prvořadé je autonomní a samoregulovatelné získávání zkušeností, děti mají být vedené k samostatnému řešení rodinných, třídních a společenských konfliktů,
5. přednost před kognitivním učením má sociální a emocionální výuka zejména na základní škole,
6. chápání výkonnosti by mělo definovat dítě,
7. vyučování jednotlivých předmětů, strnulé učební plány, rozvrhy, třídy rozdělené do jednotlivých ročníků by měli nahradit projekty vyučování přesahující rámec jednotlivých předmětů, částečně i jednotlivých tříd,
8. úsilí o integraci rodičů do školní politiky, přípravy vyučování i samotného vyučování.

Průcha (2004, s. 32) pak přehledně a srozumitelně uvádí základní rozdíly mezi tradičním (probíhajícím v běžných školách) a alternativním (využívaným v alternativních školách) vzděláváním podle K. Rýdla (1999a):

Tradiční forma vzdělávání	Alternativní forma vzdělávání
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.

Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tabulka č. 1: Přehled základních rozdílů mezi tradičním a alternativním vzděláváním.

Z pedagogického a didaktického hlediska lze považovat všechny alternativní školy za instituce, kde se uplatňují nestandardní, zvláštní, inovativní a experimentální formy či metody vzdělávání. V alternativních školách je čas výuky využíván efektivněji, učitelé lépe rozeznávají a chápou potřeby dítěte a pozorujeme snahu o zvyšování stupně kooperace mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. (Průcha, 2000, s. 174)

1.2 Pedagogika Marie Montessori mezi alternativními pedagogickými přístupy

Montessori alternativní pedagogický přístup je dílem lékařky, pedagožky a bojovnice za práva žen, Marie Montessori, která se stala významnou součástí mezinárodního reformně pedagogického hnutí. (Svobodová, Jůva, 1996)

Spolu se Steinerovou pedagogikou, jinak řečeno s Waldorfskou školou, je pedagogika Marie Montessori, tzn. Montessoriovská škola, považována za jeden z nejnámějších alternativních vzdělávacích programů. (Rýdl, 2006) A sama Marie Montessori byla, je a bude jednou z nejvýznamnějších osobností mezi představiteli pedagogického hnutí. (Zelinková, 1997)

Avšak i přes to je na pedagogiku Marie Montessori nahlíženo ze dvou úhlů pohledu. Na jedné straně vzbuzuje nadšení, kdežto na straně druhé vyvolává odpor pro její nekonvenční přístupy k osobnosti dítěte. (Rýdl, 2006) Výchovný systém Marie Montessori je, totiž, založen na zcela novém pohledu na dítě, které je chápáno jako aktivní bytost schopná koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost a to, především, v případě, kdy má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. (Svobodová, Jůva, 1996) Jinak řečeno, tento systém výchovy se stal předmětem rozsáhlých diskuzí zejména proto, že dítě a dospělý si v něm vyměnili role. (Montessori, 2012)

Její základní pedagogickou myšlenkou bylo osvobodit dítě od diktatury dospělých, dát mu „svobodu“, přičemž věřila, že dítě samo o sobě má dostatek vnitřních předpokladů, aby se stalo dobrým člověkem. (Zelina, 2000, s. 33)

Rýdl (2006) označuje pedagogiku Marie Montessori jako pedagogický systém působící v oblasti výchovy a vzdělávání, který je založený na tzv. platných přírodních a psychologických zákonech. Tento typ výchovy tak pro dítě vytváří podmínky umožňující plné rozvinutí normálního dítěte v něm. Avšak aby bylo možné dané dítě plnohodnotně rozvíjet, musí se dodržovat principy vzdělávání a postoje vůči dětem, které vytvořila sama Marie Montessori.

Výchovou rozumíme pomoc, kterou poskytujeme od narození psychickému vývoji dítěte. Chceme je chránit a pečovat o to dítě, které musí stále, každým dnem a každou hodinu, růst a jehož činnost je největší tvůrčí lidskou prací. Tak jako roste a rozvíjí se v jistých intervalech jeho tělo, tak roste také jeho osobnost v periodách jisté senzitivity. (Singule, Rýdl, 1988, s. 8 – 9)

Jeden z celoživotních poznatků Marie Montessori poukazuje právě na to, že dítě se nejlépe učí to, co se nyní chce učit. Dítěti tak musí být poskytnut dostatečný prostor a čas, aby mohlo samostatně řídit a usměrňovat práci, kterou si zvolilo a v klidu ji dokončit. Dětem musí být otevřena možnost procvičovat vlastní samostatnost. V Montessori pedagogice se, totiž, nejedná o pevné obsahové učební cíle, nýbrž o rozvíjení klíčových dovedností. Jedná se tak o pozvolné procvičování tzv. sebe utvářejícího učení, kdy ve spojení s ním, dítě získává kompetence k individuálnímu životu ve prospěch společnosti. (Rýdl, 2006)

Celé neuvědomělé snažení dítěte směřuje k tomu, aby se uvolněním od dospělého a osamostatněním rozvinulo v svobodnou osobnost. (Singule, Rýdl, 1988, s. 9)

Podle Montessori (2012) dítě, označováno jako přírodní bytost žijící mezi dospělými, zaujímá roli dělníka a výrobce. Znamená to, že i když nemůže vykonávat takovou práci jako dospělí, má své vlastní obtížné a důležité úkoly, kterých se musí zhostit. Jedná se o nevědomé činnosti postavené na duševní energii uvolňující se v procesu rozvoje osobnosti. Lze říci, že tyto úkoly a činnosti dítěte souvisí s „vyprodukováním člověka“, čímž také potvrzujeme známé tvrzení, že: dítě je tvůrcem člověka.

Úlohou pedagoga je, tedy, být tzv. „průvodcem dítěte“. *Otevřené nebo skryté potřeby dítěte mají přednost před plány a záměry dospělého vychovatele, pro kterého Montessori používá většinou pojem „průvodce“.* Tyto potřeby jsou určovány nejen stavem vývoje a zralosti, ale i dosavadním učebním procesem u každého dítěte. (Rýdl, 2006, s. 15)

Výchovný a vzdělávací systém v Montessori pedagogických zařízeních, stejně jako teorie celé pedagogiky Marie Montessori, funguje na dodržování autorkou stanovených zásad, mezi nimiž platí např.: *Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti ztratí.*; nebo také: *Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhované, chudé i bohaté.*; důležité je zmínit i tuto zásadu: *Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně.* (Rýdl, 2006, s. 12)

Při vstupu dítěte do Montessori předškolního zařízení, se seznamuje nejen s tzv. cvičeními pro praktický život, ale i s pravidly pobytu v mateřské škole. Učí se respektovat druhé, správně používat pomůcky a orientovat se v prostředí. Děti se setkávají s jazykovými a matematickými cvičeními, se základy dějepisu a zeměpisu, proniknou do oblastí botaniky, zoologie či experimentálních věd. Úkolem všech složek je odhalit, k jaké činnosti má dítě největší předpoklady a čemu by se v budoucnosti mohlo věnovat. (Rýdl, 2006)

Pedagogika Marie Montessori se staví ke každému dítěti jako k jedinečné osobnosti, přizpůsobuje se mu a mění se podle jeho zájmů a potřeb. Jedná se nejen o individuální přístup ke každému dítěti, zahrnuje také správně připravené prostředí, potřebné prostředky a podmínky, učební dokumenty a materiály zahrnující veškerou lidskou přirozenost pro fyzický, psychický a citový rozvoj dítěte. Pedagogika Marie Montessori je výsledkem dlouholetého pozorování, hledání a ověřování metod. Zahrnuje vzdělávání malých dětí nejen v předškolních zařízeních a školách, ale také v rodině. (Montessori, 2012)

Mezi alternativními pedagogickými přístupy jsem si pro svůj výzkum zvolila pedagogiku Marie Montessori právě proto, že ji většina lidí z mého okolí odsuzuje. Je pravda, že pro nezávislé pozorovatele může vypadat teorie Montessori pedagogiky v praxi drsněji, než při zacházení s dětmi v běžných školách, avšak ve skutečnosti je to přesně naopak. Ačkoli se to nemusí na první pohled zdát, výchovný a vzdělávací systém v běžných školách ubližuje rozvoji dětí více, než-li Montessori výchovný systém, který vychází z přirozeného rozvoje dětí.

Z první kapitoly bakalářské práce je pro nás přínosné si uvědomit rozdíl mezi pojmy „alternativní vzdělávání“ a „alternativní škola“. Pro náš výzkum je pak důležité znát přínos alternativního vzdělávání, avšak důležitější je naučit se rozpoznat rysy specifických programů, které probíhají v alternativních školách tak, abychom je nezaměnili s činnostmi a aktivitami využívanými v běžných školách.

2 MARIE MONTESSORI A JEJÍ VÝCHOVNÝ SYSTÉM

V podkapitolách druhé kapitoly se zabýváme životem a prací autorky hnutí Marie Montessori. Pokusíme se vyhodnotit originalitu cesty Marie Montessori k novým pedagogickým myšlenkám a posoudit cíle, které formulovala. Bude nás, také, zajímat, jaká východiska pro své nové přístupy zvolila.

2.1 Život a práce Marie Montessori

Marie Montessori se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle, odkud se později, i s rodiči, odstěhovala do Říma. *Obklopena akademickou atmosférou zde, díky svým sklonům k technice, vystudovala matematiku a inženýrství.* (Rýdl, 2006, s. 10)

V roce 1896 se stala první ženou, která vystudovala lékařství a byla promována jako doktorka medicíny. V příštích letech pracovala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. A nejen to: *Řídila katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě, zároveň pracovala na pedagogické fakultě a ve svých třiceti čtyřech letech byla profesorkou a vedoucí katedry antropologie římské univerzity.* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 37)

Při práci na psychiatrické klinice s mentálně postiženými dětmi sbírala zkušenosti a přicházela ke zjištění, že pokud jsou tyto děti obklopeny vhodnými podněty a dostává se jim pozornosti, jsou schopné se učit. Díky tomuto poznání se začala specializovat na studium dětských nervových nemocí. (Zelinková, 1997) Navázala tak na práci E. Seguina a dosáhla vynikajících výsledků. Děti v její péči složily státní zkoušku ze čtení a psaní pro normální, zdravé děti. (Ludwig, Rýdl, 2000)

Pak *po dvouleté práci na psychiatrické klinice, po studiu pedagogiky a filozofie, otevřela v roce 1907 svůj první, dnes již proslulý, Dům dětí – Casa dei Bambini v Římě.* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 37) Na základě dlouholetých zkušeností, totiž, došla k závěru, že metody, úspěšně aplikované na mentálně postižených dětech na psychiatrické klinice, by bylo možné aplikovat ve výuce zdravých dětí předškolního věku. (Ludwig, Rýdl, 2000)

Protože *zastávala takový způsob výuky, který se soustředil na procvičování smyslů a motorických dovedností, v tzv. „připraveném prostředí“, jak to sama nazvala, do Domu dětí musela opatřit nábytek a vybavení potřebné k péči o své mladé svěřence.* (Rýdl, 2006, s. 10 – 11) Založení tzv. pomocného útulku pro předškolní děti z chudých a nevzdělaných rodin byla velká příležitost k praktickému využití, zlepšení a ověření všech dosavadních zkuše-

ností a odborných znalostí, které Montessori získala při práci s postiženými dětmi. (Svobodová, Jůva, 1996) Od jeho založení její „metoda“ začala vzkvétat a vydláždila cestu k realizaci dalších podobných projektů vedených Montessori samotnou či jejími pokračovateli. (Rýdl, 2006, s. 11)

V roce 1908 Montessori opustila všechna prestižní místa, tj. psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě. Ukončila práci aktivní lékařky. (Zelinková, 1997, s. 13)

Rozhodla se, tedy, soustředit svůj zájem na výchovu předškolních dětí a tak v témže roce přispěla k založení první asociace v Římě, nesoucí název Opera Montessori. Tato asociace sloužila k rozšíření jejích metod, přičemž započala svou více než čtyřicetiletou spisovatelskou činnost, kterou prokládala organizací přednášek, kurzů a zájezdů s cílem rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě i v zámoří. (Zelinková, 1997) Publikovala výsledky svých pozorování života dětí, provedených experimentů, z nichž formulovala základní principy výchovy. (Šebestová, Švarcová, 1996) Podařilo se jí prorazit téměř po celém světě:

Pro svoji koncepci získala během četných vzdělávacích kurzů motivované učitele a vychovatele z různých zemí světa, zejména v USA, Indii, Nizozemí, Německu, Itálii, Španělsku, Portugalsku, Skandinávii a Indonésii. (Rýdl, 2006, s. 12)

Od roku 1913, kdy v Barceloně založila Dům dětí, často pobývala ve Španělsku až do počátku občanské války. Během tohoto období, přesněji v roce 1926, byl ve Vídni založen „Institut Montessori“. (Zelinková, 1997) O tři roky později, v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost (*Association Montessori Internationale – AMI*), která propaguje toto alternativní hnutí. (Průcha, 2004, s. 42) S touto asociací, se sídlem v Amsterdamu, spolupracují Montessoriovské společnosti po celém světě do dnes. (Rýdl, 2006)

V době nástupu Adolfa Hitlera k moci, tj. v roce 1933, byly myšlenky a principy Marie Montessori zakazovány, protože byly v rozporu s fašistickým cílem výchovy. Tlakem společnosti tak došlo k uzavření veškerých škol a školských zařízení, pálily se knihy a učitelé nesměli vykonávat svou práci. Montessori, tedy, byla nucena žít několik let ve vyhnanství. (Svobodová, 2007)

V roce 1949 se definitivně vrátila do Evropy, přičemž zůstala v Holandsku, odkud spolu s jejím synem založili nové mateřské i základní školy. (Svobodová, Jůva, 1996) Zároveň pořádala přednášková turné na mezinárodní úrovni. (Zelinková, 1997)

V roce 1950 bylo její celoživotní dílo oceněno Nobelovou celou míru za ideje ke sjednocení lidstva, které bude možné vidět jako úsilí lidí, kteří prošli svobodnou výchovou. (Lukášová, 2013, s. 15)

Marie Montessori v květnu roku 1952 zemřela. Své celoživotní poznatky uložila do několika děl, jako jsou např.: *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech (s podtitulem) Objevení dítěte, Příručka vědecké pedagogiky, Moc slabých.* (Zelinková, 1997, s. 14) Dále můžeme jmenovat knihy s názvem *Od dětství k dospívání, Tajuplné dětství* či *Absorbující duch.* (Montessori, 2011, s. 11)

Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek.

2.2 Cíle Montessori pedagogiky

V této podkapitole se zabýváme cíli pedagogiky Marie Montessori. V jejím obsahu si odpovídáme na otázku, co bylo autorčiným záměrem a čeho chtěla dosáhnout, když se rozhodla pro vlastní cestu?

Jak již víme, Marie Montessori byla, svým časem, vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě. Není tedy náhoda, že kořeny pro svoji pedagogiku hledala právě v této oblasti, přesněji ve starých tradicích evropské antropologie. Zabývala se, především, tělesným, duševním a psychickým vývojem dítěte, s orientací na individuální učební potřeby dětí. (Rýdl, 2006)

Později patřila ke krajnímu proudu koncepcí nové výchovy, označovanému jako pedocentrismus. Sdílela přesvědčení pedocentristů, že výchova má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, že výchova má pouze organizovat práci dítěte. (Zelinková, 1997) Totéž ve svém díle publikuje i Rýdl (2006, s. 13): na rozdíl od běžných škol, jejichž cíli a úkoly je zvládnutí státního učebního plánu, který je postavený na předepsaném výchovném a vzdělávacím obsahu, *Marie Montessori vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se „dospělým“.*

Jednodušeji však tuto myšlenku uvádí Zelinková (1997, s. 12): *není cílem vštípit dítěti co nejvíc poznatků, ale naučit ho samostatně nové poznatky získávat.*

Výše jsme se, od autorů Rýdla a Zelinkové, dozvěděli, co cíle pedagogiky Marie Montessori určitě není. Otázkou tak zůstává, zda je možné shrnout myšlenky a zásady, jinak řečeno, cíle pedagogiky Marie Montessori do několika bodů?

Kořátková (2014, s. 221) uvádí tři cíle, které chce pedagogika Marie Montessori naplňovat:

1. Pomoci dítěti s rozvojem ve svobodnou osobnost na základě samostatnosti a vlastní činnosti,
2. dokázat pozorovat a citlivě rozpoznávat senzitivní fáze dítěte a respektovat jeho iniciativu, svobodnou volbu a vlastní tempo,
3. vytvořit podmínky, za kterých se děti budou koncentrovat ze své svobodné vůle a připravit nabídku přiměřených cvičení, pomůcek a materiálů, které jim pomohou v soustředění se.

Zelinková (1997, s. 44) pak, ve své knize, uvádí cíle Montessori pedagogiky z pohledu školy:

1. Poskytnout dětem možnost rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů,
2. poskytnout dětem prostor spolupráce s dětmi různých věkových skupin,
3. respektovat sklony dětí k tomu, pevně se připoutat ke svému místu,
4. respektovat společný život dětí bez ohledu na věk a stupeň vzdělání,
5. poskytnout dětem volný pohyb i komunikaci s různými ročníky ve škole,
6. vést školu na principu tzv. otevřených dveří,
7. vést školu, která svou organizací utváří jednotnou cestu vzdělávání, po níž jde každé dítě svým tempem.

Jistým způsobem cíle pedagogiky Marie Montessori do několika bodů shrnout můžeme. Alespoň autorky Kořátková a Zelinková to tak dokázaly. Avšak i přes to na mne nejpřesvědčivěji, především srozumitelněji, působí cíle Montessori pedagogiky v pojetí Rýdla:

Rýdl (2006, s. 14) uvádí, že *nejvyšším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvoje dětí a mládeže, překonávající všechny bariéry národnostní, kulturní a sociální, a směřující k posilování míru ve světě. Dále dodává, že v konečném důsledku to vede k otevřenosti Montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílů nadání a schopností, postižení, sociálního nebo národnostního (etnického) původu, chudých nebo bohatých, a sice bez rivality a selekce.*

Cílem Montessori pedagogiky je, aby děti *mohly vrůstat do společnosti s využitím vnitřních sil jejich vlastního potenciálu, nalezením své vlastní cesty a stávat se tak inteligentními, výkonu schopnými, spolupracujícími a pomoci připravenými lidmi s dostatečným sebevědomím*. V takovém případě výchovy a vzdělávání jsou děti pedagogem méně vedeny, avšak více podporovány. (Rýdl, 2006, s. 13)

2.3 Východiska Montessori výchovného systému

V této podkapitole se budeme zabývat důvodem vzniku Montessori výchovného systému. Co Marii Montessori vedlo k myšlenkám o jeho založení, co ji přimělo otevřít Dům dětí a proč se rozhodla dál šířit svoji metodu?

Jak již víme, Marie Montessori, po vystudování lékařské univerzity, pracovala na psychiatrické klinice, kde byla obklopena dětmi s mentálními postiženími. Během působení na této klinice získávala své první poznatky a zkušenosti s těmito dětmi založené na experimentální psychologii a bezprostředním pozorování dětí. Později však *přišla na to, že její zjištění se vztahují i na ostatní děti*. Po takovémto zjištění *ze svých prvních pokusů se dozvěděla, že je nutné vrátit se k biologickým základům*. (Rýdl, 2006, s. 11) Začala se, tedy, zajímat o funkci lidského myšlení studiem filozofie a antropologie. Ve své práci s dětmi však stále pokračovala a to nejen s těmi, které potřebovaly zvláštní přístup, ale i s normálními dětmi jak z nemajetných, tak i z bohatých rodin. Díky tomu formulovala základní zásady, jak rozvíjet smyslovou a pohybovou soustavu. Ze svých pozorování vyvodila závěr, že k růstu a všestrannému rozvoji dětí je potřeba více, než jen lékařská a fyzická péče. Navrhla, tedy, *takový způsob výuky, který se soustředil na procvičování smyslů a motorických dovedností v „připraveném prostředí“*. Takovými aktivitami se děti dokázaly nejen samy zabavit, ale také naučit se *vyrovnat se svými specifickými problémy bez přílišného zásahu dospělých*. (Rýdl, 2006, s. 10)

Montessori výchovný systém je, tedy, založen na potřebách dítěte. V podstatě klade důraz na spontánní činnosti dětí, vycházející z jejich zájmů, které pomáhají k naučení se rozvoje přirozených schopností a smyslového vnímání. Srozumitelněji řečeno, pokud dítě projevuje spontánní zájem o nějakou činnost, vede to ke koncentrované práci, při které není potřeba používat jakýchkoli kázeňských a jiných prostředků. (Zelinková, 1997)

Vychází z pocitu procitnutí při pohledu do tváře neúprosné reality. Jak uvádí Montessori (2012, s. 94): *Křehké projevy dětské psychiky unikají pozornosti dospělých, kteří na ně*

nevědomky přímo působí. Svět dospělých není vhodným prostředím pro děti. Každý nával zloby je vnějším projevem nějakého hlubokého vnitřního konfliktu. Pod těmito vnějšími projevy je skryto neznámé dítě, jež musíme osvobodit. Tímto chce, autorka, říci, že psychologie dítěte a teorie vzdělávání jsou studovány stále jen z hlediska dospělých, přičemž dochází nejen k deformaci postoje dítěte, ale i k vystavení jej vlivu sugesce dospělých. V těchto chvílích je *ten nejnaléhavější úkol, před kterým vychovatelé stojí, poznat toto neznámé dítě a pomoci mu osvobodit se od všech nepřirozených zábran.*

Prosba malého dítěte „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ se tak stala hlavním krédem pedagogiky Marie Montessori. (Zelinková, 1997, s. 17)

Velkého úkolu se Montessori zhostila, když byla požádána, aby se starala o 60 dětí ve věku od tří do sedmi let, které pocházely z chudých a nevzdělaných rodin. Možnost vyzkoušet si své metody u běžné populace dětí si žádala opatření nábytku a vybavení potřebného k péči o mladé svěřence a tak při této příležitosti došlo k založení prvního Domu dětí. (Rýdl, 2006)

Když Marie Montessori, po založení Domu dětí, viděla úspěch i u svých svěřenců, začala zpochybňovat přístupy praktikované v běžných školách. Tehdy nastala ta chvíle, kdy si autorka hnutí uvědomila, že zjistila, co je podmínkou revoluce ve vzdělávání. (Rýdl, 2006) Jak již víme z řádků o pár odstavců výše, po úspěšném ověření Montessori výchovného systému v praxi, se Marie Montessori rozhodla šířit své poznatky a zkušenosti dál. Rozhodla se tak ne pro sebe, ani pro svoji metodu, ale pro děti, jež nazývala plnohodnotnými bytostmi, přičemž vycházela z přesvědčení, že děti mají vůli se rozvíjet a stávat se dospělými. (Rýdl, 2006) Přála si, aby dospělí udělali všechno pro to, aby dítě vlastními silami a svým tempem, získalo nové vědomosti a dovednosti, přičemž vrůstalo do světa, který ho obklopuje. (Zelinková, 1997)

K výzkumu činností dětí v mateřské škole Marie Montessori jsou pro mne nejvíce inspirativní taková východiska výchovného systému, jež si, Marie Montessori, vydobyla svým životem. Je obdivuhodné, že své práci věnovala celý svůj život a že se v žádné ze svých i náročných životních kapitol nenechala ničím a nikým odradit.

3 PRINCIPY A POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Ve třetí kapitole této bakalářské práce se seznámíme s principy, jež jsou pilíři výchovného a vzdělávacího systému Marie Montessori a díky nimž je zajištěn přirozený vývoj dítěte v souladu s přírodou.

Marie Montessori (2012, s. 115) o svých praktikách uvádí, že nejsou součástí žádné metody, protože *žádná viditelná metoda vlastně neexistovala*. Viděla pouze dítě, které jedná v souladu se svou přirozeností. Výchova a vzdělávání tak může dítě ovlivňovat v tom smyslu, že jej chrání a dodává mu živiny, aby zajistily jeho přirozený vývoj. Dítě však *v žádném případě není výsledkem „vzdělávací metody“*.

Základním bodem je, že montessoriovské pojetí usiluje o celostný růst a rozvoj lidské osobnosti. Přizpůsobuje se a mění podle toho, jak se neustále mění zájmy a potřeby každého dítěte. (Rýdl, 2006, s. 34) Montessori se tak domnívala, *že objevila vědecky důležitý fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování.* (Rýdl, 2006, s. 25)

Zmíněná spontánní tvořivost bývá spojována s přirozenou lidskou kreativitou, kdy se děti zapojují do činností z vlastní vůle, přičemž se jim nemusí říkat, co a kdy musejí dělat. Během těchto úkonů tak děti vkládají svou energii a úsilí do formování své osobnosti a procvičování těla. Osvojováním a zdokonalováním nových dovedností pak stoupá jejich sebevědomí. (Rýdl, 2006)

Faktem však zůstává, že hlavním smyslem systému, který Marie Montessori vytvořila, je příprava dětí pro život. (Montessori, 2003) Tento logicky uspořádaný systém, který překladatelé označují jako principy Montessori pedagogiky, umožňuje dětem všestranný rozvoj, v jehož rámci se mnohé o světě mohou naučit právě samy. (Rýdl, 2006)

3.1 Absorbující mysl

Během prvních šesti let života dochází k přípravě mentálních schopností pro jejich další rozvoj. Tato příprava je doprovázena tzv. přirozenou výhodou, kterou Marie Montessori (2003) nazvala jako „absorbující mysl“. Zelinková (1997) tento jev označuje jako vědomou činnost inteligence.

Absorbující mysl umožňuje dětem předškolním věku se učit ze vzájemných kontaktů s okolím a krok za krokem jim formuje mentální vědomí světa. Vlastně cokoli zachytitelného

smysly, včetně slov a činů, poskytuje informace pro absorbující mysl. Podobně jako suchá houba ve vodě, tak dítě nasává pohledy, zvuky, vůně, chutě a doteky z prostředí, ve kterém se pohybuje. (Rýdl, 2006, s. 26)

Montessori (2003) tuto mysl rozdělila do dvou částí: vědomé a nevědomé. Nevědomá část této mysli provází dítě během období od narození do tří let života. Učení dětí v tomto věku vychází z kontaktu s předměty, které tvoří jejich hmatatelné prostředí. Protože jsou v tzv. nulovém bodě svého života, nemají ve své mysli žádná předpojetí světa. Do volného prostoru ve své mysli, tak přijímají veškeré podněty z okolí bez jakýchkoli předpokladů.

Do stadia vědomé formy absorbující mysli se děti dostávají kolem tří let svého života. V této době dochází k formování jejich paměti, *začínají myslet, rozebírat své dojmy a jsou schopny v souvislosti se svými prvními pokusy dát tvar a smysl svým zážitkům.* S přibýváním nových schopností týkajících se pohybu a uchopování předmětů, *začínají rozšiřovat pole svého objevování, a tím pádem i dávají prostor uvědomělé formě absorbující mysli, aby vybuodovala širší pochopení okolního světa.* (Rýdl, 2006, s. 27)

Dospělí mohou své prostředí obdivovat, mohou o něm přemýšlet a mohou si ho uchovávat v paměti. Dítě ho však absorbuje. Věci kolem sebe neprohliží, neregistruje zrakem a pamětí. Vstřebává je a buduje z nich svou psychiku. Zvnitřňuje v sobě celý okolní svět tak, jak ho jeho oči vidí a jeho uši slyší. (Montessori, 2003, s. 48) Po překročení šestého roku života se, však, hbitost absorbující mysli vytrácí a už nikdy nejsme schopni učít se a přijímat informace v takovém tempu, jako tomu bývalo v raném dětství.

3.2 Polarizace pozornosti

Klíčovým objevem se pro Marii Montessori stala polarizace pozornosti. Vycházela z něj, totiž, nejen při hledání nového způsobu výchovy, ale i během formování pedagogické teorie. Hovoříme-li, tedy, o polarizaci pozornosti, máme tím na mysli stav dítěte, během kterého dochází k seskupení všech tělesných a duševních sil, vedoucích k hlubokému ponoření se do činnosti. Jedná se o fenomén, který se může uskutečnit pouze ve svobodně zvolené činnosti. (Zelinková, 1997)

Pro prohloubení pochopení tohoto fenoménu uvádím příklad tříletého děvčátka, *které vkládalo válec do otvoru v dřevěném rámu a opět ho vyjímalo. Činnost dítě zaujala natolik, že*

ji opakovalo dvaadvacátkrát. Po celou dlouhou dobu byla holčička tak hluboce a intenzivně soustředěna, že se nenechala vyrušit ani silnými podněty. (Zelinková, 1997, s. 27)

Aby, však, mohlo dojít k samotnému procesu polarizace pozornosti, je nutné zajistit podmínky, které umožňují správnou koncentraci dítěte:

1. Vysledovat senzitivní fázi, ve které se dítě, zrovna, nachází;
2. nabídnout dítěti vhodné materiály a programy odpovídající nastupující senzitivitě, které ji rozvíjejí;
3. zaměřit se na práci vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého;
4. nechat dítě se svobodně rozhodnout a podpořit jeho volbu činnosti. (Zelinková, 1997)

Marie Montessori (2001, s. 46) popisuje proces polarizace pozornosti následovně: *Z počátku dítě není schopno fixovat pozornost na určité věci. Potom dochází k nahromadění jeho duševní síly a koncentrace pozornosti na jediný předmět, k jedné činnosti a současně odpoutání od okolí. Dítě věnuje veškerou pozornost nové činnosti, pohrouží se do ní a nenechá se okolím vyrušit. Samo opakovaně provádí činnost až k nasycení, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Dochází k dialogu mezi věcmi a dítětem.*

O tomto tvrzení se můžeme přesvědčit i u autorky Zelinkové (1997, s. 28-29), která uvádí průběh polarizace pozornosti jako třístupňový cyklus:

Charakteristickým rysem pro první stupeň, tzv. *přípravný stupeň*, je *neklid, hledání, očekávání*. Dítě je připraveno zkoumat a poznávat. Hledá podněty, které jej osloví. Tyto podněty rozlišujeme na dvou úrovních: první úroveň tvoří takové podněty, které upoutávají pozornost vnějšími znaky (tj. barva, tvar, rozměr), přičemž podněty na druhé úrovni vycházejí ze zkušeností a vědomostí dítěte.

Ve druhém stupni, tzv. *stupni velké práce*, dítě *věnuje veškerou pozornost nové činnosti*. Tuto činnost opakuje až do uspokojení své vnitřní potřeby, přičemž dochází ke koncentraci energie a k odpoutání se od vnějších vlivů. Osvojené poznatky jsou tím trvalejší, čím hlubší je koncentrace pozornosti.

V závěru cyklu, jinak řečeno ve třetím stupni, tzv. *fázi klidu*, dochází ke *zklidnění, zpracování vjemů, poznatků*. Dochází k tomu bezprostředně po ukončení práce. Projevem takového ukončení práce je *uklizení předmětů na své místo*. Dítě prožívá radost a uspokojení.

Každodenním soustavným opakováním se utvářejí a posilují žádoucí psychické kvality dítěte, které přispívají k formování osobnosti. Každý den musí dítě najít a provádět nějakou činnost, která by ho pohltila a vedla k navození žádoucí psychické koncentrace pozornosti. (Zelinková, 1997, s. 29)

3.3 Senzitivní fáze

Marie Montessori (2012, s. 39) ve své knize píše o objevení *takzvaných období zvýšené vnímavosti*, které označuje jako *ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tento rys nebo povahový prvek získán, ona zvýšená citlivost se ztrácí. Každá specifická vlastnost je tak získána pomocí určitého pomíjivého impulsu či dočasně probuzeného potenciálu.*

Také autorka Standing (1998), jež byla, po dobu třiceti let, asistentkou Marie Montessori, definuje senzitivní období jako období zvláštní vnímavosti a citlivosti, které se ve vývoji dítěte pravidelně objevují. Tato období jsou vázána na určité podněty z okolí, na které organismus spontánně reaguje. Mají biologický význam, aby vybudovaly v živém organismu určité funkce a vlastnosti.

Jednodušeji řečeno, senzitivní období je takové období, během kterého se dítě naučí nějakou speciální dovednost naprosto přirozeně a s lehkostí jako nikdy jindy před tím, ani potom. Dítě se o danou činnost zajímá s neobvyklým zájmem a je neskutečně šťastné. (Montessori, 2012)

Rýdl (2006, s. 30) uvádí, že *citlivé období pracuje současně s absorbuující myslí*. V takovém případě lze říci, že citlivé období napomáhá získávání a ukládání informací pro absorbuující mysl. Protože období zvýšené vnímavosti a citlivosti, které je důležitou fází psychického vývoje, je provázené právě absorbuující myslí, může se stát, že bude narušeno. Za jeden z negativních příznaků můžeme považovat překážku v mysli dítěte nebo i nejmenší vyrušení od práce. V takovém případě může dojít ke stagnaci či ke ztrátě harmonie s okolím.

Ačkoli pojem „senzitivní období ve vývoji“ poprvé použil holandský biolog Hugo de Vries při svých výzkumech vývoje zvířat, je nutné jej považovat za originální a důležitou část díla i autorky Marie Montessori, která tento pojem později přenesla na lidský vý-

voj. Pozorovala děti ve školách a povšimla si, že i ony disponují obdobím zvýšené vnímavosti a citlivosti během vývoje v lidské bytosti a tak tuto myšlenku začala využívat při své práci. Závěry takového vývoje označovala jako výsledky vnitřní práce, které byly vedené instinkty v určitých časových obdobích. (Standing, 1998)

3.3.1 Rozdělení senzitivních fází

Marie Montessori (2012, s. 44) označuje dítě procházející citlivým obdobím za bezmocného tvorečka, nad nímž vane božský dech, který jej oživuje duchem. O citlivém období hovoří jako o úžasných procesech, které po sobě zanechávají povznášející vlastnosti, které budou dítě doprovázet po celý jeho život. *Vše se odehrává v tichosti a nepovšimnuto, ale jen potud, pokud okolní prostředí adekvátně odpovídá na vnitřní potřeby dítěte.*

Období zvýšené citlivosti a vnímavosti Marie Montessori rozdělila do několika fází. Tyto fáze se mohou vyskytovat jednotlivě, v párech či probíhat současně, avšak každá z nich vrcholí v jiném okamžiku. (Rýdl, 2006) Dítě těmito fázemi prochází od narození do šesti let života. Podle Zelinkové (1997, s. 31-32) toto období dále můžeme rozdělit na dvě etapy:

1. **0 – 3 roky**, kdy senzitivními fázemi tohoto období jsou řeč, pohyb a řád. Hovoříme o období, kdy *podněty z vnějšího světa pronikají do duševního života a formují ho.*
2. **3 – 6 let**, kdy rozdíl mezi touto a předchozí etapou je charakterizován jako *přechod „od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi“*. Senzitivními fázemi pro toto období je fascinace malými předměty, vytříbení smyslů a učení se sociálnímu chování.

Senzitivní fáze pro řeč je nejdelší senzitivní fází, která probíhá od narození do šesti let. Okolo čtvrtého měsíce dítě vnímá řeč jako něco zvláštního, pozoruje mluvidla ostatních a učí se hlásky. Kolem prvního roku vyslovuje první slova a od poloviny druhého roku první věty. Do čtyř let dochází k nárůstu slovní zásoby, dokáže vyjádřit svoje pocity. Od čtyř let řeč používá vědomě, řeší problémy pomocí řeči a zajímá se o nová slova. Mezi čtvrtým a šestým rokem jsou některé děti schopné se naučit základům čtení a psaní. (Standing, 1998)

Senzitivní fáze pro pohyb se projevuje od narození do čtyř let života, kdy se z náhodných pohybů přechází k pohybům koordinovaným. Dítě se učí různým způsobům pohybu, jako např. dotyku, uchopení, otočení, lezení, chůzi, běhu atd. Dotykem dochází k uchopování

světa – tzv. k chápání, vyvíjí se zručnost, zlepšuje se rovnováha. (Šebestová, Švarcová, 1996)

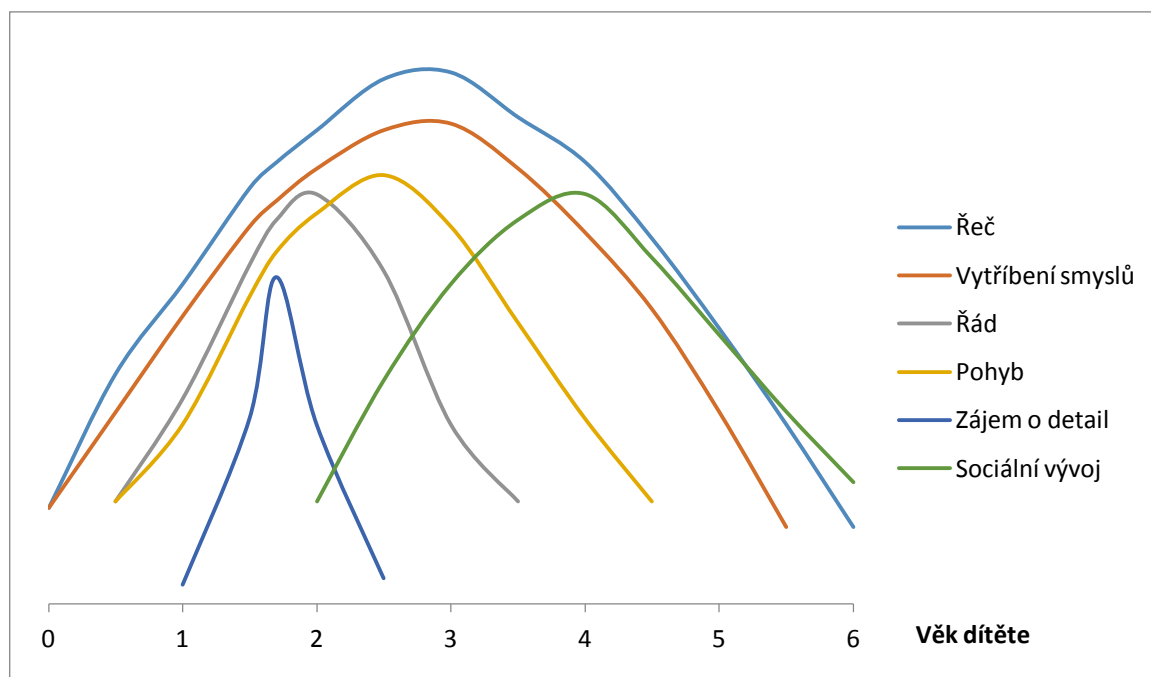
Senzitivní fáze pro řád spočívá v poznání náležitého umístění předmětu ve vztahu k okolí a v zapamatování si tohoto umístění. Probíhá od narození do tří let, přičemž nejvíce na dítě působí mezi prvním a druhým rokem, kdy vrchol fáze zaznamenáváme v polovině třetího roku. Děti jsou od přírody obdařeny vnitřním smyslem, který pomáhá rozlišovat vztahy mezi jednotlivými předměty. Pak dokážou vnímat okolí jako celek, protože jeho jednotlivé části jsou na sobě vzájemně závislé. To pak dítěti umožňuje orientovat se v okolním světě. Naopak vnímání nepořádku v okolí dítěte může zapříčinit návaly zlosti nebo se může stát, dokonce, i překážkou jejich duševního vývoje. (Montessori, 2012)

Senzitivní fáze fascinace malými předměty se projevuje od poloviny druhého roku do poloviny třetího roku. Již v tomto období dítě vnímá malé předměty, se kterými zkouší manipulovat, přičemž zjišťuje, že svět je složený právě z takových malých částí. Zaměřuje se na detaily. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Senzitivní fáze vytríbení smyslů spočívá v porozumění dítěte věcem, které může poznat svými smysly. Zkoumá, porovnává, třídí, přičemž získává nové poznatky právě pomocí smyslového vnímání. V této oblasti pracujeme s pojmem **stereognostický smysl**, který Šebestová, Švarcová (1996) definují jako svalovou činnost, při níž dítě získává představu o předmětech a jejich vlastnostech ohmatáváním bez použití zraku.

Senzitivní fáze pro učení se sociálnímu chování se projevuje v polovině třetího roku, kdy dítě začíná napodobovat společenské způsoby a chování dospělých, které vidí, zajímá se o zdvořilostní projevy. Toto období trvá do šesti let, kdy dítě již ví, např. jak oslovit druhého člověka, jak se představit ve společnosti nebo jak se zachovat, když nechce být rušeno. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V následujícím grafu je graficky znázorněno rozdělení a vývoj senzitivních fází dítěte na základě výše sepsané teorie o rozdělení senzitivních fází.



Graf č. 1: Rozdělení a vývoj senzitivních fází dítěte.

3.4 Normalizace

Jednou z klíčových teorií Marie Montessori o dětském vývoji je normalizace. Rýdl (2006, s. 32) popisuje normalizaci jako *proces, pomocí kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím*. Tento proces začíná narozením dítěte a trvá až do šesti let věku.

Zaměříme-li se na synonymum pojmu normalizace, hovoříme o standardizaci, jinak řečeno o něčem normálním. Marie Montessori tento pojem používala pro označování tzv. normálního dítěte, čímž rozumíme dítě, které je psychicky zdravé a harmonicky se rozvíjí. Takové dítě *relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností*. (Montessori, 2012, s. 124)

Naopak děti, kterým není dovoleno se přirozeně vyvíjet, např. z důvodu útlaků dospělých, nenašly tak zvané své opravdové přirozené já, přičemž vykazují abnormální chování. U dětí se silnější povahou se abnormální chování vyznačuje hlasitými a agresivními projevy, jsou bezcitné, komandují jiné děti a kvůli nedostatku koordinace jsou často zmatené. Takové děti *obecně inklinují k nespokojenosti, neposlušnosti, majetnictví a neochotě se podílet a spolupracovat*. Kdež to děti se slabší povahou nejsou schopny se soustředit, vykazují krátké chvílky pozornosti a potlačují motivaci i disciplínu. Neustále vyhledávají

společnost známých dospělých, přičemž potřebují pomoc s prováděním úkolů a souhlas při rozhodování. Takové děti *jsou vesměs uplakané a naplněné úzkostí, poslouchají pokyny ze strachu a berou si věci bez dovození.* (Rýdl, 2006, s. 32)

Montessori rozpoznala, že děti jsou „naprogramovány“ k tomu, aby chtěly vyrůst v zodpovědné a užitečné dospělé osoby. Uvědomila si, že vše, co potřebují, je vhodný vzdělávací obsah a výchovný přístup, který by podpořil jejich program pro celkový vývoj. Normalizace dítěte pomáhá dětem dospívat jemně, když k ní dojde během „vstřebávacích let“. Pokud je oddálena do doby, kdy se vstřebávání zpomalí, nebude normalizace tak plynulá a účinná. (Rýdl, 2006, s. 32)

3.5 Věkově smíšené třídy

Rýdl věkově smíšené třídy v rámci pedagogiky Marie Montessori pojmenovává jako Princip věkové heterogenity. Tento princip nespočívá v rozdělování dětí do ročníku, ale podporuje věkově smíšené třídy, kde starší děti pomáhají mladším a mladší se od těch starších učí. (1999) Montessori vyzorovala, že *její starší a více společenští svěřenci často převzali iniciativu a učili své mladší protějšky*, např. tomu, jak správně použít pomůcky nebo jak se zachovat v dané situaci. *Starší děti svou roli průvodce a pomocníka mladších braly velmi vážně.* Věkově smíšené třídy, jež jsou postavené na harmonii a respektu v kolektivu, příznivě přispívají ke společenskému a emocionálnímu vývoji dítěte. (Rýdl, 2006, s. 49)

Ve věkově smíšených třídách je optimálním smíšením spojení tří ročníků, což v mateřské škole zahrnuje všechny přítomné děti. Aby tento princip fungoval přesně, jak Montessori výchovný a vzdělávací systém žádá, je velmi důležité, aby ve třídě byly zastoupeny všechny věkové skupiny dostatečným počtem dětí. To pak vede k vytváření věkově a pohlavně stejných skupin: *Děti shodného věku nejčastěji vybírají své kamarády a kamarádky, s nimi si vyměňují své zážitky. Je to srovnatelné se skutečností, že dívky si rády hrají s dívkami a chlapci zase s chlapci.* Pro děti je velice důležité, aby byly přijaty do správné skupiny. (Holstiege in Rýdl, 2006, s. 122-124)

Zelinková (1997, s. 44) v souvislosti s pedagogikou Marie Montessori ještě uvádí tzv. *tajemství „otevřených dveří“*. Znamená to, že se děti nepohybují jen uvnitř pracovní skupiny, ale mohou využít volného pohybu i mezi takovými skupinami, které jsou na různě

ných vědomostních a dovednostních úrovních. *Důležitá je činnost, při níž se děti vzájemně učí, rostou a vyvíjejí se.*

3.6 Volná práce

O principu volné práce hovoří autor Ludwig (2000) ve spojení s věkově smíšenými třídami jako o nutnosti. Forma volné práce spočívá ve volbě samotného dítěte, které si vybírá z učební nabídky jak předměty, tak i cíle, sociální formu a čas ke své činnosti. Během zvolených činností se dítě učí sebe organizaci – smí se volně pohybovat po prostoru, kontaktovat kamarády a pomoci jim nebo si nechat pomoci – to vše za předpokladu, že práce jiných dětí nebude rušena. Povinností je, však, svou práci dokončit.

Výhodou principu volné práce je individuální pracovní tempo dítěte, jež není brzděno nebo přetěžováno ostatními dětmi jako při frontálním způsobu výuky. Učiteli tak vznikne prostor, kdy se může intenzivněji věnovat jedincům, kteří to potřebují, aniž by tím zatěžoval jiné, výkonnější, jedince. (Ludwig, Rýdl, 2000)

3.7 Svoboda

Základem principu svobody je zajištění svobodného vývoje dítěte. Tuto myšlenku, která byla v celém hnutí nové výchovy považována za největší změnu, můžeme označit jako pilíř pedagogiky Marie Montessori. Svoboda znamená nezávislost, volnost a osvobození. Projevuje se v činnostech i spontánní lidské aktivitě, pramení z potřeby svobodně jednat. *Svobody je dosaženo tehdy, když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu.* (Zelinková, 1997, s. 20)

Pojmeme-li princip svobody v pedagogickém smyslu, který je uskutečňován ve školském prostředí, zjistíme, že *základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte.* (Zelinková, 1997, s. 21) Neznamená to, že ponecháme dítě bez činnosti, protože svoboda bez organizace práce by byla zbytečná a dítě ztracené. Znamená to, že dítě má možnost volit si takový druh činnosti, který chce provádět. (Zelinková, 1997) Proto je takové pojetí svobody, jak jej pojímá pedagogika Marie Montessori, větší částí společnosti často nepochopeno: Montessori zařízení jsou, totiž, místem s málo pravidly. Avšak malá část společnosti již vidí to, že pravidla jsou tak velmi silná, že napomáhají rozvíjení pravidel pro dobrý start do života. (Standing, 1998)

Nepřístupujeme-li k dítěti násilným vnučováním svých představ, vidíme jej vykazovat kvality, které jsme sotva předpokládali. Tím mám na mysli lásku k lidem, vnitřní disciplínu a neúnavnou snahu něco dělat. Pokud ze strany dospělého nedojde k nevhodnému výchovnému působení na dítě, přihlížíme tak vytváření rámce pro budoucího svobodného člověka. (Zelinková, 1997)

3.7.1 Sociální svoboda

Zelinková (1997) označuje sociální svobodu jako osvobodování se ze závislosti na společenském prostředí. Dítě se v průběhu sociálního vývoje oprostuje od přílišné kontroly a ovládání dospělými, přičemž se zvyšuje podíl jeho sebekontroly a uplatňuje svou vůli. Znamená to, že v souvislosti s utvářením sociálních kontaktů je dítě stále méně odkázáno na dospělé a stává se soběstačným.

Sajdová (1935 in Zelinková, 1997, s. 20) v souvislosti s nadbytečnou pomocí dospělých dodává: *Pokaždé, když dospělí poskytují dítěti nadbytečnou pomoc, nepřímo tlumí jeho vývoj. I pomáhat dítěti je třeba umět.* Dále má pochopení pro dospělého, pro kterého *je těžší sledovat neumělé pohyby dítěte, čekat na splnění úkolu, který by oni sami udělali mnohokrát rychleji.* A tak vhodnější, ačkoli náročnou variantou, která však přináší ovoce, je vyhovět prosbě dítěte: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“*

Necháme-li dítě vykonávat svobodnou aktivní činnost, docílíme tím, že později, v určitém věku, bude pociťovat potřebu sociálních kontaktů. Bude vyžadovat spolupráci s druhými, která přispívá k utváření sociální disciplíny. Za projevy sociální disciplíny považujeme úctu k druhým a respektování jejich práv, ohled na přání i názory druhých. Sociální vztahy napomáhají také k utváření schopnosti morálního jednání. (Zelinková, 1997)

3.7.2 Mravní svoboda

Autorka Zelinková (1997, s. 22) ve svém díle vysvětluje pojem mravní svoboda v pojetí Marie Montessori. Mravní svoboda *znamená formování osobnosti dítěte tak, aby ho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání.* Cílem takového výchovného působení *je zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznamená přítulnost, disciplína, která neznamená podrobení, ale možnost utvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou.*

3.7.3 Svoboda a kreativita

Každé dítě oplývá energií a touhou se svobodně projevovat ve všech oblastech své činnosti. Stává se tvořivým, má-li dostatek prostoru pro svobodnou činnost, která jej vnitřně zdokonaluje. (Zelinková, 1997) Pracuje se zájmem, dosahuje dobrých výsledků a raduje se z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, protože bylo úspěšné. (Rýdl, 2004 in Rýdl, 2006) Avšak jakmile je činnost dítěte omezena či usměrněna do malého prostoru, tvořivost se přestává projevovat a do popředí se dostává negace nabízených činností přecházející v pasivitu. (Zelinková, 1997)

Výsledky činností dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé. (Zelinková, 1997, s. 25)

3.8 Úloha prostředí a materiálu

Svodová a Jůva (1996), stejně jako jiní výše uvedení autoři, také udávají za základní výchovný prostředek svobodnou činnost dítěte, jež vychází z jeho potřeb. K tomu také přispívá optimálně připravené prostředí školy, které vzbuzuje spontánní aktivitu dětí.

Marie Montessori považuje za dva základní prvky výchovného působení **připravené prostředí a připravené učitele**. (Zelinková, 1997)

Pod pojmem **připravené prostředí** rozumíme *okolní svět, který obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte, jehož součástí jsou také cvičení a pracovní materiály*. **Připravení učitelé** pak *mají být vyzbrojeni odbornými znalostmi, používat nedirektivní výchovné metody a být schopni vytvářet vhodné pracovní podmínky a reagovat na projevy dětské aktivity*. (Zelinková, 1997, s. 41)

3.8.1 Připravené prostředí

Pro usnadnění bytí v prvních letech života dítěte, Marie Montessori navrhla a vytvořila takový svět, jež je vybavený, uspořádaný a vyzdobený podle rostoucích potřeb dětí. Prostředí má objevující a podněcující charakter, který dítě přitahuje a dává mu možnost objevovat nové poznatky a vztahy. Za připravené prostředí považujeme jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje děti k aktivitě. Připravené prostředí je hlavním úkolem učitele, který prostředí připravuje a tvoří tak nabídku, která odpovídá senzitivním obdobím dětí. Jen v takovém prostředí lze dojít ke koncentraci pozornosti, jež je předpokladem aktivity, již dítě utváří samo sebe. (Zelinková, 1997)

Zelinková (1997, s. 42 - 43) uvádí, že pedagogika Marie Montessori posuzuje prostředí ze dvou hledisek. Prvním z hledisek je **respektování didaktických principů**, mezi něž spadá: *respektování vývojových period* (jež spočívá v senzitivních periodách vývoje, během nichž u dětí dochází ke zvýšené vnímavosti na určité předměty, přičemž okolní svět se tak stává nezbytnou a nenahraditelnou podmínkou pro vývoj člověka), „*progresivita*“ *zájmů* (spočívající v uspořádání prostředí tak, aby předměty, které dítě obklopují, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů a v přiměřené míře tak předbíhaly vývoj), *tvoření jednoduchých struktur* (nebo-li uspořádání předmětů, návaznost úkolů a cvičení tak, aby je dítě mohlo plnit samo a neztěžovaly jeho orientaci), *samostatná volba a volnost pohybu* (jinak řečeno nabídka, v níž si dítě volně vybírá, co ho oslovuje, spontánně pracuje, přičemž učitel – průvodce, jen zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím), *věková přiměřenost* (souvisí s předchozím principem, při němž aby dítě mohlo manipulovat s věcmi a přenášet je, musí být jak množství, tak velikost i váha pomůcek v souladu s věkem dítěte). Druhým hlediskem je **organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí**. Podle Marie Montessori by škola měla být takovým místem, kde dítě může volně žít a zároveň se sociálně vyvíjet. Na základě tohoto východiska pak formulovala požadavky na organizaci školy:

1. *Poskytnutí možnosti dětem rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů - volná práce,*
2. *spolupráce dětí různých věkových skupin podle zájmu – komunikativní učení,*
3. *respektování sklonu dětí pevně se připoutat ke svému místu,*
4. *společný život dětí bez ohledu na věk (věkově smíšené skupiny) a stupeň vzdělání,*
5. *volný pohyb i komunikace mezi různými ročníky ve škole,*
6. *organizace i architektura školy jsou založeny na principu otevřených dveří,*
7. *škola je organizována tak, že utváří jednotnou cestu vzdělávání, po níž jde každé dítě svým tempem a svými „odbočkami“.*

Součástí připraveného prostředí jsou také **cvičení a didaktický materiál**. Marie Montessori tato cvičení a didaktický materiál vytvořila pro jednotlivé etapy vývoje dítěte. (Zelinková, 1997)

Autorka Holstiege (1994 in Zelinková, 1997) zmíněná cvičení rozdělila do tří skupin. Jako první můžeme zmínit **praktická cvičení**, která vychází z činností běžného denního života. Dále hovoříme o **pohybových cvičeních** podřízených pohybové senzitivitě, díky nimž dochází k utváření smyslu pro vnímání vlastního pohybu. Poslední, třetí, skupinou cvičení

jsou **cvičení smyslová**, která předchází rozumovému poznání. Sajdová (1935 in Zelinková, 1997) popisuje význam smyslů jako prostředek spojení dítěte s vnějším světem, kdy na pozornost dítěte mají největší vliv právě smyslové vjemy.

Didaktický materiál je určený pro jednotlivé předměty výuky a navazuje na smyslová cvičení. Materiál by měl nejen vzbuzovat zájem dítěte, ale také předcházet svými kvalitami vývoji dítěte. Metodický postup tak probíhá v malých krocích, kdy se k poznání celku přichází přes studium detailů. Znamená to, že když dítě během počátečních manipulací s předměty sleduje jejich detaily, vytváří se tak stavební kameny pro zformování celku. (Zelinková, 1997)

Rýdl (2006, s. 52 – 53) ve své knize shrnul materiál podle hlavních rysů do tří skupin:

1. **Konkrétnost** – znamená, že pomůcky obnáší nejrůznější vlastnosti prostředí, např. barvu, tvar, velikost, materiál, zvuk, kdy během práce s těmito pomůckami děti získávají smyslovou a pohybovou zkušenost, zlepšují svou schopnost poznávat a identifikovat známé i neznámé předměty,
2. **izolace vjemových rysů** – znamená, že každá pomůcka je zaměřena na pouze jeden vjemový rys. Díky tomu dítě izolovaný vjemový rys snadněji odhalí, pochopí smysl pomůcky a odvodí její účel podle velikosti, hmotnosti nebo barvy,
3. **funkční celistvost** – hovoří právě o tom, že materiál je pro děti uzpůsoben od nejjednoduššího po složitější, přičemž je zaměřený na jednotlivé stránky lidského vývoje. Každý materiál, ať už slouží ke cvičení jedné nebo více částí psychické nebo fyzické stránky dítěte, přispívá k jeho komplexnímu a postupnému vývoji.

Prostředí je zaměřeno na ukazování konkrétních zkušeností dětem. Vše ve třídě a v areálu pro děti je na dosah dětí, což jim dává možnosti nejen procvičovat své smysly, ale i svůj rozum. (Rýdl, 2006, s. 51) V prostředí je důležitý, především, pořádek, přehledný způsob rozmístění materiálu, jež udává řád, ve kterém se děti orientují, vybírají si činnosti samy a tak nepotřebují příliš mnoho pomoci dospělého. Pořádek, přehledný způsob umístění a řád činí děti šťastnými a spokojenými. (Václavík, 1997)

3.8.2 Přípravení učitelé

Role připraveného učitele nespočívá jen v přípravě připraveného prostředí provokujícího dítě k aktivitám, jak je nastíněno v předchozí podkapitole. Role učitele obnáší vedení dětí k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností v každé části jejich vývoje.

Učitel – Marie Montessori dává přednost označení „vedoucí“ – ví přesně, jaká práce se od něj očekává. Zná funkce všech pomůcek a materiálů, které slouží jako výchovné prostředky. Umí pozorovat, je uvážlivý, trpělivý, přizpůsobivý a vytrvalý. Umí potlačit vlastní negativní vlastnosti. Provádí praktické úkoly s potřebným taktem, je schopný vybrat vhodný materiál pro konkrétní dítě a předvést jej tak, aby vyvolalo jeho zájem. Umí pomůcku nabídnout, ví, jak s dítětem pracovat a účinně jej usměřňovat. (Rýdl, 2006)

Marie Montessori popisuje úlohu učitele jako nenápadné vedení podřízené rozhodování dítěte a taktní pomoc, přičemž odmítá přímé zasahování do činnosti dítěte. (Rýdl, 2006) *Pomocí trpělivého a citlivého pozorování chování každého dítěte a přes různé experimentování objevuje učitel jedinečné potřeby a zájmy dětí a používá prvků z připraveného prostředí k oslovení dětských potřeb a k zapojení těchto zájmů, přičemž stále dbá na to, aby byl aktivní v povzbuzování dítěte k součinnosti a pasivní v nasměrování dětského vývoje.* (Rýdl, 2006, s. 50)

Zelinková (1997, s. 76) popisuje aktivity učitele jako aktivity *velmi široké, pro zdárný průběh vývoje dítěte důležité, předpokládající hluboké znalosti.* Vyjmenovává funkce, které musí učitel plnit:

- *Diagnostickou (pozoruje a analyzuje činnost dítěte),*
- *terapeutickou (pomáhá dítěti, požádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost, radí),*
- *organizační,*
- *motivační a aktivizující,*
- *zprostředkující (objasňující),*
- *upevňování disciplíny.*

Pro splnění všech výše vyjmenovaných funkcí, je nutná nejen hluboká znalost dítěte, ale i vnímavost nástupu senzitivních fází a metodicko-didaktické znalosti.

Rýdl (2006, s. 51) popisuje připraveného učitele jako někoho, *kdo se setkává s dětskou neznalostí předsudků a soucitem; kdo sleduje a tlumočí; kdo jasně a účinně komunikuje a jedná důsledně a poctivě; kdo je pro dítě přítelem, důvěrníkem a vzorem.*

3.9 Odměny a tresty

Na princip odměn a trestů je nahlíženo ze dvou pohledů. Autorka Lukavská (2003) je takového názoru, že odměňování a trestání narušuje vnitřní aktivizační proces dítěte. Dítě pracuje, protože je to pro něj přirozené a hodnocení jeho výkonu může utlumit jeho

potřebu tvořit a objevovat. Naopak Šebestová, Švarcová (1996) tvrdí, že pokud učitel vystihne vhodnou chvíli pro udělení pochvaly či pokáraní dítěte, bude ve vykonávání své práce jistější, a to právě na základě informací o vhodnosti jeho počínání.

Pro výzkum činností dětí v mateřské škole Marie Montessori, z teoretické části této bakalářské práce využiji, především, získané znalosti z poslední, to znamená třetí, kapitoly o principech pedagogiky Marie Montessori využívaných ve výchovném a vzdělávacím systému probíhajícím v zařízeních Marie Montessori. Tyto principy, jež jsou v konečném důsledku logicky uspořádaným systémem, jsou pro mne velice inspirativní. V následující, to znamená praktické, části této bakalářské práce budeme zjišťovat právě jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány ve vybrané mateřské škole a zda v jejich realizaci můžeme vidět nějaké shody či rozdíly ve srovnání s teorií pedagogiky Marie Montessori.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Ve druhé, to znamená, praktické části této bakalářské práce se věnuji výzkumu činností dětí pravidelně docházejících do vybrané mateřské školy Marie Montessori. Nejdříve se seznámíme s cílem výzkumu a výzkumnou otázkou. Po té představím prostředí výzkumu a výzkumný vzorek, použité metody výzkumu a jeho realizaci. Nakonec budou předloženy výsledky pozorování a závěry výzkumu.

Pro začátek, také, dodávám, že všechna jména udávaná v praktické části této bakalářské práce jsou smyšlená.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je odhalit a popsat, jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori a to na základě již získaných vědomostí předložených v první, to znamená, teoretické části této bakalářské práce.

Na základě cíle výzkumu vzniká tato výzkumná otázka:

1. Jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány ve vybrané mateřské škole Marie Montessori?

4.2 Výzkumné prostředí

Výzkum byl realizován v mateřské škole Marie Montessori, která si však přála ponechat jistou anonymitu. Z důvodu nízkého počtu mateřských škol Marie Montessori v této části republiky tak nezveřejňuji ani město či kraj jejího přesného umístění. Také proto o tomto zařízení hovořím jako o vybrané mateřské škole Marie Montessori. Výzkumné prostředí popisují pouze na základě osobní návštěvy a vlastního pozorování.

Vybraná mateřská škola Marie Montessori se nachází v centru města a sídlí společně se základní školou Marie Montessori. Součástí mateřské školy je oplocená zahrada s herními prvky a pískovištěm, kde pracovníci školky společně s dětmi vysadili různé druhy ovocných stromů a keřů, o které pečují. A nejen to – na zahradě můžeme najít i speciální záhonky vytvořené pro pěstování zeleniny a bylin.

Mateřská škola se nachází v přízemí budovy a je rozdělena na dvě třídy, které označuje jako denní místnosti. Součástí každé třídy je prostorná šatna, kam si děti odkládá-

jí své věci do skříněk označených jejich jménem a fotografií. Dále má každá třída svoji umývárnu s toaletami a místnost na spaní.

Třídy mateřské školy jsou prostorné a díky velkým francouzským oknům prosvětlené. Třídy jsou vybavené dětským nábytkem a speciálně vyrobenou funkční kuchyňskou linkou s pracovní plochou, odpovídající výšce a velikosti dětí předškolního věku, přičemž je využito převážně světlých barev a přírodních materiálů. Také Montessori pomůcky a aktivity, jimiž jsou třídy vybaveny, jsou uloženy a uspořádány tak, aby byly dostupné pro všechny děti. S těmito pomůckami a aktivitami pak pracují u stolečků nebo na koberečcích. V centru třídy se nachází elipsa, která je využívána nejen jako místo pro setkávání, ale také jako místo pro rozvoj pohybu, kde jsou prováděna pohybová, balanční aj. cvičení. Každá třída je pak rozdělena do **pěti oblastí** odpovídajících senzitivním fázím vývoje dítěte:

1. **Oblast praktického života** obsahuje cvičení podporující kontrolu a koordinaci pohybů, péči o sebe a o okolí. Učí děti schopnostem vyjadřování se, sebe obsluze, dobrým mravům a zdvořilému chování. V této oblasti nacházíme umyvateľnou podlahu pro mokré aktivity, mezi něž patří například mytí stolu, praní, zalévání rostlin, žehlení, vaření. Pak také aktivity volné tvorby dětí, tj. malování štětcem, lepení lepidlem, stříhání nůžkami a práce s dalším materiálem.
2. **Oblast rozvoje smyslů** obsahuje cvičení na rozvoj a vytříbení jednotlivých smyslů důležitých pro všestranný vývoj dětí. Poznává-li dítě věci vlastními smysly, je schopné porozumět názvům vlastností a pojmenovat co vnímá právě na základě vlastních zkušeností. V rámci manipulace s pomůckami, které jsou mimo jiné uspořádány přesně podle zásad pedagogiky Marie Montessori, procvičují jemnou motoriku a schopnost soustředit se.
3. **Oblast rozvoje jazyka** obsahuje cvičení pro rozvoj schopnosti vnímat slova, rozpoznat a napodobit písmena. Je zaměřena na rozvoj paměti, všeobecný rozvoj řeči a obohacování slovní zásoby, přičemž zahrnuje tři úrovně rozvoje – mluvené slovo, přípravná cvičení k psaní a přípravná cvičení ke čtení.
4. **Oblast rozvoje matematiky** obsahuje cvičení pro získání základů matematického uvažování – rozpoznání geometrických tvarů, porovnávání předmětů podle stanovených pravidel, orientace v číselné řadě 1-10, rozpoznání a napodobení číslic apod.

5. **Oblast rozvoje kulturních a přírodních věd** obsahuje cvičení pro získání poznatků o naší planetě, o existenci jiných států a národů, o naší zemi a jejích zvycích a tradicích; o živé a neživé přírodě a vlivu člověka na přírodu.

Ve třídách s dětmi pracují učitelé, jejichž úkolem je, především, příprava prostředí a zajištění výchovně vzdělávací činnosti podle vzdělávacího programu školy AMI (Montessori) Diploma. Role učitele, průvodce, spočívá také v plánování a koordinování činností dětí na základě podrobných záznamů z pozorování.

Další, kdo s dětmi, kromě učitele, pracuje, je označován jako pečující osoba. Tato pečující osoba zajišťuje výchovně vzdělávací činnosti jen do určité míry. Především pak vykonává dohled nad dětmi a svým chováním je pro ně vzorem. Pečující osoba ve vybrané mateřské škole Marie Montessori hovoří pouze v anglickém jazyce, čímž podporuje vytváření elementárních předpokladů k učení se cizím jazykům na základě absorbující mysli, kdy se dítě učí cizí jazyk stejně lehce jako mateřský.

Atmosféra ve vybrané mateřské škole Marie Montessori je klidná a vyrovnaná. Sociální prostředí je ve všech ohledech podporující. Mezi dětmi probíhají jen kladné vztahy, přičemž častým jevem je právě vzájemná pomoc, rada či spolupráce. Záporné chování či jednání jsem zaznamenala málo kdy. Také mezi zaměstnanci panují dobré vztahy založené, především, na komunikaci. Stejně jako atmosféra ve vybrané mateřské škole, i zaměstnanci tohoto zařízení působí klidně a vyrovnaně. Myslím si, že právě na základě takového postoje mají děti k zaměstnancům otevřený vztah plný důvěry.

4.3 Výzkumný soubor

Za účelem tohoto výzkumu byla záměrně vybrána a oslovena jedna mateřská škola plně zajišťující výchovně vzdělávací činnosti podle vzdělávacího programu školy AMI (Montessori) Diploma. Vybraná mateřská škola Marie Montessori byla oslovena e-mailem s žádostí o umožnění provedení pozorování. V zápětí pak na tuto žádost přišla kladná odpověď a na základě telefonické domluvy byla navázána spolupráce.

Cílovou skupinu pozorování, která byla zvolena na základě dostupnosti respondentů, tvoří 4 děti předškolního věku docházející do věkově smíšené třídy vybrané mateřské školy Marie Montessori. Děti pochází z města, kde se vybraná mateřská škola Marie Montessori nachází nebo z jeho blízkého okolí. Ze třídy, kam dochází 23 dětí, z nichž je, v době pozoro-

rování, 8 dětí ve věku 3 let, 8 dětí ve věku 5 let a 7 dětí ve věku 6 let, byla na doporučení paní učitelky vybrána 2 děvčata a 2 chlapci.

1. **Svatava** – se narodila v roce 2013 a dnes má 5 let. Vybranou mateřskou školu Marie Montessori navštěvuje pravidelně a ráda. Pochází z rodiny, která nežije ve společné domácnosti, avšak i přes to o děvče projevují velký zájem a podporují ji v jejím všestranném rozvoji. Nemá žádného sourozence. S ostatními dětmi vychází dobře, avšak raději pracuje samostatně. Je klidná a rozvázná.
2. **Alexandra** – se narodila v roce 2011 a nyní jí je 6 let. Vybranou mateřskou školu Marie Montessori navštěvuje pravidelně a ráda. Patří do úplné harmonické rodiny. Má starší sestru. Děvče je zvědavé a aktivní. Ráda pracuje samostatně i ve dvojici. S ostatními dětmi vychází dobře. Ve volném čase dochází do kroužku gymnastiky.
3. **Robert** – se narodil v roce 2013 a dnes je mu 5 let. Vybranou mateřskou školu navštěvuje pravidelně a rád, ačkoli každé ráno přichází s pláčem, který mu pomáhá vyrovnat se s odloučením od matky. Pochází z úplné harmonické rodiny a momentálně očekávají příchod dalšího dítěte. Chlapec je citlivý a přátelský. Rád pracuje samostatně nebo pozoruje své okolí. S ostatními dětmi vychází dobře.
4. **Marek** – se narodil v roce 2012 a nyní je mu 6 let. Vybranou mateřskou školu Marie Montessori navštěvuje pravidelně a rád. Pochází z úplné harmonické rodiny. Nemá žádného sourozence. Ve volném čase dochází do kroužku hudební výchovy a hry na klavír. Rád pracuje samostatně i ve dvojici. Je pracovitý a kreativní. S ostatními dětmi vychází dobře.

Součástí pozorování se pak stávají i další účastníci výchovně vzdělávacích činností v této třídě – učitelka a pečující osoba hovořící v anglickém jazyce. Učitelce je, v době pozorování, 41 let. Na Masarykově univerzitě v Brně vystudovala několik oborů, které jí umožnily vyučovat na základní nebo střední škole, pracovat jako speciální pedagog a pořádat jazykové kurzy. V roce 2012 pak byla slavnostně přijata do celosvětové rodiny Montessori-ans. O slečně, která ve třídě vybrané mateřské školy Marie Montessori pracuje jako pečující osoba hovořící v anglickém jazyce, bohužel nemám žádné informace.

4.4 Etapy výzkumu a časový harmonogram

Kromě stanovení tématu bakalářské práce, je výzkum prováděn od začátku měsíce ledna do konce měsíce dubna 2018, přičemž toto období je rozděleno do několika fází:

1. studium odborné literatury vztahující se k tématu – leden 2018
2. tvorba osnovy na základě prostudované literatury, vymezení cílů výzkumu – leden 2018
3. volba výzkumné metody, výzkumné strategie a dalších postupů – únor 2018
4. realizace hlavního výzkumu – březen 2018
5. analýza dat a vyhodnocení výzkumu – duben 2018

4.5 Výzkumné metody, výzkumná strategie a postup

Na základě cíle výzkumu a výzkumné otázky pracuji s kvalitativně orientovaným výzkumem. *Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 17)

Zvolenou metodou sběru dat je zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako *sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 143)

Přesněji pak hovoříme o nestrukturovaném, přímém a otevřeném zúčastněném pozorování. *Účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. U nestrukturovaného pozorování začínáme se spíše vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím. Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu. Při otevřeném zúčastněném pozorování jedinci vědí o tom, že jsou pozorováni.* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 144 – 145)

Analýza získaných kvalitativních dat, přesněji záznamů z pozorování, probíhá přes techniku otevřeného kódování. Při takovém kódování *je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 211)

Zmíněné tak zvané nově pojmenované fragmenty textu označujeme jako kódy, které následně podřazujeme vytvořeným kategoriím. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007) S vytvořeným kategorizovaným seznamem kódů dále pracujeme technikou nazývanou „vyložení karet“. *Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce a na základě tohoto uspořádání*

sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 226)

Předtím, než dojde k sepsání výsledného výzkumného textu, je nutná tvorba kostry analytického příběhu – tím je myšlený sestavený text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. *Kostra analytického příběhu znamená jednoduchý popis našich kategorií a vztahů mezi nimi.* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 239) V momentě, kdy dokončujeme kostru analytického příběhu, začínáme psát vlastní výzkumný text. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

5 REALIZACE VÝZKUMU, ANALÝZA DAT A SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Poslední kapitola této bakalářské práce podává informace o způsobu, jakým jsem získala výsledek svého zkoumání. Pojednává o realizaci výzkumu provedeného pozorováním činností dětí ve vybrané mateřské škole Marie Montessori, o analýze získaných dat ve formě záznamu z provedeného pozorování a představuje dosažené výsledky.

5.1 Realizace výzkumu

Jak již bylo výše popsáno, hlavní část realizace výzkumu, tím je myšleno uskutečnění pozorování ve vybrané mateřské škole Marie Montessori, proběhlo v měsíci březnu 2018. Spolupráce s vybranou mateřskou školou Marie Montessori byla navázána přes elektronickou komunikaci. Po telefonické domluvě mi pak bylo paní ředitelkou umožněno pozorování v jedné ze dvou tříd vybrané mateřské školy Marie Montessori.

Při vstupu do terénu jsem byla seznámena se všemi zaměstnanci vybrané mateřské školy Marie Montessori, s jejími prostory i pravidly pro pozorování. Podepsala jsem dokument týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, a formulář o přijetí podmínek pozorování vybrané mateřské školy Marie Montessori. V průběhu provádění pozorování je, totiž, nutné, aby výzkumník respektoval požadavky a dodržoval pravidla vybrané mateřské školy Marie Montessori.

Paní učitelka ze třídy, kde jsem pozorovala činnosti dětí, byla velice vstřícná, přičemž mi nabídla pomoc v případě, kdy bych něčemu nerozuměla a potřebovala bych danou věc nebo situaci vysvětlit.

Pozorování bylo rozděleno do pěti všedních dní v rozmezí jednoho týdne, přičemž v každém dni bylo časově vymezeno na tři hodiny. Přesněji řečeno, pozorování proběhlo v rozmezí jednoho týdne, od úterý 20. března do úterý 27. března 2018 v čase 8.00 – 11.00 hodin. V tomto čase děti přichází do mateřské školy a ve třídách probíhá Montessori program. Dohromady, tedy, čas pozorování činností dětí ve vybrané mateřské škole Marie Montessori, činilo 15 hodin čistého času. Uskutečnilo se, jak je napsáno výše, v jedné ze dvou tříd vybrané mateřské školy Marie Montessori, kde jsou na třech místech přichystané židle určené pro pozorování činností dětí. Výzkumník si může zvolit, ze kterého z nabízených míst chce pozorovat. Využila jsem tak všech nabízených míst k pozorování a

to z důvodu, že každé místo nabízelo pohled do jiné části třídy. Záznamy z pozorování jsou přiloženy na konci této práce a označeny jako Příloha P1 – P5:

1. Záznam pozorování den 1. – Příloha P1
2. Záznam pozorování den 2. – Příloha P2
3. Záznam pozorování den 3. – Příloha P3
4. Záznam pozorování den 4. – Příloha P4
5. Záznam pozorování den 5. – Příloha P5

5.2 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem použila **techniku otevřeného kódování** záznamů z pozorování. Tyto záznamy z pozorování jsem si nejdříve rozdělila na jednotky různých velikostí a jejich hranice jsem volila podle významu textu, což znamená, že jednotkami nebyly jen sekvence slov, ale i věty či souvětí. Každé takové jednotce jsem pak na základě pozorovaných jevů přidělila **kód**, který ji vystihl a odlišil od ostatních kódů:

- a) **KÓDY**: cokoli zachytitelného smysly
POZOROVANÉ JEVY: podněty, jež děti zachycují svými smysly na základě vědomé činnosti inteligence – pohledy, zvuky, vůně, chutě, doteky prostředí, včetně slov a činů
- b) **KÓDY**: silné soustředění se včetně započetí a dokončení činnosti
POZOROVANÉ JEVY: dítě hluboce ponořené do činnosti na základě svobodně zvolené aktivity, včetně jejího započetí a dokončení
- c) **KÓDY**: reakce na základě biologického významu
POZOROVANÉ JEVY: dítě reagující na podněty z okolí na základě biologického významu pro vybudování určitých funkcí a vlastností v živém organismu, přičemž reakce dítěte se může objevit na základě biologického významu pro: **ŘEČ** (zájem o nová slova, základy čtení a psaní), **POHYB** (koordinované pohyby), **ŘÁD** (každý předmět má své místo), **FASCINACI MALÝMI PŘEDMĚTY** (zaměření se na detaily), **VYTRŽIBENÍ SMYSLŮ** (práce se smysly – zkoumání, porovnávání, třídění), **SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ** (napodobování společenských způsobů a chování dospělých)
- d) **KÓDY**: spontánní reakce na okolí
POZOROVANÉ JEVY: dítě přizpůsobující se nabídkám a podmínkám okolí

- e) KÓDY: pomoc staršího dítěte mladšímu dítěti
POZOROVANÉ JEVY: děti různého předškolního věku navštěvující jednu třídu, starší dítě poskytuje pomoc mladšímu dítěti
- f) KÓDY: svobodný průběh aktivity
POZOROVANÉ JEVY: dítě si volí typ a průběh aktivity, tzn. předmět, cíl, sociální formu, čas apod., včetně volného pohybu po třídě či kontaktu s ostatními dětmi
- g) KÓDY: svobodně zvolená činnost
POZOROVANÉ JEVY: dítě si svobodně volí činnost (vycházející z jeho potřeb)
- h) KÓDY: didaktický materiál
POZOROVANÉ JEVY: dítě volí didaktický materiál, který jej zajímá; podle rostoucích potřeb dětí vybavené a uspořádané prostředí
- i) KÓDY: vzor správného chování a společenských způsobů, pozorování činností dětí, přizpůsobení se potřebám dítěte, schopnost výběru vhodného materiálu, vedení dětí k uplatňování jejich schopností
POZOROVANÉ JEVY: učitel pro děti vytváří vhodné pracovní podmínky, vede děti k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností, pozoruje činnosti dětí a přizpůsobuje se jim, je schopný vybrat pro dítě vhodný materiál a nabídnout mu jej tak, aby ho zaujal
- j) KÓDY: udělení pochvaly, povzbuzení dítěte
POZOROVANÉ JEVY: dítě je pochváleno, dítě je povzbuzeno

Díky těmto učiněným krokům tak vznikl seznam existujících kódů, který jsem podřídila právě takovým kategoriím, které mi z této analýzy vyplynuly na základě prostudované teorie pedagogiky Marie Montessori v souvislosti s cílem výzkumu. Jedná se, tedy, o 10 **kategorií** pojmenovaných podle principů pedagogiky Marie Montessori:

1. KATEGORIE – Princip absorbující mysli
KÓDY: cokoli zachytitelného smysly
2. KATEGORIE – Princip polarizace pozornosti
KÓDY: silné soustředění se včetně započetí a dokončení činnosti
3. KATEGORIE – Princip senzitivních fází
KÓDY: reakce na základě biologického významu
4. KATEGORIE – Princip normalizace
KÓDY: spontánní reakce na okolí
5. KATEGORIE – Princip věkově smíšených tříd

- KÓDY: pomoc staršího dítěte mladšímu dítěti
6. KATEGORIE – Princip volné práce
KÓDY: svobodný průběh aktivity
 7. KATEGORIE – Princip svobody
KÓDY: svobodně zvolená činnost
 8. KATEGORIE – Princip připraveného prostředí
KÓDY: didaktický materiál
 9. KATEGORIE – Princip připraveného učitele
KÓDY: vzor správného chování a společenských způsobů, pozorování činností dětí, přizpůsobení se potřebám dítěte, schopnost výběru vhodného materiálu, vedení dětí k uplatňování jejich schopností
 10. KATEGORIE – Princip odměn
KÓDY: udělení pochvaly, povzbuzení dítěte

Na kategorizovaném seznamu kódů jsem dále pracovala **technikou** tak zvanou „**vyložení karet**“. Tato technika je nadstavbou technice otevřeného kódování a s její pomocí jsem sestavila text, který je zároveň **stručným převyprávěním obsahu** vzniklých kategorií:

Tento seznam obsahuje deset středně velkých, avšak pro tento výzkum, zásadních kategorií. Kategorie představují principy pedagogiky Marie Montessori, které jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori, do nichž spadají příslušné kódy stručně popisující činnosti aktérů, které vznikly na základě obsahů pozorovaných jevů.

Dalším krokem za výše vypsáním analytickým postupem bylo vytvoření tak zvané **kostry analytického příběhu**. Jedná se o fázi mezi provedením analytických technik (otevřené kódování, kategorizace, vyložení karet) a sepsáním výsledného výzkumného textu. Přesněji hovoříme o **jednoduchém popisu kategorií a vztahů mezi nimi**:

Činnosti dětí z vybrané mateřské školy Marie Montessori lze rozdělit do deseti kategorií. První z nich je **princip svobody**. Do této kategorie spadají svobodně zvolené činnosti dítěte. Druhou kategorií tvoří **princip volné práce**, který úzce souvisí s první kategorií, coby průběh aktivity, jaký si dítě samo zvolilo. Třetí kategorií tvoří **princip polarizace pozornosti**, který blízce souvisí s první a druhou kategorií, coby silné soustředění se dítěte na činnost ve chvílích mezi započatím a dokončením aktivity právě na základě svobodně zvo-

lené činnosti. Čtvrtou kategorií tvoří **princip připraveného prostředí**, kam spadá přístupný didaktický materiál, s kterým děti pracují. Pátou kategorií, která souvisí s kategorií předchozí, je **princip připraveného učitele**, coby učitel, který vede děti k uplatňování jejich schopností a je schopný jim vybrat vhodný materiál pro práci. Pozoruje činnosti dětí a přizpůsobuje se jejich potřebám. Zaujímá pozici vzoru správného chování a společenských způsobů. Šestou kategorií tvoří **princip odměn**. Do této kategorie spadá chválení a povzbuzování dětí při vykonávání činnosti. Sedmou kategorií tvoří **princip věkově smíšených tříd**, postavený na složení třídy z dětí různého předškolního věku, jež umožňuje pomoc staršího dítěte mladšímu dítěti. Osmou kategorií je **princip absorbující mysli**, coby zachycování poznatků smysly. Devátou kategorií tvoří **princip normalizace**, který spočívá ve spontánní reakci dítěte na jeho okolí a blízce souvisí s desátou kategorií, kterou tvoří **princip senzitivních fází**, kam spadají reakce dítěte na základě biologického významu.

S touto vytvořenou kostrou analytického příběhu jsem pak pracovala na sepsání výsledného výzkumného textu.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem výzkumného šetření v mé bakalářské práci bylo odhalit a popsat, jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori. Základní stavební deskou v uskutečnění tohoto kvalitativně orientovaného výzkumu byla právě teorie z odborné literatury, popisující všechny principy a jejich významy, které pedagogika Marie Montessori obnáší.

Data pro mé výzkumné šetření jsem získala během uskutečněného zúčastněného pozorování ve vybrané mateřské škole Marie Montessori. Zúčastněné pozorování, které probíhalo v rámci pěti všedních dní a patnácti hodin čistého času, mi poskytlo data ve formě záznamu z pozorování. Záznam z pozorování obsahoval činnosti vybraných dětí ze třídy vybrané mateřské školy Marie Montessori. Tato data jsem pak analyzovala za pomoci analytické techniky otevřeného kódování a její nadstavby, tak zvané techniky vyložení karet. Na základě takové to analýzy jsem pak získala výsledky výzkumu, které jsou odpovědí na stanovenou výzkumnou otázku: **Jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány ve vybrané mateřské škole Marie Montessori?**

Činnosti dětí ze třídy vybrané mateřské školy Marie Montessori prozrazují, které z principů se vyskytují a jsou používány v realizaci výchovně vzdělávacího programu Marie

Montessori ve vybrané mateřské škole Marie Montessori. Jak jsem psala již výše, bez existence odborné literatury pojednávající o pedagogice Marie Montessori a jejích principech, by nebylo možné na tuto otázku odpovědět.

Princip na první pohled zpozorovatelný byl **princip připraveného prostředí**, který je vidět na každém kroku vybrané mateřské školy Marie Montessori. Nejedná se pouze o upravenou a uspořádanou třídu, ale o vybavení přizpůsobené rostoucím potřebám dětí a didaktický materiál, který dítě zaujme ihned, když jej spatří. Soudím podle toho, že několikrát během mého pozorování činností dětí se stalo, že za paní učitelkou přišlo dítě s prosbou, že jej zajímá určitý předmět a mělo zájem o činnost, ve kterém předmět figuruje. Takové připravené prostředí je zásluhou připraveného učitele. **Princip připraveného učitele** však nespočívá jen v přípravě prostředí a vytváření vhodných pracovních podmínek. Připravený učitel má potřebu vést děti k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností, kterým se na základě pozorování jejich činností, přizpůsobuje. Toho dosáhne, především tím, že se orientuje ve funkci didaktického materiálu, je schopný jej pro dítě vhodně vybrat a nabídnout tak, aby dítě zaujal. Například ve chvíli, kdy dítě prosí paní učitelku o pomoc s výběrem aktivity. Paní učitelka na základě záznamů z pozorování činností dětí naprosto přesně ví, který didaktický materiál, který předmět je pro konkrétní dítě vhodný. Další z principů vyzpozorovaný na základě principu připraveného učitele, který je ve vybrané mateřské škole používán, je **princip odměn**. Nejedná se o odměňování materiální, jak by se mohlo zdát, ale o slovní chválení a povzbuzování dětí, které je podněcuje k dalším pokrokům v činnostech.

Dalším jasně zpozorovatelným principem je **princip svobody**, který vychází z takové činnosti, kterou si děti sami zvolí. K svobodné volbě činnosti je vede jejich vnitřní potřeba. Na principu svobody je postavený **princip volné práce**. Tento princip můžeme zpozorovat podle průběhu svobodně zvolené činnosti. Jedná se o výběr předmětu a cílu práce, o zvolený čas nebo sociální formu právě samotným dítětem. Děti se při projevu tohoto principu během jimi zvolené činnosti volně pohybují po třídě a vrací se k práci nebo kontaktují ostatní děti. Další z principů, **princip polarizace pozornosti** úzce souvisí s principem volné práce, při níž je dítě svými myšlenkami hluboce ponořeno do činnosti, kterou provádí. Takové to silné soustředění dítěte probíhá pouze za určitých podmínek. Určitými podmínkami mám na mysli právě to, že činnost, kterou si dítě svobodně zvolí, nejen započne, ale i dokončí.

Třidu vybrané mateřské školy Marie Montessori, kde probíhala realizace výzkumu, navštěvují děti všech tří předškolních ročníků. To znamená, že se v takové třídě setkáváme jak s tříletými, tak čtyřletými až pětiletými a šestiletými dětmi. Takové složení třídy je podmínkou pro **princip věkově smíšených tříd**, kterou třída vybrané mateřské školy Marie Montessori splňuje. Díky věkově smíšené třídě mají mladší děti možnost poprosit o pomoc starší dětí a starší děti mají příležitost mladším dětem pomoci.

V celé třídě a během celého dne ve vybrané mateřské škole Marie Montessori jsou děti obklopeny podněty, které zachycují svými smysly a to na základě vědomé činnosti jejich inteligence. Takové podněty děti zachycují nejen sluchem, čichem, chutěmi či doteky prostředí, k čemuž napomáhají vybrané didaktické materiály, ale i pohledy, činy či slovy. Jedná se o projevy **principu absorbující mysli**, který, jak bylo vyzorováno, blízce souvisí s **principem normalizace**, spočívajícím ve spontánních reakcích dětí na jejich okolí. Znamená to, že děti nevykonávají činnosti jen takové, které chtějí, ačkoli svobodně zvolené činnosti převažují. Děti vykonávají i takové aktivity, jimiž se přizpůsobují svému okolí. Během takových aktivit můžeme zpozorovat projevující se **princip senzitivních fází**. Tento princip pracuje s podněty, na něž děti reagují na základě biologického významu pro vybudování určitých funkcí a vlastností v živém organismu. Děti mohou pociťovat potřebu reakcí na významné podněty z oblasti řeči nebo pohybu, řádu, fascinace malými předměty či vytříbení smyslů nebo sociálního chování. Takové potřeby zpozorujeme u dětí se zájmem o nová slova, o čtení a psaní; se zájmem o koordinované pohyby jako například pohyb po elipse. Pro děti z vybrané mateřské školy Marie Montessori je přirozené, že každý předmět má své místo. Děti mají zájem o detaily, o aktivity, při kterých mohou zkoumat, porovnávat či třídit. Snaží se také napodobovat chování a společenské způsoby dospělých.

Ačkoli bylo cílem výzkumu odhalit a popsat, jaké principy pedagogiky Marie Montessori jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori, ráda bych zmínila i principy, které ve vybrané mateřské škole Marie Montessori používány nejsou. Hovoříme, vlastně, o jediném principu a to o principu trestů. Takový princip spočívá v káraní dětí, chovají-li se mimo stanovená pravidla. Během realizace výzkumu nebylo zpozorováno použití takového principu.

Během realizace výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori ve třídě vybrané mateřské školy Marie Montessori bylo, tedy, vyzorováno, že ve vybrané mateřské škole Marie Montessori jsou používány téměř všechny principy, které Marie Montessori uvádí v teoriích svých výchovně vzdělávacích metod.

ZÁVĚR

Při psaní této práce, se lidé z mého okolí zajímali, co je tématem mé bakalářské práce. Tito lidé po té, kdy jsem je seznámila s obsahem a záměrem práce, se rozdělili do tří skupin. Lidé z první skupiny pedagogiku Marie Montessori neznalo, nikdy o ní neslyšeli. Druhá skupina lidí o pedagogice Marie Montessori již někdy v minulosti slyšeli nebo četli, ale neměli o ní nijak široké vědomosti. Přičemž třetí skupina lidí byli zarytí odpůrci této alternativní pedagogiky. Následně jsem učinila takové rozhodnutí, že jsem teoretickou část této práce napsala, na základě odborně orientované literatury, jako ucelený popis výchovného a vzdělávacího systému Marie Montessori. Nejedná se o propagaci této metody, jak by se mohlo na první pohled zdát, avšak mým záměrem je, především, aby lidé, ať už se jedná o ty, kteří tuto metodu neznají, o ty, kteří ji hodnotí jako nepřirozenou nebo o ty, kteří jsou jejími zastánci, pochopili, že výchovný a vzdělávací systém Marie Montessori je k dětem i jejich rodině přátelský, nakloněný ke vzájemné spolupráci s rodinou a nabízí širokou škálu aktivit, které rozvíjí dítě a jeho poznání.

Jak napovídá název této bakalářské práce, výzkumná část byla orientována kvalitativně a pro dosažení cíle bylo nutné vybrat si a kontaktovat s žádostí o spolupráci mateřskou školu Marie Montessori, kde bych mohla uskutečnit pozorování pro získání dat výzkumu. Při zúčastněném pozorování jsem si zapisovala pozorované činnosti dětí jako nestrukturovaný záznam pozorování činností dětí, které jsem v dalších krocích podrobila analýze. Ta probíhala analytickou technikou otevřeného kódování a jeho nadstavbou, tak zvanou analytickou technikou vyložení karet. Pro takové provedení analýzy získaných dat bylo nutné prostudování odborné literatury, na jejímž základě proběhlo samotné vyhodnocení výzkumu. Cílem této práce bylo odhalit a popsat principy pedagogiky Marie Montessori, které jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori. Konkrétními podmínkami jsem označila prostředí vybrané mateřské školy Marie Montessori. Takové prostředí, ve kterém se odehrávaly činnosti dětí, jež byly důležité pro tento výzkum.

Na základě výzkumu se podařilo nejen odhalit principy pedagogiky Marie Montessori, které jsou používány v konkrétních podmínkách vybrané mateřské školy Marie Montessori, ale i popsat znaky zpozorovatelné v jejich průběhu, podle kterých je možné jednotlivé principy identifikovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- [2] HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
- [3] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [4] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- [5] LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: didaktické otázky vyučování orientované na dítě*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- [6] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.
- [7] MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-01-5.
- [8] MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86189-02-3.
- [9] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [10] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [11] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- [12] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

- [13] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- [14] RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-3.
- [15] RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- [16] SINGULE, František a Karel RÝDL. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (brož.).
- [17] STANDING, E. M. *Maria Montessori, her life and work*. New York: Plume, 1998. ISBN 0-452-27989-5.
- [18] SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- [19] ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori: aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996.
- [20] ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [21] VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozš. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902-2890-9.
- [22] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- [23] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AJ	A jiné.
AMI	Association Montessori Internationale.
APOD	A podobně.
ATD	A tak dále.
NAPŘ	Například.
TJ	To je.
TZN	To znamená.
TZV	Tak zvaně.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 – Přehled základních rozdílů mezi tradičním a alternativním vzděláváním... 12	12
Graf č. 1 – Rozdělení a vývoj senzitivních fází dítěte.....28	28

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: Záznam pozorování den 1.

PŘÍLOHA P2: Záznam pozorování den 2.

PŘÍLOHA P3: Záznam pozorování den 3.

PŘÍLOHA P4: Záznam pozorování den 4.

PŘÍLOHA P5: Záznam pozorování den 5.

PŘÍLOHA P 1: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DEN 1.

ÚTERÝ 20. 3. 2018, 8.00 – 11.00 hod.

Do třídy přichází Alexandra, kterou paní učitelka vítá podáním ruky se slovy: „dobré ráno, vítám tě ve školce“.

Vítá a utiňuje plačícího Roberta, který zrovna vchází do třídy: „všechno je v pořádku“ a motivuje jej výčtem činností, které ho baví dělat a které má rád. Plačící Robert se uklidňuje u činnosti, kterou si vybral - zasouvání dřevěných válečků do patřičných otvorů. Válečky, které vytahuje z dřevěného kvádrů, skládá na stůl. Po vytažení všech je vrací zpět do otvorů. Sklízí předmět, kam patří.

Alexandra si obléká zástěru a plní mísu vodou. Naplněnou mísu odnáší ke křídové tabuli, na kterou pak křídami kreslí. Voda v míse slouží k omývání tabule. Po dokončení činnosti vodu z mísy vylévá, uklízí věci na místo, kam patří.

Robert chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání přináší talíř se suchým chlebem a zeleninou, sklenici s vodou. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání. Robert si vybral ke stolečku dřevěný táč s lahvičkami, které mají různé druhy otevírání. Jednu po druhé otevírá a zavírá. Pak lahvičky sklízí na místo do police, kam patří a rozhlíží se po třídě. Přechází k činnosti z oblasti praktického života – volí předmět pro procvičování zapínání cvočků. Po dokončení činnosti vrací předmět na místo.

Paní učitelka vítá přicházející Svatavu a rovnou ji posílá si umýt ruce. Po návratu Svatavy z umývárny ji paní učitelka motivuje: „podívej se, co by se ti líbilo a těšilo tě“.

Alexandra zasedá ke stolečku a krájí mrkev ke svačině na kolečka. Po dokončení činnosti po sobě uklízí použité nádobí – nádobí umývá a následně suší utěrkou. Dává na místo, kam patří.

Robert si vybírá činnost z oblasti praktického života a to zapínání a rozepínání suchého zipu. Zasedá s ní ke stolečku. Po dokončení uklízí činnosti na místo.

Svatava si zvolila činnost s hmatovými tabulkami, na kterých rozpoznává hladký a drsný povrch. Po pohlazení jednoho z povrchů, nahlas opakuje, jaký ten povrch je. Předmět sklízí, kam patří.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

Robert se prochází po třídě a rozhlíží se po svém okolí. Paní učitelka se Roberta ptá, zda potřebuje pomoci s výběrem činnosti nebo si vybere sám – volí druhou možnost. Vybírá si tabuli s mapou světa, přičemž mu paní učitelka doporučuje, aby si vybral mapu jednodušší. Paní učitelka jej prosí, aby z mapy vytáhl dílky – Evropu, Asii a Afriku. Robertovi se činnost daří a k mapě si vytahuje obrázky znázorňující symboly jednotlivých světadílů. Po prohlédnutí všech obrázků a seskládání mapy vrací předměty na jejich místo.

Mezitím přichází Marek, kterého paní učitelka vítá slovy: „vítám tě ve školce a přeji ti, abys měl krásný den“.

Svatava si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř se suchým chlebem a zeleninou, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Marek prosí paní učitelku, aby mu nachystala činnost s písmeny. Pracují u stolu – paní učitelka vyslovuje slova začínající na určitá písmena a Marek říká, na které písmeno slovo začíná. Pak si na dřevěných tabulkách ukazují, jak písmena vypadají a jak se píše – j, z, g. Marek obkresluje písmena z tabulek prstem – jedno po druhém. Pak z těchto tří písmen vytahuje ta, o která ho paní učitelka prosí. Po zvládnutí této činnosti pak Marek osvojená písmena píše prstem do tácku s krupicí. Po dokončení činnosti sklízí předměty, kam patří.

Alexandra si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a zeleninou, sklenici s čajem. K Alexandře si přisedá Marek, který postupuje stejně – chystá si na stůl prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a zeleninou, sklenici s čajem. Během svačiny diskutují. Marek si přidává chleba a pomazánku. Po dojedení svačiny umývají použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Svatava rozprostírá pracovní podložku, na kterou přenáší kostky různých velikostí. Tyto kostky pak skládá na sebe od největší po nejmenší. Po úspěšném poskládání činnost vrací zpět na místo a pracovní podložku sklízí.

Alexandra si chystá činnost ke stolu, kdy si z čísel na dřevěných tabulkách vybírá taková, která má již osvojená a prstem je párkrát obkresluje. Přináší si tácek s krupicí a čísla píše prstem do krupice. Po dokončení činnosti předměty a pracovní místo uklízí.

Robert na pracovní podložce skládá kostky různých velikostí na sebe tak, aby byly poskládané od největší po nejmenší. Po zvládnutí činnosti předmět a podložku uklízí.

Svatava si ke stolu přenáší dřevěné tabulky s čísly 1, 2, 3 a 4, které několikrát obtahuje prstem. Přichází k ní paní učitelka, přisedá si a prosí Svatavu, aby z karet vytáhla číslo 4. Svatava vytahuje číslo, které paní učitelka žádá, ještě několikrát. Po té si přináší dřevěný táč s krupicí a čísla píše prstem do krupice. Po dokončení činnosti předměty uklízí zpět na místo a uklízí pracovní prostor.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

PŘÍLOHA P 2: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DEN 2.

STŘEDA 21. 3. 2018, 8.00 – 11.00 hod.

Paní učitelka vítá Alexandru slovy: „dobré ráno Sašenko, vítám tě ve školce“. Alexandra prosí paní učitelku o činnost. Paní učitelka nahlíží do svých zápisků, přičemž Alexandře předává informaci, co si má nachystat ke stolu. Chystá si jednotkové, desítkové a stovkové kuličkové hady. Poznává a pojmenovává jednotku, desítku a stovku na kuličkových hadech, které se následně učí poznávat na kartách s napsanými čísly. Pojmenovává čísla napsaná na kartách a přiřazuje je ke kuličkovým hadům. Na činnosti již pracuje sama. Po dokončení aktivity předměty sklízí, kam patří.

Chvilí po Alexandře přichází Marek, kterého se paní učitelka také vítá. Marek ihned volí práci – na pracovní podložku si chystá mapu země jednoho z kontinentů, a protože umí pojmenovat země, které se na kontinentu nachází, paní učitelka jej vybízí, aby si přinesl příslušnou složku s obrázky a podíval se, jak to v zemích, které umí pojmenovat, vypadá. Paní učitelka Markovi vysvětluje, co znamenají a symbolizují věci na obrázcích ze složek. Chlapec si sám prohlíží obrázky a nahlas říká, co na nich vidí. Po dokončení činnosti sklízí předměty na místo, kam patří.

Alexandra si chystá předměty na malý dřevěný táč – psací podložku, šablonu, tři barvy pastelek a papír. Všechny tyto předměty vyskládá na stůl a dřevěný táč odnáší zpět, aby měla pro práci u stolu více místa. Tvar kruhu, který je na šabloně, obkresluje z vnější i vnitřní strany pastelkami. Do šablony kreslí čáry – od čáry k čáře, od vrchu dolů, z levé strany do pravé. Po dokončení činnosti pokreslený papír zakládá do své složky a předměty sklízí.

Mezitím přichází do třídy i Svatava, které paní učitelka přeje pěkný den ve školce. Svatava u stolu na prkénku krájí papriku na proužky. Nakrájenou papriku dává do misky, kterou přidává k již nakrájenému jablku. Náčiní, s kterým pracovala, umývá, vysouší utěrkou, sklízí do kuchyňské linky.

Svatava si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s chlebem a paprikou, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Za Alexandrou, která se prochází a rozhlíží po třídě, přichází mladší děvče, které ji prosí o pomoc. Alexandra se ochotně vydává za děvčetem, podívat se, s čím potřebuje pomoci.

Pak ukazuje děvčeti, jak poskládat oblečení, přesněji tričko, svetr a legíny. Zvedá se a odchází.

Svatava si k velkému francouzskému oknu chystá košíček s mycím prostředkem na okna, houbou a stěrkou na okna. Prostředek stříká na okno, roztírá jej houbou po celé ploše a stírá stěrkou. Skládá předměty zpět do košíčku a uklízí na místo, kam patří.

Marek hraje na zvonky melodii písně „Skákal pes“. Od hry na zvonky se přesouvá ke klavíru, na který hraje tu samou píseň. Píseň hraje dvakrát za sebou, klavír zavírá a odchází od něj.

Svatava s Markem rozprostírají dvě pracovní podložky, přičemž na jednu z nich společně přenáší devět různě dlouhých dřevěných tyček, které představují jednotky (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), s kterými rozehrávají hru. Každý sedí u své podložky. Marek, který sedí u prázdné podložky, vymyslí číslo od 1 do 9, které mu má Svataava, sedící u podložky s předměty, přinést. Po chvíli se střídají. Marek navrhuje uklizení činnosti. Svataava souhlasí a společně předměty sklízí.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

Do třídy přichází usazený Robert, kterého paní učitelka vítá slovy: „dobré ráno, vítám tě ve školce a prosím, aby ses nedělal smutným“. Paní učitelka prosí Roberta o pomoc při skládání malých ručníků ze sušáku. Ten činnost s radostí přijímá a u stolu ručníky skládá. Poskládané ručníky třídí do košíčků podle barev. Košíčky sklízí do police, kam patří.

Robert si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s chlebem a paprikou, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Alexandra si ke stolu vytahuje dřevěnou tabulku s malým psacím písmenem „a“ a procvičuje si jeho psaní. Nejdříve prstem na této tabulce, později na tácku s krupicí. Po dokončení činnosti tabulku i tácku sklízí, zasouvá židli u stolku.

Robert si k francouzskému oknu chystá košíček s mycím prostředkem na okna, houbou a stěrkou na okna. Prostředek stříká na okno, roztírá jej houbou po celé ploše a stírá stěrkou. Skládá předměty zpět do košíčku a uklízí na místo, kam patří.

Marek si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a zeleninou, sklenici s čajem. Přidává si zeleninu. Po dojedení svačiny umývá

použité nádoby, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Robert si vybírá knihu a zasedá s ní ke stolu. Po prolistování ji uklízí zpět do police. Robert si ke stolu chystá papír, paletu vodových barev, štětec a kelímek, který si následně plní vodou. Zasedá ke stolu a maluje obrázek. Po namalování obrázku jej odnáší na sušák, který slouží ke schnutí obrázků a vylévá vodu z kelímku, který následně oplachuje. Uklízí své pracovní místo, včetně umytí pracovní plochy mokrým hadříkem.

Alexandra si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a zeleninou, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádoby, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

PŘÍLOHA P 3: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DEN 3.

ČTVRTEK 22. 3. 2018, 8.00 – 11.00 hod.

Do třídy přichází plačící Robert, kterého paní učitelka vítá slovy: „vítám tě ve školce a přeji ti pěkný den“, snaží se jej rozptýlit rozhovorem o přicházejícím sourozenci. Paní učitelka mu nabízí činnost pro procvičování otevírání lahviček a krabiček různého druhu. Robert činnost přijímá a chystá si ji ke stolu. Každou lahvičku či krabičku, kterou otevře, pak zavře a dá mimo tácek. Po dokončení práce činnost sklízí.

Robert si ke stolu přináší stříbrný tác a hadřík. Hadříkem tác leští. Po vyleštění tácu předměty sklízí, kam patří.

Paní učitelka vítá Marka, který přichází do třídy: „dobré ráno, měj pěkný den a dělej, co tě těší a baví“.

Paní učitelka podává ruky i Svatavě, která přišla hned po Markovi a přeje jí, aby měla pěkný den.

Marek si na pracovní podložku volí práci s obrázky zvířat. Ze všech možností si vybírá obrázky vývoje berušky, který ho zajímá. Paní učitelka chlapci na obrázcích ukazuje, jak se zvíře vyvíjí a ten pak karty sám řadí podle vývoje. Pak ke správně seřazeným obrázkům přiřazuje lístečky s názvy stádií vývoje. Paní učitelka výsledek činnosti kontroluje a chlapce chválí. Marek po té činnosti sklízí.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

Robert si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s chlebem a kolečky okurky, kousek jablka, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Mezitím přichází Alexandra, kterou paní učitelka vítá ve školce.

Svatava si ke stolu chystá papír, paletu vodových barev, štětec a kelímek, který si následně plní vodou. Zasedá ke stolu a maluje obrázek. Po namalování obrázku jej odnáší na sušák, který slouží ke schnutí obrázků a vylévá vodu z kelímků. Uklízí své pracovní místo, včetně umytí pracovní plochy mokrým hadříkem.

Alexandra si ke stolu přináší dřevěnou krabici plnou barevných hadů. Hady skládá na stůl a procvičuje si sčítání a odčítání. Prosí paní učitelku, aby jí výsledek zkontrolovala. Paní

učitelka Alexandru povzbuzuje slovy: „výborně, jen tak dál“. Alexandra pokračuje v aktivitě, kterou si vybrala. Následně předmět činnosti sklízí.

Marek prosí paní učitelku o doporučení práce. Paní učitelka ho prosí, aby si nachystal pracovní podložku, a přináší mu karty s hudebními skladateli. Seznamuje Marka s jejich jmény a podobou. Paní učitelka se Marka ptá, zda existuje hudební skladatel, o kterém by se chtěl dozvědět více, načež ukazuje a vyjmenovává ty, kteří jej zajímají. K těmto skladatelům mu paní učitelka poskytla karty s informacemi, které si Marek přečítá. Po přečtení informací, které chlapce zajímaly, sklízí předměty i pracovní podložku.

Robert volí činnost u stolu s předmětem pro zasouvání dřevěných válečků do příslušných otvorů. Válečky z dřevěného kvádrů skládá na stůl a následně je podle velikosti zasouvá zpět. Po dokončení činnosti předmět uklízí, kam patří.

Alexandra si chystá hada hodnoty sto na pracovní podložku. Na tomto hadovi označuje jednotky a desítky barevně odlišnými lístečky. Po poznačení všech jednotek a desítek, činnost sklízí.

Svatava si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s chlebem a okurkem, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

Alexandra si na pracovní podložku chystá dřevěnou krabici s laminovanými číselnými kartami. Paní učitelka si k děvčeti přisedá a prosí o poskládání čísla 1912 z karet. Alexandra poskládá karty tak, aby z nich přečetla takové číslo. Paní učitelka ji žádá, aby číslo, které poskládala, přinesla fyzicky. Alexandra se zvedá a na dřevěný táč skládá jednu kostku hodnoty jeden tisíc, devět tabulek hodnoty devět set, jednoho hada hodnoty deset a dvě kuličky hodnoty dvě. Paní učitelka Alexandru chválí a vysvětluje jí, že je důležité, aby poznala čísla na kartách, aby věděla, co znamenají a pak je přinesla fyzicky. Následně Alexandra provádí činnost sama. Po dokončení činnosti předměty sklízí.

Svatava si obléká zástěrku, plní větší džbán vodou a u stolu přelévá vodu z většího džbánu do menších váziček. Vázičky pak plní tulipány a roznáší na stolečky ve třídě. Vysouší místo, kde pracovala, uklízí předměty a větší zástěrku na háček.

Alexandra si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a kousek jablka, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá po-

užité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Marek si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem, pomazánkou a zeleninou, sklenici s čajem. Přidává si chleba i zeleninu. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Robert s kamarádem si prohlíží knihy, které si vybrali. Vzájemně si ukazují a diskutují nad tím, co se v knihách nachází. Společně pak knihy uklízí.

Marek rozprostírá pracovní podložku a přináší si na ni dřevěný obdélníkový táč vyskládaný trojúhelníkovými tvary. Tvary z tácu skládá na podložku a zpátky do tácu, jak patří. V momentě dokončení činnosti, vyskládaný táč uklízí i s pracovní podložkou.

Paní učitelka si zapisuje poznámky o činnostech dětí.

PŘÍLOHA P 4: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DEN 4.

PÁTEK 23. 3. 2018, 8.00 – 11.00 hod.

Robert přichází, stejně jako předešlé dny, s pláčem a rovnou zasedá ke stolu, kam si přinesl zasouvání dřevěných válečků do patřičných otvorů. Válečky z dřevěného kvádry vytahuje a podle velikosti zasouvá zpět. Po dokončení činnosti předmět sklízí na místo, kam patří.

Paní učitelka vítá Svatavu: „dobré ráno, vítěj ve školce“.

Robert se prochází a rozhlíží po třídě. Paní učitelka se jej ptá, zda mu může pomoci s výběrem činnosti, avšak Robert odmítá. Paní učitelka toto rozhodnutí přijímá se slovy: „dobře, běž se, tedy, podívat, co by tě těšilo a bavilo“.

Svatava plní džbán vodou a přechází do koutku umývání rukou v oblasti praktického života. Vodu ze džbánu přelévá do velké mísy, která představuje umyvadlo. Smočila ve vodě ruce a namydla si je tuhým mýdlem. Pečující osoba na děvče dohlíží a mydlí si ruce s ní. Ukazuje jí tak, jak si ruce pořádně namydlit. Mýdlo z rukou smývá ve vodě ve velké míse a vysouší si ruce ručníkem. Vodu z mísy vylévá do dřezu v kuchyňce a předměty, které použila, vrací na místo, kam patří. Nakonec suší mísu ručníkem a ručník věší na sušák.

Do třídy přichází Marek, které paní učitelka zdraví a vítá. Marek rozprostírá pracovní podložku, na kterou přináší mapu evropských zemí. Jednotlivé země z dřevěné mapy vytahuje a skládá je vedle na podložku. Pak je vrací na dřevěnou mapu tam, kde se nachází. Po dokončení aktivity mapu i pracovní podložku sklízí.

Robert přihlíží činností dětí, které se kolem něj odehrávají.

Přichází Alexandra a rovnou míří ke stolu, kam si přináší dřevěnou krabici plnou barevných hadů. Hady skládá na stůl a procvičuje si sčítání a odčítání. Po dokončení aktivity předmět sklízí.

Svatava si na stůl přináší umělohmotný tácek, přichystané jablko, kráječ na jablko, mísu s vodou, ručník a malý kartáč. Jablko v míse s vodou kartáčkem očišťuje, vysouší ručníkem. Jablko pak pomocí kráječe krájí na měsíčky. Nakrájené jablko skladuje do skleněné misky a přidává k nakrájené zelenině. Zbytky jablka vyhazuje a sklízí nádobí – umývá, vysouší a dává na místo, kam patří.

Paní učitelka si zapisuje poznámky z pozorování činností dětí.

Robert si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s kouskem vánočky a dva měsíčky jablka, sklenici s čajem. Přidává si vánočku. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Marek na pracovní podložku vytahuje krabičku s lístečky a pytlíčkem drobných předmětů, např. hračky z čokoládových vajíček. Lístečky se slovy skládá na podložku jeden vedle druhého a podle toho, co je na nich napsáno, k nim přiřazuje drobné předměty. Po dokončení činnost sklízí.

Robert rozprostírá pracovní podložku na koberec a přináší si na ni kostky různých velikostí. Tyto kostky skládá na sebe od největší po nejmenší. Po dokončení činnosti odnáší kostky jednu po druhé na místo, kam patří a sklízí pracovní podložku.

Svatava chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s kouskem vánočky a měsíček jablka, sklenici s čajem. Přidává si jablko. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Alexandra si ke stolu chystá papír, paletu vodových barev, štětec a kelímek, který si následně plní vodou. Zasedá ke stolu a maluje obrázek. Po namalování obrázku jej odnáší na sušák, který slouží ke schnutí obrázků a vylévá vodu z kelímků. Uklízí své pracovní místo, včetně umytí pracovní plochy mokrým hadříkem.

Robert volí činnost u stolečku, ke kterému si přináší tácek se skleněnými lahvičkami naplněnými vatou. Otevírá jednu lahvičku po druhé a čichá k nim. Každou lahvičku po ovonění zavře a dá bokem. Po ovonění všech lahviček je skládá zpět na tácek a odnáší na místo, kam patří.

Marek s kamarádem rozprostírají pracovní podložky tak, aby se jim na ně vlezl had v hodnotě tisíc. Každou desítku označují modrým lístečkem a každou stovku červeným lístečkem. Po dokončení činnosti předměty sklízí.

Alexandra si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s kouskem vánočky, sklenici s čajem. Vrací se pro kousek jablka. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Svatava u stolu v oblasti praktického života leští koženou brašnu. Dává si záležet, používá k tomu určený přípravek. Až si je jistá, že je brašna jako nová, předměty sklízí.

Paní učitelka si zapisuje poznámky z pozorování činností dětí.

Marek si chystá předměty na malý dřevěný táč – psací podložku, kruhovou šablonu, tři barvy pastelky a papír. Všechny tyto předměty vyskládá na stůl a dřevěný táč odnáší zpět, aby měl pro práci u stolu více místa. Tvar kruhu, který podle šablony obkreslil, vyplňuje vodorovnými a svislými čarami. Po dokončení činnosti si zakládá obrázek do své složky a předměty sklízí.

Alexandra s kamarádkou si na pracovní podložku vytahují dřevěnou krabici se psacími písmeny. Hrají hru, kdy jedna z nich vytahuje písmena z krabice a druhá vytažená písmena hádá. Po chvíli se střídají. Po dokončení činnosti předměty sklízí.

Robert rozprostírá pracovní podložku na koberec a přenáší na ni kostky různých velikostí. Skládá je na sebe od největší po nejmenší. Po dokončení činnosti předmět i pracovní podložku sklízí.

Marek si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s kouskem vánočky a několika kousky jablka, sklenici s čajem. Přidává si. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

PŘÍLOHA P5: ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DEN 5.

ÚTERÝ 27. 3. 2018, 8.00 – 11.00 hod.

Paní učitelka vítá Marka, který přišel do třídy slovy: „dobré ráno, vítám tě ve školce“ a prosí jej o umytí rukou. Marek prosí paní učitelku o doporučení činnosti. Paní učitelka mu, tedy, poradí, co si má nachystat a Marek si na pracovní podložku přináší čtyři krabičky obsahující dřevěné válečky různých barev, velikostí a průměrů. Paní učitelka si k Markovi přisedá a ukazuje mu, jak se s tímto předmětem pracuje. Ten ji soustředěně pozoruje, poslouchá a činnost po ní opakuje. Je paní učitelkou povzbuzený a na činnosti dál pracuje sám. Skládá válečky od nejširšího průměru po nejúžší na sebe, jiné pak od nejvyššího po nejnižší vedle sebe. Po dokončení aktivity sklízí předmět na místo, kam patří.

Paní učitelka vítá i Roberta a prosí jej, aby si vybral něco, co ho těší a baví. Robert si ke stolečku přináší dřevěný táč s lahvičkami, které mají různé druhy otevírání. Jednu po druhé otevírá a zavírá. Pak lahvičky sklízí na místo do police, kam patří.

Svatava, která mezitím přišla, si přináší ke stolu dvě dřevěné tabulky s číslicemi 1 a 8. Prosí paní učitelku, aby jí pomohla si tato čísla osvojit. Pokaždé, kdy číslo na tabulce obtáhne prstem, zmíní jeho hodnotu, tzn. „jedna“ nebo „osm“. Svatava obtahuje každé číslo tak dlouho, dokud paní učitelka vidí, že si je děvče jistě v tom, co dělá a říká. Paní učitelka pak Svatavě ukazuje, do kterého rohu stolu, má položit tabulku s určitou číslicí. Až si je děvče jistě i v tomto, přináší si táč s krupicí a číslice prstem píše do sypkého povrchu. Následně činnost sklízí.

Robert si ke stolu přináší táč s dvěma hrnký a čajovou lžičkou. Čajovou lžičkou pak přenáší obsah z jednoho hrníčku do druhého. Takto udělá třikrát a předmět sklízí zpět na místo, kam patří.

Alexandra přichází do třídy a paní učitelka ji zdraví. Alexandra pracuje s pracovním listem, na kterém si procvičuje psaní číslic 1 – 10 tužkou. Po dokončení činnosti pracovní list ukládá do své složky a uklízí psací potřebu.

Marek si obléká zástěrku a plní mísu vodou. Naplněnou mísu odnáší ke křídové tabuli, na kterou pak křídami kreslí. Voda v míse slouží k omývání tabule. Na tabuli kreslí kolečkové brusle. Po dokončení činnosti vodu z mísy vylévá, uklízí věci na místo, kam patří.

Paní učitelka si zapisuje poznámky z pozorování činností dětí.

Svatava si chystá na stůl v kuchyňce prostírání. Na prostírání talíř s chlebem a několika kolečky mrkve, sklenici s čajem. Přidává si mrkev. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Robert si do kuchyně přináší kbelík a u dřezu jej plní vodou. Do vody pak nalévá trochu čistícího prostředku a přenáší jej na koberec. Vytahuje kartáč, který namáčí do vody v kbelíku a v pozici kleče jím čistí koberec. Po dokončení činnosti mu pečující osoba pomáhá s vyléváním vody z kbelíku a Robert sklízí předměty na místo, kam patří.

Marek si ke stolu přináší tabulku se zavázanými stužkami. Stužky rozvazuje a váže z nich nové mašličky. Učiní tak dvakrát celou řadu mašlí. Po uvázání stužek do mašliček činnost sklízí zpět na místo.

Alexandra si chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem a pomazánkou, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Svatava volí činnost s hmatovými tabulkami, na kterých rozpoznává hladký a drsný povrch. Po každém hmatovém styku s povrchem si nahlas zopakuje, jaký povrch je – zda hladký či drsný. Nejprve pracuje s hladkým povrchem, následně s drsným. Nakonec hladký a drsný povrch střídá. Po dokončení činnosti tabulky sklízí do police, kam patří.

Robert rozprostírá pracovní podložku na koberec a přenáší na ni kostky různých velikostí. Skládá je na sebe od největší po nejmenší. Po dokončení činnosti předmět i pracovní podložku sklízí.

Marek chystá na stůl v kuchyňce prostírání a mazací nůž. Na prostírání talíř s chlebem a pomazánkou, kolečka mrkve, sklenici s čajem. Po dojedení svačiny umývá použité nádobí, vysouší utěrkou a sklízí do kuchyňské linky. Z jídelního stolu uklízí prostírání.

Alexandra si na pracovní podložku vytáhla krabičku s lístečky a pytlíčkem drobných předmětů, např. hračky z čokoládových vajíček. Lístečky se slovy skládá na podložku jeden vedle druhého a podle toho, co je na nich napsáno, k nim přiřazuje drobné předměty. Po dokončení činnosti sklízí.

Paní učitelka si zapisuje poznámky z pozorování činností dětí.

Marek rozprostírá pracovní podložku, na kterou si přináší karty s tiskacími písmeny. Z tiskacích písmen skládá různá slova. Jedním z nich je slovo vesnice. Paní učitelka jej žádá, aby poskládal další slova, a to taková, která se vesnice týkají. Marek, tedy, sám sklá-

dá slova jako dům, pes, pole apod. Po dokončení činnosti k němu přichází paní učitelka a prosí, aby jí přečetl, co za slova poskládal. Po přečtení paní učitelka pochválí výběr slov a chlapec činnost sklízí.

Svatava si ke stolu přináší předmět se zapínáním umělohmotných přezek. Přezky na předmětu nejdříve všechny rozepíná a pak zapíná. Učiní tak pouze jedenkrát. Po dokončení činnosti předmět uklízí.

Robert s dalšími kamarády si vyzouvají papuče a prochází se po elipse. Pečující osoba na ně dohlíží a upozorňuje na dodržování vzdálenosti od kamaráda. Na elipsu našlapují špičkou, pak patou, následně celým chodidlem. Obouvají si své papuče a rozchází se.

Svatava si ke stolu přináší papír s vytištěnými kruhy a nůžky. Kruhy z papíru vystřihuje. Po dokončení činnosti uklízí nůžky, odstřížky a vystřižené kruhy zakládá do své složky.