

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra sociální pedagogiky



Alternativní vzdělávání, využití těchto metod pro rozvoj
dítěte v domácím prostředí

Závěrečná práce

2018

Autor práce: Petra Monaghan

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma Alternativní vzdělávání, využití těchto metod pro rozvoj dítěte v domácí prostředí zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použité literatury, který je součástí této závěrečné práce.

V Dubňanech dne 19. 2. 2018

.....
Podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Lence Gulové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a podporu, kterou mi poskytla při zpracování mé závěrečné práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé závěrečné práce, a které si nesmírně vážím.

Petra Monaghan

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 5 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 6 |
| 1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY | 6 |
| 1.1 Vymezení pojmu „Alternativní škola“ | 6 |
| 1.2 Proč alternativní cestou? | 7 |
| 1.3 Vymezení pojmu „Tradiční škola“ | 8 |
| 1.4 Vznik a vývoj alternativních škol | 9 |
| 1.5 Situace v České republice | 10 |
| 2. MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA..... | 12 |
| 2.1 Život Marie Montessori | 12 |
| 2.2 Montessori pedagogika | 13 |
| 3. VÝVOJ BATOLETE | 17 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 22 |
| 4. RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP V RODINĚ | 22 |
| 5. METODA MONTESSORI V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ | 25 |
| 5.1 Aktivity pro miminko | 25 |
| 5.2 Aktivity batolecí období | 28 |
| 5.3 Aktivity spojené s přírodou – Objevujeme svět | 32 |
| ZÁVĚR | 34 |
| Seznam použité literatury | 35 |

Úvod

Jedním z impulsů pro to, abych svoji závěrečnou práci věnovala problematice alternativního vzdělávání, bylo mé mnohonásobné setkávání se slovem alternativa. Slovo alternativní se jako červená nit proplétá mým životem už od mého dlouholetého pobytu v zahraničí; alternativní stravování, alternativní bydlení, alternativní medicína.

Nicméně až narození prvního dítěte mi poskytlo možnost, začít se věnovat i tématu alternativní vzdělávání a zcela se do těchto tajů ponořit.

Teoretická část se dělí do tří hlavních kapitol. V první se zaměřím na nejširší oblast alternativní školy, v druhé představím Montessori pedagogiku. Pozornost zaměřím na život Marie Montessori a její filozofii. Ve třetí kapitole představím batolecí období, protože aktivity pro rozvoj dítěte v domácím prostředí se v praktické části budou dotýkat převážně tohoto období.

V praktické části závěrečné práce nejprve nastíním respektující přístup k dětem, respektující komunikaci v rodině. V následujících kapitolách představím jednotlivé činnosti pro rozvoj dítěte, a to pro období od narození a ve velmi raném věku.

Celou praktickou část ukončuje kapitola Objevujeme svět. V této kapitole je mým cílem poukázat na potřebu dětí kontaktu s přírodou a s okolním světem. Znat přírodu, která nás obklopuje, je pro dítě velkým obohacením.

*„Celé neuvědomělé snažení dítěte směřuje k tomu,
aby se uvolněním od dospělého a osamostatněním rozvinulo v svobodnou osobnost.“
Maira Montessori*

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je rozdělena na tři kapitoly, postupně se dostanu od nejširšího tématu alternativního školství k principům a pojmům jednotlivých alternativních škol. Nejvíce pozornosti je věnováno Montessori pedagogice. Teoretickou část zakončuje kapitola batolecí období.

1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

1.1 Vymezení pojmu „Alternativní škola”

Slovo alternativní pochází z latinského slova "alter", což v překladu znamená jiný, opačný nebo změněný. Alternativní škola je proto chápána jako pojem, který má mnoho významů a mnoho vysvětlení. Pro někoho může být alternativní škola každá, která se nějak odlišuje od škol tzv. tradičního typu, pro jiného musí mít jasně daná pravidla. Alternativní označujeme školy, které se liší od ostatních používáním odlišných metod, orientací, obsahem výchovně-vzdělávací práce. Jiná může být organizace výuky, formy učení nebo následné hodnocení. Kritika dosavadního školství však téměř vždy byla východiskem.

Ve svém díle Průcha (2001) uvádí obecnou definici „alternativního vzdělávání“ z britského pedagogického slovníku (Dlawton, P. Gordon, 1993, s. 42):

„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 (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

„Alternativní škola: Škola, která plně nebo částečně (škola s alternativními prvky) uskutečňuje záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí (většinou lišící se v organizaci vyučování, méně již v obsahu nebo cílech).“ (Rýdl, 1999a, s. 11)

1.2 Proč alternativní cestou?

Tím, co by se především mělo ve stávajících školách změnit, je například dle psycholožky Nováčkové (2014) míra respektu, a to mezi dětmi navzájem, ale také mezi dospělými a v rámci vztahu učitele a žáka. Nerespекtuující učitel nemůže ve výuce uplatňovat tolik důležité principy, jako je kooperace mezi dětmi nebo podíl na rozhodování ve třídě. Přestože v diskuzích o vzdělávacím systému je pozornost zaměřena například na testování a zkoušení, téma atmosféry a vztahů se takovému zájmu netěší. Přitom právě to jsou aspekty, prostřednictvím kterých se děti mnohem učí.

„Škola je něco v životě jednotlivce a společnosti tak vysoce důležitého, že je o ní řeč neustále. Takřka každodenně se o škole píše a mluví, byť v různých souvislostech, ve sdělovacích prostředcích, stejně jako v rodinách, kde vyrůstají děti. Jenže jsou tu značné rozdíly podle toho, o který z řady významů výrazu „škola“ se jedná: škola jako budova, jako životní etapa strávená v této budově, jako skupina žáků a jejich učitelů, jako umělecký a vědecký směr atd. Slovníky uvádějí až 14 významů výrazu „škola“ používaných v různých kontextech“ (Průcha, 2002, s. 388).

Alternativní školy jsou veřejností vnímány různě. Dalo by se říci, že existují tři skupiny: ta, která se o tuto oblast v podstatě nezajímá, tradiční školu chápe jako danou a za její hranice ani neuvažuje; dále skupina lidí, kteří se o jiné cesty vzdělávání aktivně zajímají, ať už ve smyslu hledání vyhovující školy pro své dítě nebo prostřednictvím přímé činnosti ve školství či osvěty; a nakonec skupina odpůrců upřednostňujících tradiční model z různých důvodů. Nicméně názory lidí k alternativním formám skeptických často zrcadlí i jakousi neochotu k hlubšímu zamyšlení, nahlédnutí pod pokličku, uvědomění si některých souvislostí. *„Proč by měly mít dnešní děti jinou školu, než jsme mívali my? Nám se také přece nic nestalo.“* To je poměrně častý argument.

Tradiční školský systém potřebuje zásadní změnu dle článku Filipa Murára (2012): „Musíme se také oprostit od myšlenky tvrdé kázně a téměř militaristického přístupu ve školách. Fakt, že tento přístup dříve produkoval poměrně dobré výsledky, není relevantní pro současný svět. Je třeba se dívat dopředu a hledat aktuální řešení (...) bychom měli do škol zavést prvek svobody, který umožní samostatné a touhou po poznání vedené učení. Mnohé vzdělávací experimenty vedené v různých částech světa ukazují sílu a efektivitu svobodného učení, založeného na vnitřní motivaci a touze dozvědět se něco nového“ (Murár, 2012).

„Hovoříme – li o svobodě ve výchově, myslíme tím svobodu pro tvůrčí sílu, která slouží jako pohon pro rozvoj individua.“ Maria Montessori

1.3 Pojem "Tradiční škola"

Je nezbytné, abych v mé práci vymezila také termín tradiční škola. S definicí pojmu škol alternativních se můžeme setkat v mnoha publikacích. S definicí tradiční škola jsem se naopak příliš nesetkala. Můžeme se setkat s označením standardní, normální, klasická škola atd. Já jsem se rozhodla zvolit termín škola tradiční nebo tradiční vzdělávání. Toto pojetí zahrnuje vzdělávací instituce, se kterými se v České Republice setkáváme nejčastěji, jedná se o školy běžného vzdělávacího proudu.

A existují nějaké negativní zkušenosti z tradiční školy?

„Nejde však jen o **zážitky strachu, nespravedlnosti, nudy**. Daleko nebezpečnější jsou dlouhodobá poškození v oblasti návyků a postojů. Dá se říci, že tradiční škola poškozuje každé dítě bez výjimky, ovšem každé jinak. Za poškození považují například **nerozvinutí řady individuálních dispozic a schopností, snížení sebevědomí, vytvoření závislosti na autoritě, také malý rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení, přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správné, a že je to důležitější než spolupráce, atd.**“ (Nováčková, 2008, str. 3)

Náš národ se rád nazývá národem Komenského, naše škola je však jeho myšlenkám hodně vzdálená. Že donucování do školy nepatří vyjádřil heslem: Omnia sponte fluent, absit violentia rebus! (Všechno nechť plyne volně, prosto násilí) (Jan Ámos Komenský)

„Děti ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak se často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“ (Nováčková, 2008, str. 6)

1.4 Vznik a vývoj alternativních škol

O počátcích alternativního pedagogického hnutí můžeme hovořit od přelomu 19. a 20. století, kdy se objevují první tendence ke změnám tradiční školy, jež se formovala v průběhu století osmnáctého. Hlavním důvodem ke koncipování alternativního školství byly narůstající rozpory mezi standardními školami a potřebami společnosti. Jako nejvýznamnější období vzniku alternativních škol bychom mohli označit 20. a 30. léta 20. století, toto období je spojováno se jmény velkých pedagogických myslitelů jako: J. Dowey, M. Montesori, P. Peterson, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. Tento rozvoj byl ovšem zpomalen okolnostmi, které zasáhly celý svět, 2. světová válka a po ní nastupující totalitní režimy. V České republice byl největší rozmach reformního hnutí mezi dvěma světovými válkami. Následně bylo na našem území v reformních tendencích pokračováno v devadesátých letech 20. století. (Průcha 2001)

Ráda bych uvedla alespoň některé modely alternativních škol, které se objevovaly od konce 19. století:

- 1889 Cecil Reddie, anglický pedagog, zakládá školu v Abbotsholmu. Je zde podporována tělesná výchova, ruční práce a žákovská samospráva.
- 1898 otevírá Hermann Lietz, německý pedagog, venkovský výchovný ústav v pohoří Harz. Je tu snaha o vytvoření dětem rodinné prostředí, důraz je kladen pobyt v přírodě, pracovní a tělesnou výchovu.
- 1907 Ovide Decroly, belgický lékař a pedagog, zakládá v Bruselu „školu životem a pro život“. Vyučování vychází z dětských zájmů a zkušeností. Zájmová centra, jako je např. dítě ve škole, naše potrava, naše odívání, dopravní prostředky, nahrazují vyučovací předměty.
- 1907 Marie Montessori, italská lékařka a pedagožka, zakládá v Římě dětský dům Casa dei bambini. Jedná se o zařízení pro děti ve věku od 3 do 7 let, důraz je kladen na úpravu prostředí, didaktické pomůcky, podporu samostatnosti dětí.
- 1919 Rudolf Steiner, německý filozof a pedagog, otevírá první waldorfskou školu. I tato

škola usiluje především o rozvoj aktivity žáků. Vzdělávání se uskutečňuje v epochách. Známkování je nahrazeno slovním hodnocením. Vedle předmětů matematika, biologie, chemie, fyzika atd. se vyučuje i eurytmie a ruční práce.

- 1919 Helena Perkhurstová, americká učitelka, zakládá experimentální školu v Daltonu, její podstatou je Daltonský plán. Hlavní myšlenkou je zrušit tradiční systém a nahradit ho samostatným získáváním vědomostí. Učebna je rozdělena do předmětových okrásků. Je zde podporována individuální práce, využití vhodných pomůcek a knihovny. Svoboda je základním principem daltonské školy.
- 1920 Célestin Freinet, francouzský pedagog, začíná rozvíjet svou „moderní školu“. Principem této pedagogiky je aktivnost, a to aktivnost pracovní. Žáci jsou vedeni zvládat práci podle vlastních záměrů, vlastním postupem a vlastním tempem. Freinet postavil celou výchovu na radostné a tvůrčí atmosféře.
- 1924 A. S. Neill, anglický pedagog, zakládá internátní školu Summerhillschool. Podle Neilla je základní potřebou dítěte láska a svobodný rozvoj osobnosti.
- V roce 1927 vychází práce „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“ Petera Petersena, německého pedagoga. I v této pedagogice se usiluje o rozvoj dětské osobnosti. Základem školy je „školní pospolitost“, deset let je rozděleno do čtyř věkových skupin, každá skupina má týdenní plán učiva. Učivo se řeší v tzv. kurzech – povinných a volitelných. Nová je i role učitele, který má žáky ve výuce podněcovat, vytvářet vhodné podmínky, motivovat a mít děti rád.

1.5 Situace v České republice

„Zvláštní pozornosti si zaslouží v dějinách alternativního školství reformní pokusy v české pedagogice usilující o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. I když měly formy velmi rozmanité, jejich společným jmenovatelem bylo překonat formalismus tradiční školy a uvést do života výchovné zařízení, které by vycházelo z dětské přirozenosti, rozvíjelo zvědavost, aktivitu a tvořivost dětí.“ (Svobodová, Jůva, 1996, str. 11)

S odstupem času, můžeme konstatovat, že 20. a 30. léta 20. století v Československu byla jednou z nejpokrokovějších dob v oblasti alternativního vzdělávání. Na tuto skutečnost poukazuje bohatý domácí výzkum a praxe, vysoká úroveň reformní pedagogiky na našem

území. Samozřejmě se u nás pracovalo s bohatými zahraničními teoriemi. Jako nejvýznamnější představitel tehdejší reformní pedagogiky je uváděn Václav Příhoda (1889- 1979), ze svých několika studijních pobytů v USA k nám dovezl řadu teoretických i praktických poznatků o nových směrech ve vývoji školství (Průcha 2012).

„Za vedení učitele Karlovy univerzity Václav Příhody vzniká v roce 1929 „Organizační a učební plán reformních škol“, podle kterého byly zřízeny pokusné školy v Praze-Nuslích, Michli a Hostivaři, v Humpolci, ve Zlíně i na dalších místech v republice. Plán reformních škol usiloval o racionalizaci výuky, o jednotnou třístupňovou školu (...) a o vnitřní diferenciaci (...).“ (Svobodová, Jůva, 1996, str.14)

Významným periodikem vycházejícím od roku 1927 byl časopis Nové školy, který byl věnovaný právě alternativním školám a vzdělávání. Bohužel po roce 1948 došlo k násilnému přerušení těchto inovativních snah. Podle odborných hodnocení jsme se do té doby pohybovali na světové úrovni. (Průcha, 2012).

Situace se ve školství radikálně mění po roce 1989. Vzniká sektor neveřejných škol, zřizují se alternativní školy – např. waldorfská škola, v základních školách se učí podle několika odlišných vzdělávacích programů. (Průcha, 2001)

2. MONTESSORIOVSKÁ PEDAGOGIKA

2.1 Život Marie Montessori

Marie Montessori je známá jako mladá ambiciózní a emancipovaná žena. Narodila se 31.8. 1870 v Itálii v městečku Chairvalle. Ve svých třech letech se přestěhovala s rodiči do Říma. Nejprve se věnovala studiu matematiky a inženýrství na technické škole, později se rozhodla pro studium na Lékařské fakultě, nastupuje tedy na univerzitu v Římě, kde roku 1896 promuje. Stává se první italskou lékařkou.

Po úspěšném ukončení studia medicíny nám Rýdl (2007) představuje další kroky v životě úspěšné pedagožky. „*Svoji kariéru lékařky zahájila na State Orthoprenic School v Římě. Tam pracovala s dětmi odmítnutými jejich rodiči. Jak její úspěch s výukou těchto dětí, tak její kolegové ji přesvědčili o tom, aby opustila svoji lékařskou kariéru a věnovala se výchově a vyučování.*“ (Rýdl, 2007, str. 12). Maria Montessori se vrací na univerzitu, kde studuje filozofii a antropologii, také pedagogiku a experimentální psychologii. Maria Montessori získávala své první zkušenosti s postiženými dětmi. Byla přesvědčená o tom, že i psychicky nemocné děti jsou vychovatelné. V této souvislosti Karel Rýdl (2007) vyzdvihuje především Mariino zaměření se na rozvoj motorických činností a procvičování smyslů, a to všechno v připraveném prostředí za pomoci množství pomůcek. Po svém úspěchu v práci u postižených dětí, začala mít pochybnosti o přístupech praktikovaných ve školách pro normální děti. Důležitým datem jejího života se stal 6. ledna 1907. V Římě otevřela Dům dětí (Casa dei bambini) pro asi 60 dětí z chudého předměstí San Lorenzo. Zde poprvé využila a rozvinula v praxi své didaktické materiály pro rozvoj smyslů, matematických představ a pro praktické činnosti. Aplikovala zde své zkušenosti s vytvořením podnětného a připraveného prostředí, které samo vede děti k výběru činností a rozvoji právě té oblasti své osobnosti, kterou si potřebují procvičit.

V roce 1908 ukončila Marie Montessori svou lékařskou praxi a odešla ze svého působení na katedře hygieny a antropologie a začala se plně věnovat šíření své koncepce pedagogiky.

Přednášela a učila v Anglii, USA, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii. Dvakrát byla navržena na Nobelovu cenu míru; její dílo bylo za doby diktatury zakázáno nebo nepodporováno. V roce 1949 se Marie Montessori vrátila do Evropy a žila v Holandsku, kde také 1952 zemřela. (Rýdl, 2007)

Na jejím náhrobku k nám dodnes promlouvá její památná věta:

„Prosím milé děti, které všechno umí, aby společně se mnou pracovaly na stavění mír mezi lidmi a ve světě.“

2.2 Montessori pedagogika

Principy vzdělávání, zásady a cíle Montessori pedagogiky se vyvíjí již celé století. Tvoří ucelený a propracovaný vzdělávací systém, který plně respektuje vývojová období dítěte, plně koresponduje s moderními psychologickými teoriemi vývojových potřeb a senzitivních období dětského věku. Je to program aplikovaný ve vyspělých státech i rozvojových zemích – v Evropě hlavně severské státy, Německo, Itálie, Polsko, dále USA, Indie. Programem se inspirovaly i nejmodernější školské projekty – např. „Začít spolu“. Role učitele v Montessori je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. Motto celé Montessori pedagogiky: **„Pomoz mi, abych to dokázal sám“**. Postupuje se vždy od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy se využívají zvláštní speciálně vyvinuté pomůcky. Tyto pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností a vědomostí. Marie Montessori vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se „dospělým“. Děti se učí hledat vlastní cestu a využívat svých vnitřních sil. Dítě se nejlépe naučí to, co se chce učit, pracuje na základě vnitřní motivace dle svých vývojových potřeb. Potřebuje to k lepšímu porozumění tomuto světu. Na činnost i dokončení by mělo mít dostatek času.

Nejdůležitější hesla v Montessori metodě výuky a výchovy jsou: bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska.

Pro principy vzdělávání Marie Montessori vytvořila „dvanáctero“:

„Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.“

Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.

Vychovatel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.

Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.

Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.

Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen tehdy, když je o pomoc požádán.

Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje, a nevyrušovat ho.

Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.

Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.

Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.

Vychovatel musí děti nechat pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.

Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši. “
(Rýdl, 2007, str. 7)

Klíčovým principem Marie Montessori pedagogiky je senzitivní práce a koncentrace pozornosti. Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je v nás všech zakódována přímo geneticky. Při výchově stačí respektovat individuální vývoj a využít senzitivní fáze každého dítěte. Koncentrace pozornosti je maximální soustředění na určitou činnost. Dítě neustále opakuje určitou činnost, dokud z toho má požitek, pak aktivitu odloží a

jde k jiné. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo.

Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavostí k získání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať už jsou využity, nebo ne. Člověk se nikdy jistě věci tak jednoduše nenaučí, jako v odpovídající citlivé (senzitivní) fázi.

Průběh senzitivních fází:

- Pomalý začátek – fáze přípravy – dítě hledá činnost, které by se věnovalo. Záleží na jeho zájmech a motivaci.
- Vrchol – fáze velké práce – dítě se zcela ponoří do činnosti a nenechá se ničím rušit.
- Pomalé odeznívání – Fáze klidu – dítě se po dokončení činnosti uklidní a až se myšlenkově „odpojí“ od dokončené činnosti, může se věnovat činnosti další.

Druhy jednotlivých fází:

Jedná se o tři fáze, které uvádí Svobodová (2007) a které jsou podobné fázím, jež uvádí vývojová psychologie.

Období 0 – 6 let Senzitivní oblasti jsou především – pohyb, řád, řeč a matematické představy.

Období 7 – 12 Senzitivita převažuje v oblastech abstrakce, sociálních vztahů, mravního cítění a v rozvoji již naučených činností.

Období 12 – 18 Někdy také fáze sociálního znovuzrození, samostatnosti, bezpečí, ochrany, citlivosti pro přijetí sociální role, spravedlnosti a lidské důstojnosti.

Jednotlivé oblasti učení

Dle M. Montessori musí postupné úrovně vzdělávání odpovídat postupnému vývoji osobnosti dítěte. (Montessori 2011, s. 15)

- I. Praktický život – péče o vlastní osobu a své tělo, péče o okolí a společnost, cvičení sociálních vztahů, cvičení kontroly pohybu.
- II. Smyslový materiál – ke cvičení a prohlubování vyvinula Montessori pro různé smysly pestrý smyslový materiál, s jehož pomocí lze procvičovat rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenování.
- III. Jazykový materiál – materiál podporující rozvoj řeči, materiály k výuce čtení a psaní.
- IV. Kosmická výchova – integrující prvek pedagogiky Montessori. Integrace oblastí a témat zahrnutých v kosmické výchově pomáhá dítěti pochopit řád světa, vžít se a

existovat v něm, najít své místo a naučit se zacházet se sebou i s okolím.

V. Matematický materiál – rozlišení sebe a ostatního, vnímání délky, šířky a výšky, vnímání dimenzí, porovnávání velikostí a forem, experimentování.

Montessori také zjistila, že specifické citlivosti se vždy neobjevují v izolaci, ale mohou se vyskytnout v párech nebo přesahují jedna přes druhou. Obecně, ale následujících šest citlivých období se objevuje po sobě a začínají hned po narození:

1. Cit pro řád a pořádek - (...) Dítě může trvat na navrácení věci na původní místo, na stejném pracovním postupu nebo na umístění věci určitým způsobem
2. Citlivost vnímání - Citlivost smyslů se ukazuje v dětské tendenci pro objevování okolí ohmatáváním a ochutnáváním věcí.
3. Citlivost pro řeč a jazyk
4. Citlivost pro chůzi
5. Citlivost na malé věci
6. Citlivost pro včlenění do společnosti

(Rýdl, 2007, str. 30-31)

Pro montessori výuku je charakteristický **klid, klidná atmosféra, řád a pořádek**. Učitel trvá na dodržování základních pravidel, které tvoří společně s dětmi. Tato pravidla se týkají pořádku ve třídě, manipulaci s pomůckami, vzájemného chování mezi dětmi a k dospělým, řešení konfliktů apod.

Dalším charakteristickým rysem této pedagogiky je samostatná práce jedince. Používá se také označení „volná“ nebo „svobodná práce“. Dítě si může samo zvolit, **co** (jaký materiál, oblast zájmu) bude dělat, **kde** (výběr pracovního místa, **kdy** (dítě pracuje dle své intuice), **s kým** (může pracovat ve dvojici nebo samostatně).

„Nejvyšším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvoje dětí a mládeže, překonávající všechny bariéry národnostní, kulturní a sociální a směřující k posilování míru na světě.“

(Rýdl 2007, s. 16)

3. VÝVOJ BATOLETE (1-3 ROKY)

Batolecí období začíná 1. a končí 3. rokem života dítěte. V tomto období dochází u dítěte k výraznému rozvoji jeho osobnosti. Během dvou let se z miminka zcela závislého na péči rodičů stává samostatně se pohybující dítě schopné řečové komunikace a základní sebeobsluhy.

„Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, jehož logickým pokračováním je expanze do širšího světa.“ (Vágnerová, 1997, s. 67)

Růst batolete

Tempo růstu se na rozdíl od oblasti vývoje značně zpomaluje. Mezi dvanáctým až dvacátým čtvrtým měsícem se výška batolete pohybuje mezi 81,5 až 89 cm a jeho váha je zhruba 9,6 až 12,3 kg. Jeho puls se pohybuje okolo 80 až 110 tepů za minutu a počet nádechů a výdechů za minutu je dvacet až třicet. Pomalu se zvětšuje hlava, tělo a nohy můžou být v tomto období ještě křivé. Obvod hrudníku je větší než obvod hlavy. Váha dvouletého dítěte je mezi 11,8 kg až 14,5 kg a výška je 86,5 až 96,5 cm. Držení jeho těla je více vzpřímené, dech je pravidelný, začínají se objevovat stoličky a jeho mozek je roven 80 % mozku dospělé osoby. Tříleté dítě je vysoké 96,5 až 101,5 cm a váží 13,6 až 17,2 kg. Puls tříletého dítěte je mezi 90 až 110 tepů za minutu. V tomto období je obvod hlavy roven obvodu hrudníku. Nohy jsou ještě křivé, ale postoj je již vzpřímený. Batole už má všechny mléčné zuby (Allen, Marotz, 2002).

Vývoj hrubé motoriky

Začátek batolecího období je charakteristický prvními krůčky, které se kolem patnáctého měsíce rozvinou v samostatnou chůzi, kdy je dítě schopno ujít samo několik kroků a zastavit

se bez přidržení. Zpočátku se chůze batolete projevuje nejistotou a častými pády na zadeček, to se ale kolem patnáctého měsíce ztrácí a dítě si je již jistější svou chůzí. Mezi 2. a 3. rokem již dítě umí běhat, skákat, při chůzi nepadá, zvládne přejít po nerovném terénu či přes překážku bez pádu a jezdí na tříkolce.

Větší problém pro batole představují schody. *„Málokdo z dospělých si vůbec představí, jak by asi měl obtíže, kdyby šel do chodů, které by mu sahaly po pás. A přece i tento úkol dítě v batolecím období postupně účinně zvládne. Na začátku do schodů jen leze, ale brzy (kolem 1 a půl roku) chodí nahoru dobře, když je vedeno za jednu ruku. Ve dvou letech většina dětí jde do schodů i bez přidržování, většinou s přisunováním nohou na každém schůdku, a ve dvou a půl letech konečně už alespoň nahoru po způsobu dospělých – se střídáním nohou.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 71)

Jemná motorika

Mezi vývoj jemné motoriky patří zejména pohyby rukou a prstů. Batole si procvičuje čerstvě osvojený pinzetový úchop. Ke konci kojeneckého období bylo dítě schopno uchopit předměty a poté je upustit. V batolecím období se zlepšuje koordinace a spolupráce obou rukou, dítě si dokáže přendat předmět z jedné ruky do druhé, aby mohlo uchopit nový. Jestliže má dítě hračky v obou rukou a někdo mu nabídne další předmět, dítě jednu hračku odloží stranou, aby si mohlo vzít to, co se mu nabízí.

„Začíná se objevovat nápodoba a konstrukční hra. V 15. měsících postaví dvě kostky na sebe, mezi 18. a 24. měsícem je to 3-6 kostek, ve 3 letech staví komín z deseti kostek. V 15 měsících nahází drobné kuličky do hrníčku, ve 2 letech do hrdla úzké lahvičky, ve 3 letech navleče korálky na šňůrku.“ (Thorová, 2015, str.369)

Dítě si v tomto věku rádo prohlíží knížky, ukazuje hračky ostatním, aby si je prohlédli. Umí si hrát chvíli samo, při hře často napodobuje ostatní, zkusí uvést do chodu mechanickou hračku. Koncem druhého roku umí stříhat s nůžkami a ovládat tužku.

Dítě ve věku 2 let více projevuje zájem o vrstevnické vztahy, rádo se zdržuje v blízkosti vrstevníků. Může se stát, že i nevhodným způsobem testuje jejich reakce. Dítě je napodobuje a rádo si v jejich blízkosti hraje. Jde o tzv. paralelní hru. Mohou si hrát se stejnou hračkou nebo nemusí. Hra se stejnou hračkou (např. stavebnicí) v kolektivu dvou nebo více dětí je běžná ve 3 letech – asociativní hra. Děti sledují stejný cíl, komunikují spolu, napodobují se, ale stále chybí záměrná spolupráce. (Thorová, 2015)

Vývoj řeči v batolecím období

Dítě dosahuje v tomto období velkého pokroku v oblasti řeči. Koncem kojeneckého období dítě rozumí zákazu, který je doprovázený gesty nebo mimikou, názvům běžných předmětů a také se objevují první slůvka dítěte, které bývají označovány jako dětský žargon. Dětský žargon je mluva dítěte, které zpravidla rozumí jen rodiče. Nejčastěji se jedná o napodobování zvuků, hlasů či výkřiků.

„Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě ji přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat. Rozvoj řeči je jedním z významných předpokladů pro komplexnější rozvoj poznávacích procesů. Řečové znaky označují a zastupují realitu. Preference podstatných jmen v tomto věku souvisí s rozvojem pochopení trvalosti označovaných objektů. V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí slovník dítěte. Ve dvou letech se objevují první krátké, dvouslovné věty. Předtím měla význam sdělení pouze jednotlivá slova. První řečové projevy jsou agramatické. Vývoj řeči má značný význam, je dalším viditelným znakem, který potvrzuje pozitivní vývojový trend.“ (Vágnerová, 1997, str. 80)

Ve dvou a půl letech dítě chápe symbolický význam slov, to znamená, že rozumí a používá větší počet slov. Roční dítě používá kolem 6 slov a oproti tomu dvouroční dítě umí 200 až 300. S rozšiřujícím se počtem slov, které už dítě umí, přibývá také počet otázek, z nichž nejpočetnější je otázka – „Co to je?“. Děti začínají tedy chápat, že každá věc má své jméno. Ve dvou letech děti používají především své jméno při komunikaci o sobě. Mluví tedy nejčastěji ve třetí osobě a až kolem třetího roku dítě používá zájmeno „já“. Tyto normy ve vývoji řeči jsou jen přibližné, jelikož vývoj řeči se u jednotlivých dětí výrazně odlišuje. Některé děti znají v polovině druhého roku říkanky, jsou i děti, které se nikdy říkankám příliš nenaučí. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Rozvoj osobnosti batolete

„Pokroky v motorických dovednostech a ve schopnostech dohovorit se - třeba i primitivně - řečí umožňují pokroky v sociální oblasti. Dítě se stává autonomním nejen tím, že je schopno si samo dojit, kam chce, a zmocnit se všeho, co je mu na dosah a v čem mu okolí nezabrání, ale i tím, že značně pokročí ve své sebeobsluze.“ (Langmeire, Krejčířová, 1998, str. 74)

„V batolecím období se objevují dva důležité vývojové mezníky. Charakterizují určitý stav, určitou úroveň rozvoje osobnosti. Jedním z nich je schopnost separace od matky, která je podmínkou dalšího osamostatňování a rozvoje vlastní identity. Druhým mezníkem ve vývoji osobnosti batolete je potřeba sebeprosazení, která může mít až charakter negativismu. Signalizuje dosažení určitého vývojového pokroku v osamostatnění a uvědomění kompetencí, které je umožňují. (.....) Negativismus je určitým počátečním a nezralým projevem vlastní vůle.“ (Vágnerová, 1996, str. 84)

Pro posílení sociálního vývoje ze začátku batolecího období je důležitý styk batolete s druhými dětmi, zejména při pobytu na hřišti, v zájmových kroužcích nebo prostřednictvím návštěv jiných dětí. Tyto aktivity jsou prospěšné jak pro dítě, tak maminky, jejichž přítomnost posiluje dítěti sebejistotu. (Woolfson, 2004)

Sebeobsluha

Dítě na konci batolecího období již nepotřebuje neustálou podporu dospělého. Dokáže se samo najíst, napít, zvládá základy hygieny. Okolo 18 měsíce až 2 let začínáme dítě učit vykonávat potřebu na nočník, později do toaletní mísy s redukčním prkénkem. V tomto věku se také zlepšuje orální motorika. Lžička začne používat od 18 měsíců, od 2 let vidličku. Dítě se postupně mezi 2 a 3 lety učí oblékat a svlékat jednodušší kousky oblečení. Zavazování tkaniček, zapnutí knoflíků, oblékání přes hlavu ještě dítěti motorika neumožňuje. (Thorová, 2015)

Kognitivní vývoj v batolecím věku

V batolecím období se mění pohled dítěte na svět. Dochází k takzvané symbolické expanzi do světa, kdy dítě poznává svět, orientuje se v něm a poznává, že v něm existují určitá pravidla. Poznávání okolí nebo světa se v průběhu vývoje mění a začíná fáze symbolického uvažování. Dítě si dovede představit nějakou činnost nebo objekt bez toho, aniž by muselo tuto činnost nebo objekt vidět, případně provádět.

„Objevuje se tzv. symbolická a imitační hra, kdy dítě zachází s hračkami, jako by šlo o reálné předměty, na hračky mluví, pečuje o ně (plyšové hračky a panenky) nebo za ně vydává zvuky a dává je do situací, které někde odpozorovalo (auta, vláčky).“ (Thorová, 2015, str. 376)

Emoční vývoj

V průběhu druhého až třetího roku se u dítěte rozvíjí schopnost emočně reagovat na různé

situace. Mezi základní emoční projevy batolete patří afekt hněvu a vzteku, pocity studu, pocity lítosti, strach, pocit zahanbení, žárlivost, radost z kontaktu s lidmi, soucit a podobně. Hněv a vztek jsou pro batole typické v případě, že protestuje proti rozhodnutí matky. V případě, že se batole chová proti pravidlům chování, tak se u něj mohou vyskytnout pocity studu či projevy lítosti. Dalším charakteristickým emočním projevem batolete je strach. Většinou batole prožívá strach v případě odloučení od matky nebo v případě styku s novými objekty.

„V batolecím věku ještě dítě nedokáže kontrolovat emoce. Neumí tlumit projevy nepříjemných pocitů, jež často přerůstají do negativního afektivního stavu, který může být intenzivní a trvat až do vyčerpání dítěte. Dítě ještě nedokáže vyjádřit své složitější potřeby a pocity slovně, také si začíná uvědomovat a testovat svoji nezávislost. Období mezi 2. a 3. rokem si vysloužilo název první puberta neboli období vzdoru. Nastává doba, kdy by rodič měl začít dítěti nastavovat výchovné hranice. Žádnému dítěti absolutně volná a nejistá výchova neprospívá.“ (Thorová, 2015, str.377, str. 378)

Kresba

Krátce po 1. roce se dítě dostává do prvního kontaktu s tužkou. Ocitá se ve fázi experimentálního čárání. Jedná se o radostnou senzomotorickou aktivitu. Dítě se snaží strefit na papír, často přetahuje, s tužkou tluče o papír. (Thorová, 2015)

„Někdy mezi 2. a 3. rokem batole začne věnovat pozornost tvaru čáranice a nakonec ji přisoudí symbolický význam. Pojmenuje ji, čímž nastává fáze tzv. asociativního čárání.“ (Thorová, 2015, str. 370)

Dítě po několika měsících procvičování získá zkušenost, dokáže lépe ovládat tužku a začíná čáry více na papíře organizovat.

„Mezi 2. a 3. rokem nastává fáze kontrolovaného záměrného čárání. Naučí se ovládat koncept paralelismu – uspořádává čáry souběžně vedle sebe ve vertikální i horizontální rovině. Pochopení vztahu mezi oběma směry je pro kreslení zásadní dovedností, začínají první „žebříky“ či „sluníčka“.“ (Thorová, 2015, str. 372)

První obrázky začínají u některých dětí vznikat na konci batolecího období. Tím se dítě přesouvá do ideografického stadia – obrázek „člověk“, zárodek hlavonožce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části představím zásady dobré komunikace a respektující přístup ve výchově dětí. Především se však zaměřím na využití Montessori metody a aktivit na podporu vývoje dítěte v domácím prostředí, a to od narození do tří let. Praktickou část zakončí kapitola věnovaná tématu příroda – Objevujeme svět.

4. RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP V RODINĚ

Vím, že mě a moje sourozence rodiče vychovávali s láskou, vedli nás tak, jak nejlépe uměli. Na své dětství vzpomínám jako na docela bezstarostné. Byl však mezi námi partnerský vztah? Ještě dnes si pamatuji některé hrozby, tresty, příkazy, nepochopení, shazování emocí, kritiku. Přitom však rodiče měli na mysli jen naše dobro.

Říkala jsem si, že mé děti budu vychovávat jinak. Když jsem se stala matkou, měla jsem předsevzetí, čemu všemu se chci ve výchově vyhnout. S úlekem jsem však zjistila, že najednou používám totéž, co mi tolik vadilo jako dítěti: kritiku, vyptávání, křik, peskování. Místo ocenění moje dcera slyšela něco o chybách a nedostacích. Trápilo mě to a rozhodla jsem se z těchto převzatých vzorců osvobodit. Začala jsem se tedy zajímat o alternativy ve výchově, v komunikaci. Seznámila jsem se s knihou Respektovat a být respektován, prošla jsem i tímto kurzem a myslím, že to byl průlom v mém přístupu k dítěti. Výchova dalších dvou synů už zdaleka nebyla provázena tolika negativními emocemi. Stále se však učím a

jsou dny, kdy „uklouznu“.

Ujasnila jsem si pojem partnerský vztah, respekt, uznání.

„Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, str. 17)

Zásady dobré komunikace

Uvědomila jsem si, jak je důležité se vyhýbat hodnocení a obviňování osoby. Důležité je pojmenování problému, přibírat k řešení zainteresovanou stranu. Tím vedeme děti k zodpovědnosti. Jestliže říkáme, co dítě nemá dělat, nemusí mu být vždy jasné, co dělat má, co je správné, co se očekává. Raději mu poskytneme informaci, co dělat lze, jaká činnost (chování) jsou přijatelné. Pokud je to možné, dáme na výběr z přijatelných činností. Také je lepší dát přednost větě oznamovací před větou rozkazovací. Také můžeme řadu otázek nahradit oznamovací větou. Rozlišujeme otázky, kterými přibíráme ke spoluúčasti na řešení problémů. Např. Co s tím uděláš? Co navrhuješ? Co si o tom myslíš?

Empatická reakce

„Potřebujeme, aby druzí chápali a přijímali, když se cítíme v nepohodě.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, str. 83)

Vhodné postupy:

- naslouchat s účastí
- pojmenovat, co druhý prožívá (oznamovací věta, ne otázka)
- popsat chování (Vidím, že pláčeš.....)
- hovořit o přáních, rozvíjet je v představách
- reagovat činem
- fyzická přítomnost dospělého (objetí, pohlázení)

Jak tedy zvládnout emoce? Nabízí se nám:

- fyzická aktivita – bušení do polštáře, mačkání gumových koleček, nakreslit, jak se právě cítím...

- záměrné zklidňování – já-výrok, zpěv, počítání, odejít, když je to možné..., změnit činnost
- změna postoje – nebrat si věci osobně, vidět věci z jiného úhlu pohledu....

„Přijímat negativní emoce neznamená, že souhlasíme s nesprávným chováním, které tyto emoce vyvolaly! Emoce a chování je třeba rozlišovat. (...) Popírání a hodnocení emocí děti brzdí rozvoj jejich osobnosti. (...) Emoce plní v našem životě tři důležité funkce, které se navzájem prolínají: ochrannou, motivační, informační.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, str. 87)

Namísto trestání

Pokud dojde ke konfliktu a nesprávnému chování, můžeme místo trestání volit alternativní přístup. Ať už je to empatická reakce, Já-výrok nebo dát výběr typu můžeš...nebo můžeš. Někdy je však nutné přerušit nesprávné chování případně i s využitím fyzické převahy dospělého (odnést nebo odvést dítě, odtrhnout se bijící se děti apod.)

Po nesprávném chování se snažíme porozumět důvodům, které k tomuto chování vedly. Necháme dopadnout přirozený důsledek, který je přímým následkem činnosti či chování. Můžeme také dítě přizvat ke spoluúčasti na řešení situace a na nápravě, v neposlední řadě udělat opatření. (*Tu hračku teď dám do krabice. Až vymyslíte, jak si s ní hrát bez hádek, zase ji vyndám.*)

Uznání a ocenění a zpětná vazba

Pochvaly a odměny jsou, stejně jako tresty, nástroji vnější motivace. Potlačují motivaci vnitřní, vytvářejí závislost na autoritě a vedou k poslušnosti, nikoliv k zodpovědnosti. Pochvalou *To jsi mi udělal radost, že ses oblékl sám*, učíme děti, že věci se dělají kvůli spokojenosti druhých lidí, nikoliv pro věc samotnou. Zejména bychom takto neměli reagovat, když se dítě učí něco samo pro sebe (sebeobsluha, školní znalosti...). Uznání je základní lidskou potřebou. Pochvalou říkáme: *Děláš věci k mé spokojenosti*, oceněním říkáme: *Vážím si tě*.

(Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008)

Ocenění, uznání můžeme vyjádřit několika způsoby:

- popsat, co vidíme (případně popsat úsilí dítěte)
- popsat pravděpodobné pocity dítěte při úspěchu
- poukázat na pozitivní přirozené důsledky
- pojmenovat chování dítěte obecnějším pojmem
- poděkovat
- popsat vlastní pocity /které prožíváme díky tomu, co dítě udělalo/

Kniha Respektovat a být respektovat mě motivovala a přivedla k dalším knihám, které se věnují komunikaci, alternativním přístupům k výchově. Tento přístup nebylo jednoduché si osvojit najednou, musela jsem být trpělivá sama se sebou. Rozbít staré zvyklosti, návyky je dlouhodobý proces. Ale dnes vidím, že moje snaha přinesla ovoce. Děti nemají potíž se navzájem omluvit, jsou empatické, snaží se pochopit pocity druhých, navzájem se podporují. A já? Nepoužívám tresty, více mlčím, nezdůrazňuji negativa, reaguji s rozvahou.

„Jste zrcadlem, v němž dítě vidí svou hodnotu.“ (Naomi Aldortová)

5. METODA MONTESSORI V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ

5.1 Aktivity pro miminko

Maria Montessori si povšimla zejména toho, že dítě ve věku 0 – 6 let je obdařené „absorbující myslí“, která mu umožňuje pozorovat a zachycovat vjemy ze svého okolí, a dále že prochází „senzitivními obdobími, během nich věnuje veškerou svou energii k získávání určité schopnosti. Tato období mají omezené trvání, a pokud dítě v dané chvíli nemá podněty, ztrácí příležitost k učení a později bude muset vynaložit velké úsilí na to, aby získalo dovednosti, které si mohlo osvojit snadno a lehce. Dítě je tedy schopné využít k růstu to, co mu jeho okolí nabízí, ve chvíli, která mu nejlépe vyhovuje. K tomu potřebuje klid, vhodné

prostředí a pomůcky.

„Hle, už je tu s námi, vyčerpané hrozným kontrastem mezi dokonalým poklidem a nevýslovnou námahou, kterou právě vynaložilo.“ (Maria Montessori)

Miminka

Už při zařizování pokojíčku pro naše první miminko jsem myslela na to, jak vytvořit pokojnou a uklidňující atmosféru. Stěny jsme vymalovali neutrálními barvami. Pokoj jsem se snažila zařídit účelně, aby se dobře uklízel. Dbala jsme na vybavení pokojíčku předměty, které by byly přitažlivé, kvalitní, úměrné vzrůstu dítěte a jeho schopnostem.

Pokoj miminka by měl ideálně osahovat čtyři různé zóny:

- prostor na spaní,
- prostor na převlékání, přebalování a ošetřování dítěte,
- prostor na krmení,
- prostor na aktivitu.

Pomůcky pro miminko – měly by podněcovat jeho zvědavost, ale zároveň ho nesmíme zahltit.

Mezi první předměty, které můžeme miminku nabídnout, jsou závěsné dekorace. Tyto předměty pomáhají rozvíjet pozorovací schopnosti a poskytují podněty k udržení pozornosti.

„Při narození je zorné pole dítěte omezeno na vzdálenost 20-30 cm. Při procvičování dokáže na tuto vzdálenost sledovat předmět, který se pomalu pohybuje. Dítě, které svůj pohled zaměří na závěsnou dekoraci a bude sledovat, jak se hýbe, tím rozvíjí schopnost prozkoumávat svět zrakem: objevovat tvary, barvy, hloubku...“ (Place, 2017, str. 44)

Ze závěsných dekorací můžeme dítěti nabídnout – závěsnou dekoraci Munari. Tato dekorace byla vytvořená italským umělcem Brunem Munarim. Vycházel z vrozeného smyslu pro řád a matematické vztahy. Další dekorace – závěsná dekorace z osmistěnnů – je tvořena z trojrozměrných geometrických tvarů s jasnými základními barvami; modrá, žlutá a červená. Závěsnou dekoraci Gobbi tvoří pět koulí stejné barvy v různých odstínech. Tuto pomůcku nabízíme dítěti kolem 2-3 měsíce. Pomůcka umožňuje miminku vstřebávat nové představy: jemné nuance barev od nejtmaší po nejsvětější a hloubku zorného pole umístěním koulí do

odstupňované výšky.

Čtvrtou závěsnou dekoraci s tanečnicí tvoří čtyři postavy zhruba 17 cm vysoké. Na výrobu použijeme tenký lesklý papír, který odráží světlo.

Od 4 měsíců miminko více chápe vzdálenost mezi předměty a sebou samým, rozvíjí se vnímání plastičnosti. V tomto období je schopné lépe ovládat své paže. Nabídneme mu závěsné předměty, které může chytat. Je vhodné předmět zavěsit na gumu, tímto miminko má možnost předmět uchopit a pustit, znovu se na něj zaměřit a pokus se jej znovu zachytit. Předmět musí být odolný, dostatečně veliký, nesmí být nabarvený nebo nalakovaný chemickými látkami. Zavěšené předměty střídáme, vybíráme raději dřevěné figurky nebo papírové např. ryby, motýly, ptáčky a jiné tvory, které můžeme pozorovat v přírodě. Mezi předměty, které podporují koordinace pohybů celé ruky můžeme zařadit dřevěný kroužek, rolničku, různá chrastítka.

„Jakmile neurčitý a křehký život prorazí na úroveň vědomí a smysly se propojí s okolním světem, právě tehdy vyrazí kupředu a napne svaly v neutuchajícím úsilí uskutečnit se. Je třeba, abychom toto pro nás utajené úsilí dítěte vnímali jako něco posvátného. Je třeba, aby nás toto namáhavé objevování se zastihlo připravené, protože o budoucí osobnosti člověka se rozhoduje právě v tomto kreativním období.“ (Maria Montessori)

Pětiměsíční miminka mají ráda překvapení, můžeme s ním hrát hru na „vykukování“. Mezi šestým a devátým měsícem je už dítě schopné sledovat pohledem drobné předměty, v tomto období se nám nabízí hra na schovávanou, která je úvodem k představě o trvání věcí. V tomto období můžeme také zařadit do aktivit s miminkem různá rozpočítadla doprovázená hrou s rukama – podporujeme tím osvojování nových slov a nových pojmů spojených s jeho tělem. Nedílnou součástí rozvoje dítěte již od narození je hudba. Hudba může být radostí a také zdrojem mnoha objevů: rytmus, obměny, hlasů, rýmy, nová slova, poznává zvuky. Dítěti také nabízíme různé kuchyňské předměty, které poslouží jako bicí nástroje: kastrolky, mísy z různých materiálů a nesmíme zapomenout na dřevěnou vařečku.

K hudbě patří tanec. Tančeme s dítětem, kdykoli je to možné.

Miluji knihy a knihy jsou u nás v domě téměř všude. Proto představování knížek od nejtělejšího věku bylo pro mě samozřejmostí. Zpočátku vybíráme pevné knížky odpovídající malé ruce: dotykové knihy z látky, měkké knížky, knížky z lepenky a později z papíru.

Další hrou od pěti až šesti měsíců je pojmenovávání plyšových zvířátek: kráva, kočka, pes. Jméno doprovodíme zvukem, které každé zvíře vydává.

Chrastítka – miminko dokáže ve věku 4-5 měsíců držet v ruce předmět, rozvíjí si tím koordinaci mezi okem, rukou a uchem. Chrastítka mohou být různých tvarů, z různých materiálů, různé barvy, teploty a váhy. Nedáváme miminku k pozorování příliš mnoho věcí najednou, raději pravidelně chrastítka obměňujeme.

Další úžasnou aktivitou z Montessori pedagogiky jsou „košíky“. Předměty vložíme do menšího košíku, aby se daly snadno uchopit. Do každého košíku umístíme dva až tři předměty. Předměty volíme podle toho, které má dítě rádo např. chrastítko, balonek, zvoneček nebo roztrídíme předměty podle kategorií. V jednom košíku mohou být věci spojené s kuchyní: lžice, naběračka, stěrka, talířek, kastrůlek apod. Jiný košík obsahuje předměty spojené s koupelnou: malý ručník, kartáček, hračka do vody. V dalším košíku budou předměty ze zahrady.

Již od šestého měsíce můžeme dítěti nabídnout činnost, kde vkládá předměty do různých otvorů. Z počátku to může být pouze box s jedním kulatým otvorem. Později zařazujeme box s více otvory a předměty různých geometrických tvarů.

Od 11.-12. měsíce nabízíme dítěti pomůcky, při kterých si procvičuje navlékání – např. kostky na svislé tyčce, kolečka na vodorovné tyčce.

Je důležité vytvořit pro dítě a jeho vývoj klidné a harmonické prostředí. Důležitým faktorem pro podporu samostatnosti a stimulaci soustředěnosti je i celkové uspořádání domu. (Place, 2017)

„Je jasné, že dospělý, který neustále dohlíží, kárá a vydává svévolné příkazy, dítě vyrušuje a zabraňuje jeho rozvoji. Dusí se tak veškeré pozitivní síly, které zrovna klíčí.“ (Marie Montessori)

5.2 Aktivity pro batolecí období

Zvědavost malého dítěte v tomto období snad ani nelze uspokojit. Měli bychom mu poskytnout neomezenou příležitost pozorovat, pohybovat se a zkoumat – doma, v zahradě. Ať dítě objevuje sebe sama a svět kolem sebe. Dítě povzbuzujeme, aby získalo důvěru právě v sebe sama, zapojujeme ho do každodenních činností. Vytváříme podnětné prostředí, bereme ho s sebou na různá místa, jdeme mu příkladem. Od neútlejšího věku mu říkáme: dobrý den, na shledanou, prosím, děkuji, omlouvám se.... Když nám malé dítě něco podává, předmět si s výrazem lehkého překvapení a radosti vezmeme a řekneme dítěti: „Děkuji.“ Tím se dítě učí. V tomto období je také potřeba vystupovat jako pozitivní autorita, bez nějakých trestů. Vysvětlujeme dítěti, že existují pravidla, která je nutná respektovat a dodržovat.

Od 15. měsíců, až se bude cítit připravené, dovolujeme dítěti, aby se mohlo podílet na každodenních činnostech. Cílem však není, aby provádělo domácí práce, ale aby mělo radost z toho, že se učí něco „dělat samo“ po našem boku.

Činnosti, které může dítě vykonávat:

- pomoc při zalévání květin,
- pomoc při ukládání nákupu,
- otírání stolu,
- házení věcí do koše,
- pomoc při plnění pračky,
- pomoc při pečení jablkového závinu atd.

Aktivity a pomůcky, které dítěti v tomto období nabízíme, představujeme s používáním minimem slov a pohybů. Pro malé dítě je obtížné sledovat a vstřebávat zdoluhavé vysvětlování. Kasička je aktivita vhodná pro dítě přibližně kolem 15. měsíce. Je to box s víkem, ve kterém je štěrbinu jako u pokladničky. Žetony můžeme vzít z nějaké stolní hry. Dítě necháme, aby se seznámilo s boxem i s žetony, poté předvedeme, jak se žeton do štěrbinu vkládá. Tato aktivita moje všechny tři děti velmi bavila. Touto činností se cvičí jemná motorika, posiluje chápání trvání předmětů. Opakování úkolu podporuje pozornost a vůli a procvičuje se koordinace oka a ruky.

Činnost sbírání rozvíjí soustředění, zrakovou koordinaci ruka-oko, napomáhá dítěti zorientovat se v prostoru. Na podlahu nakreslíme kruh, po zemi poházíme kuličky ze zmuchlaného papíru a ukážeme, jak kuličky sbírat a dávat je do kruhu. Poté navedeme dítě, aby kuličky nyní sbíralo ono.

Dobře přizpůsobené prostředí napomáhá k osamostatnění dítěte a k aktivní účasti na tomto prostředí. Do předsíně umístíme lavičku nebo malou židličku, která dítěti usnadní zouvání. Věšák připevníme do odpovídající výšky dítěte, můžeme i přidat košík, do kterého si bude odkládat své další věci. V obývacím pokoji připravíme koutek, kde si můžeme společně číst. Police na knihy postavíme tak, aby pro dítě byla manipulace s knihami snadná.

Důležité je i umístění zrcadla, které dítěti odráží celou postavu. Zrcadlo je důležité pro koordinaci, pro rozpoznávání sebe sama a pro péči o sebe.

Hračky, které můžeme dítěti v tomto období nabídnout:

- různé tahací hračky,
- box na vkládání válečků,
- puzzle – geometrické tvary, zvířátka,
- dráhy pro autíčka, vláčky, kuličky,
- zatloukací hračky,
- různé šněrovací, provlékací pomůcky,
- navlékání korálek,
- kostky, stavebnice,
- Montessori pomůcku – růžová věž,
- šroubovací aktivity.

Spoustu pomůcek si můžeme doma vytvořit sami. A pro potřebný materiál k výrobě nemusíme chodit daleko. Děti ve věku dvou let fascinují nádoby s různými uzávěry např. lahvičky s uzávěry na závit, dózy s nastrkovacími uzávěry. Neuděláme chybu, když dítěti nabídneme různé karabiny, zámky s klíči různých velikostí, hadicové přípojky apod. Cílem práce s těmito předměty je koordinace pohybu, jemná motorika, přesnost a koncentrace.

Můj syn se dokázal i na půl hodiny zabavit vzhazováním fazolí do plastové lahve. Jeho radost, když tento úkol zvládl, nebrala konce. Dokonce zjistil, že si vyrobil svůj první „hudební nástroj“.

Další aktivitou, kterou si děti procvičují koordinaci pohybu, koncentraci, přesnost,

samostatnost a nezávislost, je cvičení nalévání a sypání. Potřebujeme podnos, dva stejné džbány nebo džbán a několik menších nádob. Při této činnosti můžeme nabídnout i kapátko. Při aktivitách se dítě seznamuje s novou slovní zásobou. Je proto velmi důležité předměty přesně předvést a pojmenovat.

Marie Montessori měla metodu pro výuku slovní zásoby tzv. Trojstupňovou výuku. To, co se má dítě prostřednictvím smyslového materiálu naučit, je představováno dvěma fázemi a druhá fáze probíhá ve třech stupních.

V první fázi zajistíme pozornost dítěte jedním směrem. (na stolečku nebo koberci už není nic jiného jen daný předmět). Dítěti je potřeba práci s pomůckou předvést přesně a precizně, tak, aby probudil zájem dítěte.

V druhé fázi dítě několikrát za sebou úspěšně předvedené cvičení zopakuje a my můžeme přistoupit k další etapě, ve které budeme rozvíjet slovní a pojmovou zásobu dítěte. Toto probíhá ve třech stupních: Pojmenování námi, Znovupoznání a Aktivní ovládnutí.

Uvedu příklad na ovoci. Na tácek si připravíme tři kusy ovoce – jablko, hrušku, pomeranč. První stupeň: Ukážeme na jablko a řekneme: „Toto je jablko.“ Dítě po nás slovo zopakuje. Dovolíme dítěti, aby si jablko osahalo, přivonělo k němu. Můžeme i ochutnat. Takto představíme dítěti všechny tři druhy ovoce. Druhý stupeň: Dítě vyzveme otázkou: Můžeš ukázat na jablko? Třetí stupeň: Požádáme dítě, aby nám ovoce pojmenovalo samo. Počet položek můžeme zvýšit podle schopností dítěte.

Takto můžeme děti učit barvy, zvířata, koření a mnoho dalšího. Tuto metodu využívám i v hodinách angličtiny se staršími dětmi (4-5let) a vždy si užijeme spoustu legrace. Děti si nová slovíčka velmi rychle osvojí.

Knihy jsou nezbytností pro každou fázi vývoje dítěte. Pro věk 2-3 roky vybíráme knihy s krátkým textem, který popisuje scénu na stránce. Volíme knihy, které mají obrázky co nejvíce realistické. Dítě tím učíme, jak to ve skutečnosti je.

Nesmím zapomenout na malování, vybarvování. Dítěti poskytneme dostatečně velký arch papíru, pastelky nebo fixy a ať si samo rozhodne, co chce kreslit. Neomezujeme jeho spontánnost a sebevyjádření. Starším dětem můžeme předkreslit různé tvary, které bude vymalovávat nebo obtahovat. Cvičí si tak dobrou koordinaci očí a rukou a napomáhá mu

získávat na přesnosti, což je později důležité pro psaní. Také práce s hlinou je úžasným nástrojem k sebevyjádření.

Dovolujeme dítěti, aby se zapojovalo do aktivit, které dospělí dělá každý den. Pomoc při vaření, umývání nádobí, vysávání, utírání prachu atd. povzbuzují dítě být nezávislé, samostatné a dítě zažívá pocit důležitosti a sounáležitosti v rodině.

Pro rozvoj mých dětí v batolecím období jsem se snažila vyrobit spoustu pomůcek sama, uvádím jen některé z nich:

- deska se zapínáním,
- hmotnostní destičky,
- drsné a hladké destičky,
- lahvičky plné vůní,
- pomůcku pro vnímání zvuků z lahviček
- tajuplné pytlíčky aj.

5.3 Aktivity spojené s přírodou – Objevujeme svět

Kontakt s přírodou je pro harmonický rozvoj dítěte velmi důležitý. Poskytněme mu možnost pobývat co nejčastěji venku, aby dítě dostalo možnost a prostor osahat si živou i neživou přírodu vlastníma rukama, prozkoumat, prohlédnout, očichat, případně i ochutnat nebo utrhnout. Udělat si vlastní zkušenost. Dítě ani dospělý nesmí vnímat okolní přírodu jen jako barevnou kulisu svého života, ale měli by sami sebe cítit jako rovnocennou (ne nadřazenou) součást přírody.

Pro dítě jsou poznatky získané pozorováním, zkoumáním a vlastním úsudkem nenahraditelné - zvláště ve srovnání s informacemi z televize nebo internetu. Je samozřejmě užitečné a poučné, když dítě sleduje dokument o životě velryb nebo scény ze safari. Zároveň je ale pro něj stěžejní, když se hrabe v hlíně a objeví žížalu, vezme si ji do ruky a pozoruje (*jaká je pohmatem, že je citlivá na světlo, že má polarizované tělo (hlavu, zadeček, na spodní*

části štětinky – končetiny), že když ji pustí, tak si rychle pomáhá zpátky do hlíny...) Tyto, troufnu si říct, docela zásadní věci, zjistí dítě samo za 1 až 2 minuty pozorování. A co víc - zapamatuje si je na vždy.

Marie Montessori kladla důraz na to, že máme dítěti pomáhat pochopit přirozený svět. Stanovila pro to pět na sebe navazujících etap:

1. Pozorování a objevování – dvouleté dítě se posadí na zem a pozoruje broučky, trhá okvětní lístky apod. V této etapě pouze stimulujeme jeho zájem.
2. Péče a odpovědnost – dítě si uvědomuje, že zvířata a rostliny, které máme doma, jsou na nás závislé. Dovolíme dítěti, aby se podílelo na péči o ně a svěříme mu určitou zodpovědnost (nakrmit kočku, zalévat květiny).
3. Fungování a předvídaní – dítě si začíná uvědomovat, jak funguje přírodní svět, učí se jeho fungování předvídat.
4. Vzájemná závislost – dítě toho o přírodě už hodně ví. Můžeme mu vysvětlit, že jednotlivé bytosti jsou na sobě vzájemně závislé, že život závisí na dostupnosti vody a kyslíku.
5. Kultura a kontrola – dítě si uvědomuje, že člověk má moc kultivovat a kontrolovat přírodu tak, aby dokázal uspokojovat své potřeby. Vysvětlíme dítěti, že je nutné přírodu a v ní žijící druhy chránit.

Aktivity pro rozvoj vztahu k přírodě:

- Dítě se doma stará o květiny – zalévá je, čistí jim listy navlhčeným kouskem vaty.
- Přírodní stolek – z toho, co si přineseme z vycházek (šišky, pírka, kamínky, listy, mech...), vyrobíme přírodní stolek. Ke stolku připravíme lupu, aby dítě mohlo předměty pozorovat. Tímto stimulujeme zájem o přírodu.
- Stromy – při vycházce budeme pozorovat stromy. Vysvětlíme, že každý strom byl kdysi semínkem, že jsou pro lidi i zvířata velmi důležité. Můžeme sbírat kůru stromů, listí, plody a doma přiřazovat karty ke vzorkům.
- Herbář s listy – s dítětem si můžeme vytvořit herbář s různými vzorky listů. Využijeme lupu, dítě tak lépe uvidí detaily každého listu a uvědomí si bohatost a krásu přírody.
- Živočišná a rostlinná říše – dítěti vytiskneme kartičky s obrázky rostlin a živočichů, povídáme si o rozdílech.
- Zvířecí obydlí
- Krmení ptáčků v zimě

- Hmyz, motýli,
- Příběhy o zvířátkách
- Přírodní deník

„Žádný popis ani obrázek v knížce nemůže nahradit skutečný pohled na stromy v lese a bohatý život, který se tam odehrává.“ (Maria Montessori)

Závěr

Cílem závěrečné práce je na základě odborné literatury představit pojem alternativního vzdělávání, jeho vývoj a nastínit případné rozdíly mezi alternativou a tradiční výukou ve školních zařízeních.

Práce nabízí pohled na Montessori pedagogiku a život Marie Montessori. Pedagogika Montessori mě oslovila, nadále se o ní zajímám, jsem toho názoru, že u kvality školy, bez ohledu na zaměřenou konkrétní pedagogickou výchovu záleží na dobrém učiteli a vedení školy. Také tím, že Montessori pedagogika a jiné alternativní pedagogické směry byly u nás propagovány až v 90. letech min. století, je možná na hodnocení pedagogického směru Montessori v předškolních a školních zařízeních na území České republiky příliš krátká doba.

Má práce má za cíl představit Montessori pedagogiku – alternativní výchovou jako takovou. Do závěrečné práci jsem také zahrnula období batolete a snažila jsem představit aktivity, které vycházejí z Montessori metody, a které jsou příznivé pro rozvoj dítěte.

Dalším cílem práce bylo poukázat na respektující přístup ve výchově dětí a respektující komunikaci. Závěrečná práce má za úkol ukázat, jak souvisí psychologie dítěte s pojmem alternativního vzdělávání.

Použitá literatura:

Allen, E., K., Marotz, R., L. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, s.r.o., 2002.

Burešová, K., Korvasová, H. *Nápady pro mrňata a škvřáta.* SEV Chaloupky, 2003.

Hainstock, E. G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma, Předškolní léta.* Praha: Pragma, 2013.

Herrmann, E. *100 aktivit Montessori Objevujeme svět.* Praha: Svojtka&Co., 2017.

Kolektiv autorů: *Co chci vědět o přírodě.* Mladé léta, 1995.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2006.

Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998.

Ludwig, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Praha: Univerzita Pardubice, 2008.

- Place, M. H. *60 Montessori aktivit pro miminko*. Praha: Svojtka & Co., 2017
- Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2001.
- Průcha, J. *Alternativní školy*. Praha: Nakladatelství Portál, 1996.
- Rýdl, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha: Nakladatelství Public History, 1999.
- Rýdl, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007.
- Svobodová, J., Jůva, V. *Alternativní školky*. Brno: nakladatelství PAIDO, 1996.
- Thorová, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2015.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997.
- Woolfson, C. R. *Bystré dítě – batole*. Praha: Ottovo nakladatelství, s.r.o., 2004.