

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Bc. Kamila Veselá, DiS.

**PŘEDSTAVY RODIČŮ O MONTESSORI VÝUCE  
V MŠ V ČR**

Olomouc 2018

vedoucí práce: Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.



**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně a použil/a jen uvedenou literaturu a zdroje. Doc. PhDr. Josefa Konečného, CSc.,

V Olomouci dne

.....

Vlastnoruční podpis

.....

### **Poděkování:**

Děkuji panu docentovi PhDr. Josefu Konečnému, CSc. za poskytnuté cenné rady, připomínky a především za vstřícný přístup při vedení této diplomové práce. Tímto bych také ráda poděkovala svojí rodině a trpělivost po celou dobu mého studia.



## OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>1</b>
<b>I Teoretická část</b> .....	<b>3</b>
<b>1 LEGISLATIVNÍ UPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ V ČR ...</b>	<b>4</b>
<b>1.1</b> <b>Vzdělávání dětí do 6 let</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2</b> <b>Rámcový vzdělávací program pro MŠ</b> .....	<b>6</b>
1.2.1      Platnost RVP PV .....	6
1.2.2      Úkoly předškolního vzdělávání.....	7
<b>1.3</b> <b>Názory rodičů na předškolní vzdělávání</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4</b> <b>Alternativní školství v ČR</b> .....	<b>10</b>
1.4.1      Daltonská škola .....	11
1.4.2      Step by step.....	11
1.4.3      Freinetovská škola .....	12
1.4.4      Domácí vzdělávání .....	13
1.4.5      Waldorfská škola .....	13
1.4.6      Kurikulum podpory zdraví v MŠ .....	14
1.4.7      Lesní MŠ.....	15
1.4.8      Montessori MŠ .....	16
<b>2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1</b> <b>Život M. Montessori</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2</b> <b>Fáze vývoje dle Montessori</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3</b> <b>Základní montessori principy</b> .....	<b>20</b>
2.3.1      Princip věkové heterogenity .....	20

2.3.2	Princip svobody a samostatnosti .....	21
2.3.3	Princip normalizace .....	22
2.3.4	Princip pohybu.....	22
2.3.5	Princip práce s chybou.....	24
2.3.6	Princip ticha a klidu .....	24
2.3.7	Princip vedení .....	24
<b>2.4</b>	<b>Oblasti učení v montessori prostředí .....</b>	<b>24</b>
2.4.1	Praktický život.....	25
2.4.2	Smyslový materiál .....	26
2.4.3	Jazykový materiál .....	28
2.4.4	Kosmická výchova .....	30
2.4.5	Matematický materiál.....	31
<b>2.5</b>	<b>Senzitivní fáze.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6</b>	<b>Učitel v montessori prostředí.....</b>	<b>33</b>
<b>2.7</b>	<b>Připravené prostředí .....</b>	<b>34</b>
2.7.1	Materiály.....	35
<b>2.8</b>	<b>Organizace Montessori škol v ČR.....</b>	<b>35</b>
<b>2.9</b>	<b>Cíle předškolní Montessori výchovy a vzdělávání .....</b>	<b>37</b>
<b>2.10</b>	<b>Komparace běžné MŠ a montessori MŠ.....</b>	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Cíl práce.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Metody výzkumu .....</b>	<b>41</b>

<b>3.4</b>	<b>Výzkumný vzorek .....</b>	<b>42</b>
<b>3.5</b>	<b>Vyhodnocení a interpretace dat .....</b>	<b>42</b>
<b>3.6</b>	<b>Popis výsledků a jejich interpretace .....</b>	<b>65</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>68</b>
	<b>Seznam použitých pramenů a literatury .....</b>	<b>70</b>
	<b>seznam tabulek .....</b>	<b>72</b>
	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>73</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>74</b>
	<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>75</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>76</b>



## ÚVOD

V roce 1870, když se Maria Montessori narodila, nikdo ještě neměl tušení, že její celoživotní práce bude tak úspěšná, že přetrvá až do dnešní doby. Dříve byla tato pedagogika známá spíše v zahraničí, ale v několika posledních letech je montessori velmi vyhledávaným termínem i v České republice. Najdeme zde jak mateřské školy, kluby, základní školy, tak i jesle s montessori prvky. Alternativní školy jsou u nás na vzestupu a v případě montessori tomu nemůže být jinak. Rodiče se dnes více zajímají o vzdělávání svých dětí, hledají alternativy k běžnému vzdělávání, zkrátka chtějí pro své děti to nejlepší. Co je tolik láká právě na montessori pedagogice? Je možné že montessori principy v dnešní době překonají technický rozvoj, jenž zasahuje čím dál mladší věkovou kategorii?

Mne samotnou montessori pedagogika velmi zaujala od první chvíle, kdy jsem se s ní seznámila. Již při studiu jsem se zajímala o různé alternativní směry ve vzdělávání, ale montessori mi bylo nejbliže. Později jsem se ocitla v předškolním zařízení, jež mělo prvky z montessori pedagogiky, tudíž jsem absolvovala svůj první montessori kurz pro učitele v MŠ s označením I. Postupně jsem praxí a samostudiem objevovala montessori více do hloubky a především zpětná vazba dětí a rodičů mne utvrdila v tom, že montessori je metoda, která má smysl a je to to pravé pro děti jakéhokoliv věku a kdekoliv na světě. Už jen fakt, že montessori pomůcky vznikaly před skoro 150 lety a dnes jsou využívány ve stejné podobě, je naprosto ohromující.

Ve své práci se proto zabývám názory rodičů na montessori pedagogiku. Je jasné, že názory se budou různit, ale každý rodič vnímá jinak jak své dítě, tak důležitost vzdělávání pro své dítě.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části popisuji preprimární vzdělávání v České republice. Zaměřuji se na alternativní vzdělávací programy. Samostatná kapitola se podrobně věnuje montessori principům, jednotlivým oblastem a na závěr uvádím komparaci tradičního vzdělávání a montessori vzdělávání.

Druhou část pak tvoří výzkumná část, která zahrnuje dotazníkové šetření rodičů dětí předškolního věku, analýzu a syntézu dat a závěr.



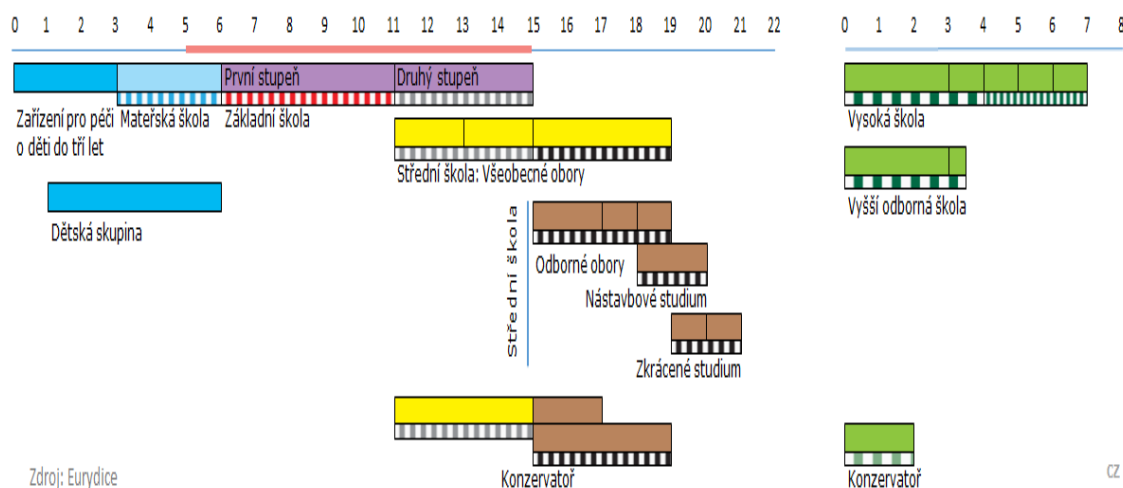
# I TEORETICKÁ ČÁST

# 1 LEGISLATIVNÍ UPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Školský zákon upravuje legislativní rámec vzdělávání v ČR. Řízení jednotlivých úrovní vzdělávání je na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Pro předškolní vzdělávání je závazný Školský zákon. „Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání.“ (RVP PV, 2017) Školská soustava v roce prošla mnohými změnami v posledních letech. Se zaměřením na délku povinné školní docházky to byl rok navíc. Předškolní vzdělávání je s účinností od roku 2017 povinné pro děti ve věku 5 let. Máme tu tedy povinný rok navíc oproti letům minulým. „S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ (RVP PV, 2017) Pro lepší přehled o jednotlivých stupních vzdělávání v ČR uvádím příslušné schéma.

## Obrázek č. 1 Vzdělávací soustava ČR

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <<http://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdělávání-eurydice/skolství-v-cr/>>



## 1.1 Vzdělávání dětí do 6 let

Mateřskou školu v ČR navštěvují děti zpravidla od 3 do 6 let. O změnách ve školském zákoně jsem se zmiňovala již výše. Změny se týkaly i věkové struktury

v předškolních zařízeních. „Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: *Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.*“ (RVP PV, 2017) Rámcový vzdělávací program také nastiňuje novinky v přijímání dětí s účinností pro rok 2017, 2018 a 2020. Dle RVP PV je možné v MŠ zřizovat jak třídy věkově smíšené, tak věkově oddělené.,,Školský zákon dále stanovuje přednostní přijímání dětí, které před začátkem a školního roku dosáhnou nejméně čtvrtého roku věku (účinnost od 1. 9. 2017), nejméně třetího roku věku (účinnost od 1. 9. 2018), nejméně druhého roku věku (účinnost od 1. 9. 2020). *Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní.*“(RVP PV, 2017)

Změny se také týkají dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcový vzdělávací program specifikuje změny takto: „*Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, popřípadě škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona.*“ (RVP PV, 2017)

Vzhledem k měnícímu se trendu dnešní rodinné situace, ekonomické situaci a potřebám rodičů, bude možné od roku 2017 umisťovat do MŠ i děti mladší než 3 roky. Jak uvádí Splavcová (2016): „*Institucionální výchova a vzdělávání dvouletých dětí je téma, s nímž má Česká republika určité zkušenosti především z období před rokem 1989.*“

Jednalo se především o jesle a společná zařízení jeslí a MŠ. Jesle po roce 1989 zanikaly, v roce 2011 Ministerstvo zdravotnictví (dále jen MZ) vyjmullo jesle ze seznamu zdravotnických zařízení zákonem č. 372/2011 Sb., o zdravotnických službách a podmínkách jejich poskytování. Nyní mohou výchovu a vzdělávání pro děti do 3 let zajišťovat chůvy, které získávají svoji profesní kvalifikaci ve dvou typech kurzů akreditovaných Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). Prvním typem je chůva pro dětské koutky a druhým chůva do zahájení povinné školní docházky. Jak uvádí Splavcová (2016), kurzy samy o sobě však dosud k výkonu práce s dětmi

neopravňují. Certifikát tak pomůže především rodičům s výběrem vhodné chůvy pro jejich dítě.

Další možností pro výchovu a vzdělávání jsou Dětské skupiny, které jsou primárně určeny pro děti mladší 3 roků. Takto stručně popisuje fungování dětské skupiny Splavcová (2016) „*Poskytovatel musí splňovat kvalifikační předpoklady, vést evidenci dětí, musí sepsat s rodiči písemnou smlouvu o poskytování služby. Poskytovatel je povinen pracovat na základě schváleného plánu výchovy a péče o dítě. Přesto se jedná o službu sociální, ne vzdělávací.*“ Vzhledem k tomu, že se v průběhu let změnilo společenské smýšlení o rodině, změnilo se postavení dítěte v rodině, změnilo se výchovné styly a změnila se celá rodina, je nutné na tyto změny reagovat flexibilně. Od učitelek mateřských škol je především vyžadováno naladění na skupinu mladších dětí, na ještě citlivější spolupráci s rodinou a ředitelka MŠ by měla plnit hlavně funkci vizionáře a koordinátora s velkou mírou otevřené spolupráce se všemi zaměstnanci MŠ.

## **1.2 Rámcový vzdělávací program pro MŠ**

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je závazný dokument, jímž se musí všechny MŠ v České republice (dále jen ČR) řídit. Nově upravený RVP PV nabyl své účinnosti 1. 9. 2017. Rámcový vzdělávací program tvoří spolu s Bílou knihou (Národní program vzdělávání) státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. Školní úroveň pak tvoří Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací programy vycházejí z Rámcových vzdělávacích programů. RVP se dělí dle stupňů vzdělávání na RVP pro předškolní, základní, střední, gymnaziální, střední odborné, základní umělecké vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Jedná se o veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

### **1.2.1 Platnost RVP PV**

Obsah RVP PV tvoří především požadavky, podmínky, pravidla pro institucionální vzdělávání, dále je zde vymezen obsah vzdělávání, pojetí a cíle předškolního vzdělávání. Nově obsahuje rovněž kapitoly zabývající se vzděláváním dětí

se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných dětí a vzděláváním dětí od dvou do tří let.

*„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2017) RVP PV se v časových etapách inovuje a to dle měnících se potřeb společnosti, dle zkušeností učitelů a podle potřeb a zájmů dětí. V RVP je také stanoven elementární vzdělanostní základ, na který navazuje vzdělávání na stupni Základní školy (dále jen ZŠ). Je otevřeným dokumentem pro učitele, školu i děti. Při zachování pravidel je možné vytvářet a poté realizovat vlastní ŠVP.*

### **1.2.2 Úkoly předškolního vzdělávání**

Úkolů má předškolní vzdělávání hned několik. Patří sem doplnění rodinné výchovy, kterou však nemá nahrazovat. MŠ naplňuje a obohacuje denní program dětí, zajišťuje dětem prostředí s dostatkem přiměřených a mnohostranných podnětů. Usnadňuje dítěti jeho další vzdělávání, maximálně podporuje individuální možnosti každého dítěte. Zejména ve vztahu k dětem nadaným a k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami plní úkol diagnostický. Správná a dlouhodobá diagnostika může dětem zajistit včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšit životní i vzdělávací šance. V MŠ je vzdělávání přizpůsobováno vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociální a emocionálním potřebám dětí, která jsou v plné míře respektována. Dětem je poskytována pomoc a podpora v míře, kterou každé dítě individuálně potřebuje.

### **1.3 Názory rodičů na předškolní vzdělávání**

Názory na předškolní vzdělávání, své zkušenosti i očekávání promítají rodiče do vztahu ke konkrétní instituci, ve které se jejich děti vzdělávají. V odborné literatuře se setkáváme s termínem role rodičů ve vztahu ke škole (v našem případě k instituci poskytující předškolní vzdělávání. Rodičovskou roli zde však nevnímáme „ve smyslu

*očekávaného způsobu chování vázaného na určitý sociální status“ (Šedřová in Rabušicová, 2004, s. 33), ale „ve smyslu osobně prožívaných aktivit a zejména sociálních interakcí.“ (Šedřová in Rabušicová, 2004, s. 33)*

Nejedná se tedy o jednostranný vztah rodičů k instituci, ale vzájemné působení mezi oběma činiteli. Zahraniční, zejména anglofonní literatura rozlišuje čtyři základní modely rodičovských rolí ve vztahu ke škole: roli klientskou (zákaznickou), partnerskou, občanskou a roli problémového rodiče (Šedřová in Rabušicová, 2004).

**Klientskou neboli zákaznická roli** rodičů lze připodobnit k zákazníkům v obchodě. Rodiče si pečlivě vybírají instituci, zajímají se o vzdělávací program a nadstandardní nabídku volnočasových aktivit. Sledují a hodnotí kvalitu i kvantitu poskytovaných služeb. Mezi jejich očekávání patří profesionální přístup z řad personálu, pravidelné informace o jejich dítěti od pedagogů jakožto kvalifikovaných odborníků. Naproti tomu MŠ, jež vnímá rodiče jako své zákazníky, naslouchá jejich přáním a požadavkům, jimž se snaží vyhovět v rámci svých možností. Nespokojení rodiče instituci opouštějí a hledají novou, která by lépe odpovídala jejich požadavkům.

**Partnerský (rovnoprávný) vztah** mezi MŠ a rodiči je jedním z cílů předškolního vzdělávání, jenž je uveden v RVP PV 2017. V tomto případě pedagogové přijímají názory rodičů jakožto přínos. Rodiče tak pedagogům umožňují dívat se na dítě z druhé strany, což je přínosné. Můžeme rozlišovat partnerství dvojího typu: výchovné a sociální. Oba tyto typy mají společný zájem – rozvoj a podpora dítěte. Rozdíl je zde v možnostech a prostředcích, kterými ho rodiče naplňují. Rodiče prvního typu se snaží co nejvíc prospět vlastnímu dítěti tím, že mu pomáhají, podporují ho, komunikují s pedagogy a vzájemně si sdělují informace. Mají s pedagogy společný cíl – zdárný rozvoj dítěte po všech stránkách. Předškolnímu zařízení nabízení pomoc a spolupráci v rámci svých osobních možností. Rodiče jakožto sociální partneři projevují zájem i o samotnou instituci. Jsou zainteresováni v různých rodičovských výborech a sdruženích, spolupodílejí se na řešení problémů, které se úzce dotýkají MŠ. Dále hájí instituci na veřejnosti a svými aktivitami se jí snaží co nejvíce prospět.

Třetím modelem jsou **rodiče jako občané**, kteří přistupují k předškolnímu zařízení jako občan ke státní instituci, kde naplňuje svá práva a povinnosti.



Dle vlastních možností se snaží zlepšovat kvalitu a podmínky předškolního vzdělávání. Jejich zájem o instituci přetrvává, i když ji už jejich děti osobně nenavštěvují.

Posledním modelem jsou **rodiče jako problém**. Pedagog je může často považovat za rodiče nezávislé, snaživé a špatné. Nezávislí rodiče komunikují a spolupracují jen minimálně. Rodiče si nejsou příliš jisti velikostí vlivu předškolního zařízení na utváření a rozvoj dítěte v porovnání s rodinným prostředím. Snaživí rodiče projevují až přehnané úsilí při komunikaci s předškolním zařízením. Jsou úzkostliví při sledování úspěchů vlastního dítěte. Maximálně svému dítěti pomáhají, avšak mnohdy své dítě svými nároky přetěžují. Vyžadují perfektní výsledky jak od předškolního zařízení, tak od jejich dítěte. Práci pedagogů hodnotí velmi kriticky, často se jich dotazují a mají na ně nepřiměřené nároky. Špatní rodiče neplní své povinnosti vůči dětem ani předškolnímu zařízení. Nezájemají se o výchovu a vzdělávání svého dítěte, nekomunikují, nespolupracují s pedagogy. Často se jedná o rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Občas se stane, že sem řadíme i rodiče z dobře ekonomicky situovaných rodin, kde jsou však rodiče příliš pracovně vytíženi a dávají přednost svému zaměstnání a kariéře před rozvojem vlastního dítěte. Na českých školách převažuje klientský model rodičovských rolí. Na druhém místě jsou rodiče vnímáni jako partneři (a to převážně výchovní). Třetí pozici zaujímají problémoví (zejm. nezávislí) rodiče. Nejméně se na českých školách vyskytují rodiče v roli občanů (Šedřová in Rabušicová, 2004).

*„To, jak jsou rodiče ve vztahu ke škole vnímáni a jak sami vnímají svou roli, chápeme jako základní východisko, od něhož se odvíjejí všechny další oblasti: komunikace, aktivity a spolupráce, participace a případné rodičovské vzdělávání.“*  
(Rabušicová, 2004)

Předškolní zařízení je důležité nejen pro děti a jejich všestranný rozvoj, ale také pro rodiče, jimž usnadňují sladění profesního a osobního života. Mateřská škola a její zaměstnanci by ke každému rodiči měli vždy přistupovat individuálně, neboť každý rodič vnímá a čeká od MŠ něco trochu jiného a s tím je třeba při komunikaci s nimi počítat. Zatímco dříve byli rodiče v české škole vnímáni spíše jako cizorodý prvek, nyní se hovoří o rodičích jako partnerech, spolupracovnících, klientech a dokonce občanech, kteří mohou být aktivními účastníky života školy jako veřejné instituce.

## 1.4 Alternativní školství v ČR

Pojem alternativní škola se často používá jako synonymum pro netradiční školu, nezávislou školu, volnou školu, aj. Nejen v České republice, ale i v zahraničí celkově panuje nejednotnost v chápání pojmu alternativní škola a to i v různých pedagogických teoriích. Průcha (2012) uvádí následující definici: „*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 školy často vznikají právě z důvodu, že se chtějí odlišit od tradičního vzdělávání, chtějí ho obohatit, doplnit ho, využívají v praxi vlastní kurikulum (vzdělávací program). Dále se odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního roku, spoluprací s rodiči, organizací školního života, parametry edukačního prostředí, způsoby hodnocení žáků (např. slovní hodnocení), celkovým klimatem školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem. Úroveň českého alternativního školství je zakořeněna již v době Československa dvacátých a třicátých let minulého století. Československo tehdy bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. „*To vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která se ovšem bohatě sytila ze zahraničních pedagogických teorií, stejně jako z domácího výzkumu a praxe.*“ (Průcha, 2012)

Po roce 1989 v Československu vznikl sektor neveřejných škol, tj. soukromých a církevních. Bylo u nás zřízeno několik alternativních škol, především waldorfská a montessoriovská škola.

V následující kapitole se pokusím charakterizovat jednotlivé alternativní vzdělávací programy, které jsou dnes v České republice rozšířeny a patří k těm nejznámějším.

### 1.4.1 Daltonská škola

Daltonská škola vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové, která spolupracovala s M. Montessori. Založila později experimentální školu v Daltonu v roce 1919. Její pedagogika se opírá o několik základních principů:

- pro školu je charakteristické označení „škola s uvolněnou třídní strukturou“;
- svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost (individuální plán práce na měsíc, kde jsou vymezeny i výsledky, kterých má být dosaženo);
- samostatná činnost, díky níž si žák rozšiřuje vlastní zkušenosti;
- střídá se individuální a skupinová výuka;
- pořadí úkolů si určují žáci sami;
- děti se učí samy hodnotit svoji práci;
- důraz kladen na spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.

*„Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie a odtud do Nizozemska, kde jsou dnes zastoupeny nejpočetněji. V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také pracuje jedna základní škola podle daltonské alternativní koncepce.“ (Průcha, 2012). V současnosti existuje v ČR několik mateřských a základních škol, které vyučují dle Daltonského plánu, některé z nich jen využívají některé daltonské prvky.*

### 1.4.2 Step by step

Vzdělávací systém Step by Step, česky Začít spolu, je realizován ve 32 zemích světa. Od roku 1994 je také rozšířen v České republice. Tento program je plně v souladu s požadavky RVP PV i RVP ZV. Hlavním úkolem programu Step by Step je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání, dále k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur. Základní filozofií je podpora rozvoje vzdělanosti na základě promyšleného pedagogického modelu pro budoucí generace v otevřené společnosti. V programu Step by Step je zdůrazňován:

- individuální přístup k dítěti;
- partnerství s rodinou, dítětem, školou a veřejností;

- aktivizující výukové strategie;
- inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- individuálním vzdělávacím programem.

V současné době spolupracuje se společnostmi Step by Step ČR, o. p. s. (společnost, která šíří a rozvíjí program Začít spolu) na různých úrovních přes 100 mateřských škol, 80 základních škol, několik středních a vysokých škol zabývajících se přípravou budoucích pedagogů a dále mnoho neziskových organizací i státních institucí.

### 1.4.3 Freinetovská škola

Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta, který byl významný teoretik tzv. pracovní školy. Mezi hlavní idee této pedagogiky zní „par la vie – pour la vie“, což znamená z života – pro život – prací. Nejdůležitější prvky této pedagogiky jsou:

- třída je rozdělena na koutky, kde se mohou děti buď individuálně, nebo skupinově věnovat různým oblastem (např. přírodní věda, technika, umělecká tvorba, jazyková komunikace, domácí práce), jsou často nazývány jako „ateliéry“;
- pracovní knihovna obsahuje informativní sešity, které podněcují k bádání žáků;
- ve třídě najdeme také kartotéku, která rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních, dále taky tiskárnu s mnohostranným využitím, která slouží k rozvíjení manuálních a intelektových schopností žáků jak je tvorba školního časopisu;
- pro zveřejňování kritiky, pochval, přání a pracovních výsledků slouží nástěnky;
- děti mohou využívat akustické učební materiál (především pro jazykovou výuku);
- žák spolu s učitelem tvoří individuální týdenní plán výuky.

Freinetovské školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a v Nizozemsku. Velmi oblíbená je také v Polsku. V České republice nalezneme jen několik základních a středních škol, které využívají některé prvky této pedagogiky.

#### **1.4.4 Domácí vzdělávání**

Domácí vzdělávání je jednou z běžných alternativ vzdělávacího systému a to v mnoha zemích světa. Rodič se tak může rozhodnout, že bude vzdělávat své dítě sám a to buďto na celý školní rok či na převážnou část školního roku (nadpoloviční počet dnů ve školním roce). V České republice je domácí vzdělávání upraveno školským zákonem od 1. 1. 2005. Písemnou žádost směřují rodiče do rukou ředitele MŠ s uvedením identifikačních údajů dítěte a s odůvodněním pro domácí vzdělávání. Individuální vzdělávání musí schválit ředitel MŠ. Mezi podmínky schválení patří:

- jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,
- jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat,
- jsou zajištěny dostatečné podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,
- osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Další volba metod a forem výuky již závisí na každé rodině a taky na přístupu jednotlivých škol. Ředitelka zákonnému zástupci dítěte pouze doporučí oblasti z rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání, ve kterých má být dítě rozvíjeno. MŠ ověřuje, jak si dítě osvojuje očekávané výstupy. Pokud dítě zaostává v osvojování potřebných schopnostech a dovednostech, pracovníci MŠ doporučí rodiči, jak dále postupovat při vzdělávání dítěte tak, aby maximálně podpořil své dítě. Veškeré náklady, které při domácím vzdělávání vzniknou (např. nákup didaktických pomůcek) je povinen uhradit zákonný zástupce. Pokud se však jedná o jedince se specifickými vzdělávacími potřebami, hradí veškeré kompenzační pomůcky stát. MŠ musí ve školním řádu uvádět termíny a způsob ověřování získaných schopností a dovedností v předem určených oblastech. Pokud se rodiče s dítětem k ověřování nedostaví, ředitelka ukončí individuální vzdělávání. Dítě tak musí zahájit povinnou docházku do MŠ dle Školského zákona č. 561/2004.

#### **1.4.5 Waldorfská škola**

Waldorfská pedagogika u nás patří k těm nejznámějším a nejrozšířenějším. Zakladatelem byl Rudolf Steiner, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce se nazývá antroposofie. Tato teorie byla poprvé v praxi využita v obci Waldorf v roce 1919. Ostatní školy byly postupně zakládány

v Německu (jejich provoz byl pozastaven během druhé světové války) a poté i v jiných zemích západní Evropy, později i v Kanadě či USA. Z hlediska pedagogické a didaktické koncepce lze waldorfskou pedagogiku charakterizovat:

- jedná se o alternativní nestátní školu se soukromým zřizovatelem, kde rodiče platí školné;
- plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou integrovanou školou;
- obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků – tzv. epoch, v nichž se žáci zabývají soustavně různými předměty;
- žáci zde nejsou hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením, charakteristikami, které obsahují i doporučení pro další rozvoj žáka;
- učitelé nejsou svázáni osnovami, ale plánují výuku ve spolupráci s žáky a rodiči;
- mezi žáky se uplatňují principy spolupráce, partnerství;
- přisuzuje se tu velký vliv náboženské výchovy v duchu křesťanské morálky;
- za vedení školy neodpovídá pouze ředitel, ale celý učitelský sbor, který úzce spolupracuje se sdružením rodičů.

V České republice najdeme v současné době asi 10 samostatných úplných základních škol s ročníky 1-9. Mateřské školy jsou buď plně waldorfské, nebo se inspiroují jen z části Steinerovou pedagogikou. Na základní školu navazují také waldorfské střední školy. Od roku 1996 pracují základní školy jakožto experimentálně ověřující, na základě programu Waldorfská škola schváleného MŠMT ČR. Dostávají tím pádem stejné finanční příspěvky jako státní školy. (Průcha, 2012)

#### **1.4.6 Kurikulum podpory zdraví v MŠ**

Program Škola podporující zdraví (dále jen ŠPZ) sdružuje školy, které se snaží ve svém pedagogickém působení vnímat zdraví jako důležitý aspekt. Školy zařazené do tohoto programu se snaží respektovat individuální potřeby dětí, podporují komunikaci, berou v potaz důležitost spolupráce s rodiči, kladou důraz na rozvoj odpovědnosti k vlastnímu zdraví.

Koordinátorem a garantem programu ŠPZ v ČR je Státní zdravotní ústav (SZÚ) se sídlem v Praze. Národní síť programu Škola podporující zdraví v ČR je zároveň

jedním ze 43 členů evropské sítě School for Health in Europe (SHE), která má v Evropě tradici od roku 1992. Od roku 1991 je program ŠPZ k dispozici také školám v ČR.

Školy si tak dle tohoto programu podpory zdraví vypracují program podpory zdraví pro svoje podmínky a potřeby. Navíc tyto školy jsou v přímém kontaktu s garantem a odborným centrem projektu Škola podporující zdraví v ČR. Centrum zabezpečuje kontakt s evropskou sítí škol podporujících zdraví. Dále také mají učitelé z těchto školy využívat materiály, semináře, dílny a letní školy k dalšímu vzdělávání. Další výhodou je možnost být v kontaktu se školami se stejnou orientací, kde dochází k výměně informací a zkušeností. Mezi zásady školy podporující zdraví patří:

- učitelka podporující zdraví;
- spontánní hra;
- zdravá výživa;
- partnerské vztahy s rodiči;
- týmové a participační řízení;
- spolupráce MŠ se ZŠ;
- rytmický řád života a dne;
- tělesná pohoda a volný pohyb;
- věkově smíšené třídy;
- začlenění MŠ do života obce.

U nás najdeme několik MŠ, ZŠ i SŠ, které jsou zařazeny do sítě škol podporujících zdraví. Tyto školy respektují přirozené potřeby jednotlivce, podporují komunikaci, spolupráci, kladou důraz k vlastnímu zdraví s rozvojem vlastních kompetencí.

#### **1.4.7 Lesní MŠ**

Realizace výuky, která by se kompletně odehrávala v přírodě, probíhaly již na počátku 20. století ve Velká Británii. Později v 50. letech vznikla první lesní mateřská škola v Dánsku. Od roku 1968 se dále rozšiřovaly do Německa. V ČR se první lesní mateřská škola otevřela v roce 1926 a provozoval ji Eduard Štorch. Fungovala však pouze 4 roky, poté ji úřady zakázaly. Nyní lze u nás zaznamenat boom lesních školek, pro které je charakteristické umístění veškerého zázemí pro děti v tee-pee, jurtě,

chatce nebo maringotce. V ČR existují pouze mateřské školky s tímto alternativním programem, do dalších stupňů vzdělávání se lesní pedagogika zatím nedostala. Vzdělávání probíhá za každého počasí a to po celý školní rok. Převážnou část dne děti pobývají venku. Cílem lesních mateřských škol je utváření kladného vztahu k přírodě, ale také zdravý životní styl (otužování, předcházení alergiím, apod.) Lesní mateřské školy sdružuje Asociace lesních mateřských školek, kde najdeme přes 140 školek, tzv. lesních klubů. Asociace komunikuje se státní správou, zlepšuje podmínky lesních mateřských škol v rámci legislativy, pořádají semináře, workshopy, letní školy, pomáhají otvírat nové školky a také pořádají mezinárodní konference.

#### **1.4.8 Montessori MŠ**

Tento typ alternativní pedagogiky je nazván podle Marie Montessori, která žila na přelomu 19. a 20. století převážně v Itálii. Nejznámějším heslem montessori pedagogiky a vlastně i cílem je „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Mezi základní principy montessori pedagogiky patří:

- prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí;
- respektuje individuální vývoj dítěte v tzv. „senzitivních fázích“, kdy je dítě zvláště citlivé pro určitý druh činnosti;
- důraz je kladen na individualizaci ve vzdělávání, učitelé dětem tvoří individuální vzdělávací plány ve spolupráci s žáky a rodiči;
- učitel zde není ve vůdčí roli, ale v roli průvodce dítěte;
- charakterizují jej vzdělávání ve věkově smíšených skupinách, v prostředí ZŠ najdeme spojené ročníky;
- mezi principy patří partnerství, vzájemná pomoc, respektování ostatních a posuzování individuálních pokroků;
- v montessori třídě nenajdeme běžné hračky, ale speciálně vytvořený didaktický materiál (pomůcky vhodné pro daný věk, které navrhla M. Montessori).

Montessori (Association Montessori Internationale – AMI), která se stará o propagaci montessori pedagogiky, pořádá kurzy a workshopy. Více o montessori pedagogice v kapitole 2.



## **2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI**

Lékařka, antropoložka, matka, pedagožka, bojovnice za ženská práva – takto lze v pěti bodech popsat osobnost Marie Montessori. Psal se rok 1850, když se Marie Montessori narodila. Původně vystudovala lékařství v Římě, osud a zájem ji však v budoucnu zavál do oblasti vzdělávání dětí. Nejdříve se jednalo o děti duševně postižené, tehdy nazývané retardované a nevzdělané. Montessori však děti těchto „nálepek“ zbavila. Dokázala děti připravit na státní zkoušky určené intaktním dětem. Proto se rozhodla své metody aplikovat i na normálních dětech předškolního věku a to jak v soukromých, tak státních školách. Dodnes jsou její metody známy po celém světě a jsou aplikovány na dětech již od narození.

### **2.1 Život M. Montessori**

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle-provincie Ancona, střední Itálie a zemřela 6. května 1952 v Noordwijk aan zee v Holandsku. Během svého života vytvořila originální pedagogickou koncepci, podle které pracují dodnes stovky škol na celém světě. Vystudovala medicínu, a v roce 1896 se tak stala první lékařkou ženského pohlaví. Jakožto bojovnice za ženská práva vystoupila na kongresu v Berlíně, kde přednášela o ženské nezávislosti. K pedagogice se dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala 2 roky jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice, kde poznala, že problém mentálně postižených dětí není problém jen zdravotní, ale i pedagogický. Snažila se duševně zaostalé děti rozvíjet zapojením smyslů. Její práce byla tak úspěšná, že tyto děti mohly pokračovat v běžných školách s intaktními dětmi.

Ve své práci vycházela z velkého objevu psychologie té doby, Freudovy psychoanalýzy. Ta mimo jiné odhalila, že psychické poruchy mohou mít příčinu v dětství a umožnila tedy lépe porozumět lidským problémům. Montessori se zaměřila na rozvoj dětské psychiky a na rozšíření znalostí o dětské psychice do povědomí společnosti. Po dvou letech pedagogické práce s postiženými dětmi, otevřela 6. ledna 1907 Dům dětí (Casa dei Bambini - Řím, San Lorenzo), jednalo se o soukromý podnik pro děti od 2 do 6 let, které byly chudé a zanedbané, ale jinak duševně v pořádku.

Tento podnik sponzorovala realitní společnost. Na začátku otevření Domu dětí ještě neměla žádnou předem připravenou metodu, zde ji začínala pomalu v praxi budovat. Na základě důkladného pozorování a zkoumání dosáhla pozoruhodných výsledků. Už při své začínající pedagogické praxi si všimla, že dítě se naučí mluvit, chodit díky své vlastní iniciativě, ne proto, že ho to někdo záměrně učí. Na základě toho vypracovala vlastní metodu, která díky vytvoření vhodného, podnětného prostředí pomůcek, podporuje dítě v získávání zkušeností.

Dosáhla neobyčejných úspěchů. Od roku 1904 přednášela na římské univerzitě pedagogickou antropologii. Roku 1909 vydala svou první knihu a vytvořila svou pedagogiku pro děti ve věku 6-12 let. V roce 1913 vycestovala do USA, kde o ní psali jen v samých superlativech a podpory a uznání se dočkala i od prezidenta a jeho manželky. V roce 1916 působila v Barceloně jako katolická reformní pedagožka a chtěla rozšířit svou pedagogiku do všech zemí. (Ludwig, 2000)

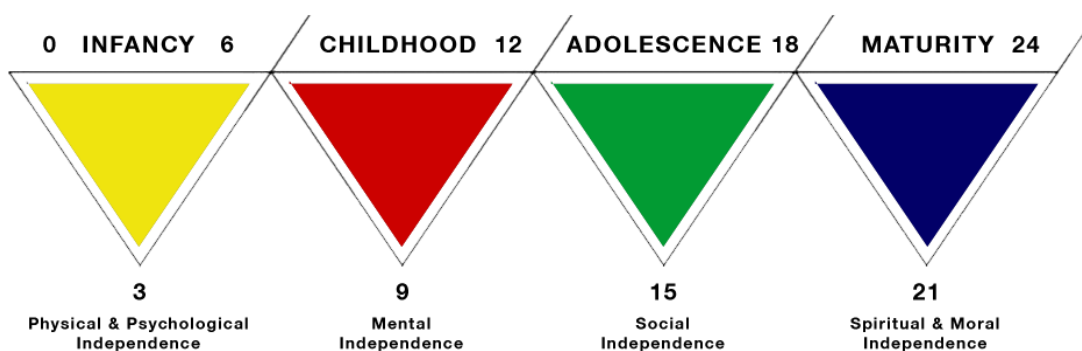
V roce 1920 představila "*Školu zkušeností sociálního života*", školu pro dospívající ve věku 12–18 let. Roku 1930 bylo založeno první Montessori Lyceum v Amsterdamu. V roce 1936 odešla z Barcelony do Holandska kvůli španělské válce a během 2. světové války musela uprchnout do Indie (fašistický režim její pedagogiku zavrhl). Do Holandska se vrátila v 80 letech a byla stále aktivní. Zemřela ve svém bydlišti Nordwijku při přípravě na konferenci do Ghany. Z jejího soukromého života je známo, že v roce 1904 se jí rozpadl vztah s kolegou, dr. Montesanem, jenž byl otcem jejího jediného syna, který se stal jejím nejvěrnějším spolupracovníkem. Syna však musela kvůli tehdejší době jako malého přenechat na výchovu jiné rodině, protože si jej nemohla nechat jakožto neprovdaná matka. Syna však často navštěvovala a měli spolu velmi vřelý vztah. Syn později sám poznal, že Maria je jeho pravá matka. Po zbytek života, se plně věnovala pedagogickému výzkumu.

## 2.2 Fáze vývoje dle Montessori

V montessori přístupu je nutné znát jednotlivá vývojová stádia důkladně. Učitel pak může snáz porozumět chování dítěte v daném věku. Znalost jednotlivých stádií pomůže učiteli v lepším napojení se na dítě, vcítění se do dětských potřeb vzhledem k danému věku a umožní chápat dané souvislosti. Maria Montessori znázornila tato stádia do Konstruktivního rytmu života, jimž rozdělila věk 0-24 do 4 období.

**Obrázek č. 2 Fáze vývoje dle Montessori**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <<http://www.smyslovy-pruzkumnik.cz/tezka-puberta/>>



Každé období je charakteristické nově nabytou nezávislostí typickou pro dané věkové rozmezí. 1. fáze vývoje je od 0 do 6 let. Je pro ni charakteristická psychická a psychologická nezávislost. Klidný, láskyplný domov a přijetí je v tomto období tím hlavním, co dítě potřebuje a rodiče by dítěti měly jeho potřeby uspokojit. Po třetím roce života již dítě vědomě vyhledává práci, proto je vhodným prostředím mateřská škola. Pro děti z první vývojové fáze je typická otázka **co?**

Ve 2. fázi se dítě soustředí na okolní svět, jenž objevuje. Mentální nezávislost je typická pro tuto fázi. Děti jsou již schopny samostatně vstupovat do okolního světa – při nákupu, při výletech, při návštěvě. V tomto věku jsou děti fascinovány časovými osami, proto i jejich typickými otázkami jsou – **jak a kdy?**

Po 12. roku nastupuje 3. fáze, kdy již děti znají okolní svět, který nutně potřebují zažít. Děti neboli teenageři jsou sociálně nezávislí. Nyní se jim bouří emoce a neví, co se sebou. Hledají proto smysluplnou práci, která je propojena s místem a časem jejich aktuálního pobytu. Začínají mít potíže s autoritami, přesto dokážou respektovat

dohodnutá pravidla ve skupině. Typickými otázkami jsou – **Kdo jsem? A kde je mé místo ve společnosti?**

Ve 4. období jsou z dětí skoro dospělí. Jedinci jsou již spirituálně a morálně nezávislí. Zajímají se o práci a život ve společnosti. Již znají své schopnosti, umějí se rozhodovat, vědí, kde a jak se chtějí dále rozvíjet. Díky dobré adaptaci na tento svět chtějí měnit a posunovat společnost dál. Vyvozujeme z toho otázky – **Jak nyní využiji svůj život?**

## **2.3 Základní montessori principy**

Výuka v montessori třídě se řídí několika principy, které je nutné znát. Jednotlivé principy jsou propojené a jen dohromady dávají smysl. Principy vychází především z respektování dětí jakožto individuality, která se samostatně rozvíjí. Tyto principy Montessori vyzorovala na dětech. Montessori vlastní výuku zakládala na tvrzení „*Lidská osobnost, ne výchovná metoda musí být brána v úvahu*“. Vycházela především z důvěry ve schopnost dětí, z vůle seberozvíjet se a stávat se postupně „dospělým“. Mezi základní principy montessori pedagogiky patří například: partnerský přístup, soustředění, ticho, klid, mír, pohyb v učení, připravené prostředí, věková heterogenita, radost z objevování, smysluplnost a propojenost, řád, nezávislost a další. Některé z nich přiblížím v následujících kapitolách.

### **2.3.1 Princip věkové heterogenity**

Věkově smíšené třídy mají v montessori své jasné důvody. Patří sem podobnost věkového rozvrstvení, které kopíruje odraz společnosti, kde se také setkávají lidé různého věku. Přirozeně se zde učí mladší od starších, starší pomáhají mladším a tím u sebe rozvíjí další žádoucí vlastnosti. Důležitý fakt, který nesmíme opomenout je, že v montessori třídě je nesoutěživé prostředí. Učitelka zde děti neporovnává, nehodnotí. Dítě vždy dostane zpětnou vazbu. Ta se ale váže pouze k jeho osobě. Dítě se postupem času naučí vážit si svého úspěchu, rozeznat své silné a slabé stránky a umět se samo ohodnotit. Role dospělého je být vzorem pro děti a to především svým chováním, vystupováním a přístupem. Marie Montessori odůvodňuje věkovou heterogenitu tím, že děti ve věku od 3 do 6 let mají stejnou senzitivní fázi a tím je sociální chování, kterému se chtějí všichni učit. Dále se děti nachází ve velmi

podobné fázi vývoje, mají stejné vývojové potřeby a jsou jednou reálnou komunitou. Výhodou je, že se děti vystřídají během tříleté docházky do MŠ jak v roli nejmladších, středně starých tak i nejstarších. Učí se tak postupně respektovat jeden druhého, cizí práci. Dozívají se o svých povahách, učí se spolu komunikovat a vycházet jeden s druhým bez nutnosti zásahu učitelky.

### 2.3.2 Princip svobody a samostatnosti

Svoboda je v montessori prostředí laiky často chápána jakožto respektování jakéhokoliv dětského chování a konání. Často si lidé představují neukázněné děti, které si v tomto prostředí dělají, co chtějí a učitel to plně respektuje. Jak ale sama Maria Montessori (2017) říká: „*svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji*“. Svoboda je zde myšlena jako respektování individuality každého jedince, který si může svobodně vybrat, co a jakým tempem bude dělat. Tomuto napomáhá také prostředí, které je pro děti předškolního věku přesně navrženo a uspořádáno. Nalezneme zde otevřené nízké police s pomůckami, které jsou pro dítě volně přístupné. Jsou logicky uspořádány do určitého řádu, který neruší zbytečnosti.

Abychom mohli dětem tuto volnost nabídnout, je nutné zkoumat jejich přirozené potřeby. Tento úkol však není úplně snadný. Můžeme tomu však velice pomoci několika způsoby.

*„V optimisticky laděném prostředí, zařízeném úměrně rozměrům dítěte, je plno předmětů, které umožňují, aby dítě při hře dosáhlo stanoveného cíle. Jsou zde např. jednoduché rámy, na kterých se dítě může naučit zapínat knoflíky, šněrovat tkaničky, zapnout háčky, zipy nebo vázat mašle. Jsou zde malá umyvadla, smetáčky, předměty slouží dítěti jako podnět k praktické činnosti. Rozvinout koberce a zase je srolovat, když se už nepoužívají, prostřít ubrus na stůl před obědem a po jídle ho opět složit a uložit na místo, slušně se najíst, po jídle odnést nádobí a umýt ho, srovnat předměty ve skřínce tak, aby byl každý na svém místě. To všechno jsou úkony, při kterých se dítě procvičuje a zlepšuje dovednosti a zároveň rozvíjí své charakterové vlastnosti, jako je např. trpělivost a odpovědnost (Montessori, 2017).“*

V montessori třídě si děti svobodně mohou vybrat, co budou dělat, tedy jaký materiál z jaké oblasti si vybere, na kterém bude pracovat a o čem se chce něco nového

dozvědět. Dále si svobodně vybere, jak bude své nově nabyté dovednosti moci aplikovat v běžných denních situacích. Jeho rozhodnutím je také místo, kde ve třídě bude pracovat a také kdy. Může si také vybrat, zda bude pracovat samo, ve dvojici, či ve skupině. Tato svobodná volba vede děti k nezávislosti a samostatnosti. Tato svoboda je omezena pouze respektováním individuálního práva každého jedince.

Mohlo by se zdát, že učitel je zde zbytečný. Není tomu tak. Učitel je průvodce, který nenechá dítě jen tak sedět a nedělat nic. Koordinuje dětskou činnost, motivuje a pomáhá se zvnitřněním motivace. Podmínkou této svobody je nutnost práci dokončit. Práce končí samotným uklidem pomůcky na určené místo a to v takové podobě, aby jej mohlo další dítě ihned poté využít ke své práci.

Svobodu ve smyslu jak jej M. Montessori popisuje ve svých dílech je nutno pochopit jak po stránce teoretické, tak i po stránce praktické. Aplikace principu vždy ukáže, jak moc má člověk teorii zarytou pod kůží a zda s ní vnitřně souzní či nikoli.

### **2.3.3 Princip normalizace**

Normalizace je dle M. Montessori obrácení dítěte ke skutečné přirozenosti člověka. Normální dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností. Skutečná přirozenost člověka je hluboko ukrytá v jeho nitru. Byla mu dána při početí a musí být poznána a pochopena, aby se mohla rozvíjet (Montessori, 2012).

### **2.3.4 Princip pohybu**

Pro učitele je nezbytně nutné uvědomovat si potřebu pohybu. Není tím myšlena jen fyzická aktivita oddělena od vegetativních funkcí, jako je například dýchání, vstřebávání potravy a další. S pohybem souvisí rozvoj sebedůvěry a odvahy, což je v předškolním věku opravdu žádoucí. V díle *Tajuplné dětství* (2012) se o důležitosti pohybu zmiňuje Montessori takto: *„dítě se rozvíjí osobním úsilím a nasazením. Jeho růst tedy závisí stejně tak na psychických faktorech, jako na fyzických. Je nesmírně důležité, aby si dítě dokázalo vybavit vjemy z minulé zkušenosti a aby je umělo uchovávat zřetelné a jasné, neboť jeho ego si buduje svou inteligenci na základě síly smyslových vjemů, které přijalo. Dětský rozum je rozvíjen pomocí skrytého vnitřního úsilí.“*

Dospělí často čekají, že se rozum dítěte rozvine sám postupem času. K rozvoji však potřebuje především onen pohyb, který je funkčním ztělesněním jeho tvořivé energie, která ho vede k sebezdokonalování a růstu. Díky pohybu dítě přichází do interakce s vnějším světem. Pohyb pak potřebuje jak k vyjádření se navenek, tak k získávání podnětů z vnějšku. Montessori také zmiňuje přirozenou potřebu naučit se volnému ovládnutí vlastních pohybových orgánů. Pokud se toto nepodaří, dítě nemůže sklízet plody svého intelektu. Proto v montessori učitelé provádějí své pohyby ladně, dostatečně pomalu, aby je děti dokázaly navnímat. Jednotlivé úkony s pomůckami jsou rozděleny do kratších úseků. Děti se tyto pohyby poté snaží přirozeně napodobit a tím procvičují preciznost provedení. V montessori prostředí děti pravidelně chodí po elipse, našlapují opatrně na danou křivku, dávají nohu před druhou co nejbližší za sebou, zároveň sledují toho, kdo jde před ním a za ním. Později také děti nosí v ruce různé předměty. Tento nácvik je zpravidla v úplné tichosti či při doprovodu meditační hudby tak, aby nebyly děti rušeny. Děti jsou touto činností plně pohlceny. Je to jeden z důkazů nutnosti volného pohybu dětí. Bez něj by se děti nemohly dále rozvíjet. Zásadním úkolem výchovy a vzdělávání, ale také života samotného, je umožnit člověku ovládat volní pohyby. Pokud by jedinec tohoto cíle nemohl dosáhnout, nemohl by také dosáhnout očekávané integrity racionální osobnosti.

Senzitivní fázi neboli maximální naladění dítěte pro získání určité dovednosti pro koordinované pohyby můžeme u dětí pozorovat od 18 měsíců do 4 let. Pro výuku v montessori prostředí je typická analýza pohybů a demonstrace. Můžeme si pod tím představit nošení tácu s pomůckou, nošení a zasouvání židličky, rozbalování koberečků, na kterých pak děti pracují s pomůckami. Při demonstraci učitelka záměrně nemluví, aby zbytečně neodváděla pozornost dětí. Svoji činnost popíše před a po činnosti, poté si činnost zkouší samy děti.

Souvislost mezi svobodnou volbou a pohybem vyjadřuje Montessori v *Absorbující mysli* (2003) takto: „*dítě musí získat fyzickou nezávislost tím, že bude soběstačné; musí mít svoji vlastní vůli a využívat svoji svobodnou volbu; musí se stát schopným samostatného myšlení tím, že bude pracovat samo bez vyrušování.*“

### 2.3.5 Princip práce s chybou

Každý jeden didaktický materiál v montessori prostředí má v sobě zabudovanou kontrolu chyb. Dítě tak samo může chybu objevit, napravit, nebo se dotázat na možnou příčinu. Mohlo by se zdát, že zde učitel ztrácí svůj význam. Není tomu tak. Dítě je pouze vedeno k samostatnosti vedení své práce, k sebekontrolě a k sebehodnocení. Tímto se děti naučí chápat chybu jako odrazový můstek, zjistí také, že chyb se není třeba bát, protože mohou být zdrojem učení.

### 2.3.6 Princip ticha a klidu

*„Každé cvičení, v němž hraje úlohu koordinace pohybů s okamžitou zpětnou vazbou (ticho, hluk), je pro dítě velmi důležité. Opakování takovýchto cvičení vede u dětí k rychlému rozvoji dané dovednosti, což by při pouhém vysvětlování nebylo možné.“* (M. Montessori, 2012) Ticho tak pomáhá dětem k lepšímu soustředění a k vnitřní ukázněnosti. Při práci s montessori materiálem jde o co největší ponoření se do práce, kdy dítě je plně zaujato svojí činností. Proto jsou i montessori pomůcky rozděleny do věkových skupin tak, aby uspokojovaly aktuální dětské potřeby.

### 2.3.7 Princip vedení

Dítě je v montessori prostředí vedeno především partnersky s plným respektem a rovnocenností. Tím, že se děti učí především příkladem, je nutné, aby učitel šel tím správným příkladem. Co nechceme, aby děti dělaly, nedělá ani učitel. Žádoucí chování je zde přirozeně vyzdvihováno. Partnerský přístup umožňuje dětem pracovat na vlastní sebeúctě, utváří si vlastní hodnotu a zvyšují si míru autonomie. Vše je v souladu s heslem: „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Učitel zde vystupuje v roli pozorovatele, jenž získává informace, které využije ve své další práci. Do činnosti dítěte zasahuje minimálně, převážně až jej o to dítě samo požádá. Jeho úkolem je připravit pro dítě připravené prostředí, které bude pro dítě vhodné a stimulující. Také chrání děti před vyrušováním a tím pomáhá utvářet jejich osobnost.

## 2.4 Oblasti učení v montessori prostředí

*„Zvláštní roli hraje v tomto výchovném systému tzv. montessoriovský didaktický materiál. Od každé pomůcky je v Montessori třídě pouze jeden exemplář, a tak jej může používat vždy jen jedno dítě.“* (Montessori, 2017) Tento fakt je zde z důvodu



předcházení opakování činnosti pouze z potřeby napodobovat činnost někoho jiného. Dále zde hraje svoji roli cvičení trpělivosti v případě čekání na pomůcku, se kterou již někdo pracuje a to ve chvíli, kdy si ji já chci vypůjčit. Celý montessori materiál je tak rozdělen do pěti oblastí: praktický život, smyslový materiál, jazykový materiál, materiál ke kosmické výchově a matematický materiál. (Hillebrandová, 2011)

### 2.4.1 Praktický život

Senzitivní období pro cvičení z oblasti praktického života je kolem 3. roku, tedy v době nástupu do mateřské školy. Jedná se o velice důležitý základ dalšího rozvoje dítěte, který mu pomáhá vytvářet především řád a pořádek. Navazují na něj další oblasti, proto je nutné projít tento materiál. Do této oblasti můžeme zařadit vše, co dělá dospělý několikrát za den. Je to například uklízení, oblékání, přesypání, přelévání, odemykání, apod. Dle Montessori zajímají děti mnohem více reálný svět než svět plný představ a fantazie. Z jejího dlouhodobého pozorování vyplynulo, že děti milují tyto skutečné věci jako je nalévání, zametání, čištění obuvi, prostírání stolu, skládání ubrousků, zapínání, zavazování tkaniček, atd. Díky těmto cvičením se dítě lépe začlení do rodiny a poté do společnosti jakožto právoplatný člen. V tomto případě je nutné být trpělivý, protože děti tyto činnosti chtějí donekonečna opakovat. Budou je opakovat, dokud je nevypilují k dokonalosti. Dítě nesmí být rušeno, pokud se do práce ponoří a rozvíjí si tak svoji schopnost plné koncentrace. Dítěti můžeme pomoci krátkou ukázkou, jak jednotlivé činnosti provádět a to bez slovního doprovodu. Ten může následovat před, anebo po praktické ukázce.

Oblast praktického života lze dále rozčlenit do 4 podoblastí:

- **společenský život** – omluvy, pozdravení, přijetí omluvy, poděkování, prosení;
- **kontrola pohybu** – přesypání, přelévání, pohybové aktivity jak uvnitř, tak venku, umělecké aktivity;
- **péče o sebe** – oblékání a svlékání se, mytí, česání, úprava zevnějšku;
- **péče o okolní prostředí** – uklízení, mytí, utírání, krájení, strouhání, leštění, péče o zvířata a rostliny.

### Obrázek č. 3 Uložení pomůcek

[online]. [cit. 2017-12-14. Dostupné z:<]http://nafeescrations.com/product/montessori-storage-shelves/>



Je důležité nezapomínat, že děti se v tomto věku učí především pozorováním, a proto je nutné jít dětem dobrým příkladem. V tomto případě si dospělí musí uvědomit, že děti budou chtít pracovat s reálnými předměty a ne s pouhými maketami. V tomto ohledu Montessori doporučovala pracovat s věcmi z přírodních materiálů jako je dřevo, textil nebo sklo. Pomůcky by měly být na první pohled lákavé, oku lahodivé a vzbuzovat tak v dětech cit pro estetiku.

#### 2.4.2 Smyslový materiál

K procvičování a prohloubení smyslů vytvořila M. Montessori pestrý smyslový materiál, kde děti procvičují srovnávání, třídění, rozlišování a pojmenování. Materiál je určen dětem ve věku od 3 do 6 let. Procvičování a zdokonalování smyslového vnímání vede k formování základních konkrétních představ a tím si dítě rozvíjí především svůj intelekt. *„Pro vývoj vyšší intelektuální činnosti je nutný předchozí základní výcvik poznávacích funkcí. Montessori tedy nejde o zlepšení smyslových orgánů, nýbrž o diferencované vnímání a s tím spojené lepší porozumění, srovnávání,*

*rozlišování, rovnání a pojmenování vnímajících smyslů. Smyslové orgány pro ni nejsou doručovatelem, nýbrž působí aktivně na proces vnímání.“ (Rýdl, 2007)*

Dítě před nástupem do MŠ, tedy ve věku 2,5 – let již nashromáždilo a vstřebalo spoustu vjemů. Všechny získané vjemy však pro něj představují ještě stále neuspořádané, ale důležité hodnoty. V období od 3 let tedy vzniká potřeba třídění poznaného. Tato potřeba vzniká přirozeně s touhou objevovat své prostředí, které dítě obklopuje. Proto je nutné vnést dítěti do myšlení řád a jasnost, rozvíjet umění a odlišit podstatné od nepodstatného. V materiálech pro smyslovou výchovu nalezneme vždy pomůcky, kde je zřetelně izolovaná jedna vlastnost předmětu, na kterou se snaží upoutat dětskou pozornost. Podařilo se to seskupením předmětů do sady, jenž se liší pouze v jedné vlastnosti, která je zde proměnlivá. Může se jednat např. o délku, o hrubost, o odlišný zvuk. Každá pomůcka skýtá možnosti zvyšování obtížnosti, čímž dítě postupně dosahuje větší vnímavosti a pozornosti. Rýdl (2007) se ke smyslovému materiálu vyjadřuje následovně: „*Smyslový materiál nemá a nesmí nikdy nahrazovat předměty ze života, má sloužit jen jako klíč k diferenciaci. S pomocí těchto materiálů jsou znázorňovány, pojmenovány a tím i poznávány vlastnosti předmětů.*“

K těm nejznámějším pomůckám z oblasti smyslové výchovy patří např. Růžová věž, která obsahuje 9 kostek, které se liší jen ve své velikosti, která je odstupňovaná vždy o 1 centimetr.

**Obrázek č. 4 Růžová věž**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <http://sugarspiceandglitter.com/the-best-montessori-sensorial-materials-when-you-can-only-spend-125//>>



Další velmi známou pomůckou jsou zvukové válečky, které slouží ke sluchové diferenciaci. Dva válečky, kdy jeden je červeně a druhý modře označen, po zaštěrchání stejně znějí.

**Obrázek č. 5 Zvukové válečky**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <<http://www.blog.montessoriforeveryone.com/sensorial-work-leads-to-sensory-awareness.html>>



### 2.4.3 Jazykový materiál

Montessori ve svých dílech doporučuje začínat s psaním u dětí ve věku 4-5 let. Začíná se obtahováním smirkových písmen, později psaním do krupice či na tabulku křídou. Samotné obtahování rozvíjí vizuální a motorickou paměť písmen. Pro nácvik čtení používá Montessori genetickou metodu. To znamená, že nejprve se děti seznamují s písmeny v MŠ při nácviku psaní a pak přecházejí spontánně ke čtení. Velký důraz se v montessori prostředí klade na rozvoj slovní zásoby. Nejčastěji se k tomu používají košíčky s utříděným materiálem z různých oblastí. Obsah košíčků se obměňuje dle aktuálního tématu či projektu. V montessori třídě také najdeme čtenářské koutky s knihami z reálného prostředí, až později se k nim přidávají pohádky a bajky. M. Montessori vždy pracovala s dětmi od konkrétního k abstraktnímu. Děti nejprve zkoumají, jak jednotlivá slova znějí, postupně je zajímá i grafické znázornění slov. Učí se tak písmenko po písmenku, později slovo po slovu. Později je to i samotná skladba věty, která se dělí na větné členy nebo slovní druhy.

**Obrázek č. 6 Velká tiskací smirková písmena**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <[http://www.svetmontessori.cz/jazyk/smirkova-pismena-velka-tiskaci-s-krabickou-\(2262\).html](http://www.svetmontessori.cz/jazyk/smirkova-pismena-velka-tiskaci-s-krabickou-(2262).html)>



Když už děti ví, jak jednotlivá slova znějí a dokážou si slovo spojit s jednotlivými písmeny, mohou jej poskládat z písmen pohyblivé abecedy. Písmena jsou zde barevně odlišena – modře jsou označeny samohlásky, růžově (někdy červeně) souhlásky.

**Obrázek č. 7 Pohyblivá abeceda**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <<http://www.preschool-lessonplans-and-activities.com/montessori-language.html>>



#### 2.4.4 Kosmická výchova

Cílem kosmické výchovy je pochopení postavení člověka ve společnosti i v kosmu a pochopení vzájemných souvislostí. Zabývá se kulturou, přírodou a společností. Tento koncept je velmi obsáhlý, pomáhá dítěti stát se nezávislým. Kosmická výchova v sobě integruje prvouku, vlastivědu, zeměpis, přírodopis, dějepis a později také zákonitosti fyziky a chemie. Obsahuje také témata společenská. Jelikož je kosmická výchova dost obsáhlá, nalezneme v literatuře její tři etapy: „*Maria Montessori rozdělila kosmickou výchovu na tři etapy. První etapa se zabývá dětmi do šesti let. Tyto děti podle ní vnímají svět všemi smysly, dochází u nich k vývoji a diferenciaci řeči. Naším úkolem je toto vše dětem umožnit a podpořit je. V tomto období se učí pomocí smyslů, a proto je nutné je nechat vše prožít a hovořit o tom.*“ (Hillebrandová, 2011)

Hlavní úlohou učitele je pomoci dítěti poznat svět reálně, aby jej mohlo pochopit. Později je pro děti důležité pochopit souvislosti, jež mu pomohou obohatit jeho poznatky a vědomosti. Učí se převzít zodpovědnost nejen samy za sebe, ale i za životní prostředí. Důležité je také vyprávění příběhů, skrze které si děti rozvíjí svoji fantazii. Montessori vždy pracovala prakticky a názorně. Vypracovala náměty k činnostem, jako jsou například vycházky, pobyty v přírodě, návštěvy různých pracovních odvětví, seznamování s různými kulturami. Doporučovala mít v MŠ materiál, který je přesný, až vědecký jak jen to jde. Měl by být zajímavý, přizpůsobený věku s různými možnostmi obtížnosti, flexibilní a měl by umožňovat kreativitu. Doporučuje vyrábět různé modely přímo s dětmi, i když by se daly koupit.

#### **Obrázek č. 8 Montessori globus**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z: <<http://montessorihracky.cz/cs/zemepis/985-globus-barevne-kontinenty-8596027000410.html>>



Jednou z velmi oblíbených a často využívaných pomůcek je montessori globus, kde najdeme barevné kódování jednotlivých světadílů, které se objevuje i na jiných pomůckách. Pomáhá tak dítěti lépe si pamatovat, uvědomovat

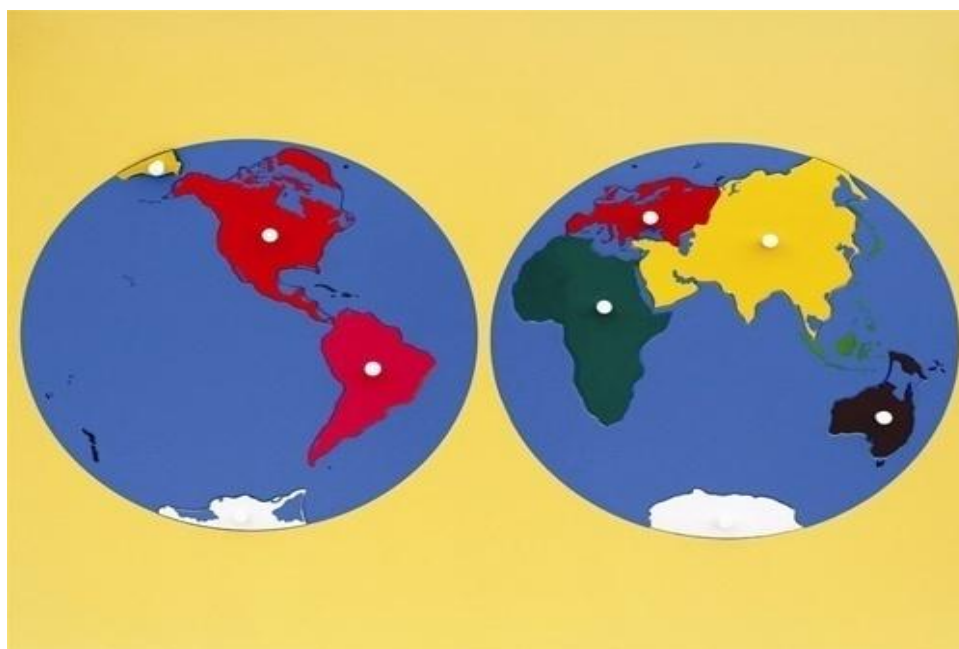
si rozlohu, tvar a umístění. Globus je plastický, takže jej dítě může vnímat opravdu všemi smysly.

Pomůcka, která je stejně barevně odlišena, ale je ve 2D provedení oproti globusu. Děti si zde krom znalosti kontinentů rozvíjí také jemnou motoriku, koordinaci ruka oko, rozvíjí si schopnost porovnávat. Dítě si tak dokáže zafixovat polohy jednotlivých kontinentů a později si to lépe promítne jak ve 2D tak i ve 3D.

**Obrázek č. 9 Puzzle mapa světa**

[online]. [cit. 2017-12-14]. Dostupné z:

<[http://www.alisonsmontessori.com/Puzzle\\_Map\\_of\\_the\\_World\\_p/g01.htm](http://www.alisonsmontessori.com/Puzzle_Map_of_the_World_p/g01.htm)>



Nejen v kosmické oblasti, ale celkově v montessori vzdělávání je důležité neodpovídat dětem na jejich otázky hned, ale nechat je hloubat, navést je na možnost, jak se k odpovědi dostat. Rozvíjíme u něj tak logické myšlení. Úlohou učitele je zkusit myslet jako dítě, ponořit se do jednoduchosti a do dětských prekonceptů. Při vysvětlování začíná tím, co dítě už zná, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Využívá názorné ukázky, které se co nejvíce přibližují realitě. Důležitými nástroji jsou projekty, pokusy, příběhy a diskuse.

#### **2.4.5 Matematický materiál**

Matematiku považovala Montessori za nástroj k poznání světa, který byl pro ni smyslovým zážitkem. Lidského ducha tak nazývala matematickým, který má schopnost abstrahovat, něco si představit a argumentovat. Uvědomovala

si, že se tato schopnost projevuje již v prenatálním období a provází člověka po celý život. Kladla důraz na smyslový prožitek, na jeho experimentování, na objevování a poznávání. Protože právě to, co člověk sám objeví, to také nejlépe pochopí a nejdéle si zapamatuje. Montessori matematický materiál pomáhá u dětí včas probudit matematického ducha. Byla si vědoma toho, že matematika nás obklopuje přirozeně, je však potřeba na to děti upozornit. Se samotným počítáním se dítě poprvé seznamuje asi ve čtyřech letech. Už má zkušenost s předmatematickým materiálem z oblasti praktického a smyslového života. Tím dítě získalo matematické chápání. Pro počítání je zde pro děti připraven perlový materiál

## 2.5 Senzitivní fáze

Senzitivní fáze neboli období zvýšené vnímavosti takto nazývala M. Montessori vývojové období, kdy se dítě zaměřuje nejvíce na jednu určitou činnost. Jak uvádí v knize Tajuplné dětství (2012) holandský vědec Hugo de Vries objevil ona období zvýšené vnímavosti u zvířat. Ale byli jsme to my v našich školách, kdo odhalil, že existují také u dětí a dají se velmi dobře využít právě v procesu učení.

Období zvýšené vnímavosti jsou 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 nějakého živého stvoření je tak získávána pomocí určitého pomíjivého impulzu či dočasně probuzeného potenciálu. Vývoj jedince se proto nedá přičítat vágnímu dědičnému předurčení, ale pečlivému úsilí vedenému časově limitovanými instinkty. Ty udávají směr rozvoje poskytováním impulzů pro nějaký určitý druh činnosti, jenže se může v daném okamžiku značně lišit od činnosti dospělých jedinců téhož druhu. De Vries si poprvé povšimnul období zvýšené vnímavosti u hmyzu. Jeho různé proměny či metamorfózy reprezentují různá stadia vývoje a jsou proto snadno pozorovatelné (Montessori, 2013). Dítě se tak přizpůsobuje svému okolí a učí se novým věcem, jako by jej hnala kupředu vnitřní síla. V době působení této síly je pro něj vše snadné a veškeré činnosti provádí s lehkostí a nadšením.



## 2.6 Učitel v montessori prostředí

Kdo jiný než právě pedagog v montessori prostředí, u kterého je předpoklad, že zná alespoň základní myšlenky montessori pedagogiky, by měl dětem připravovat vhodné prostředí ve všech ohledech. Je jasné, že nás dospěle ovlivňuje spousta faktorů, ať už jsou to faktory vnitřní – jako např. naše myšlenky, naše povaha či naše přesvědčení, ale na druhé straně také faktory vnější – výchova, vzdělání, prostředí, ve kterém žijeme. Musíme si ale uvědomit, že i když nás tyto faktory do jisté míry ovlivňují, neměly by nás ovlivnit natolik, že by to bylo na úkor výchovy a vzdělání dětí. Je od nás vyžadována jakási profesionalita při práci s dětmi. Ať už je to v prostředí MŠ nebo v prostředí rodinném. M. Montessori vyjádřila myšlenku úlohy dospělého ve světě dětí takto: *„Měli bychom proto pomáhat malému tvorečkovi ne proto, že je slabý a bezmocný, ale proto, že je nadán nesmírnou tvořivou energií, a proto, že tato energie je velmi křehká a bez láskyplné a promyšlené pomoci může být snadno zmařena. Právě této energii musíme chtít pomáhat, ne samotnému dítěti, natožpak jeho slabosti.“* (Montessori, 2003)

Roli učitele podle Marie Montessori můžeme chápat jako roli pozorovatele a pomocníka na cestě dítěte. Úkolem učitele je spolupracovat s dětmi, připravovat prostředí tak, aby aktivita mohla vždy vycházet z dítěte, umožnit dětem globální přístup s vnímáním souvislostí a zapojením všech smyslů, a také zejména nabízet bezpodmínečné přijetí, přinášet a ukazovat dětem svou rovnováhu, ticho a vnitřní klid. Pod vyjmenovanými hesly se skrývá velké množství požadovaných vlastností, schopností a dovedností, které by učitel, kterého systém pedagogiky M. Montessori oslovil, měl ovládat, vhodně využívat a uplatňovat v praxi.

Učitel by měl na sobě pracovat po celou dobu svého pedagogického působení na děti. Měl by prokazovat určité kompetence, jež se od něj očekávají:

- umět připravit vhodné prostředí s dostatkem vhodných a přiměřených pomůcek;
- měl by umět vidět svět očima druhých (myšleno dětmi);
- schopnost pozorovat a pomáhat jen tehdy, kdy je to potřeba;
- umět pracovat s emocemi vlastními i emocemi dětí;

- neměl by hodnotit, ale předávat dětem vhodnou zpětnou vazbu;
- upřímnost, otevřenost a pravdivost, trpělivost, vnímavost a empatie;
- úcta a sebeúcta;
- vnitřní ticho;
- respektování individuality každého jedince;
- partnerský, rovnocenný přístup.

Ve svém díle *Child in the family* (2007) Montessori uvádí: „*V našich školách už prostředí samotné dítě učí. Učitel pouze umožní přímý kontakt mezi dítětem a prostředím, ukazující mu, jak rozličné předměty používat.*“

## 2.7 Připravené prostředí

O důležitosti připraveného prostředí v montessori třídě se zmiňuje ve své knize *Pomoz mi, abych to dokázal* Zelinková (1997): „*Hlavním úkolem učitele je příprava prostředí, které tvoří nabídku odpovídající senzitivním obdobím. Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené.*“ Montessori si všimla, že společenství, ve kterém žijí dohromady děti a dospělí je pro děti značně nevýhodné. Děti by přirozeně rády byly samostatné v mnoha ohledech, ale v pro ně neuzpůsobeném prostředí je to pro ně zcela nemožné. Proto navrhla kompletní svět pro děti, aby jim pomohla v prvních letech jejich života. Montessori třídy jsou tak vybaveny a uspořádány dle rostoucích potřeb předškolních dětí, které zde najdeme i dnes. Fyzické prostředí je zaměřeno na ukazování konkrétních zkušeností dětem. Děti zde mají veškerý materiál na dosah. Děti tak díky tomu mohou procvičovat smysly, ale i svůj rozum. Všechny police jsou zde otevřené tak, aby děti lákaly a byly snadno přístupné i pro nejmenší děti. Najdeme zde nízká umyvadla, záchody, nízké židličky, stolky odstupňované dle velikostí. Vše je zde opravdové – vařeče, jehly, nůžky, nože, talíře, skleničky. Je jasné, že zde učitel musí být opravdu obezřetný a dbát především na bezpečnost dětí. Jak ale uvádí Rýdl (2007): „*Včlenění skutečných, ale zmenšených předmětů do prostředí mateřské školy umožňuje dětem úspěšně zvládat úkony běžného života. Větší svoboda a nezávislost zvyšuje jejich sebedůvěru a sebevědomí a má pozitivní vliv na emocionální vývoj dítěte.*“

Pokud se v montessori zařízení přesuneme ven, najdeme zde venkovní prostranství s nerovnostmi, kde mohou děti všestranně uspokojovat svoji přirozenou potřebu pohybu a rozvíjet své motorické schopnosti. V také zahradě nalezneme rostliny, často i domácí zvířata, o které se děti starají samy ve spolupráci s pedagogy. Při celoroční péči o zahradu se zároveň seznamují s přírodou a učí se chovat se zodpovědně k životnímu prostředí, učí se základům ekologie a poznávají souvislosti koloběhu života.

### **2.7.1 Materiály**

Montessori pomůcky podporují utváření osobnosti dítěte – především cvičením schopnosti soustředit se, která je základem veškeré činnosti ve všech oblastech učení. Pomůcky jsou pro celkový zdravý vývoj dítěte stejně důležité jako připravené prostředí. Montessori pomůcky se liší od jiných didaktických pomůcek v několika rysech:

- a) Konkrétnost**
- b) Izolace vjemových rysů**
- c) Funkční celistvost**

## **2.8 Organizace Montessori škol v ČR**

Výchovu a vzdělávání dětí od 0 do 6 let je rozdělena do dvou dílčích vývojových etap: 0 až 3 roky a 3 až 6 let.

### **1. Rodina, jesle, herní skupina (0 - 3 roky)**

Pro Marii Montessori bylo nejdůležitějším místem pro rozvoj a výchovu zcela malého dítěte rodina. Dítě zde má najít emoční jistotu, péči, prostor k dalšímu objevování světa, včetně budování vztahů k dalším lidem. Varovala však před způsobem výchovy, který činí z dítěte „vězně“ dětského pokoje. Po jejím pobytu v Indii byly organizovány první dětské jesle pro děti ve věku okolo 1 roku.

Dnes je také možná varianta rodinných jeslí, kdy určitá rodina přijímá i další malé děti a vytváří tak doma herní skupinu. Herní skupiny jsou výsledkem aktivity rodičů a pedagogů posledního desetiletí. V těchto institucích je z hlediska pedagogického prioritou:

- pozorování;
- podpora pohybových schopností dítěte (úchopy, rovnováha, pohyby prstů – úchopy a běh), koordinace pohybu;
- péče o emočně podporující, pomáhající, vstřícnou a bezpečnou atmosféru;
- vytváření stále podněcujícího, vyzývajícího a motivujícího prostředí, které by mělo dítěti pomoci vytvořit si svůj vlastní vnitřní řád;
- podpora řečových dovedností (časté mluvení, zpívání i v cizích jazycích);
- utváření vhodného prostředí, které vede k poznání důležitosti vzájemných vztahů;

Z didaktického hlediska jsou zde upřednostňovány cvičení praktického života zaměřené na rozvoj hrubé i jemné motoriky se zaměřením na pohybové hry, úkony všedního dne, vyprávění, předčítání, zpívání. Pomocí aktivit a kontaktu s okolním světem jsou zakládány a rozvíjeny další možnosti dítěte. Rozhodující význam má specifická kvalita podnětného prostředí pro utváření představ dítěte o jednotlivostech i o světě jako celku. V České republice najdeme cca 25 těchto zařízení. Najdeme je především v Praze a okolí, v Ostravě, v Brně, v Českých Budějovicích, v Pardubicích, v Havířově. Z větší části se jedná o soukromá zařízení. Jelikož je teď velký rozvoj v institucionální výchově a vzdělávání dětí již od 1 roku s prvky různých alternativních směrů, u montessori tomu není jinak. Jesle provozují často také mateřská a rodinná centra ve větších i menších městech. Najdeme u nás také montessori kluby či dílničky, které mají převážně jen několikahodinový program, kterého se účastní jak děti, tak i rodiče.

## **2. Dům dětí, mateřská škola (3 – 6 let)**

Dům dětí (italsky „Casa dei bambini“) byl založen v roce 1907 v Římě právě M. Montessori. Tento dům dětí bychom mohli přirovnat k tehdy existujícím mateřským školám nebo dětským zahrádkám. Už tehdy Montessori viděla velký význam v integraci postižených dětí do běžných tříd. Zdůrazňovala však podmínku, aby to bylo ku prospěchu všem, ne naopak. V těchto předškolních zařízeních byl kladen důraz na:

- základy zdvořilostního chování, péče o sebe, péče o okolí a ostatní;
- používání „smyslového materiálu“ ve prospěch rozvoje dítěte ve smyslu „klíče ke světu“;

- analýzu, zevšeobecňování, obohacování již nabytých pojmů a představ;
- rozvoj jemné a hrubé motoriky, řeči, smyslového vnímání;
- rozvoj kulturních a uměleckých aktivit;
- pohybová a klidová cvičení (vnímání ticha pro koncentraci);
- prohlubování sebeobsluhy pro činnosti všedního dne;
- rozvoj základů zdvořilostního chování, péče o sebe, péče o okolí a ostatní;
- náboženskou výchovu ve smyslu otevřenosti všem konkrétním náboženským systémům;
- porovnávání vlastností a charakteristik jednotlivin – např. teplý - studený, velký - malý, tmavý - světlý, nízký - vysoký, apod.

Didaktika se zde prezentuje především skrze připravené podnětné prostředí. Pedagog se soustředí na uvádění předmětů a jejich používání za pomoci nástrojů a to v zásadě pro každé dítě jednotlivě. Pomocí samostatných aktivit dětí se jim začínají přeměňovat dosud nevědomě ukládané (absorbované) dojmy, z nichž si tvoří vlastní prekoncepty. Dále se zde prohlubují sociální kontakty a to jak ve vztahu mezi dětmi navzájem, tak mezi dětmi a dospělými. *„Předškolní zařízení a škola jsou v Montessori systému ve velmi úzkém kontaktu a např. v Nizozemí tvoří jeden institucionální celek pro děti od 3 do 12 let (osmiletá „basic school“).“* (Rýdl, 2007).

Dle statistiky uváděné na [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz) najdeme aktuálně v ČR celkem 106 zařízení, jenž nabízí předškolní vzdělávání dětem od 3 do 6 let. Nejvíce jich je u velkých měst, jako je Praha a Brno. Poskytované služby nabízí jak mateřské školy, rodinná centra, předškolní kluby, tak montessori kluby. Jedná se většinou o soukromá zařízení, která již mají jesle, nebo navazují základní školou. Často je zde výuka nabízena v několika jazycích. Tato zařízení nabízí programy polodenní, celodenní i několikahodinové.

## 2.9 Cíle předškolní Montessori výchovy a vzdělávání

Hlavním cílem vzdělávání Montessori pedagogiky je připravit děti pro život usnadněním jejich normalizačního procesu k dosažení celkového, maximálně možného rozvoje osobnosti, a tím mít volnost být samy sebou. Montessori pedagogika klade důraz na dva základní faktory (Rýdl, 2007):

- „vzdělávání od narození – děti začínají absorbovat informace a přizpůsobovat se prostředí od chvíle, kdy se narodily.“
- - „vzdělávání v raném věku – Marie Montessori považuje prvních šest let za nejdůležitější období ve vývoji člověka. V předškolním věku si děti utvářejí své osobnosti.“

## 2.10 Komparace běžné MŠ a montessori MŠ

Předškolní zařízení, jenž pracují dle montessori principů jsou v mnoha aspektech jiné oproti klasickým předškolním zařízením, avšak v mnoha směrech mají také něco společného. V první řadě zmíním vybavení třídy – v běžné mateřské škole nalezneme hračky různých typů, materiálů, zaměření a také v několika provedeních. Kdežto v montessori třídě nalezneme pouze pomůcky, které byly M. Montessori speciálně navrženy pro děti dané věkové skupiny, tedy pro předškolní děti. Daná pomůcka se v prostředí nachází vždy jen jednou. Tento jev učí děti především trpělivosti. Každá pomůcka má v sobě zakomponovanou kontrolu chyb, tudíž není nutný dohled dospělé osoby. Dítě si tak samo může zkontrolovat, zda s pomůckou pracovalo správně a samo tak odhalí možnou chybu.

Hračky v klasické třídě jsou rozmístěny v různých policích, ať už v otevřených či uzavřených, některé v úrovni dětí, jiné zase v úrovni dospělého člověka. V montessori prostředí nalezneme pouze otevřené police odpovídající výšce dítěte předškolního věku. Jsou tak přístupné všem dětem a to kdykoliv. V běžné mateřské škole jsou hračky často rozmístěny pouze dle výběru učitelky, dle oblíbenosti či jiných možných hledisek. V montessori třídě jsou pomůcky rozmístěny v koutcích, kde jsou z určitého důvodu. Pomůcky jsou zde rozděleny do 5 oblastí:

- pomůcky praktického života;
- pomůcky smyslové;
- pomůcky z oblasti jazyka;
- pomůcky kosmické výchovy;
- pomůcky matematické.

Jsou zde urovnány od nejjednodušších po nejsložitější, zleva doprava a shora dolů. Děti tak samy v průběhu školního roku vidí posun, když na začátku roku začínaly u těch nejjednodušších.

Zatímco v klasické mateřské škole je hlavní osobou, která řídí vzdělávací proces, učitel v montessori prostředí je touto osobou dítě samotné. Dítě si samo řídí, co, kdy a jak bude dělat. Učitel je zde v roli průvodce, který dítěti usnadňuje vzdělávání, dokáže v pravou chvíli podat pomocnou ruku, ale záměrně nezasahuje. Svým pravidelným pozorováním dokáže rozluštit jednotlivé senzitivní fáze dítěte a díky tomu může dítěti nabízet vhodný didaktický materiál pro rozvoj dítěte. V běžných mateřských školách nalezneme třídy jak věkově heterogenní, tak homogenní. Výsadou montessori tříd je věková smíšenost, jenž využívá vzájemného pozorování jako výukové metody. Děti jsou si tak vzájemně učiteli a kopírují tak přirozený model společnosti, kde se nachází jednotlivé věkové skupiny také dohromady. Další věcí, která je v montessori jinak, než v běžné MŠ je otázka odměn a trestů. V běžné MŠ nalezneme různé druhy trestů i odměn, jenž často vychází z přesvědčení učitele a z jeho osobnosti, která se promítá do jeho pedagogické praxe. Oproti tomu M. Montessori ve svém díle *Absorbující mysl* (2003) píše: „*Nesmíme nikdy zasahovat do činnosti dětí tím, že je chválíme nebo napomínáme, a dokonce ani tím, že opravujeme chyby.*“ V montessori nenajdeme tresty, místo nich se používají přirozené důsledky chování, které mají jak výchovný, tak vzdělávací charakter.

Jak uvádí Průcha (2012) u nás se srovnávání škol alternativních a klasických neprovádí. Tyto výzkumy se provádějí v zahraničí (USA, Nizozemí, Německo, Francie, atd.). Provádí zde i metaanalýzu. Jde o vyhodnocení všech výsledků vzdělávání, zaměřené na různé oblasti (faktory ovlivňující vzdělávání), které se celkově vyhodnotí. Z tohoto celkového vyhodnocení se poté vyvodí závěry. Obecně z těchto výzkumů vyplývá, že žádné zásadní rozdíly mezi klasickými a alternativními školami nejsou. V klasických školách dosahují žáci lepších výsledků v matematice, jazyce a čtení. V alternativních školách jsou děti samostatnější, kreativnější, zvědavější a mají lepší postoj ke škole a jsou nezávislé. Vzhledem k těmto závěrům nelze říci, co je lepší, zda klasické vzdělávání nebo montessori.

Průcha (2012) se vyjadřuje k hodnocení alternativního školství takto: *“Zatímco současný pedagogický výzkum je orientován na mnoho příliš akademických a poměrně nepodstatných témat, monitorování reformních trendů zůstává téměř nedotčeno. Přitom inovativní školy, které se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy, jsou v českém školství novým, a nikoli jednoduchým jevem, zrovna tak jako alternativní školy. Vzniká otázka, zda vůbec je možné za poměrně krátkou dobu existence proměňujících se škol provádět hodnocení jejich výsledků. Jde totiž většinou o dlouhodobější efekty, které je nutno měřit v delším časovém horizontu, nejlépe prostřednictvím longitudinálních výzkumů.“*



## **3 VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **3.1 Úvod**

V dnešní době zažívají všechny alternativní směry v pedagogice velký rozvoj. Výjimkou není ani montessori pedagogika. Čím si konkrétně tato pedagogika získala přízeň rodičů, kteří své děti umisťují do předškolních zařízení tohoto typu? U montessori pedagogiky se jedná o ucelený koncept přístupu a pomůcek, které tvoří typické prostředí pro výuku. Tento koncept je však často chápán laickou veřejností jako metoda, jenž se vymyká „normálností“, které nacházíme v běžných předškolních zařízeních. Proto jsem se také zaměřila na povědomí rodičů o montessori pedagogice, na to, zda jsou jejich tvrzení pravdivá a korespondují s realitou běžné praxe.

### **3.2 Cíl práce**

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou představy rodičů o montessori vzdělávání se zaměřením na preprimární stupeň vzdělávání, jak rozšířené mají povědomí o montessori pedagogice. Dílčími cíli bylo zjistit:

- na kolik spolu souvisí vzdělání rodičů a jejich následný výběr předškolního zařízení;
- jaké parametry zohledňují rodiče při výběru předškolního zařízení;
- jaké znalosti mají z oblasti montessori pedagogiky;
- jaká kritéria jsou pro rodiče důležitá při výběru předškolního zařízení.

### **3.3 Metody výzkumu**

Kvalitativní výzkum zahrnuje dotazník, jenž je určen rodičům dětí předškolního věku, tedy od 3 do 6 let. Dotazník obsahuje celkem 15 položek. Nalezneme zde jak otázky faktografické, otevřené, tak uzavřené, otázky s možností volné odpovědi, ale také jednu otázku se škálou preferencí u daných kritérií. Dotazníky jsou zcela anonymní. Pro sběr dat jsem zvolila online dotazování. Dotazník jsem distribuovala

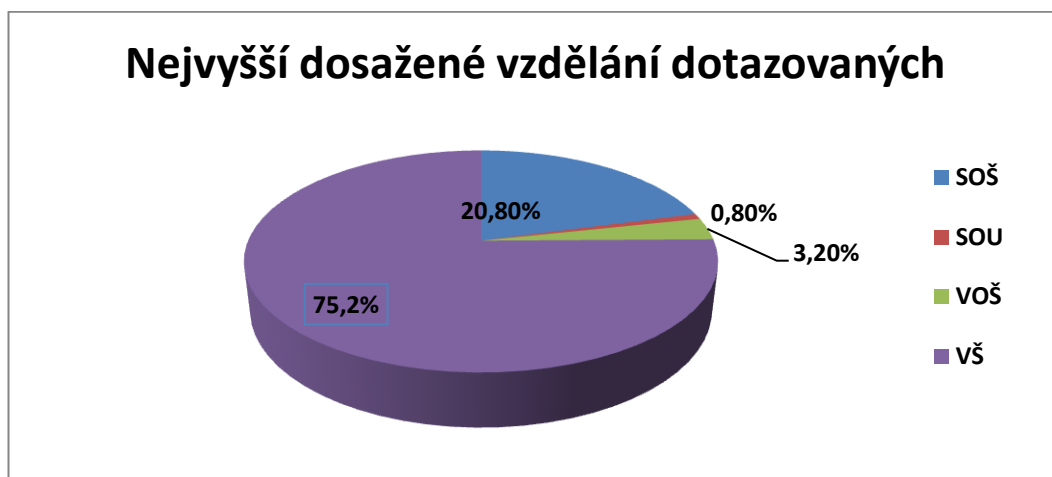
pomocí Google formuláře pomocí e-mailů, které jsem rozeslala do náhodně vybraných jak státních, tak soukromých MŠ z celé České republiky. Ředitelky byly ve většině případů velmi ochotné a e-maily dále distribuovaly do řad rodičů. Dále jsem dotazník sdílela do rodičovských skupin pomocí Facebooku a Instagramu. Samotný dotazník je uveden v příloze č. 1.

### **3.4 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně. Systematicky jsem vybrala mateřské školy ze všech krajů České republiky, které by byly vhodné pro daný výzkum. Oslovila jsem je formou e-mailu. Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí předškolního věku (od 3 do 6 let, ale vzhledem k tomu, že v MŠ se nachází také děti 2leté a 7leté s odkladem povinné školní docházky, byly tyto výsledky také zahrnuty do výzkumného šetření) z České republiky. Sesbírat data ze všech krajů se mi podařilo převážně díky zpětné vazbě ředitelek a učitelek daných MŠ, které mi pomáhaly s propagací dotazníku. Celkově dotazník vyplnilo více než 250 rodičů (v práci je použito 250 dotazníků). Výzkumné šetření probíhalo od září do prosince roku 2017. Celková návratnost dotazníků se pohybovala kolem 72%, což přisuzuji právě on-line dotazování, které je pro rodiče pohodlnější a to především díky zkrácené době vyplňování a oni sami si mohou vybrat dobu, kdy dotazník vyplní.

### **3.5 Vyhodnocení a interpretace dat**

Sesbíraná data jsem převedla do tabulkového programu Excel. Pro lepší orientaci v datech jsem některá z nich převedla na procenta do grafické podoby. Nejmladšímu respondentovi bylo 23 let a nejstaršímu 52. Průměrný věk bylo 34,3 let. Nejčastějším stářím dotazovaných bylo 31 let a to celkem v 22 případech. Položkou č. 2 v dotazníku byla otázka zaměřena na nejvyšší dosažené vzdělání. Z celkového počtu 250 dotazovaných bylo 188 rodičů s vysokoškolským vzděláním. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byli rodiče se středoškolským odborným vzděláním, pouhých 8 rodičů má vyšší odborné vzdělání a 2 rodiče vystudovali střední odborné učiliště.



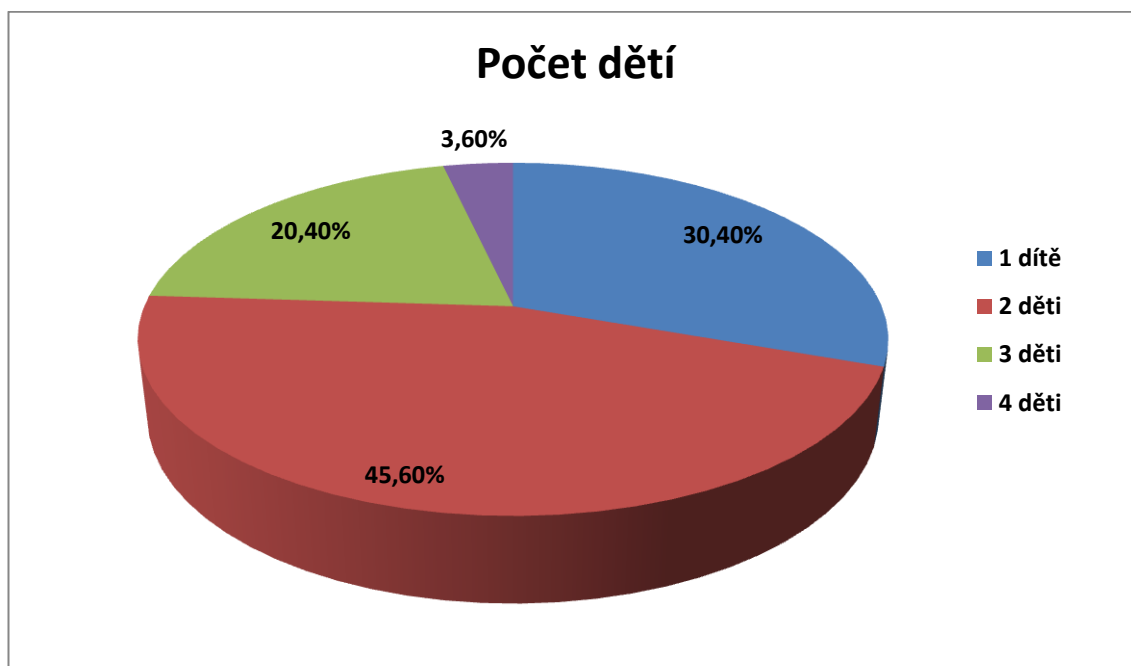
Graf č. 1 Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných

Tabulka č. 1 Počet dětí v rodině

Počet dětí	Počet odpovědí
1 dítě	76
2 děti	114
3 děti	51
4 děti	9

Pro lepší představu o počtu dětí jsem data zanesla do grafu s procentuelním vyjádřením. Nejvíce zastoupenou skupinou byli rodiče 2 dětí - 45,6 %. V dnešní době je velmi obvyklé, že většina rodin má pouze jedno dítě, což se promítlo i zde – z celkového počtu 250 rodičů má přes 30% doma jedináčka. Překvapujícím zjištěním bylo, že pouze 9 rodičů (3,6 %) má 4 děti. Možnost 5 a více dětí se v našem šetření neobjevilo vůbec. Přes 20 % rodičů má 3 děti.

U další otázky rodiče doplnili své odpovědi přesným věkem jejich dětí. Průměrný věk těchto předškolních dětí bylo 4,9 let, což odpovídá průměrnému věku předškolního dítěte. Jedná se o tedy spíše o rodiče, jejichž dítě navštěvuje předškolní zařízení již delší dobu (za předpokladu, že započalo svoji docházku v průměru ve 3 letech).



Graf č. 2 Počet dětí

Další položkou dotazníku byla otázka zaměřená na představu o vzdělávání dětí ještě před jejich narozením. Zde velká většina 83,6 % rodičů odpovědělo ano. Domnívám se, že je to dáno tím, že většina dnešních rodičů dopředu plánuje své rodičovství, tudíž se dopředu zamýšlí i nad otázkou vzdělávání. Vzdělávání je pro rodiče v dnešní době velice důležité. Dříve rodiče většinou vybírali MŠ převážně dle blízkosti k jejich domovu nebo práci, nyní se více zamýšlí nad zaměřením, kroužky, alternativním programem a dalšími faktory, které jejich výběr ovlivňují.

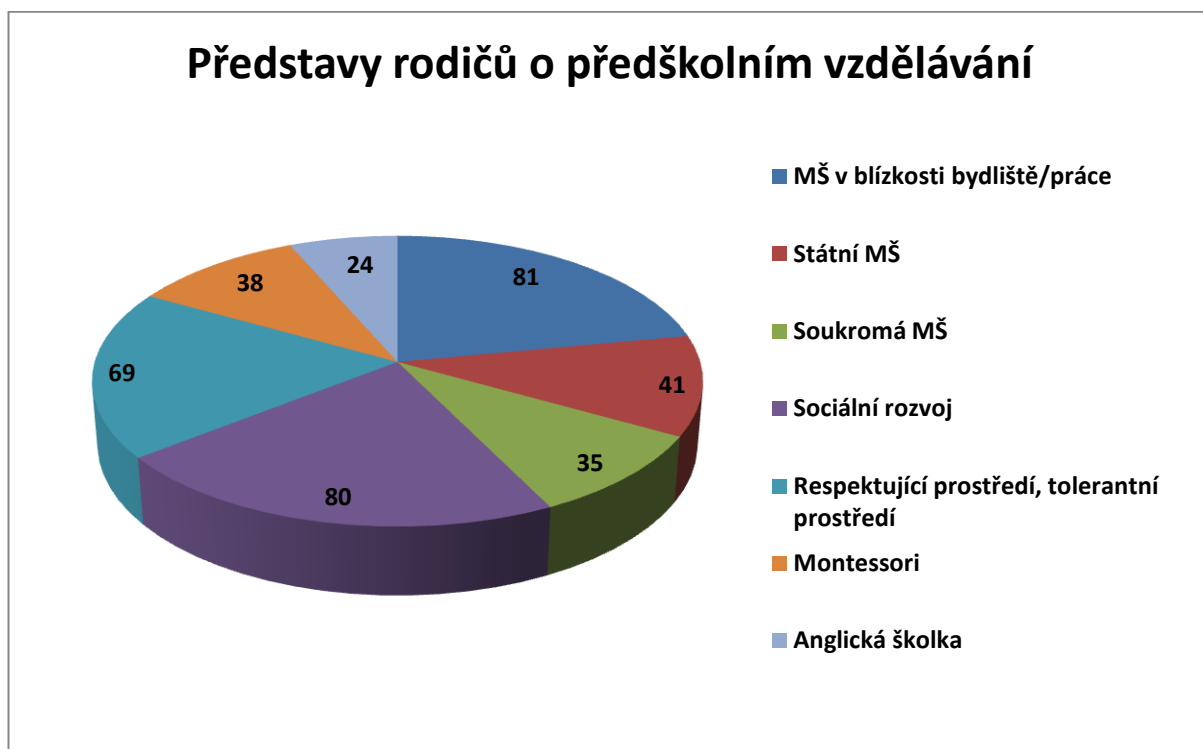
Vzhledem k tomu, že přes 83 % rodičů odpovědělo ano, dozvěděla jsem se tak spoustu odpovědí na otázku, jakou konkrétní představu rodiče měli o předškolním vzdělávání jejich dítěte. Jelikož byly odpovědi různé, pokusila jsem se je rozdělit do 8 kategorií, které se nejčastěji objevovaly. První z nich a nejčastěji zmiňovaným výrazem byla představa blízkosti mateřské školy buďto v místě bydliště, nebo v místě práce jednoho z rodičů. Druhou nejčastější odpovědí byl důraz na sociální rozvoj dětí. Některé rodiče odpovědi více specifikovali jako např. navazování přátelství, osamostatnění se od rodičů, rozvoj komunikace a spolupráce. Velký důraz rodiče kladli také na respektující prostředí, které je tolerantní k jejich dítěti, ale taky k jejich rodinám. Někteří respondenti toto téma rozvedli více: „*chtěli jsme, aby nás školka brala velmi*

*individuálně a nebrala nás jako další kus, proto jsme se spíše zaměřili na soukromé školky, kde je snazší najít školku, která tento předpoklad bude splňovat.“*

U 3 rodičů se objevilo jméno Kopřiva a jeho dílo *Respektovat a být respektován*, jenž rodiče považují za stěžejní dílo, dle kterého by měli pedagogové tolerantně přistupovat k jejich dětem. Často také rodiče zmiňovali fakt, že by byli rádi, kdyby učitelé více vyzdvihovali pozitivní věci, které jejich dítě dělá a ne jen ty negativní. V různých obměnách se tento názor vyskytoval velmi často (celkem asi 21 krát).

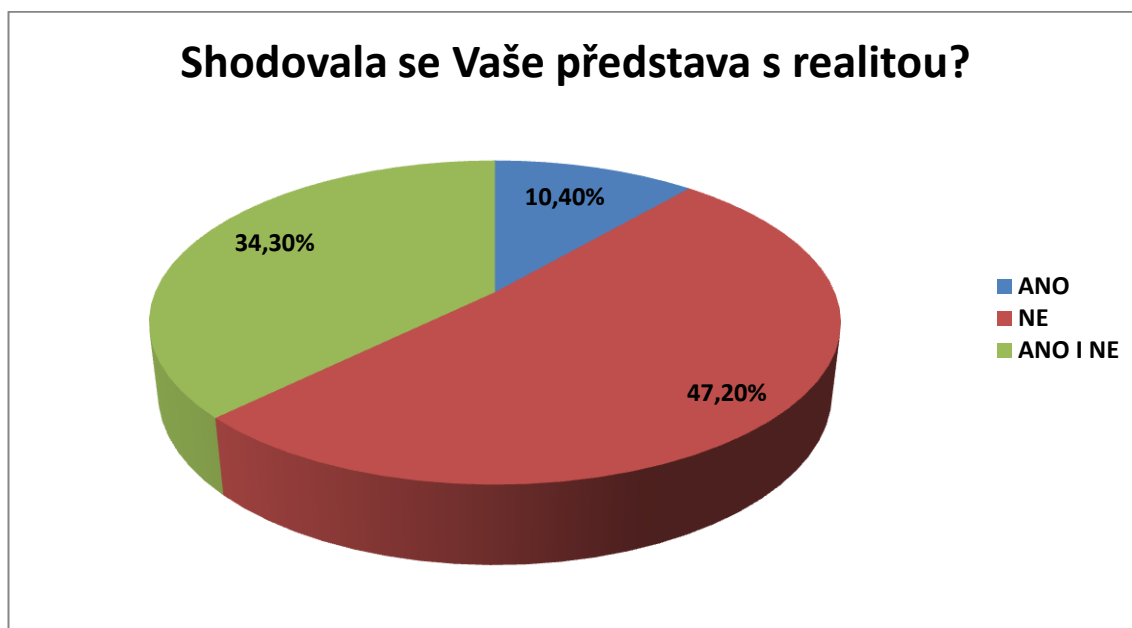
Velmi strohou odpovědí byla volba státní mateřské školy. Tuto odpověď zmínilo celkem 41 rodičů. Ve většině případů to byla právě strohá odpověď bez dalších komentářů. Pokud se nějaký komentář objevil, byl většinou spojen s dostupností MŠ: „*Státní MŠ v naší obci, státní školka blízko bydliště, nejbližší MŠ.*“ O něco méně se objevovala odpověď soukromé MŠ, nejčastěji ve spojitosti se slovy *finančně dostupná*. Tohle hledisko je dle mého názoru nejdůležitější při volbě soukromé mateřské školy, kde rodiče v průměru zaplatí na školném cca desetinásobek oproti státním mateřským školám. Spousta rodičů zmiňovala konkrétní alternativní školu – nejčastěji se objevil *montessori* přístup (38), ale byly tu i jiné odpovědi – *lesní* (4 odpovědi), *waldorf* (3 odpovědi), *zdravá MŠ* (3 odpovědi). Vzhledem k tomu, že *montessori* je v samotném názvu dotazníku, jednalo se často o rodiče, kteří právě proto své odpovědi v dotazníku vyplnili. Pod pojmem předškolní vzdělávání si rodiče často představili anglickou školku, které v dnešní době zažívají boom. Rodiče mnohem dříve začínají své děti učit cizím jazykům, často již od narození, proto je pro ně možnost takové MŠ také velmi lákavá. 4 rodiče zmínili v této spojitosti také anglickou školku s rodilým mluvčím.

Celkem 20 rodičů ještě uvedlo v různých obměnách malý kolektiv a často také ve spojitosti s rodinným prostředím, což velmi souvisí s respektujícím přístupem, tedy 3. nejčastější odpovědí. Rodičům dnes na předškolním vzdělání jejich dětí velice záleží. Dříve se tolik rodiče nezamýšleli nad jinými možnostmi. Brali pouze v potaz mateřskou školu, která pro ně byla spádová. Souviselo to především s potřebou matek – vrátit se co nejdříve do práce, tudíž byly matky rády, že jejich dítě bude vůbec přijato do MŠ.



Graf č. 3 Představy rodičů o předškolním vzdělávání

Další otázka byla polouzavřená a zkoumala realitu v návaznosti na představu o předškolním vzdělávání: „*Shodovala se Vaše představa s realitou? V čem ano a v čem nikoli?*“. Převážná většina rodičů striktně odpověděla, že nikoli (celkem 98 odpovědí). Tato odpověď byla často rozvedena. Nejčastěji se objevovaly odpovědi typu – chybí respekt, individuální přístup, pochopení, zájem o dítě, nevhodné prostředí či negativní popis pedagogů. Tento typ odpovědí se zde objevil 32 krát. Nejvíce mne zaujala odpověď jednoho z rodičů: „*Dneska vůbec nedělal, co jsme chtěli, vůbec neposlouchal. Měli jsme malovat červené jablíčko a on vymodeloval zelenou hrušku!*“. Zde je vidět nespokojenost rodiče s prací pedagoga, který nerespektoval obyčejnou potřebu dítěte a to kreativitu. Jak již vyplynulo z předchozích odpovědí rodičů, chybí jim v MŠ převážně individuální přístup. Naproti tomu u odpovědí ano, které byly často rozvedené do otevřené odpovědi, se objevila dokonce 11 krát odpověď, ve které rodiče pozitivně hodnotí práci pedagogů. Celkem 24 rodičů uvedlo, že museli školku měnit – nejčastěji uváděli nespokojenost s pedagogickým vedením (11 rodičů), nespokojenost s programem, podnětným prostředím (7 rodičů), chyběla empatie a individuální přístup (6 rodičů).



Graf č. 4 Shoda představy s realitou

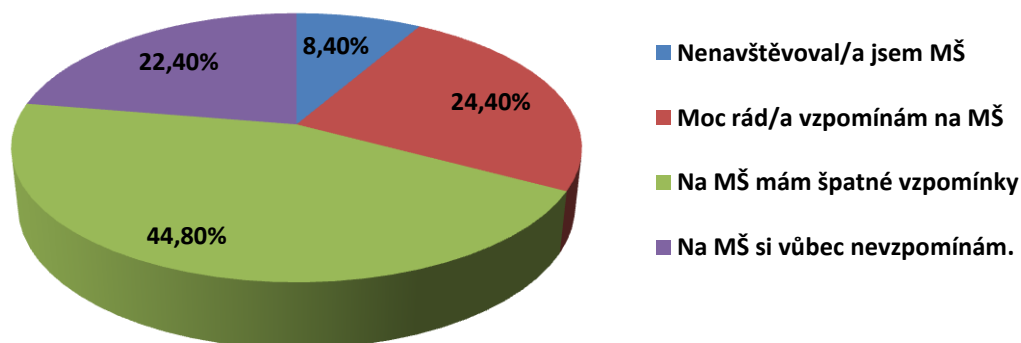
U další položky: „*Jaká je Vaše osobní zkušenost s navštěvováním předškolního zařízení?*“ Rodiče vybírali z následujících možností:

- *Nenavštěvoval/a jsem MŠ;*
- *moc rád/a vzpomínám na MŠ;*
- *na MŠ mám špatné vzpomínky;*
- *na MŠ si vůbec nevzpomínám.*

Velmi mne velmi překvapilo, že celých 112 rodičů uvedlo, že mají na MŠ velmi špatné vzpomínky. Z psychologického hlediska je dokázáno, že rodiče, kteří měli špatné zkušenosti v minulosti, jsou mnohem opatrnější při stejné skutečnosti, která se v jejich životě opakuje. Tito rodiče si jistě budou po těchto negativních zkušenostech o to citlivěji vybírat předškolní zařízení pro jejich děti.

61 rodičů uvedlo, že na mateřskou školu vzpomínají moc rádi, o něco méně (56 rodičů) si na mateřskou školu nevzpomíná vůbec. Tento fakt je spojen s tím, že zřejmě v MŠ nezažili nic natolik silného, co by v nich zanechalo vzpomínky až do fáze dospělosti.

## Jaká je Vaše osobní zkušenost s navštěvováním předškolního zařízení?



Graf č. 5 Osobní zkušenost s navštěvováním předškolního zařízení

Pouhých 8,4 % rodičů nenavštěvovalo mateřskou školu vůbec. Zde je to dáno tím, že dříve většina dětí předškolního věku navštěvovala předškolní zařízení, v mladším věku i jesle. Pouze starší sourozenci zůstávali doma s mladším dítětem a pečovala o ně matka.

Další položka dotazníku byla věnována představě o cílech předškolního vzdělávání jako takového. Rodiče zde měli možnost volné odpovědi. Tyto odpovědi se v mnohém shodovaly či velmi podobaly. Pokusila jsem se je tedy kategorizovat do 6 hlavních skupin.

Nejčastěji rodiče uváděli jako cíl socializaci, tedy začlenění dětí mezi vrstevníky. Často rodiče zmiňovali podporu vztahů s vrstevníky, dalšími osobami, rozvoj sociálních kompetencí, rozvoj řeči, schopnost komunikovat. V tomto se rodiče shodují s Rámcovým vzdělávacím programem, jenž tyto kompetence u dětí podporuje.





Graf č. 6 Hlavní cíl předškolního vzdělávání

Druhou nejčastěji zmiňovanou odpovědí byla oblast sebeobsluhy a péče o sebe sama. Rodiče uváděli detailněji – dokázat se obléknout, prostrít si, aj. Velmi často rodiče považují jako hlavní cíl předškolního vzdělávání přípravu na vstup do ZŠ. Příprava dětí na další vzdělávání je jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání v České republice, takže i v tomto se názor rodičů shoduje se záměry vzdělávací soustavy. 51 rodičů uvedlo, že považují za hlavní cíl předškolního vzdělávání odložení dítěte v době, kdy rodiče jsou v práci a nemohou se tak o dítě sami postarat. Vzhledem k dnešnímu trendu, kdy mají rodiče často babičky a dědečky ještě aktivně pracující, je pro ně nutné vyhledat právě předškolní zařízení, která jejich dítěti zajistí potřebnou péči v době jejich pracovní doby.

Mezi další cíle patřilo podnětné prostředí, často rodiči nazývané jako vhodné, plné hraček, správně vybavené, prostorné. V různých obdobích také rodiče zdůrazňovali režim, který často uvádělo v souvislosti s časovým harmonogramem a povinnostmi, které budou muset děti plnit při navštěvování základní školy. Ovšem odpověď, která se dle mého názoru, až velmi skromně objevovala, byla hra, jež je u dětí považována za nejdůležitější činnost při jejich rozvoji. Už Komenský, Fröbel či dnešní Vágnerová uvádějí, že hra by měla být pro dítě dominantní činností, skrze kterou

se učí nejen o světě kolem, ale především o sobě samém. Na děti je však v dnešní době kladen velký tlak v oblasti vykazování výsledků. Rodiče tak chtějí připravovat děti především po stránce intelektuální a děti si tak díky tomu ve školách přestávají hrát. Jsou vedeny k soupeření a svoji snahu vedou k výkonu, za který dostanou ocenění.

Další položka dotazníku se zaměřovala na kritéria při výběru předškolního zařízení, která rodiče preferovali. Rodiče hodnotili jednotlivá kritéria od 1 do 5. Číslo 1 znamenalo nejdůležitější kritérium a číslo 5 bylo nejméně důležité kritérium. Celkově bylo hodnoceno 15 kritérií. V tabulce jsou jednotlivá kritéria seřazena od těch nejdůležitějších dle preferencí respondentů. Za nejdůležitější kritérium považovali rodiče otevírací dobu. Je to logické, jelikož většina rodin má pracující oba rodiče, je důležité zvládnout skloubit docházku dítěte do mateřské školy s pracovní dobou obou rodičů.

**Tabulka č. 2 Kritéria pro výběr předškolního zařízení**

JEDNOTLIVÉ KRITÉRIUM	PRŮMĚR
Otevírací doba dané MŠ	1,21
Finanční dostupnost	1,42
Vzdálenost MŠ	1,56
Aktivity v MŠ (kroužky, besídky)	1,57
Individuální přístup	1,58
Osobní zkušenost	1,62
Doporučení známých, rodiny, kamarádů	1,81
Dostupné informace (webové stránky, Facebook)	2,12
Školní vzdělávací program dané MŠ	2,41
Velikost MŠ	2,64
Pedagogové v MŠ	2,68
Kamarádi dítěte v MŠ	2,71
Vedení MŠ	2,92
Osobní prohlídka	3,11
Vybavení MŠ	3,13

Na druhém místě skončilo kritérium finanční dostupnosti. Celkem 36 rodičů určilo pořadí otevírací doby na prvním místě a finanční dostupnosti na druhém. Většina soukromých mateřských škol nabízí různé slevy (sourozenecké, platba na celý rok, apod.), ale i tak je zde školné mnohdy více než desetinásobně vyšší. Rodiče velmi preferují aktivity navíc, které školy nabízejí. Patří sem kroužky, kurzy, besídky, tvořivé dílny, divadelní představení, apod.

Velmi vysokou pozici má také individuální přístup, který je nyní mnohem častěji vyhledávaným kritériem a již není výhradně spojován pouze se soukromými školami. Souvisí to především s inkluzí, kdy je zákonem individuální přístup přímo vyžadován. Myslím si ale, že rodiče tím nemysleli pouze individuální přístup ke vzdělávání jejich dětí, ale především k celé rodině a přístup k jednotlivým členům.

Mateřskou školu vybírají rodiče také dle vlastní zkušenosti – navštěvují MŠ v dnech otevřených dveří, při zápisu a na akcích pro rodiče a děti, které jsou u rodičů velmi oblíbené. Osobní zkušenost potvrzuje i další kritérium a to doporučení dané MŠ od rodiny, známých či přátel. Pozitivní osobní recenze převažují před tím, co se mohou rodiče dozvědět na webových stránkách, Facebooku či v jiných médiích. Tyto informace jsou zde ale často považovány za zmanipulované. Proto v nich zřejmě rodiče nemají až takovou důvěru.

Značně menší část rodičů preferuje při výběru mateřské školy vzdělávací program daného zařízení. Je fakt, že spousta MŠ nemá svůj vzdělávací program na webových stránkách. Dle Rámcového vzdělávacího programu musí být rodičům veřejně přístupný – takže ho často najdeme pouze na nástěnce, ve společných prostorách, u vstupu do MŠ nebo na nástěnce pro rodiče. Proto rodiče, kteří do školky s dětmi zatím nedochází, si málokdy mohou tento program přečíst.

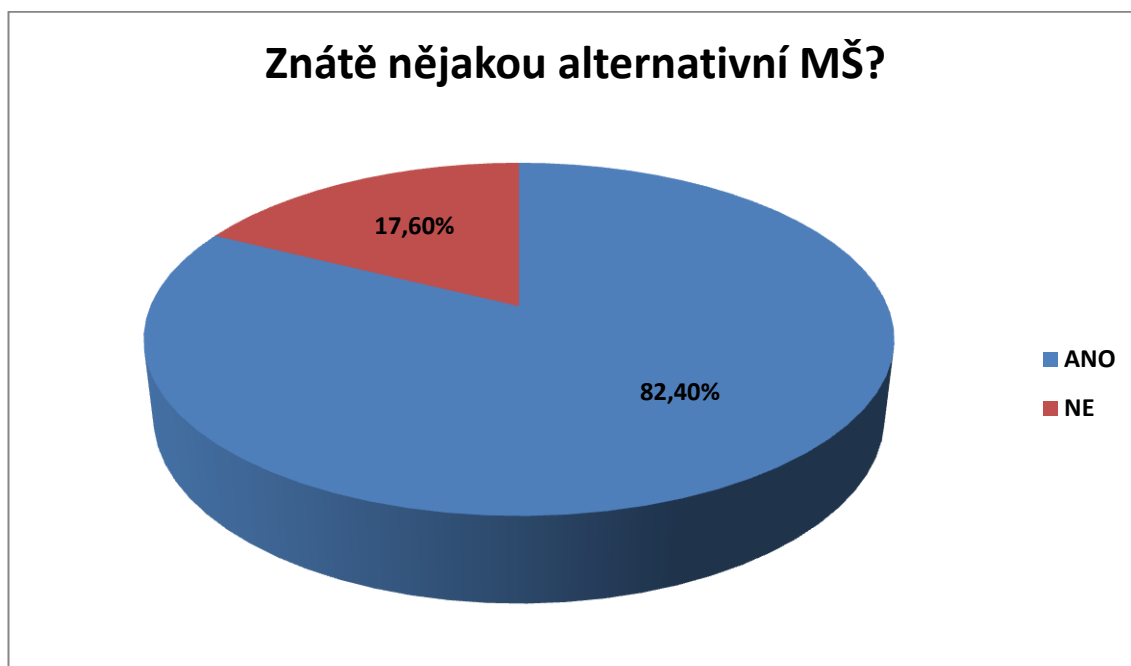
Jen 11 rodičů z 250 dalo na první místo velikost MŠ. Je fakt, že rodiče příliš nevnímají rozdíly mezi velkou mateřskou školou, která čítá třeba i 6 tříd a mateřskou školou na vesnici, kde jsou jen dvě třídy. Pro někoho je malá MŠ výhodou – rodinná atmosféra, stírají se rozdíly v postavení, všichni se mezi sebou znají, pro jiného spíše nevýhodou – lidé o sobě ví mnohem více, rodiče mají menší možnost změnit učitelku/třídu pro své dítě, jsou mnohem méně anonymní jakožto rodina, aj. Na toto navazuje další kritérium – pedagogové v MŠ. Rodiče se často ptají

na pedagožku jiných rodičů, kteří s ní již mají zkušenost. Ale především až na základě vlastní zkušenosti mohou říct, zda jim pedagog vyhovuje či nikoli. Mnohem důležitější je, jaký vztah má učitelka s dítětem, vztah s rodičem je samozřejmě také důležitý, ale v tomto případě je až druhořadý. Pokud je spokojené dítě, je spokojený i rodič – zde to opravdu ve většině případů platí.

Často rodiče vybírají MŠ jen na základě toho, že v dané MŠ má jejich dítě kamarády, která již zná z minula. Pro dítě je to především ze začátku opravdu výhoda – cítí se v novém prostředí mnohem jistěji, má zde určitý záchytný bod, který mu usnadní další cestu. Samotnou mě avšak překvapilo, že toto kritérium je až v dolní polovině tabulky.

Vedení mateřské školy je pro rodiče důležité často jen na krátkou dobu a ve výjimečných situacích – proces přijetí dítěte do MŠ, problémy s dítětem, které je třeba řešit i s ředitelkou, jinak rodiče s ředitelkou MŠ příliš do styku nepřijdou. Toto kritérium ale není bráno pouze jako osobnost ředitelky, ale je to celkový obraz mateřské školy, za kterým právě vedení stojí. Protože právě ředitelka MŠ rozhoduje o tom, jakým směrem se bude daná školka rozvíjet, jaký vzdělávací program zvolí (ve spolupráci s pedagogy), jaké bude vybavení MŠ, jaké akce uspořádají pro rodiče během školního roku, apod. Rodiče sice tomuto kritériu dávali nejmenší důležitost, ale odvážím si tvrdit, že je to jen díky tomu, že vnímali toto kritérium jen jako osobnost ředitelky.

Na posledním místě skončilo vybavení MŠ. Zde toto umístění chápu, jelikož rodiče většinou předpokládají, že MŠ splní jejich očekávání. Ať už se jedná o nábytek, výmalbu, hračky, pomůcky, přizpůsobení sociálního zařízení, výzdoba, aj. Zde vychází z toho, že školka podléhá určitým podmínkám, které jsou státem vynutitelné. Proto ani nepředpokládají, že by škola toto nesplňovala. Na druhou stranu je jasné, že najdeme i velké rozdíly ve vybavení – ať už jsou to státní versus soukromé mateřské školy, školy na vesnici nebo ve městě, školy běžné či alternativní, kde je třeba mít jiné pomůcky pro samotnou výuku.



Graf č. 7 Znalost alternativních MŠ

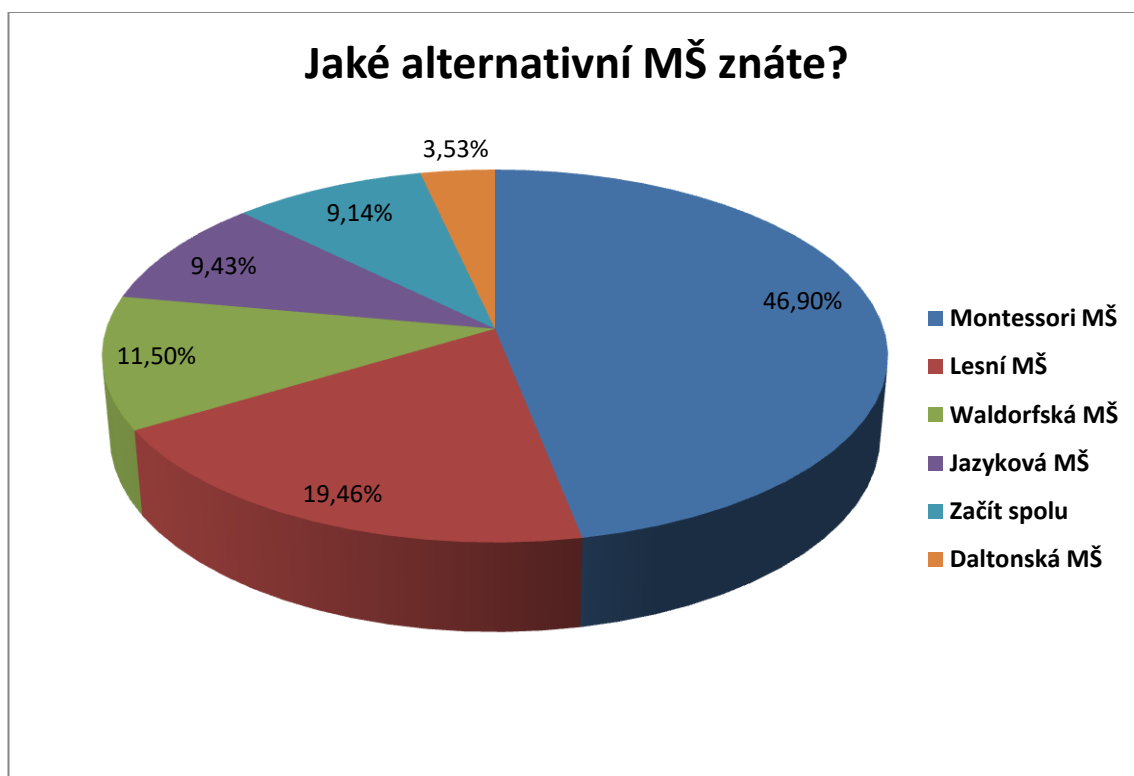
Další položka dotazníku se týkala znalosti alternativních programů v MŠ. Zde rodiče více méně jednoznačně odpovídali, že znají. Celkem to bylo 206 rodičů z 250. Ti, kteří odpověděli ano, dále svoji odpověď rozvedli uvedením typu MŠ, kterou znají. Pro přehlednost odpovědí jsem tyto odpovědi seřadila do tabulky. Z tabulky lze vyčíst, že rodiče se o alternativní programy zajímají, vnímají rozdílnost mezi klasickou MŠ, a mají celkem dobrou znalost jednotlivých programů, které jsou v Česku známé.

Tabulka č. 3 Typy alternativních MŠ

TYP ALTERNATIVNÍ MŠ	POČET
Montessori MŠ	159
Lesní MŠ	66
Waldorfská MŠ	39
Jazyková MŠ	32
Začít spolu	31
Daltonská MŠ	12

V tabulce jsem zaznamenala všechny odpovědi rodičů, které se v dotaznících objevily. Někdy rodiče uváděli přesné názvy dané MŠ. V tomto případě

jsem je dohledávala, abych zjistila, o jakou alternativu se jedná. Nejvíce odpovědí, které rodič uvedl, byl počet 5 alternativních MŠ. Dále pak 11 rodičů uvedlo 4 alternativy, 26 rodičů uvedlo celkem 3 alternativy, a 44 rodičů uvedlo 2 alternativy, zbytek rodičů uvedl jen jednu. Celkem jsem tedy zaznamenala 339 odpovědí. Z tabulky lze vyčíst, že rodiče nejčastěji uváděli montessori vzdělávací program, celkem tedy 159 odpovědí. Na druhém místě skončila lesní MŠ, kterou uvedlo celkem 66 rodičů. Řadily se sem i odpovědi typu lesní skřítki, lesní klub, lesní miniškolka, apod.



Graf č. 8 Jaké alternativní MŠ znáte?

Waldorfská MŠ, Jazyková MŠ a program Začít spolu byly zmíněny ve více než 30 odpovědích. K jazykovým školám jsem řadila i odpovědi jako anglická školka, anglický klubík, cizojazyčná či bilingvní školka. Rodiče několikrát uváděli mezinárodní označení pro program Začít spolu a to Step by step. Nejméně odpovědí (celkem 12) zaznamenal Daltonský plán.

Procentuelní vyjádření v grafu ukazuje jednoznačnou znalost montessori pedagogiky. Jedná se o nejrozšířenější alternativní program v České republice a rodiče to tímto jenom potvrdili. U položky č. 10 rodiče projevili největší znalost o montessori

pedagogice, na jejich povědomí o tomto alternativním směru se zaměřovala právě další otázka. Zde rodiče měli alespoň 2 myšlenkami vysvětlit, co je pod pojmem montessori napadne jako první. Do tabulky jsem zařadila 10 nejčastějších termínů, které se v odpovědích objevily.

**Tabulka č. 4 Co si představujete pod pojmem montessori?**

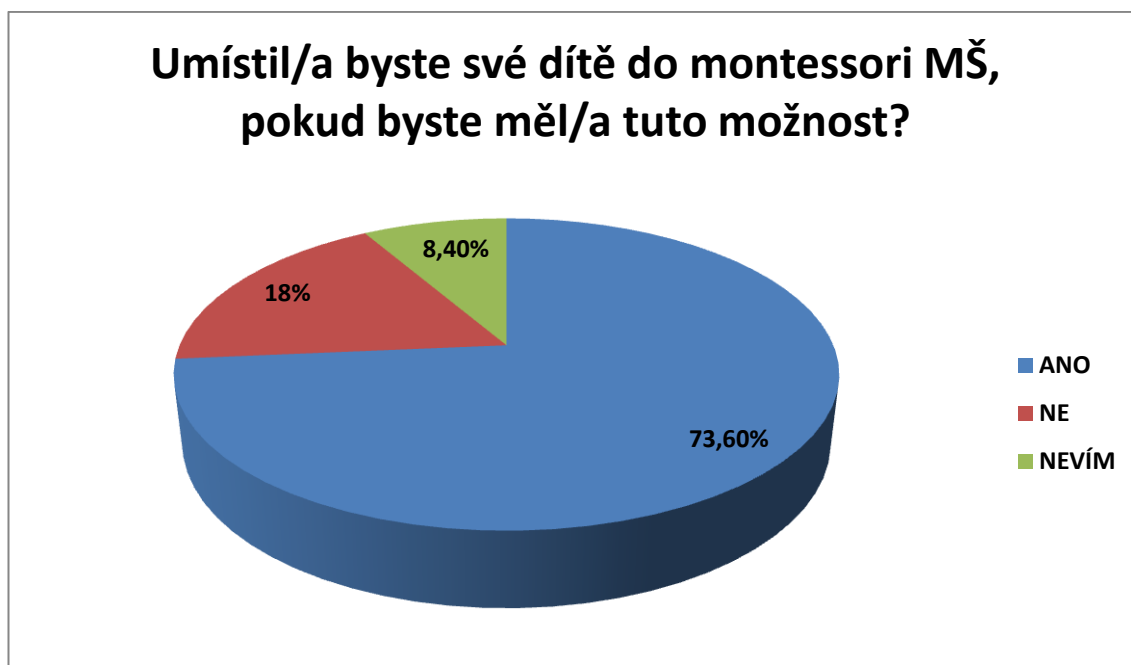
<b>POJEM</b>	<b>VÝSKYT</b>
Samostatnost	81
Individuální přístup	62
Pomůcky	46
Prostředí pro děti, připravené prostředí	36
Respekt	29
Řád, pravidla	21
Praktický život, učím se tím, co dělám	19
Já sám	17
Kreativita	15
Nevychované děti, přílišná volnost	11

Odpovědi rodičů byly ve skrze pozitivní, vypovídaly opravdu o tom, co montessori reálně představuje, co v tomto prostředí najdeme. Ať už se jedná o principy, které zde nalezneme o podporu kreativity, o specifičnost výukového materiálu – pomůcky, speciální prostředí, které je zde dětem přizpůsobené, nebo důraz na řád a pravidla, které zde hrají jednu z hlavních rolí.

Neznalost některých rodičů se projevila v minimu odpovědí. Mohu sem zařadit odpovědi typu „nevychovaní spratci, přílišná volnost na úkor vzdělávání, děti bez hranic, chaos, až moc velká volnost“,... Je vidět, že většina rodičů tuto metodu chápe správně a ze zkušeností ví, v čem tkví její poselství. Spousta rodičů uváděla přímo konkrétní pomůcky, které se v montessori prostředí používají (např. růžová věž, zapínací rámy, přesýpání, hnědé schody).

Když jsem blíže studovala jednotlivé odpovědi, vyplynulo z nich, že montessori znají více mladší rodiče, než ti starší. Je to dle mého názoru opravdu dáno

tím, že až v posledních letech se montessori rozšířilo do širšího povědomí veřejnosti a až v posledních letech rodiče hledají různé alternativy k předškolnímu vzdělávání.



Graf č. 9 Umístění dětí do montessori MŠ

Z celkového počtu 250 rodičů, kteří vyplňovali dotazník, odpovědělo 184 ano, že by své dítě umístilo do montessori předškolního zařízení. 45 rodičů by své dítě do montessori MŠ neumístilo (18%) a 8,4% rodičů neví, zda by své dítě do takového zařízení umístili.

Tabulka č. 5 Proč byste umístili své dítě do montessori MŠ?

PROČ BYSTE UMÍSTILI SVÉ DÍTĚ DO MONTESSORI MŠ?	POČET
Ano	52
Souzním s principy montessori	41
Protože respektují individualitu	28
Respektuje přirozený vývoj dítěte	18
Kvůli přístupu pedagogů	11
Chci pro dítě to nejlepší	9
Vyhovuje mému dítěti/dětem	8



Mezi odpověďmi nevíím se objevily různé vysvětlení, např. „nevím, některé principy jsou fajn, ale jiné jsou moc fanatické“, „nevím, preferuji jiné alternativy – Lesní školky“, dvakrát se objevila odpověď „nevím, neznám montessori. „Nevím, nepřemýšlela jsem nad tím“ tuto odpověď napsali 3 rodiče. Odpovědi ano, které byly doplněny o komentář, jsem rozdělila do skupin podle podobnosti odpovědí. Celkem jsem je rozdělila do 7 kategorií. V tabulce jsou seřazeny dle četnosti těchto odpovědí. Celkem 52 rodičů odpovědělo ano bez doplňujících informací proč. 41 rodičů by své dítě umístilo do montessori předškolního zařízení z důvodu souznění s principy. Z počtu 41 rodičů bylo celkem 30 do věku 32 let, což jen potvrzuje fakt, že montessori je známější spíše u mladších rodičů, kteří se již více zamýšlejí nad vzděláváním svých dětí předškolního věku. Respekt individuality zazněl v odpovědích celkem 28 krát v různých podobách. Obdobné odpovědi s respektem přirozeného vývoje se objevily celkem 18 krát. Co se týče osobnosti pedagoga, zmiňovali rodiče převážně vhodnou kvalifikaci – vysoká škola, mezinárodní montessori kurz, znalost principů, ale i osobnostní rysy. 9 rodičů považuje montessori MŠ jako to nejlepší pro své dítě. Rodiče také popisovali, v čem montessori vyhovuje jejich dítěti (individuální přístup, menší počet dětí, podpora kreativity, praktické využití dovedností, aj.), celkem to bylo 8 rodičů.

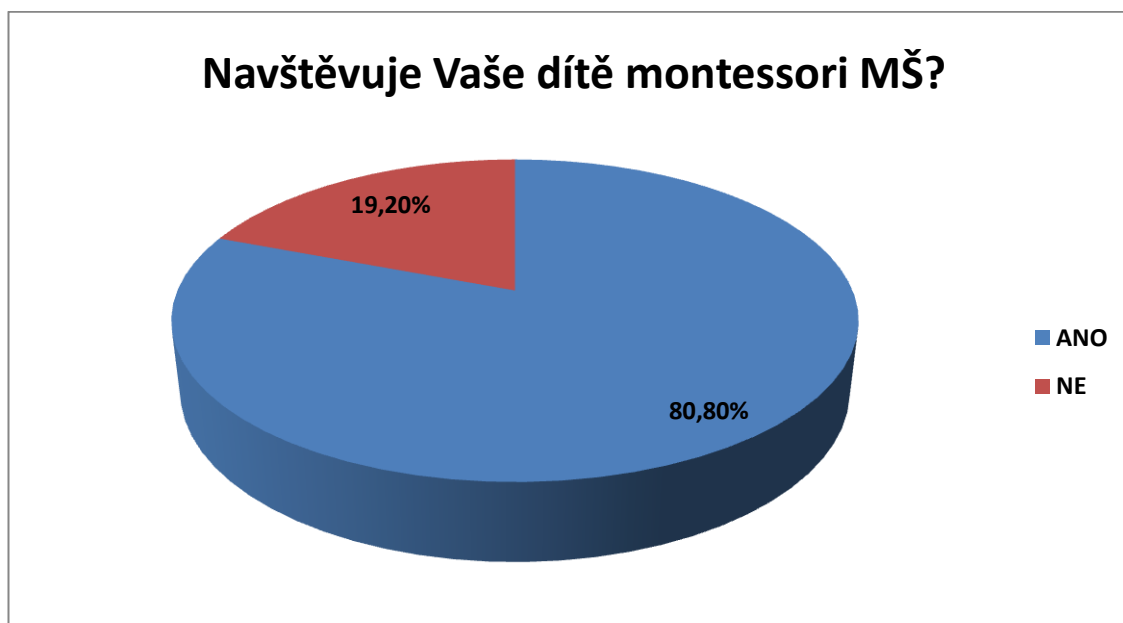
**Tabulka č. 6 Proč byste neumístili své dítě do montessori MŠ?**

<b>PROČ BYSTE NEUMÍSTILI SVÉ DÍTĚ DO MONTESSORI MŠ?</b>	<b>POČET</b>
Není pro nás finančně dostupná	63
Ne, je mi bližší jiná alternativa	36
Nemáme ji v blízké vzdálenosti	28
Ne, chci, aby moje dítě mělo režim a řád	18
Nemá to smysl, když pak dítě dále nepokračuje v montessori ZŠ	11
Ne, preferuji volnou hru u dětí	19
Ne	18

Nejvíce rodičů si uvědomuje fakt, že montessori předškolní zařízení jsou z 90 % soukromé, tudíž i školné je plně hrazeno rodiči. Dle dostupných informací na internetu

začíná školné pro celodenní docházku bez jídla na úrovni přibližně 3.500,- Kč za měsíc, ale lze najít i zařízení, kde se cena vyšplhá k 10.000,- Kč (jedná se o zařízení v Praze či Brně). 36 rodičů uvedlo, že jim jsou bližší jiné alternativní programy než montessori, a proto by své dítě do takového předškolního zařízení neumístili. 28 rodičů uvedlo, že nemají montessori ve své blízkosti. Vzhledem k tomu, že montessori MŠ se nachází převážně ve velkých městech a i tak je zde kapacita značně omezená, nelze se tomu divit. K nákladům na školné by se tak přidaly ještě náklady na dopravu. Někteří rodiče uvedli, že se jim v montessori prostředí nelíbí absence řádu a režimu. Vysvětlují si to tak, že rodiče nemají hlubokou znalost montessori principů, kde se přesně řád a režim velmi silně odráží jako jedna z nejdůležitějších věcí. Problém, který s montessori pedagogikou v České republice souvisí, je nenávaznost jednotlivých stupňů vzdělávání. Nejvíce jsou u nás rozšířeny předškolní zařízení, ale jejich počtu již neodpovídají základní školy. Pokud už montessori základní škola navazuje na MŠ, jedná se často jen o první stupeň. Střední školy v Česku vlastně vůbec neexistují. Z tohoto důvodu pro rodiče montessori významně ztrácí atraktivnost. Volná hra (kterou preferovalo 19 rodičů) je v montessori také velmi důležitá, ale na první pohled se laikovi, který se o tuto problematiku významně nezajímá, se může zdát, že v montessori prostředí není prostor pro volnou hru vůbec. Ve skutečnosti tomu tak není. Tím, že si děti vybírají veškerou činnost samy a učitel je zde v roli pouhého průvodce, je veškerá práce s pomůckami považována za volnou hru. Mnoho rodičů kombinovalo svoje odpovědi, kde vysvětlovali, proč by své dítě umístili do montessori předškolního zařízení či nikoli. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že více rodičů by tuto možnost využilo a to díky principům montessori, díky respektu individuality každého dítěte a vzhledem ke specifickým znalostem pedagoga.

Následující položka zjišťovala, kolik dětí navštěvuje montessori předškolní zařízení. Z celkového počtu 250 rodičů uvedlo 202 ano, moje dítě navštěvuje montessori MŠ, zbývajících 48 dotazovaných uvedlo, že jejich dítě nenavštěvuje MŠ. Tento fakt mne velmi překvapil, jelikož mezi oslovenými rodiči byli jak rodiče z běžných tak montessori MŠ.



Graf č. 10 Navštěvuje Vaše dítě montessori MŠ?

14. položka dotazníku je věnována názorům rodičů na klady montessori pedagogiky na pomezí předškolního vzdělávání. Otázka byla takto specifikovaná, jelikož primární a preprimární vzdělávání, ač se jedná o stejný alternativní přístup, má své odlišnosti na obou stupních. Setkaly se tu jak názory již zkušených, tak nezkušených rodičů, kteří znají montessori třeba jen z doslechu, přečtených článků či povídání jiných lidí. Respondenti uváděli své odpovědi buďto heslovitě či v delších větách. Prosila jsem je alespoň o 3 pozitiva. Nejčastější odpovědi uvádím v tabulce níže. Odpovědi jsem rozřadila do kategorií a pak do podkategorií - celkově 12 (viz tabulka níže). Mnoho odpovědí bylo třeba přetransformovat do odborného jazyka. Pro příklad uvádím některé odpovědi: „Navštěvuje lesní Klub, který využívá prvky Montessori. Děti se učí zábavnou formou, postupně např. 3 stupňová metoda, v případě chyby je nikdo nehodnotí a hlavní snahou je, aby dítě mělo úspěch v tom, co zrovna dělá. Lektorky musí mít přehled, na co dítě již má, a do čeho ještě musí dozrát a dospět formou vhodné průpravy na jiných pomůckách.“

„Aktivní účast na věcech praktického života, Každé dítě má možnost vybrat si ze širokého spektra materiálu a rozvíjet se s ohledem na aktuální senzitivní fázi, pedagog je průvodcem, kamarádem.“

„Individuální přístup, malý počet dětí ve třídě, připravené prostředí, funkční pomůcky, vše má ve třídě své místo, pravidla a řád.“

„Respektování senzitivních období, nesoutěživost, nesrovnávání, možnost seberealizace, sebeobsluha, zapojení celé rodiny a dítěte do rodiny a světa dospělých, heterogenní skupiny.“

**Tabulka č. 7 Pozitiva montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání**

POZITIVA	VÝSKYT
Individuální přístup, respektování senzitivních fází dítěte	91
Uvolněnost, volnost	86
Samostatnost, vedení dětí k samostatnosti	69
Přirozené vzdělávání, respekt k vývoji dítěte, respektující komunikace	32
Specifické pomůcky	28
Celá koncepce	26
Věkově smíšené třídy	21
Snížený počet dětí ve třídě	20
Příprava do života (především praktický život)	16
Rozvoj osobnosti ve všech směrech	16
Nevím	11
Žádné	5

K nejčastěji skloňovaným pozitivům patří *individuální přístup*, který je v montessori prostředí opravdu specifický. Myslím tím odlišný oproti přístupu v klasické MŠ. V klasické MŠ mají individuální vzdělávací program pouze děti se specifickými vzdělávacími potřebami či děti nadané, v montessori jej mají všechny intaktní děti. Jsou v něm zahrnuty potřeby a možnosti dítěte, se kterým se pracuje dle vlastního tempa. Právě proto si rodiče vybírají montessori. Často se v praxi setkávám s tím, že k montessori přístupu rodiče přecházejí po předchozí ne příliš pozitivní zkušenosti ve státní MŠ, kde bylo jejich dítě spíše upozaděno, učitelky si s ním nevěděly rady, nedokázaly se mu věnovat individuálně, apod. Individuální přístup rodiče často dávali do souvislosti s tím, že si dítě samo vybírá, s čím chce pracovat: „*ráno přijde a vybere si to, s čím si chce hrát, nikdo ho do ničeho*

*nenutí, když chce pomoci, kamarádi mu rádi pomůžou“*. Tím, že v montessori prostředí najdeme každou pomůcku pouze v jednom vyhotovení, nedochází zde k porovnávání a soutěživosti, o které se rodiče také často zmiňovali. Učitelka tak dokáže lépe vnímat právě individuální potřeby dítěte a rozpoznat danou *senzitivní fázi*.

Další nejčastější odpovědí byla *uvolněnost a volnost*. Rodiče tím mysleli volnost, kterou dítě má. Není přímo řízeno učitelem, ale volí si z nabídky připraveného prostředí, které je mu denně k dispozici. V tomto duchu se také provádějí společné – frontální činnosti, kdy si děti samy volí, zda se chtějí společné činnosti na elipse účastnit či nikoli. S tím také souvisí samostatnost dětí – jsou vedeny k samostatnosti již od nástupu do MŠ ve 3 letech, kdy se učí sebeobslužným činnostem – převlékání, stolování, péče o své nejbližší okolí. Děti se tyto věci učí nenásilně ve svém přirozeném prostředí. Také zde nenajdeme hodnocení ze strany učitelek. Děti se učí oceňovat své vlastní pokroky, ale také oceňovat práci ostatních.

*Respektující komunikace* je pro rodiče taky velmi důležitá. V praxi to vypadá tak, že učitelka je ve stejné pozici jako dítě – sníží se na jeho úroveň a dívá se dítěti do očí. Mluví klidným hlasem, snaží se s dítětem na všem domluvit a to bez odměn a trestů, za pomoci přirozených důsledků.

*Specifický materiál* je snad nejtypičtějším prvkem, který je znám z obrázků z montessori prostředí. Rodiče často uváděli konkrétní příklady jako – růžová věž, hnědé schody, praktický život, sluchové válečky, zvonky, perlový materiál, apod. Všechny pomůcky jsou zařazeny do jednotlivých oblastí. Děti lákají už svým vzhledem – jsou jednoduché, jednobarevné a úhledně vyrovnané. Dítě si samo dokáže zkontrolovat správnost svého počínání a tak je pro něj často učitelka „zbytečná“.

Propojenost jednotlivých prvků a principů montessori pedagogiky je dokonalá synergie, která by vytržením jedné části nedávala smysl a nebyla tak účelná. *Celá koncepce* existuje už dlouhá léta, a ve spoustě zemích se dle ní učí děti od narození až po střední školy.

Pozitivum *věkově heterogenních tříd* tkví především v možnosti sledovat starší jedince, kteří jsou o něco napřed. Dokážou mladším pomáhat, vysvětlovat a často zastanou roli průvodce. Starší děti jsou tak motivací pro mladší děti. Tento „efekt“

lze připodobnit k situaci v běžné společnosti, kde starší učí mladší a pomáhají jim s rozvojem. Rodiče často uváděli *snížený počet dětí*. Celkem to bylo 20 krát. Často je to způsobeno tím, že ve třídě zároveň působí více pedagogů. Oproti tomu v klasické MŠ se dvě učitelky na třídu 28 dětí vykrývají jen několika společnými hodinami.

*Přípravu na život* najdeme v každé oblasti – děti ví, jak si mají nalít čaj, jak umýt nádobí, dozvedí se o fungování výměny ročních období, dokážou si spočítat, kolik peněz budou potřebovat na zakoupení kila jablek, dokážou určit, který povrch je drsný a který hladký, apod. V 5 případech to rodiče doplňovali poznámkou o přístupu pedagoga jakožto osobnosti. S tím mohu jen souhlasit. Vždy záleží na osobnosti pedagoga, který montessori chápe právě svým způsobem a tím jej aplikuje.

Jedenáctkrát se objevila také odpověď nevim a 5 rodičů uvedlo, že montessori dle nich žádné plusy nemá. Dva z nich uvedli, že se přiklánějí spíše ke klasickému předškolnímu vzdělávání, které má v ČR tradici a je na dobré úrovni.

**Tabulka č. 8 Negativa montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání**

<b>NEGATIVA MONTESSORI PEDAGOGIKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>VÝSKYT</b>
Finanční nedostupnost	72
Přílišná volnost, nulová autorita, žádné hranice	51
Nenávaznost dalších stupňů vzdělávání	46
Žádné neznám	40
Montessori škol je v okolí málo	40
Přílišný řád, nedostatek volné hry	36
Málo svobody	31
Nedostatečná kapacita	25
Nevhodnost pro všechny	24
Nedokážu posoudit	23
Neprojojenost s reálným životem	21
Nálepkování dětí v budoucnu	20

Největší negativum dle respondentů je *finanční dostupnost*, která byla uvedena celkem 72 krát. Je skutečností, že v tomhle ohledu je montessori vzdělávání dostupnější bohatším rodinám, které si mohou takovou položku zahrnout do svých výdajů. Jedná se v průměru o cenu 7.000,- Kč za měsíc (bez stravování). S průměrným platem si v ČR takovéhle vzdělání pro své děti nemůže dovolit každý. I já se často setkávám s negativním komentováním montessori pedagogiky z pohledu *volnosti*. Lidé si často myslí, že děti zde nemají *hranice, autoritu* a zkrátka si dělají, co chtějí. Sama ale v montessori MŠ pracuji a vím, že je tomu opak. Pravidla zde hrají jednu z hlavních rolí a jsou tvořeny pro děti dětmi. Myslím si, že rodiče to vnímají jinak ve srovnání s klasickou MŠ, kde můžeme často vidět autoritativní přístup pedagogů s jasně danými pravidly, přes které lze jít jen těžko. V montessori prostředí funguje vzájemná domluva a přirozené důsledky, které tvoří pomyslné mantinely a pomáhají tak všem dokázat být součástí dané skupiny.

V prostředí České republiky najdeme montessori mateřské a základní školy. Střední škola s prvky montessori je jen jedna v Praze. V přípravě je také střední škola v okolí Brna. Proto rodiče často kritizují *nenávaznost dalších stupňů vzdělávání*. Mají tak obavy z toho, jak jejich děti zvládnou přechod z montessori MŠ, ZŠ na další stupeň. V montessori MŠ i ZŠ je opravdu specifický přístup k dětem a volba metod. Proto běžná MŠ, ZŠ i SŠ je prostě jiná a ne každé dítě bez obtíží zvládne změnu. Je pak spíše na individuálním zvážení každého rodiče, zda si dokáže představit přechod vlastního dítěte na jiný typ vzdělávání. 40 rodičů uvedlo, že žádná negativa neznají, což potěší především příznivce montessori pedagogiky.

S nenávazností jednotlivých stupňů vzdělávání souvisí i celkově *nedostatek montessori škol v ČR*. Zatím jsou spíše ve větších městech, a proto rodiče musí zvažovat, zda se jim dojíždění vyplatí či nikoli.

Dalším nedostatkem, který byl celkem 36 krát zmíněn, byl *přílišný řád*. Dle doplněných informací v jednotlivých odpovědích, kde se přílišný řád objevil, bylo znát, že rodiče ve většině případů pouze usuzují z doslechu a z informací, které si neověřili v praxi. V montessori patří řád k jednomu z hlavních principů. Nejedná se však o přesnost úkonů, nemožnost vybočit z plánu, direktivní vedení učitelem tak, jak uváděli někteří respondenti. Řád je zde vnímán spíše v roli prostředí –

vše má určené své místo a to dětem zlepšuje jejich orientaci, působí také blahodárně na psychiku a emoční rozvoj. Tento vnější řád a organizace jim pomůže najít řád v sobě samém. Díky řádu v činnostech, kdy se děti naučí rozeznávat začátek a konec, si děti budují logické myšlení. Záleží tedy opravdu na tom, jak lidé montessori vnímají. V tomto případě doporučuji osobní návštěvu předškolního zařízení a tento řád vnímat vlastníma očima. Jako příklad uvádím jednu odpověď, která byla z této kategorie: *„Při dnešní volné výchově, kdy děti nemají hranice, úctu k druhým, rodiče jim pěstují egoismus, je toto nazýváno jako směr Montessori. Takže si leckdo dnes pod tímto pojmem představí sobecké nevychované dítě, které nemá k nikomu respekt.“*

*Málo svobody* uváděli rodiče většinou v souvislosti právě s řádem. Vnímali to tak, že děti nemají vůbec možnost vlastní volby, rozvíjení svých zájmů a plnění vlastních potřeb. Jeden z rodičů popsal svoje pocity takto: *„Učitelky mají nad dětmi příliš velký bič, snaží se dítě někam vést a předem ví, kam ho chtějí dostat a jdou si za tím. Dítě může jenom mezi těmi mantinely a nikam jinam nemůže vybočit.“* Další respondenti uváděli, že se učitelka sice tváří mile, ale je direktivní nebo že dítě má přesně stanoveno co má a nemá kde, kdy a jak dělat. Je však zřejmé, že, ale tento dojem plyne pouze z jejich vlastní zkušenosti, tudíž potvrzuje, že vše závisí na osobnosti jednotlivých pedagogů, jak principy montessori aplikují v praxi, jak přistupují k dětem a jejich rodinám. Svobodu v montessori děti mají, ale jasně stanovené mantinely fungují jako regulativy, kterými je třeba se řídit a tvoří tak jakousi cestu.

Rodiče také uváděli *nedostatečnou kapacitu*, která je vždy omezená. A to nejen školou samotnou (soukromé MŠ), ale také Školským zákonem, který uvádí maximální počet dětí ve třídě (státní MŠ). V montessori školách ředitelé ale často volí delší překrývání pedagogů, aby byl tedy opravdu snížen počet dětí na jednoho pedagoga, ale naplní tak celkovou kapacitu dané třídy, tedy 28 dětí. Rodiče však často mysleli nedostatečnou kapacitu z širšího kontextu – tedy nedostatek montessori zařízení celkově, převážně v menších městech.

O *nevhodnosti* montessori se rodiče často zmiňovali v souvislosti s nevychovaností některých dětí a doplňovali své odpovědi tím, že děti přece potřebují hranice a uvolněnost, další zmiňovali, že je podle nich montessori zastaralé a v dnešní



době mimo, pro děti, které jsou živější nevhodné, nenavazuje na reálný život dnešní doby, proto je zcela mimo a nevhodný aj. Takovýchto odpovědí bylo celkem 24. S nepropojeností s reálným životem, které uvedlo celkem 21 rodičů, souvisely odpovědi typu: „v dnešním světě děti potřebují techniku, ne aby se učily vyšívat, přesypávat a ze zametání dělají šílenou vědu.“ Je celkem logické, že ne všichni vidí v montessori kouzlo, které je právě aktuální i dnes stejně jako před stovkou let, kdy M. Montessori tuto metodu poprvé začala aplikovat.

Poslední kategorie kladla nároky na správné pojmenování. Při zpracování jsem se však nechala inspirovat jedním z respondentů, který *nálepkováním* nazval přístup jiných dětí k dítěti, které dříve navštěvovalo montessori MŠ a později přešlo do běžné MŠ. Respondentka uvedla, že děti mají potom problém chovat se „normálně“, a proto poutají pozornost ostatních dětí. Ostatní rodiče o tomto problému ve svých odpovědích také uváděly obavy z možného souzení různých odlišností, které jsou dány předchozí montessori zkušeností. Dokonce dva respondenti se zmiňovali o obavách z možné šikany. Obavy se týkaly také změn chování v jiném prostředí. Zde bych ráda zmínila, že toto je spíše na individuálních zvláštěnostech dítěte – jak je schopno reagovat na změny, jak se přizpůsobí na změnu pedagoga, na změny přístupu a prostředí.

40 rodičů nenalezlo *žádná negativa* v předškolním montessori vzdělávání. 23 rodičů uvedlo, že tento fakt *nemohou posoudit*. Důvody byly různé – chyběla vlastní zkušenost s montessori pedagogikou či s klasickým předškolním vzděláváním, rodiče by potřebovali sledovat více dětí než jen ty vlastní.

### **3.6 Popis výsledků a jejich interpretace**

Jelikož mezi negativa dotazníkového šetření patří fakt, že dotazovaní odpovídají pouze na to, na co jsou tázáni, nemohou tak přidat svoje dojmy, postřehy, které by často byly přínosné. Vzhledem k tomu, že tazatel a dotazovaný nejsou v přímém kontaktu, nelze z odpovědí vyčíst, na kolik jsou pravdivé. Často si totiž dotazovaní vylepšují danou realitu a mění tak své odpovědi.

**Tabulka č. 9 Pozitiva a negativa montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání**

<b>POZITIVA A NEGATIVA MONTESSORI PEDAGOGIKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>VÝSKYT</b>
Pozitiva celkem	416
Negativa celkem	306

Z tabulky však vyplývá, že dle respondentů převažují pozitivní stránky před negativními. Je zřejmé, že se jedná pouze o jejich subjektivní názory, které čerpají především z vlastní zkušenosti či zkušenosti jejich okolí. Vzhledem k tomu, že u negativ rodiče často uváděli (celkem 24 krát), že slyšeli, že četli, že známá říkála, apod. je zřejmé, že ne všechna negativa jsou podložena reálnou skutečností, a ne vždy musí být 100% pravdivá. Celkově lze říci, že montessori pedagogika je na předškolním stupni vzdělávání vnímána především kladně. Poměr mezi pozitivy a negativy je 416 ku 306.

V pedagogice M. Montessori nalezneme jak pozitiva, tak negativa, která mohou inspirovat jak v prostředí školy, tak v domácím prostředí. Někteří odborníci se shodují, že mezi největší negativa této alternativy patří odmítání pohádek jakožto výchovného prostředku a nedocení hry (na čemž se s odborníky shodli i rodiče). Mezi výhodami pak zmiňují v autodidaktickém materiálu, kde se dítě samo setkává s chybou a ta je pro něj tedy zdrojem dalšího učení. Jako další uvádějí respektování senzitivních období a ponechání svobody. V tomto se také shodovaly odpovědi respondentů, kteří dotazník vyplňovali.

**Tabulka č. 10 Hodnocení montessori předškolního vzdělávání**

<b>POZITIVA A NEGATIVA MONTESSORI PEDAGOGIKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>VÝSKYT</b>	
	<b>POZITIVA</b>	<b>NEGATIVA</b>
Vlastní zkušenosti s montessori MŠ	234	118
Bez vlastní zkušenosti s montessori MŠ	182	188
<b>CELKEM</b>	<b>416</b>	<b>306</b>

V tabulce jsem ještě negativa a pozitiva rozdělila dle vlastních zkušeností respondentů. Ti, co mají vlastní zkušenosti, uvedli celkem 234 pozitiv, která na montessori vzdělávání shledávají. Negativ uvedli pouze 118, což je o 70 méně než uvedli respondenti bez vlastní zkušenosti. Z těchto zjištění vyplývá závěr, že o montessori pedagogice kolují mezi laickou veřejností různé nepravdivé informace, které na tento alternativní směr vrhají nepříliš hezké světlo.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí. První část se koncentruje na teoretická východiska z oblasti předškolního vzdělávání – legislativní rámec, alternativní způsoby vzdělávání se zaměřením na montessori pedagogiku, její principy, oblasti učení. Vzhledem k tomu, že ne v každé zemi je montessori pedagogika koncipována stejně, nalezneme zde také kapitoly o aplikaci této metody v českém školním prostředí na preprimární úrovni.

Praktická část se koncentrovala na rodiče dětí předškolního věku, mezi které byly distribuovány dotazníky zjišťující jejich zkušenosti a názory na předškolní vzdělávání v ČR se specifikací na montessori pedagogiku tak, jak je pojmána na našem území. Cílem praktické části bylo zjistit, jaké mají rodiče představy o montessori preprimární výuce a jak na ni nahlíží.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že u rodičů celkově převažují pozitiva nad negativy. Mezi největší pozitiva patří individuální přístup, respektování senzitivních fází dítěte, uvolněnost a vedení dětí k samostatnosti. Negativa byla spojována především s finanční nedostupností, která u rodičů hraje celkem důležitou roli při výběru předškolního zařízení pro jejich děti. Někteří rodiče také vnímají montessori pedagogiku v praxi jako příliš volnou metodu s nulovou autoritou, kde chybí hranice. Nenávaznost dalších stupňů vzdělávání je dle mého názoru jen záležitostí vývoje v čase. Domnívám se, že brzy u nás dojde k určité obměně klasického pedagogického působení v naší zemi, kdy se do popředí dostanou alternativní směry, tudíž i montessori. V západní Evropě je montessori dnes běžnou součástí klasického školského systému. S takovou situací v naší zemi příliš nepočítám, ale o větší popularitě se nedá pochybovat vzhledem ke zvyšujícímu se zájmu z let minulých.

Rodiče, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, uvedli, že je dle jejich názoru hlavním cílem předškolního vzdělávání socializace, tedy začlenění člověka do společnosti. Tento cíl je také jedním z principů montessori pedagogiky, je tedy jisté, že rodiče za svým cílem půjdou a budou právě tyto podmínky od předškolního vzdělávání vyžadovat. Jako další cíle uváděli péči o sebe sama a přípravu předškoláků.

Všechny tyto aspekty najdeme právě v montessori pedagogice, jenž je zaměřena opravdu individuálně a jejím cílem je rozvoj jedince, podporování osobního rozvoje a potlačuje tak porovnávání jedinců mezi sebou, které není pro celkový pozitivní vývoj dítěte příliš žádoucí.

Dle mého názoru, by měla být montessori pedagogika zařazována do výuky na středních a vysokých pedagogických oborech, kde by měla být učena jak prakticky, tak teoreticky. Učitelé by tak měli mnohem lepší povědomí o daných alternativách a mohli by tak své zkušenosti a názory předávat rodičům, kteří se tak mnohdy ztrácejí v dostupných informacích, které nepocházejí z relevantních zdrojů.

Vzhledem k finanční náročnosti této metody, by se tak mohly jednotlivé prvky či pomůcky dostat do běžných škol, kde by byly dětem blíže a mnohdy usnadnily a zefektivnily samotnou výuku. Takový zdroj inspirace pro pedagogy i pro rodiče by tak byl dostupnější a měl by větší uplatnění. Přínos této práce by se dal specifikovat do tří kategorií. Za prvé jsou to montessori MŠ, které teprve zahájí svůj provoz. Pro nově vznikající pedagogický sbor a především vedení školy mohou být výsledky mé diplomové práce motivací a odrazovým můstkem pro plánování rozvoje školy. Dále lze výsledky využít při projektování alternativních ale i běžných mateřských škol, které se chtějí zaměřit na rodiče a jejich požadavky. Poslední kategorií jsou pedagogové, kteří si nejsou jisti svým stanoviskem k montessori pedagogice jako takové.

## SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

- [1] HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- [2] HILLEBRANDOVÁ, V. (2011 b). *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).
- [3] KORCOVÁ, Kateřina. *Role učitele ve škole Montessori*. Studia paedagogica [Online] [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/447/603>
- [4] LILLARD, Paula Polk. a Lynn Lillard. JESSEN. *Montessori from the start: the child at home from birth to age three*. New York: Schocken Books, c2003. ISBN 0-805211128.
- [5] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- [6] MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86 189-02-03.
- [7] MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- [8] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [9] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [10] MARIA MONTESSORI. TRANSLATED BY NANCY ROCKMORE CIRILLO. *Child in the family*. Amsterdam: Montessori - Pierson Publishing Company, 2007. ISBN 9789079506040.
- [11] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [12] RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

- [13] RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 9788073950040.
- [14] SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210429.
- [15] Webový portál. *naerasmusplus.cz* [online]. [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: <http://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/skolstvi-v-cr/>
- [16] Webový portál *Smyslový průzkumník: montessori inspirace pro život* [online]. [cit. 2017-09-04]. Dostupné z: <http://www.smyslovy-pruzkumnik.cz/category/tapacek/>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Počet dětí v rodině.....	43
Tabulka č. 2 Kritéria pro výběr předškolního zařízení .....	50
Tabulka č. 3 Typy alternativních MŠ.....	53
Tabulka č. 4 Co si představujete pod pojmem montessori?.....	55
Tabulka č. 5 Proč byste umístili své dítě do montessori MŠ? .....	56
Tabulka č. 6 Proč byste neumístili své dítě do montessori MŠ?.....	57
Tabulka č. 7 Pozitiva montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání .....	60
Tabulka č. 8 Negativa montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání.....	62
Tabulka č. 9 Pozitiva a negativa montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání.....	66
Tabulka č. 10 Hodnocení montessori předškolního vzdělávání.....	66



## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných .....	43
Graf č. 2 Počet dětí.....	44
Graf č. 3 Představy rodičů o předškolním vzdělávání .....	46
Graf č. 4 Shoda představy s realitou .....	47
Graf č. 5 Osobní zkušenost s navštěvováním předškolního zařízení.....	48
Graf č. 6 Hlavní cíl předškolního vzdělávání.....	49
Graf č. 7 Znalost alternativních MŠ.....	53
Graf č. 8 Jaké alternativní MŠ znáte? .....	54
Graf č. 9 Umístění dětí do montessori MŠ.....	56
Graf č. 10 Navštěvuje Vaše dítě montessori MŠ?.....	59

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Vzdělávací soustava ČR .....	4
Obrázek č. 2 Fáze vývoje dle Montessori .....	19
Obrázek č. 3 Uložení pomůcek .....	26
Obrázek č. 4 Růžová věž.....	27
Obrázek č. 5 Zvukové válečky.....	28
Obrázek č. 6 Velká tiskací smirková písmena .....	29
Obrázek č. 7 Pohyblivá abeceda .....	29
Obrázek č. 8 Montessori globus.....	30
Obrázek č. 9 Puzzle mapa světa.....	31

## SEZNAM ZKRATEK

<b>AMI</b>	Association montessori internationale
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>MŠ</b>	Mateřská škola
<b>MŠMT ČR</b>	Ministerstvo školství a ministerstvo tělovýchovy České republiky
<b>MPSV</b>	Ministerstvo práce a sociálních věcí
<b>MZ</b>	Ministerstvo zdravotnictví
<b>RVP</b>	Rámcový vzdělávací program
<b>RVP PV</b>	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>SHE</b>	School for health in Europe
<b>SZÚ</b>	Státní zdravotní ústav
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program
<b>ZŠ</b>	Základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 STRUKTURA DOTAZNÍKU

## PŘÍLOHA Č. 1      STRUKTURA DOTAZNÍKU

Dobrý den,

právě se Vám do rukou dostává dotazník, jenž se zaměřuje na sběr dat dotýkajících se Montessori vzdělávání v Mateřských školách (dále jen MŠ) na území České republiky. Je tedy určen rodičům dětí předškolního věku - od 3 do 6 let, jejichž děti navštěvují MŠ.

Prosím Vás o co možná největší upřímnost ve Vašich odpovědích. Výsledky dotazníkového šetření budou sloužit k praktické části mé Diplomové práce, kterou píši jako závěrečnou práci oboru Předškolní pedagogika v navazujícím magisterském oboru na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dotazníky jsou zcela anonymní, nemusíte se tudíž bát možného zneužití dat. Je nutné odpovědět na všechny otázky (celkem jich je 15). U každé otázky pozorně čtete zadání, dle kterého máte vyplnit odpověď.

Pokud byste měli k dotazníku či celému výzkumu jakékoliv dotazy, neváhejte se na mne obrátit na e-mailu: [smerdova.kam@seznam.cz](mailto:smerdova.kam@seznam.cz).

Děkuji předem za Váš čas při vyplňování. S přáním hezkého dne

Bc. Kamila Veselá, DiS.



1. Váš věk:
2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:
  - ZŠ
  - SOU

- SŠ
  - VOŠ
  - VŠ
3. Počet dětí (do závorky prosím uveďte věk dětí s přesností na měsíce – např. 4,6; čísla oddělte středníkem):
4. Přemýšlel/a jste již před narozením Vašeho dítěte o tom, kde a jak bude vzděláváno?
- ANO
  - NE
5. Jakou jste měl/a představu o předškolním vzdělávání Vašeho dítěte?
6. Shodovala se Vaše představa s realitou? V čem ano a v čem nikoli?
7. Jaká je Vaše osobní zkušenost s navštěvováním předškolního zařízení?
- Nenavštěvoval/a jsem MŠ;
  - moc rád/a vzpomínám na MŠ;
  - na MŠ mám špatné vzpomínky;
  - na MŠ si vůbec nevzpomínám.
8. Co je dle Vás hlavním cílem předškolního vzdělávání? (popište své myšlenky alespoň v bodech)
- - 
  -
9. Dle jakých kritérií jste vybírali MŠ pro Vaše dítě? (U každého kritéria vždy zvolte jen jednu možnost a to dle důležitosti daného kritéria, kdy 1 značí nejdůležitější kritérium a 5 nejméně důležité kritérium; 1 - tohle kritérium je pro mě nejdůležitější; 2 - tomuto kritériu dávám velkou důležitost; 3 - nad tímto kritériem jsem se také zamyslel/a; 4- tohle kritérium pro mě není příliš důležité; 5 - toto kritérium pro mě není důležité).
- dle otevírací doby dané MŠ;
  - dle finanční dostupnosti;
  - individuální přístup;

- osobní zkušenost (navštěvoval/a jste danou MŠ v dětství);
- doporučení známých, rodiny, kamarádů;
- dle dostupných informací (webové stránky, Facebook, apod.);
- dle školního vzdělávacího programu dané MŠ;
- dle velikosti MŠ;
- dle blízké vzdálenosti MŠ;
- dle pedagogů v MŠ;
- dle kamarádů mého dítěte v MŠ;
- dle vedení MŠ;
- dle osobní prohlídky dané MŠ (den otevřených dveří, apod.);
- dle aktivit v MŠ (kroužky, besídky, kurzy, aj.);
- dle vybavení MŠ.

10. Znáte nějakou alternativní MŠ?

NE

ANO (uveďte prosím, jaké znáte)

11. Když se řekne „*montessori*“, co Vás jako první napadne? (Napište alespoň 2 myšlenky)

12. Umístil/a byste Vaše dítě do montessori zařízení, kdybyste měl/a tu možnost?  
Odůvodněte prosím stručně svůj názor.

13. Navštěvuje Vaše dítě montessori MŠ?

ANO

NE

14. V čem jsou dle Vašeho názoru největší plusy montessori pedagogiky na úrovni předškolního vzdělávání?

15. V čem jsou dle Vašeho názoru největší mínusy montessori pedagogiky na úrovni předškolního vzdělávání?

#### **ABSTRAKT**

Předmětem této diplomové práce s názvem „Představy rodičů o montessori výuce v MŠ v ČR“ je analyzovat a syntetizovat představy rodičů o montessori vzdělávání na úrovni preprimárního vzdělávání v České republice. Úvodní část práce se věnuje teoretickým východiskům z oblasti předškolního vzdělávání se zaměřením na alternativní vzdělávací programy s podrobnějším vhladem do montessori principů. Výzkumnou část pak tvoří zpracovaná data z dotazníkového šetření, jenž je zaměřeno na rodiče dětí předškolního věku.

Klíčová slova: montessori, předškolní věk, mateřská škola, alternativní vzdělávání, preprimární vzdělávání, rodiče.

#### **ABSTRAKT**

The aim of this thesis is to analyze and synthesize the concepts of parents about montessori education at the level of pre-primary education in the Czech Republic. The first part of the thesis deals with the theoretical background from the field of pre-school education with a focus on alternative educational programs with a more detailed insight into the montessori principles. The research part consists of processed data from a questionnaire survey, which focuses on parents of preschool children.

Keywords: montessori, pre-school age, kindergarten, alternative education, pre-primary education, parents.