

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace

Diplomová práce

Autor: Bc. Aneta Sedláčková

Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se
speciálními potřebami

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová

Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Aneta Sedláčková

Studium: P20K0200

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Název diplomové práce: **Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace**

Název diplomové práce AJ: Montessori pedagogy in preschool education: parents motivations

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je odhalit motivace rodičů pro zařazení dítěte do předškolního vzdělávání v mateřské škole s programem Montessori.

V první části diplomové práce bude popsán současný stav poznání řešené problematiky, především teorie a výsledky výzkumů z oblasti vzdělávacího systému Montessori atd. Prezentované poznatky budou vždy řádně citovány a komentovány ve vztahu k cíli studie obecně i k postupně precizovanému výzkumnému cíli. Výzkumný design je plánován jako explorativní; kvantitativní výzkumná studie. Evidence dat bude zajištěna metodou dotazníku vlastní konstrukce, při jejichž konstrukci se v maximální možné míře pokusíme využít metody již existující, pokud možno s ověřenými psychometrickými vlastnostmi (především metody zaměřené na měření postojů, motivů). Dle výzkumné potřeby můžeme využít eventuálně rovněž polo/strukturované rozhovory. Výsledky budou získány metodami standardními matematicko-statistické analýzy dat (dotazníkové šetření) a postupy obsahové analýzy (rozhovory). Stěžejní kapitolou práce bude kapitola "diskuse", kde budou odborně diskutovány získané výsledky ve vztahu k současnému stavu poznání, tj. bude obsahovat především pokusy o interpretaci získaných vlastních výsledků ve vztahu k současnému stavu poznání (teorie, výsledky jiných výzkumů popsaných v první části práce) a ve vztahu k praxi.

DLOUHÁ, Dita a Ondřej KLOS. Čo je Montessori. Praha: Montessori ČR, 2017. ISBN 978-80-906627-1-1.

HELMING, H. Pedagogika M. Montessoriovej. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6.

HERRMANN, ě. 100 aktivit Montessori: objevujeme svět. Přeložil Jana CHARTIEROVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2017. ISBN 978-80-256-2138-7.

MONTESSORI, M. Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN: 80-8618902-3.

MONTESSORI, M. Objevování dítěte. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86189-01-5.

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN: 80-86189-00-7.

RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. 1. vyd. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN: 80-7194-841-1.

RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Praha: Public History, 1999. ISBN: 80-902193-7-3.

SELDIN, T. Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.

SLABÁ, H. Montessori školka. Praha: Portál, 2020. ISBN: 978-80-262-1647-6.

ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 17.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Bc. Aneta Sedláčková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, za vedení a připomínky, při psaní mé práce.

Dále chci poděkovat všem respondentům a paní učitelkám, kteří mi byli ochotni věnovat chvíli jejich času a zodpovědět dotazník. Mé největší poděkování patří rodině a kamarádům, kteří mě při celém studiu podporovali a při psaní práce neustále hnali vpřed a nedopustili, abych se vzdala.

Anotace

SEDLÁČKOVÁ, Aneta. *Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 71 s. Diplomová práce.

Diplomová práce *Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace* popisuje principy a metody, které se uplatňují při výchově a vzdělávání u alternativní mateřské školy se zaměřením právě na Montessori pedagogiku. V první části jsme seznámeni s obecnou charakteristikou Montessori pedagogiky, také se samotnou zakladatelkou Marií Montessori, ale především jsme seznámeni s principy a metodami, kterými se Montessori pedagogika řídí. V této části jsou popsány pomůcky, které se při Montessori metodě využívají k výchově a vzdělávání. Výzkumná část popisuje kvantitativní metodu, za kterou byl zvolen dotazník vlastní konstrukce, na který odpovídali rodiče dětí z Montessori mateřských škol. Výzkum byl doplněn o další dotazník, na který odpovídali pedagogové z Montessori mateřských škol. Výsledkem práce bylo zjistit, jaké důvody mají rodiče dětí, aby je zařadili právě do této alternativní mateřské školy. Výsledky jsou takové, že se rodičům líbí metody, které se při výchově a vzdělávání uplatňují, svoboda dětí, ale i partnerský přístup pedagogů.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, předškolní vzdělávání, rodiče, motivace, mateřská škola.

Annotation

SEDLÁČKOVÁ, Aneta. *Montessori Pedagogy in Preschool education: Parents Motivations*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 71 pp. Diploma Thesis.

The Thesis of *Montessori Pedagogy in Preschool education: Parents Motivations* describes the principles and methods that are applied in the education and training of an alternative kindergarten with a focus on Montessori pedagogy. In the first part we are familiar with the general characteristics of Montessori pedagogy, also with the founder Maria Montessori herself, but above all we are familiar with the principles and methods by which Montessori pedagogy is governed. This section describes the aids used in the Montessori method for education and education. The research section describes the quantitative method for which the own design questionnaire was chosen, which was answered by parents of children from Montessori kindergartens. The research was supplemented by another questionnaire answered by montessori kindergarten educators. The result of the work was to find out the reasons for the children's parents to include them in this alternative kindergarten. The results are that parents like the methods of nurturing and educating.

Keywords: Montessori pedagogy, preschool education, parents, motivation, kindergarten.

Obsah

ÚVOD	9
1. Pedagogika M. Montessori.....	10
1.1 Maria Montessori	10
1.2 Cíle pedagogiky Montessori	10
1.3 Montessori pedagogika ve světě.....	11
1.4 Montessori pedagogika v České republice	12
1.5 Důležité osobnosti	12
1.5.1 Osobnost dítěte.....	13
1.5.2 Osobnost dospělého.....	13
2. Současný stav poznání	14
2.1 Připravené prostředí.....	14
2.2 Princip ticha a klidu	16
2.3 Polarizace pozornosti.....	17
2.4 Svoboda a svobodná volba	19
2.5 Věkově smíšené skupiny	21
2.6 Připravený učitel	23
2.7 Trojstupňové vyučování	25
2.8 Pomůcky potřebné k výuce.....	27
2.8.1 Smyslová cvičení.....	28
2.8.2 Kosmická výchova	31
2.8.3 Matematika.....	31
2.8.4 Praktická cvičení	32
2.8.5 Náboženská výchova.....	33
METODY.....	35
3. Výzkumný design.....	35
3.1 Cíl výzkumného designu a výzkumné otázky	35
3.2 Výzkumný soubor.....	36
3.3 Instrumenty	36
3.4 Procedura	37
3.5 Analýza dat	37
VÝSLEDKY	38
4. Vyhodnocení dotazníků.....	38
4.1 Dotazník pro rodiče	38
4.2 Dotazník pro pedagogy Montessori mateřských škol.....	53
5. Vyhodnocení výzkumných otázek	55

DISKUZE.....	57
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
SEZNAM GRAFŮ.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Téma diplomové práce se zabývá motivací rodičů, kteří své děti umisťují do Montessori mateřských škol. V dnešní době existuje několik alternativních mateřských škol a rodiče mají na výběr, jestli své děti umístí do běžné nebo alternativní mateřské školy. Pro Montessori školu jsem se rozhodla proto, že už delší dobu mě tento typ vzdělávání zajímá a jednou bych alespoň některé metody z Montessori pedagogiky ráda využívala v běžné mateřské škole.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou důvody rodičů, kteří své děti umístili do Montessori mateřské školy. Jestli i principy této pedagogiky uplatňují ve své domácnosti nebo je to tím, že se chtějí lišit od ostatních rodičů. Já osobně mám zkušenost od některých známých z vyprávění, kdy právě rodičům jde spíše o to, že pokud umístí děti do alternativního typu mateřské školy, tak je to odliší od ostatních rodičů a považují své děti za lepší, pokud docházejí do alternativní mateřské školy. Montessori pedagogika je nejrozšířenější v předškolním vzdělávání, jelikož v tomto se děti spontánně projeví, zkoumají, zajímají se o okolní svět a aktivity volí podle toho, co je zajímavá, a právě i díky tomu jsem se rozhodla zaměřit na tuto cílovou skupinu rodičů. V této metodě se využívá trojstupňové vyučování, kdy si dítě volí samo, jakou práci nebo činnosti bude vykonávat, dále se na ni soustředí a překonává problémy, a nakonec nastává klidová fáze, kdy dítě zpracovává načerpané vjemy a poznatky. Učitel zaujímá postoj jakéhosi průvodce dítěte a dítěti pomáhá jen v případě, pokud mu nejde si osvojit dané informace.

V práci jsem se zaměřila i postoj pedagogů, kteří v Montessori mateřských školách pracují a zajímalo mě, jaký oni mají pohled na rozšíření Montessori principů mezi širokou veřejnost, vzniku nových škol a jaká je podle nich motivace rodičů pro zařazení jejich dítěte právě do této alternativní mateřské školy.

1. Pedagogika M. Montessori

1.1 Maria Montessori

Maria se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle, a i přes různé překážky se stala první ženou v Itálii, která se stala lékařkou a začala učit v Římě na univerzitní lékařské fakultě. Při své práci v nemocnici, se začala setkávat s dětmi z chudých poměrů, a to díky tomu, že daná nemocnice měla své služby zdarma. Na základě toho Maria usoudila, že dítě má už od narození velký potenciál, který se musí, pomocí dospělých a dostatečných podnětů, začít rozvíjet už od útlého věku. (Seldin, 2017)

Aby si mohla tuto teorii ověřit, začala dohlížet na jakýsi útulek v jedné z nejhorších čtvrtí v Římě, kam docházely děti z dělnických rodin, protože neměly ještě věk na to, aby mohly chodit do školy. Tyto děti byly velmi agresivní, nic je nezajímalo a neposlouchaly. Později byl útulek přejmenován na „casa dei bambini“ a stal se prvním domem pro děti. Starší děti se nejprve učily pomáhat s každodenními běžnými povinnostmi a bylo velkým překvapením, že to dělaly s nadšením. Dále už se staraly o chod celého domu, což zahrnovalo pomoc s přípravou jídel a jeho naservírováním, udržovaly všude čistotu a pořádek. Toto vše dopomohlo k tomu, že se z dětí staly vzorné a vychované děti. (Seldin, 2017)

Zabývala se dětmi s handicapem, a díky těmto zkušenostem přišla na to, že zjištěné poznatky se dají uplatnit i na ostatní děti. U dětí podporovala spontánní činnosti, u kterých nemusela používat různé kázeňské tresty. U dětí se nezabývala tím, aby měly spoustu vědomostí, ale aby byli rozvíjeny jejich schopnosti. Zabývala se i polarizací pozornosti, což znamená, že se dítě dlouhodobě a hluboce soustředí na danou činnost. Zemřela v Holandsku roku 1952. (Rýdl, 2007)

1.2 Cíle pedagogiky Montessori

Nejnámější a hlavním takovým heslem, který charakterizuje Montessori metodu je věta: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Montessori pedagogika má tři hlavní cíle, které jsou důležité, aby byly u dítěte naplňovány, které uvádí Kořátková (2008).

Mezi první z cílů patří, aby si mohlo dítě rozvíjet, v co nejvyšší možné míře, svou osobnost. Aby k tomu mohlo docházet, musí být dítě samostatné, mít svobodu a zejména musí vynaložit vlastní úsilí. Pedagog je pro něj pouze takovým průvodcem nebo pomocníkem, měl by mu být oporou, podporovat ho v jeho svobodné volbě při výběru aktivit a především, aby danou aktivitu zvládlo samo.

Druhý cíl poukazuje na to, že je důležité rozpoznat, v jaké konkrétní fázi senzitivního vývoje se dítě nachází, protože tomu se přizpůsobuje jeho pracovní tempo a podle toho si samo a svobodně volí danou aktivitu.

Třetím cílem, který by se měl u dětí naplňovat je ten, že aby se dítě mohlo svobodně koncentrovat, tak je pro něj důležité mít vytvořené vhodné prostředí a učební materiál, který mu to umožní. Učební materiál musí být použit ve vhodnou chvíli, aby u dítěte došlo k polarizaci pozornosti, což znamená, že u dítěte dochází k dlouhodobé a hluboké koncentraci. Při takovéto koncentraci rozvíjí dítě své schopnosti nejefektivněji.

1.3 Montessori pedagogika ve světě

Maria Montessori, pomocí přednáškového turné, napsání několika spisů, nebo například pomocí vzdělávacích kurzů, rozšířila svoji metodu celosvětově, ale uchytila se zejména v evropských zemích jako byla Anglie, Španělsko, Rakousko nebo Belgie. Proto ve třicátých letech vzniklo spousta Montessori mateřských škol, škol a společností. (Rýdl, 1994)

Důležitým milníkem pro Montessori metodu byl rok 1929, kdy byla založena Marií Montessori a jejím synem mezinárodní Montessori společnost= Association Montessori Internationale, zkráceně AMI. Jejím úkolem bylo zajišťovat výměnu zkušeností a koordinovat aktivitu mezinárodních poboček. Společnost AMI funguje dodnes, a především pořádá vzdělávací kurzy a zajišťuje osvětu Montessori metod. V některých zemích došlo během druhé světové války k zákazu této metody. Situace se změnila v roce 1950, kdy byla Marii Montessori udělena Nobelova cena míru a metoda se začala šířit do celého světa. (Rýdl, 1994)

Od roku 2010 se stávají státní mateřské školy velkým fenoménem a stávají se stále vyhledávanější možností pro rodiče a jejich děti. Tím dochází k neustálému přibývání těchto školek. Dokonce jedna francouzská třída mateřské školy, která se inspirovala Montessori metodou, získala

v roce 2016 od tehdejší ministryně školství ocenění za inovační přístup. Zájem je nejen ze strany rodičů, ale i od učitelů, kteří mohou díky této metodě dělat lépe svou práci a také tento styl souzní s jejich potřebou respektování dětí. (Petit, 2021)

1.4 Montessori pedagogika v České republice

Montessori pedagogika se u nás začala nejvíce rozšiřovat roku 1997, kdy proběhl první vzdělávací kurz, který byl zaměřený na vzdělávání a výchovu předškolních dětí od 3 do 6 let. Kurz vedly lektorky z USA z organizace AMS= American Montessori Society. Ve stejném roce byla jako první škola uvedena do sítě Montessori škol, mateřská škola v Jablonci nad Nisou. Následující rok, tedy 1998, PhDr. Jitka Brunclíková založila společnost Montessori ČR o.p.s., která se výrazně podílela na celorepublikovém rozšíření Montessori pedagogiky. Tento rok byly přeloženy i první knihy Marie Montessori. (Montessori ČR, nedatováno)

V dalších letech i nadále probíhají vzdělávací kurzy ve spolupráci s lektory ze zahraničí. Pozadu nezůstávají ani překlady knih Marie Montessori, které pořád přibývají. Důležitý je rok 2005, kdy se v Praze konala mezinárodní konference, a také došlo ke koordinaci školního vzdělávacího plánu pro základní školy, které využívají Montessori program. (Montessori ČR, nedatováno)

V letech 2013–2014 se Společnost Montessori dále rozvíjela, organizovala přednášky pro studenty středních a vysokých škol. Ani další dva roky Společnost neotálela a pořádala semináře a přednášky, na kterých přednášely světově známé osoby zabývající se Montessori pedagogikou. Začala také vzájemná spolupráce mezi českou a slovenskou společností Montessori. Od roku 2015 až do dnešní doby, Společnost Montessori překládá a publikuje stále nové knihy, zřídila e-shop, kde se dají koupit publikace, a také prodávají Montessori pomůcky, které jsou většinou z vlastní autorské tvorby. Dále také stále pořádají semináře, pořádají výjezdy pedagogů do zahraničí nebo aktualizují a inovují jejich kurzy, a mnoho dalšího. (Montessori ČR, nedatováno)

1.5 Důležité osobnosti

Montessori (1996) připomíná rozdíl mezi osobností dítěte a osobností dospělého. I když jsou dospělý a dítě stvořeni k tomu, aby mezi nimi existoval hezký vztah a prakticky, aby mezi nimi existovala láska a žili v harmonii, existuje mezi nimi i významné napětí, protože mezi nimi

je postavena bariéra neporozumění, a to pak ohrožuje samu podstatu jejich bytí. I když dospělí věří, že to, co pro své dítě dělají, je to nejlepší, co mohou, ve většině případů je to naivní pohled na vývoj svého dítěte. Dítě je přirozený tvor, které má za cíl stát se tím nejlepším co může. Chytrý dospělý tuhle snahu podporuje a dělá vše proto, aby byl dítěti správným průvodcem, který ukazuje jeho možnosti, lásku a svobodu.

1.5.1 Osobnost dítěte

V dnešní době se pohled na dítě na jeho práva a možnosti zcela změnil, bývaly doby, kdy dítě nebylo bráno jako rovné dospělému. S právem dítěte je úzce spojeno i jeho právo na vzdělání. Dítě opečovávala, starala se o něj a vzdělávala ho pouze rodina či nejbližší okolí. Významnou změnu na vzdělání lze vidět u příchodu Marie Montessori, která se zaměřovala hlavně na dítě. Krásným způsobem vyzdvihuje přirozenost dítěte, jeho touhu poznávat a vzdělávat se a ve všem být neustále lepší. Vysvětlovala, že dítě je třeba milovat a respektovat, aby se z něho stal moudrý a duchapřítomný jedinec. Přístup rodiče, který se snaží osobnost dítěte co nejvíce potlačit ve snaze mít klid, odsuzovala. Dítě potřebuje, aby byla jeho osobnost vnímána, aby se mohl vytvořit rozumný dospělý člověk. (Montessori, 1998)

Zelinková (1997) vysvětluje, že osobnosti dítěte se od osobnosti dospělého člověka odlišuje. Děti se zaměřují na tvoření své osobnosti, snaží se ze všech sil, aniž by si to samotné uvědomovaly. Celou svou iniciativu, vůli a chuť vkládají do vylepšení svého já, na vývoj svého budoucího já. Neustálým opakováním činností, pocitů a jiných aktivit se zdokonalují. Pozorují své okolí i jiné lidi, které pak napodobují. V cestě za tvořením lepšího sebe sama používají všechny smysly, vlastní vědomí i různé abstraktní představy. Přirozeně mají chuť se vyvíjet a nemají snahu si na něco hrát, záměrně skrývat či manipulovat.

1.5.2 Osobnost dospělého

Dospělý jedinec má důležitou roli ve vývoji, životě a dospívání blízkého dítěte. Osobnost dospělého je pro dítě idolem, jakousi modlou, kterou respektuje a má chuť ji napodobovat. To je velice důležitá skutečnost, kterou by si měli dospělí uvědomovat. Dospělí by se měl k dítěti chovat bez autoritářského přístupu. Neměl by ho kárat ani nijak výrazně chválit, měl by mu ponechat svobodu a zároveň nastavit přirozené mantinely. Mezi osobností dospělého a osobností dítěte by měl existovat přátelský a partnerský vztah, v žádném případě

by zde neměl existovat vztah nadřazený. Dospělí by měl dítě provádět jeho životem, být mu nápomocen a oporou. Ukazovat mu život a nechat ho nalézat sebe sama. (Zelinková, 1997)

Rozeznáváme 2 osobnosti dospělého, které jsou ve výchově dítěte významné. Je to Osobnost dospělého – učitele a Osobnost dospělého – rodiče. Osobnost dospělého – učitele musí fungovat na dvojím základě. Učitel musí vědět, co je od něho jako pedagoga očekáváno, s čím má pracovat, aby v dětech vzbudil zájem a lásku k dané činnosti, respekt a chuť se učit novým věcem. Zároveň musí vědět, co může očekávat on. Měl by vědět, jak působí na svěřené děti a odhadovat každý jejich krok, každé jejich zamyšlení a hloubavý pohled. I když může být toto úsilí velice vyčerpávající, je potřeba aby práci chápal spíše jako poslání, aby byl vytrvalý a trpělivý a otevřený všemu, co by mohlo nastat. Ve většině případů se učitel ukazuje život dítěti pomocí pomůcek a přes fyzické podněty vytváří v dítěti pocity a vzpomínky, které mu budou nápomocné v budoucím vývoji. (Rýdl, 2007)

Dalším typem Osobnosti dospělého v životě dítěte je rodič. Na rozdíl od Osobnosti dospělého – učitele, takhle role je závazná na celý život. Jejich úkolem je dítě opatrovat, vychovávat a pomáhat mu v jeho celoživotní pouti. Dítě vidí ve svém rodiči přirozenou autoritu a přirozeného idola. Snaží se ho napodobovat a vystupovat stejným způsobem jako on. (Rýdl, 2007)

2. Současný stav poznání

V této části popisují principy Montessori pedagogiky, které by mohly být možnými důvody, proč rodiče volí právě tento typ instituce pro předškolní vzdělávání svých dětí.

V dnešní době, kdy mají rodiče větší možnost ve výběru mateřských škol a kdy mají také větší nároky na vzdělávání, kladou důraz na to, aby pro své děti vybrali tu nejvhodnější instituci podle jejich požadavků na vzdělání i s ohledem na rozvoj dítěte. Často se kritizuje klasický systém vzdělávání, a i tato kritika může mít vliv na rozhodování rodičů při umístění dětí do předškolního vzdělávání.

2.1 Připravené prostředí

Správně připravené prostředí, patří k jednomu z nejdůležitějších prvků v těchto školách. K tomu, aby bylo dítě schopno samostatně, a bez pomoci další osoby, získat nové poznatky,

musí mít náležitě upravené pracovní místo, předměty a pomůcky k manipulaci. Pokud tomu tak je, bude mít dítě skvělé podmínky pro jeho, co možná nejlepší vývoj. (Zelinková, 1997)

Montessori zastávala názor, že pokud mají děti prostředí co nejvíce připravené, tím pro ně bude jednodušší objevovat svět. Zelinková (1997) píše: „*Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené.*“ (Zelinková, 1997, str. 42)

Rýdl (1999) píše, že správně připravené prostředí ovlivňuje utváření osobnosti, ale musí být dodržen řád daného prostředí, aby se mohly děti maximálně soustředit na vybranou činnost. Také musí platit pravidlo, že: „*Pro každou věc nějaké místo a každou věc na její místo.*“ (Rýdl, 1999, str. 55)

Prostředí by mělo v dětech probouzet více zájmů, proto musí být vše uspořádáno a nemělo by to tedy být chaotické, aby mohly děti dojít snáze k danému cíli. Pokud mají děti svobodnou volbu výběru, stanou se více nezávislymi. (Zelinková, 1997)

Montessori byla první, která se zabývala vybavením tříd, a proto nechala vyrobit takové zařízení, které odpovídalo a vyhovovalo potřebám dětí. „*Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte.*“ (Zelinková, 1997, str. 43) Nábytek byl uzpůsoben velikosti dětí, aby mohly na skříňky dávat různé předměty a byl lehký, aby s ním mohli děti snadno manipulovat. Kliky na dveřích byly uzpůsobeny tak, aby na ně děti dosáhly a mohly si samy otevírat a zavírat. To samé platilo o tabulích na stěnách. (Montessori, 2017)

K tomu, abychom mohli dítě rozvíjet i v domácím prostředí, nám postačí se řídit stejnými pravidly jako u mateřských škol. To tedy znamená, mít vše v takové výšce, aby se k tomu dítě dostalo samo. Petit (2021) zmiňuje, že i to, jak má dítě uspořádaný pokoj, jej může více motivovat k tomu, aby bylo samostatnější. Jedná se například o to, aby mělo dítě přístup k menšímu množství a zejména dobře vybranému oblečení, což ho ovlivní tím směrem, aby se oblékalo samo. Dále mít hračky a další věci roztrženy ve skříňkách nebo pomocí obrázků označených bedýnkách. V takto uklizeném a přehledném pokoji se může lépe soustředit, dokáže kontrolovat své emoce a pořádek pro něj bude hrát roli i v další části života.

Zajímavou technikou, kterou se Montessori metoda zabývá je, aby mělo dítě jasně vymezený prostor a čas, kde a kdy bude danou aktivitu vykonávat. Vznikly proto pracovní

koberečky, kdy každé z dětí má svůj kobereček, pro který si dojde, odroluje, splní danou aktivitu a uklidí jej. Tím, že má jasně vymezený prostor, jej nebude nic rozptylovat, bude se lépe soustředit na aktivitu, a také ví, že ho nikdo nebude vyrušovat. (Petit, 2021)

2.2 Princip ticha a klidu

Princip ticha a klidu je význačný pro pedagogiku Montessori. Dle Helming (1996) se v tomto případě ovšem nejedná o prostředí s pouhou absencí hluku či jiných podobných podmětů, i když se jedná o výchozí situaci k zavedení daného principu, jelikož hluk působí dráždivě na mysl nejen u dítěte, ale u člověka celkově, je zapotřebí naprosté koncentrace ze strany dítěte. Dítě ke svému zdravému vývoji potřebuje tedy klid, který nastiňuje člověku přirozené přírodní prostředí, což pak vede k úplné koncentraci a možnosti se plně věnovat vybrané aktivitě. Toto ticho je zapříčiněno naprostým poddáním se práci. Míru nastavení tohoto ticha by měl určovat sám pedagog, ovšem aktivitu, při které dochází k tomuto principu si volí v Montessori školce dítě samo dle svých zájmů, aby tak došlo k co nejsilnějšímu zahloubání se do práce.

Montessori (2017) ukazuje pomocí principu ticha a klidu, že dítě je psychická bytost, která potřebuje ke svému bytí klid. Toto tvrzení vychází z pozorování dětí při jejich přirozených aktivitách, kdy pomocí řečově úsporných instrukcí ze stran pedagogů dochází k výsledkům práce, z kterého jsou děti fascinovány a nadšeny o to více, jelikož samotnou aktivitu za pomoci ticha se učí prožívat intenzivněji, a to jim přirozeným způsobem. Pomocí principu ticha a klidu dochází k tzv. koncentraci duše, tedy spojení klidu, radosti a rovnováhy. Tedy vrozeným a dítěti nestrojeným způsobem je rozvíjeno jeho myšlení.

I když se jedná o přirozenou cestu, kterou dítě prochází, je zapotřebí volné vedení pedagogem samotným. Pedagog by měl v tomto případě vystupovat jako jakýsi průvodce jejich cestou k vnitřnímu klidu a soustředění za pomoci formy nápodoby, kdy pedagog neukládá dětem příkazy ohledně jejich aktivity, ale svým chováním ukazuje dětem, jak docílit ticha a klidu. Pedagog by tak měl aktivitu ukazovat a sám ji prožívat, nikoliv ji nařizovat. (Rýdl, 1999)

Principem ticha a klidu je vysvětlován pomocí vnitřního zrcadla duše. Na duši se pohlíží jako na senzitivní bázi mentálního prožívání radosti. Pomocí prožívání radosti pak dítě dosáhne na vyšší stupeň dokonalosti, tím že celou tu cestu projde a vychutná samo. Tento pocit naprosté

volnosti s propojením prvků duše docílí dítě právě již zmíněné duševní radosti. Způsob, jak si užívá klid a ticho, zavede dítě:

- přes utlumení sluchových vjemů až k otevření duše.
- přes utlumení pohybové aktivity k vyrovnanosti, obratnosti a sebekontroly
- přes utlumení pocitů až k prožitku klidu, solidarity s ostatními jedince a možnosti se cítit příjemně v jakékoliv pozici. (Montessori, 2017)

Rýdl (1999) ještě dodává, že tento princip nekončí jen u prožitku psychické radosti a prožitku klidu, celkově pomáhá dítěti v soustředění a k vývoji jeho morálního, sociálního i náboženského nahlížení na svět.

2.3 Polarizace pozornosti

U každého jedince se v průběhu jeho života rozvíjí jakýsi koncept pozornosti, který má dopad na úspěch daného jedince v průběhu jeho celého života. O to nutněji dodat, že pozornost není vrozený jev, ale získává se cvičením a jedinec ho musí rozvíjet. U každého jedince tento rozsah pozornosti není stejný, kdy jeden z faktorů, ale ne jediný je věk jedince. U dítěte bude tento rozsah kratší než u dospělého člověka. Dalším faktorem je schopnost se učit, kdy pro učenlivého člověka bude koncentrace menší problém. Tyto problémy souvisí s oblastí sluchovou a vizuální. Dítě s hyperaktivitou anebo s poruchou pozornosti jsou snáze vyrušování ve své koncentraci než děti, které prochází standartním vývojem a budou se tak i lépe učit. (Hallberg, Klingberg, 2023)

Ve škole Montessorri se na pozornost dívá dvojím způsobem. Rozlišuje se koncentrace pozornosti a polarizace pozornosti. Ač se může zdát, že se jedná o stejný význam, Marie Montessorri vysvětluje jemné diference. Koncentrace pozornosti nastane, pokud jedinec je jedinec hluboce vtažen do aktivity nebo činnosti, které se právě věnuje. Polarizace pozornosti nastane, pokud jedinec je hluboce vtažen a pohlcen svou fascinací o danou činnost nebo aktivitu. Polarizace pozornosti tedy znamená, že jedinec, respektive dítě, se ponoří do prováděné činnosti tak hluboko, že si neuvědomuje vnější elementy, které na něj působí, a zaujatě a až s jakýmsi omámením nevnímá nic jiného než prováděnou činnost. Ta zaujatost nemá hranice, proto dítě mnohokrát opakuje danou činnost, aniž by si to samo uvědomovalo. Celá mysl dítěte se tak vztahuje k jediné aktivitě. (Montessorri, 2017)

Zelinková (1997) vysvětluje, že polarizace pozornosti jako proces se dá rozdělit do 3 navazujících fází:

1. Přípravná fáze – pro tuto fázi je typické hledání a očekávání. Je to fáze, kdy dítě hledá způsob, jak poznávat nové věci, prozkoumávat je a navazovat s nimi kontakt. Dítě vyhledává předměty a věci kolem sebe na základě vnitřního zalíbení ale i z pouhé fyzického podstaty. Proto je možné na jednotlivé podněty nahlížet rozdílně. Podněty, které dítě lákají svou fyzickou podobou, mezi které řadíme barvu, velikost, tvar nebo podněty, které lákají dítě na základě zkušeností, které si již dítě za dobu svého života vytvořilo. Pedagog v daném případě vystupuje v pozici nezávislého pozorovatele, které může na jednotlivé podněty, aktivity či jevy dítě upozornit, ale nemůže výběr dítěte přímo řídit. Zároveň může dítě jistým podnětům, a hlavně v kombinaci s vhodným prostředím vystavovat, ale opět výběr si činí dítě samo. Aby vše plynulo přirozeně a hladce, musí dítě cítit svobodu pohybu, výběru a celkově možnosti ukázat svá rozhodnutí a city k jednotlivým podnětům. Vše by mělo ale probíhat v klidu, aniž by dítě zlobilo či narušovalo klid ostatních. Kdyby tomu tak nebylo, byl by nucen pedagog do přirozeného prostředí zasáhnout a dítě usměrnit správným směrem.
2. Pracovní fáze – fáze, kdy se dítě intenzivně věnuje vybrané aktivitě. V této fázi si již dítě zvolilo podnět či aktivitu, které ho nejvíce zaujala a plně jí věnuje. Dítě se nenechá vyrušit svým okolím a plně se věnuje své aktivitě. Stále a dokola opakuje danou činnost, aniž by si to vlastně plně uvědomovalo, překonává možné překážky a nesnáze v rámci dané aktivity a řeší nejrůznější problémy, a to až do té doby, kdy dosáhne plného nasycení. V této fázi je směrodatný celý průběh. Jak se dítě dokáže koncentrovat a celou aktivitu, jak se dokáže sebeovládat. Čím hlubší proběhla koncentrace při vybrané aktivitě, tím si dítě více osvojuje poznatky a vrývá si je do paměti trvaleji. Mezi dítětem a podnětem dochází i k monologu, které dítě směřuje na podnět svého zájmu. I z toho se dá odvodit kvalita koncentrace dítěte.
3. Klidová fáze – fáze klidu a zpracování poznatků. Tato fáze je závěrečná fáze polarizace koncentrace. Dítě v této fázi je naplněno radostí z proběhlé aktivity, přemítá o dané aktivitě a získané postřehy se snaží nějakým způsobem zpracovat a uložit do paměti. Dítě by v této fázi mělo nabýt klidu. Aby bylo zřejmé, že dítě došlo fáze klidu, mělo by po sobě a proběhlé aktivitě uklidit, vrátit věci na své místo.

2.4 Svoboda a svobodná volba

Montessori (2017) vnímá svobodu jako záměrně prováděná aktivita, která má za cíl dosáhnout nezávislosti, které je podstatou lidské bytosti. Konkrétně se Montessori zaměřuje na svobodu, která má význam při vývoji, a i celkovém životě jednotlivce – opět se jedná spíše o celý proces a vývoj v průběhu času. Jedná se o naučené chování, který si jednotlivec podmaňuje celý život. Je to jeden z vrozených vněmů, který je třeba rozvíjet a snažit se mu porozumět celý život. Není divu, že proto se stala svoboda jedním z hlavních pilířů, na které je kladen důraz při výuce pedagogů v Montessori škole, tedy fakt, že je třeba osvobodit dítě od bariér a potíží ve svém prostředí a které by tak mohlo zabránit dítěti v jeho přirozeném rozvoji. Její projev je možný vidět ve expresivní činnosti a aktivitě dítěte. Právě tato expresivně vyjádřená a nenucená činnosti je podstatným elementem, který je rozhodující pro budoucí vzdělání dítěte. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, když se dítě soustředí na vybranou činnost a dosáhne pojmu polarizace osobnosti, kdy je natolik koncentrováno na vybranou činnost a natolik fascinováno danou činností, že ji může opakovat a plně se do ní vnořit, aniž by si uvědomovalo, že to dělá. Zcela se odpoutá od svého externího okolí a výsledkem je pocit štěstí, protože si nyní získalo samo nějaké další poznatky a objevilo nové věci. Tohoto výsledku a celé činnosti by nebylo dosaženo, kdyby dítě nepociťovalo celou dobu pocit svobody.

Tuto myšlenku podporuje i tvrzení Sajdové (1935), která tvrdí, že přirozený vývoj dítěte a možnost si utvářet vlastní nezávislost vychází právě ze svobody dítěte, které si tvoří vzhledem ke svému okolí. Dítě není odkázáno na jiného jedince ze svého okolí. I když by se tato myšlenka svobody dítěte dala považovat jako ideální ve své podstatě, je potřeba na vše nahlížet ve své omezené podstatě a v zájmu celku má i dětská svoboda své hranice.

Montessori popisuje svobodu jako práci, jako souvztažnou kontinuální činnost, která pomáhá dítěti rozvíjet svou vlastní samostatnost a nezávislost. Montessori se snažila vysvětlovat, že svoboda je významným znakem, že člověk, respektive dítě, je lidský tvor. Pomocí svobody, kterou je dítě obdarováno, kterou si nastavuje a rozvíjí jí se lidská bytost vyjadřuje, poukazuje na svoje bytí a rovněž na nepřetržitý rozvoj k originalitě svého individua. (Rýdl, 1999)

Montessori (2017) dále popisuje celý myšlenkový proces, jak se malé dítě dostane přes samostatnost až k svobodné bytosti. Na lidskou bytost lze nahlížet jako na fyzické i duchovní

bytí, a právě tohle duchovní bytí se konkretizuje ve své individuální samostatnosti. Znakem samostatnosti je individuální projev nezávislosti. Samostatnost i nezávislost pak tvoří vnitřní disciplínu která se zrcadlí v pocitu svobodného duševního nespoutání. Toto uvědomění pak spěje k vytvoření svobodné bytosti, které je natolik uvědomělá, že se pomocí sebeorganizace seberealizuje a tvoří jedinečné svobodně individuum, které je schopné jednat samo za sebe, spontánně reagovat na vnější podmínky a řešit situace, kterým se náhle vystaví. Je to právě tato svoboda jednat dle svých pocitů a potřeb, které určuje osobnost člověka. Proto je třeba dítě vystavovat situacím, kdy má šanci jednat samo za sebe, zastupovat svou individualitu na které třeba i nevědomky pracuje a rozvíjí ji. Pokud dítě dokáže jednat samo za sebe, je schopno v budoucnu vyjádřit svoji svobodnou vůli žít v činnosti. To je důležité, jelikož děti obvykle žijí v prostředí, kde se vyskytují i jiné děti, zde je potřeba aby se každé z nich stalo svobodnou sociální bytostí, které si svobodně nadefinuje požadavky na vlastní činnost.

Rýdl (1999) dodává, že existuje svoboda vůle a svoboda jednání, kdy tyto oba pojmy jsou spolu úzce spojeny svobodou individuální závazností. Lidská bytost se může realizovat a svoji svobodu tvořit jen v rámci daných mezí. Tyto meze jsou představovány například sociálními vazbami, které konkrétní lidskou bytost, konkrétně dítě, obklopují a z nich se teprve musí odpoutat. To ovšem není jednoduchá cesta, jelikož aby došlo k přetřhání těchto předem nadefinovaných a určených sociálních vazeb, musí si dítě vytvořit vazby nové. Pod sociálními vazbami, které tvoří meze svobody lidské bytosti, je možné si představit společenská stigma a celkově pohled na obecné blaho společnosti. Z etického pohledu je svoboda jednání potřeba podpořit převzetím odpovědnosti za své jednání. To výrazně limituje projev svobody jednání, aniž by si to zatím dítě uvědomovalo. Proto je potřeba, aby dítě při svém projevu svobody jednání bylo nasměrováno pedagogem, které mu do jisté míry ukáže a vysvětlí hranice mezi svobodou a zanedbáním odpovědnosti z daného okamžiku. Na tuto situaci je nahlíženo jako na svobodu v nadefinovaných mezích. I proto Montessori mluví o svobodě, která u dítěte vzniká proto, aby se nemuselo konkretizovat v hranicích nastavených dospělým jedincem ve snaze ke své samostatnosti. Dítě se chce z tohoto důvodu stát svobodnou bytostí. Proto musí být pedagog citlivý a otevřený ke každé situaci, která nastane. Konkretizovat každou situaci a vyhodnocovat ji individuálně u každého dítěte, aby výchova pomohla dítěti být svobodným ve smyslu samostatné a nezávislé lidské bytosti a konat nezávislou svobodnou volbu.

Přeháněním péče o dítě dospělý jedinec, respektive pedagog, nenapomáhá dítěti v rozvoji svobody, právě naopak. Měly by dítěti ukázat mantinely při svých projevech a činnost,

ale poté nechat na dítěti, jak se k situaci postaví a konkrétní činnost provede. Můžeme dítěti říct, aby se každý den mylo, čistilo si zuby a krmilo se, ukázat jim správný postup, ale nedělat to za dítě samotné. Dokázat tak dětem, že mají ve svém životě možnost svobodné volby. (Sajdová, 1935)

Zelinková (1997) rozděluje svobodu na několik na sebe navazujících svobod, ve kterých by měl existovat soulad. Konkretizuje svobodu sociální, pedagogickou, biologickou a mravní:

- Biologická svoboda – svoboda spojená s lidskou energií. Biologické svobody je dosaženo, pokud je dítěti umožněno se rozvíjet dle potřeb vlastního organismu. Jedná se o nejzřejmější svobodu, které jedinec pocítí, jelikož je fyzického charakteru.
- Sociální svoboda – je u dítěte typickým projevem potřeby samostatného jednání a osvobození se ze společenského prostředí, které nadeřinoval dospělý jedinec. Jedná se již dříve popsanou svobodu, kdy se dítě stává nezávislé a soběstačné.
- Svoboda pedagogická – která se formuje ve škole. Pedagog vede svým projevem a výchovou dítě k nezávislosti. Dítě si dle pedagoga uvědomuje své potřeby ve škole pomocí svobodného vedení učitele, který na děti nenaléhá, jen vysvětluje možnosti jednání konkrétního dítěte, průběh a možné následky, ze zvoleného svobodného jednání. Tuto svobodu je potřeba u dítěte rozvíjet už u předškolních dětí, aby si pedagogické prostředí osvojily a lépe tak reagovaly na školní prostředí.
- Svoboda mravní – kdy dochází k formování dítěte tak, aby jejich individuální mravní svoboda měla za následek mravní projev a mravní jednání. Aby si lidská bytost v mladším věku, ale i pokročilejším věku dokázala udělat nezkrácený a nikým jiným nedeformovaný obraz reality.

2.5 Věkově smíšené skupiny

Montessori pedagogika využívá jistých zkušeností z výchovných metod využívaných v minulosti, které tak zanechávají dojem přirozené výuky. Třída v Montessori pedagogice je významná seskupením žáků různých věkových skupin do jedné třídy. Naprosto odmítá rozdělení do tříd dle ročníku narození dětí. Pomocí tohoto spojení dochází k fascinujícímu prostředí, kdy se mladší děti mohou učit od starších dětí většinou ve vědomostních znalostech, ale i naopak se starší děti mohou učit od mladších dětí v jiných dovednostech i když se nutně

nepředpokládá, že by se starší děti učily od mladších ve sféře vědomostní, lze si představit nápomoc v pohledu a chápání života, mravnostní i jiné otázky. Starší děti mohou pomáhat mladším v jejich práci a vysvětlovat učenou problematiku svým úhlem pohledu. S tím souvisí vlastní specifické přístupy starších dětí k danému výukovému materiálu, které jsou nápomocné mladším dětem díky jejich vzájemnému menšímu věkovému odstupu. Tento jedinečný pohled na věc nemusí tak snadně pedagog vysvětlit. Na druhou stranu, aby starší dítě bylo schopné kvalitního vysvětlení učiva a možného přístupu, jak k dané látce přistupovat, je potřeba aby výukový materiál samo dobře chápalo a rozumělo tomu. Je známé přesvědčení, že nejvíce se toho jedinec naučí, pokud vysvětluje danou problematiku a informace předává jiným. Z konceptu takto vytvořených tříd se děti učí i sociálním dovednostem. Mladší děti si hledají mezi staršími a z jejich pohledu respektovanějšími jedinci své kamarády. V pozorování staršího spolužáka se dítě samovolně připravuje na následující a těžší aktivity, a nejen připravuje, je to pro něj i jistá výzva naučit se dovednosti, které jejich vrstevníci zatím neovládají. Ve starších dětech zase vzniká pocit odpovědnosti za dovednosti u mladších jedinců, a proto přistupují k výuce mladších spolužáků uvážlivěji. Mezi další klady, které to přináší starším spolužákům je potřeba započítat i zlepšování vyjadřovacích dovedností, tím že popisuje mladšímu spolužákovi výukový materiál a další informace a zajisté to pro něj znamená i trénink trpělivosti. Vysvětlováním a učením mladších spolužáků vzrůstá ve starším jedinci sebedůvěra, dobrý pocit z provedené práce, a aniž by si to sám uvědomoval i schopnost samostatného a svobodného myšlení. (Rýdl, 1999)

Třída je za optimální situace tvořena třemi ročníky. Většinou jsou to třídy od šesti do osmi let, od devíti do jedenácti let, od dvanácti do patnácti let. Třídy jsou nataveny tak, aby zde vznikal větší prostor pro kooperaci. Z tohoto konceptu vychází nutnost vzájemného respektu a nastolení harmonie, aby nastavený kolektiv fungoval správně a účelně. Takto nastavený koncept je znám jako Princip věkové heterogenity. Nutné je dodat, že i když výuka dle Montessori se zdá zcela nápomocná může přinášet i další zcela přirozené pocity. Jedním z těchto pocitů je žárlivost a závist. Proto je potřeba, aby pedagog byl citlivý k těmto pocitům i celkově k pocitům ve své třídě, vnímal je a pokud by došel k zjištění, že se atmosféra stává negativnější, situaci by řešil přirozeným a klidným zmírňováním či zcela eliminováním těchto pocitů. Proto je zcela zásadní, věnovat svou pozornost poměrově stejně všem věkovým kategoriím v rámci třídy. (Rýdl, 1999)

2.6 Připravený učitel

Role učitele či pedagoga není v Montessori škole nic jednoduchého, jsou na něj kladeny vysoké požadavky, kdy je zapotřebí aby nebyl jen učitelem, do jisté míry by měl zastupovat roli vychovatele či dokonce suplovat roli rodiče. Pedagog v Montessori výuce by měl pomáhat dětem rozumět světu ve kterém žijí, vést je k novým poznatkům a zkušenostem, které pak nejlépe uplatní v každé etapě a vniklé situaci ve svém vlastním životě. Pedagog by měl děti podněcovat k aktivitě, vysvětlovat vzniklé pocity a být nápomocen při řešení těchto pocitů. Pedagog by měl děti povzbuzovat v jejich individuálních schopnostech a zájmech, nastavovat jim přirozené mantinely, které nebrání k potlačování svobodného jednání, ale které pouze ukazují sociální prostředí a náladu ve společnosti. Pedagog musí být citlivý na náladu u každého dítěte, ale i na náladu kolektivu jako celku, měl by být empaticky též srdečný. Měl by celkově dětem pomáhat poznávat svět svých vrstevníků, ale i svět dospělých dětí a docílit tak toho, že se děti stávají nezávislými lidmi a nejlepšími projevy sebe sama. (Rýdl, 1999)

Pedagog by neměl zasahovat do práce, pokud je dítě zcela schopno si poradit samo a danou práci vykonat bez nápomoci. Tato pomoc ze strany pedagoga by nebyla vhodná, potlačovala by svobodu dítěte a působila by pak kontraproduktivně. Pedagog by tak měl dítěti ponechat svobodu projevu i volby. Pokud nemá dítě zájem vykonávat činnost s určitou školní pomůckou, neměla by mu tato pomůcka být nucena, a pokud by nemohl bez této pomůcky vykonávat danou činnost, mělo by dítě být umožněno ponechat této aktivity a vybrat si aktivitu jinou, ať už s jinými pomůckami nebo bez nich. Pedagog však musí dítě se školními pomůckami a dalšími potřebami, které se nachází v prostředí školy seznámit a vysvětlit k jaké aktivitě se daná pomůcka hodí, kde ji může dítě využít a také je velice důležité upozornit dítě, že je možné si s danou pomůckou způsobit i nějaké škody. (Rýdl, 2007)

Montessori (2017) k potřebám pedagoga dodává, že nepřipustné je v klasickém vzdělání autoritářské chování. Není horší učitel než takový, který zpochybňuje postavení dítěte, nerespektuje ho a neprojevuje mu dostatečnou důvěru. Takový učitel způsobí víc škody než užítku ve vývoji dítěte a zabraňuje tak svobodnému vývoji dítěte. Pedagog by měl přistupovat s chutí k výchově dětí, měl by se snažit zajistit pestrou výuku, kvalitní a přirozené prostředí a co nejširší spektrum školících materiálů a pomůcek.

Za vhodného pedagoga by měl být vybrán příjemně vystupující člověk, který má kreativního ducha, ovládá hru na hudební nástroj a celkově mít lásku k hudbě, kterou bude pozitivním způsobem rozvíjet i v dětech. Celkově by měl být umělecky nadaný, který svým sympatickým a přátelským způsobem získá úctu a důvěru u každého dítěte různého věkového rozpětí. Pedagog by měl působit aktivně a působit jako temperamentní, aby oživoval prostor kolem sebe, posiloval svým duchem a působil motivačně. Jemnost u pedagoga může být ke cti hlavně při výchově mladších věkových skupin, elegantnost se zas může líbit starším věkovým skupinám dětí. (Montessori, 2003)

Montessori (2017) vysvětluje dále situaci ohledně odměn a trestů, kdy doporučuje k těmto způsobům přistupovat opatrně a moc je nepoužívat. Nemyslí si, že by se měly děti zvláštním způsobem odlišovat tím, že se bude zdůrazňovat určité chování, ať už se jedná o pozitivní či negativní činnost. Mnohem důležitější je pozorovat a dbát na to, aby dítě projevovalo radost během činnosti nikoliv hodnocení osoby během činnosti. Každopádně pokud dojde k nezdaru, musí dítě podpořit a pomoci mu a popřípadě i vysvětlit, kde se stala chyba, aniž by docházelo k trestům či odměnám za správně zvládnutou činnost. Každé dítě je originální a má svůj individuální přístup k daným aktivitám, proto by se neměly vyzdvihoval ani podceňovat žádné výkony.

Pedagog by měl při svém učení a předávání informací a názorů dbát na svobodu dítěte, respektive na svobodu jeho výběru. Z tohoto důvodu je důležité, senzitivní stránka pedagoga, aby si uvědomoval, do jaké míry ponechat dítěti jeho svobodného ducha a do jaké míry pomocí nastavených mantinelů ho učit a vzdělávat. V žádném případě by nemělo být dítě ponecháno svému osudu, bylo zanedbáváno či zcela ignorováno. V tom nelze spatřovat poskytnutou svobodu. To samé platí do zásahů vývoje a utváření svobodné dětské mysli. Pedagog může vysvětlovat a poukazovat a chyby, ale co nejpřirozenější a nejjemnější způsobem. Vždy je potřeba, aby pedagog byl dobrý pozorovatel a zároveň, aby byl natolik bystrý a všímavý, aby si dokázal určit, kdy zasáhnout a kdy nikoliv. (Rýdl, 1999)

Montessori (2003) dále vysvětluje, proč je dbán takový důraz na roli pedagoga při Montessori výuce. Je to spjato s faktem, že dítě se učí napodobováním. Všimá si své autority a gesty se snaží vystupovat, vypadat a provádět činnosti jako jeho napodobovatel. Aby se děti vyvíjely tím nejlepším možným způsobem, aby z nich vznikali nejlepší možní jedinci, je zapotřebí, aby i předloha v roli učitele byla ta nejkvalitnější, jaké je jen možné dosáhnout.

Pedagog by měl dále také zachovat rozvážený způsob výuky a nevyučovat děti něčemu, na co nejsou připravené. To by vedlo k přetěžování mysli a organismů jedinců, které by mohlo vyvrcholit jejich nechutí se nadále vybraným tématem nebo danou činností dále zabývat. Tohle samé pravidlo platí i naopak, nezatěžovat starší děti jednoduchými úkony. (Rýdl, 2003)

Pedagog se nestará pouze o intelektuální stránku dítěte, ale dbá i na duchovní přípravu. Měl by se snažit v dítěti vzbudit představivost a chuť k poznávání nových věcí. (Montessori, 2003)

Připravený učitel je každému svěřenému dítěti vychovatelem, rádcem a pomocníkem při všech činnostech, oporou i jakými si mantinely při vytváření nejlepšího sebe sama.

2.7 Trojstupňové vyučování

Trojstupňové vyučování je druh učení, vyučovaný při Montessori výuce. Zjednodušeně lze toto učení popsat jako navázání daného prožitku s abstraktní představou. Maria Montessori (2017) uvádí dva stupně výuky tohoto třístupňového vyučování:

1. Stupeň – v prvním stupni je dítě uvedeno do činnosti s vybranou pomůckou. V tomto stupni jsou vytyčeny cíle, kterých by se mělo dosáhnout například:
 - Přesně pracovat s vybranou pomůckou ke správnému průběhu vybrané činnosti
 - Vzbudit zájem u dítěte o danou činnost či o pomůcku, kterou je vykonávána daná činnost
 - Vyvarovat se chybám při výkonu činnosti či chybám při práci s vybranou pomůckou
 - Jak lze vybranou činnost ukončit

Pedagog se musí v tomto stupni zaměřit na pozornost dítěte, tedy na to, aby se dítě soustředilo pouze na práci s pomůckou a mělo zájem o nic jiného. Není potřeba se tohoto úkolu významně bát, pedagog pouze při představování pomůcky a následné činnosti dbá na to, aby dítě nebylo vyrušováno ničím jiným v okolí. V praxi by to vypadalo tak, že se uklidí ostatní pomůcky a zamezí se jiným externím podmínkám v upoutávání pozornosti dítěte. Po upoutání pozornosti dítěte na danou pomůcku je potřeba, aby pedagog vysvětlil a předvedl, jak se s danou pomůckou zachází. Vzhledem k tomu, že dítě je schopné po respektované osobnosti opak věci, je zapotřebí, aby ukázkou prováděl sám pedagog. To, jak se s pomůckou zachází předvede

celkem dvakrát, poté přenechá činnost již na samotném dítěti. Z předvádění činnosti pedagogem by měl být viděn zájem a radost, tak aby si dítě s vybranou pomůckou přálo hrát samo a byla tak zcela upoutaná jeho pozornost. Poté co započne dítě vlastní aktivitu s vybranou pomůckou, pedagog pozoruje reakci dítěte. Pokud je dítě z činnosti a z práce s pomůckou nadšené, svým vlastním způsobem nebo přesným způsobem pomůcku využívá a lze vidět, že o aktivitě samo přemýšlí, pedagog ho nepřerušuje. Nechá dítě samotné pokračovat v činnosti tolikrát kolik chce, i kdyby bylo vidět, že se dopouští drobných chyb. Takto provedená aktivita má příznivý dopad na rozvoj dítěte. Pokud ovšem dítě nadále nejeví zájem o činnost ani o pomůcku, samo skončí se cvičením, je možné vidět nezájem z jeho strany, je potřeba aby pedagog nechal dítě vrátit pomůcku na místo jeho přirozeného působení, uklidilo věci, které způsobilo na začátku aktivity a ponechalo vše ve svém vlastním pořádku.

2. Stupeň – v druhém stupni probíhají 3. fáze vyučování:

I. Fáze – v této fázi si dítě pomocí vjemu pojmenuje pomůcku. Nepojmenovává si je samo, ale opakuje po pedagogovi, který pomůcku ukáže a konkrétním způsobem ji pojmenuje. Konkrétní způsob je v této fázi důležitý, k pojmenování používá k určení pouze podstatná jména a k určení vlastnosti předmětu jména přídavná. Důležité je, aby pedagog byl správně slyšet, aby pomalu a zřetelně vyslovoval a při vyslovování použil příjemný způsob hlasu a vyslovování. K představení pomůcky se nepoužívají žádná další slova.

II. Fáze – v této fázi dítě rozpozná předmět pomocí již známého názvu. Pedagog se pomocí opakujících se posunků směřujících k dítěti, přesvědčuje, že dítě informaci o pojmenování dané pomůcky pochopilo a vstřebalo. Kontroluje si, zda se pomůcka a názvem pomůcky v hlavě dítěte spojily. Tuto kontrolu provádí pedagog tak, že názvy pomůcek dokola vyslovuje a dítě na příslušnou pomůcku nějakým způsobem odkazuje. Odkazování probíhá tak, že pedagog vyzývá dítě několik větami, aby ukázal na pomůcku. Vybrané věty jsou například:

- i. „Ukaž na ...“
- ii. „Podej mi ...“
- iii. „Postav se k ...“
- iv. „Polož ruku na ...“

Utvzováním se patřičného názvu si dítě procvičuje paměť a podporuje představivost. I proto tato fáze trvá nejdéle.

- III. Fáze – v této fázi již dítě nehádá, ale jistě odpovídá v plných větách. Pedagog se zeptá na určitou pomůcku a dítě odkáže na daný předmět a odpovídá v celých větách, co daná pomůcka je. (Rýdl, 2007)

Je potřeba, aby dítě zvládlo všechny tři fáze za sebou. I když se stane, že dítě jednoduše zvládne první fáze a v následujících fázích tolik štěstí nemá, je zapotřebí danou fázi tolikrát opakovat, než se podaří překonat všechny tři fáze za sebou, tak jak je to popsáno. (Montessori, 2001)

2.8 Pomůcky potřebné k výuce

Pomůcky používané při Montessori výuce svým způsobem formují dětskou osobnost. I proto je tomuto tématu věnován samostatným odstavcem v rámci této diplomové práce. Dítě se na pomůcku soustředí, pracuje s ní, cvičí s ní, a to pak vede k dalšímu rozvoji dítěte. Pomocí pomůcek objevují okolní svět a další externí podmět. (Rýdl, 2007)

Montessori (2017) tedy vysvětluje, že pomůcky v rámci výuky jsou zaměřeny hlavně na vývoj smyslu a pohybové cvičení a aktivity, a to z toho důvodu, že tyto proměnné jsou základním prvkem v rozvoji inteligence. Aby dítě mohlo za pomoci pomůcek pokračovat ve správném a přirozeném vývoji, musí pomůcka zcela zaujmout pozornost dítěte. Z toho důvodu je to samo dítě, které si vybírá pomůcku, která mu svým vzhledem, tvarem, váhou, materiálovou podstatou bude nejvíce vyhovovat, aby si následně cvičení a práci s ní, co nejvíce užilo.

Rýdl (2007) doplňuje, že pomůcky v Montessori výuce jsou specifitější, než by se mohlo zdát. Od klasických obyčejných pomůcek se liší pomocí tří základních rysů a ty jsou:

- konkrétnost – pomůcky v rámci výuky působí na vývoj smyslů a pohybové aparátu, to má za následek, že se dítě rozvíjí ve více směrech. Děti se s pomůckou mohou hrát, mohou s ní cvičit, cítit ji a osahat ji. Tvary jsou specificky navrženy, aby dítě mohlo vnímat velikost, materiál, barvu. Jsou navrženy tak, aby dítě bylo motivováno z hlediska fyzického i duševního způsobu. Pomocí konkrétnosti pomůcek se rozvíjí u dětí abstraktivní myšlení a koordinace.

- izolace vjemových rysů – pomůcka je zaměřena na rozvoj pouze jednoho smyslu. Z toho vyplývá, že se může snáze soustředit a učit, protože není zmatené. Hračka je pro něho jednoduchá na pochopení.
- funkční celistvost – která pomáhá dítěti se na věci dívat komplexně, a to pak lépe rozumí a chápe. Zároveň se tak vyvíjí na všechny strany. Může se tak postupně a komplexně rozvíjet.

Tyto pomůcky využívány při Montessori výuce jsou skvělé tím, že se dají jednoduše zakoupit, ale dají se a většinou to tak v praxi dopadá, vyrábět pedagogy či dětmi samotnými vyrobit. V tomto případě je důležité, aby pomůcky splňovaly všechny rysy, které již byly popsány výše. Nebyly nebezpečné, byly dobře připraveny a plnily svou úlohu, tak aby byly pomocné v rozvoji dítěte. (Zelinková, 1997)

Rýdl (2007) vyzdvihuje další specifikum pomůcek v Montessori školách. Musí být navrženy tak, aby dítě bylo schopno s nimi manipulovat a cvičit zcela samostatně. Pomocí těchto pomůcek si bude dítě vědomo chyb a je rozeznat či opravit bez potřeby asistence pedagoga či jiného dospělého jedince. Ze začátku je potřeba, aby dané chyby byly co nejjednodušeji identifikované např. na materiálu samotném. Postupem času, jak se dítě vyvíjí a stárne, se mění i chyby – stávají se abstraktnější, tak aby se daná situace dítěti co nejvíce ztížila. I tak musí být dítě schopno samo chybu opravit. Tento proces je po dítěti vyžadován, aby se stávalo více a více samostatné a vede ho k odpovědnosti. Pedagog tímto způsobem dává dítěti prostor k tomu, aby samostatně myslelo a zvládalo řešit problémy svým způsobem. Aby si vždy umělo poradit, a nakonec najít tu správnou cestu, kudy se vydat. Pedagog by se měl při těchto úkonech vyvarovat pochvaly, a to z toho důvodu, že pokud ji dítě několikrát dostane, bude ji pak vyžadovat pořád. Dítě pak nebude mít radost z činnosti samotné, ale bude lpět a vyžadovat pochvalu a až z té bude mít radost. Pokud bude mít dítě radost z vykonané činnosti, bude mu růst důvěra v sebe sama, a to bude přinášet chuť pouštět se do nových věcí.

2.8.1 Smyslová cvičení

U dětí v předškolním věku je smyslové vnímání intenzivně vyvinuté a abychom podpořili jeho rozvoj, využíváme metody cvičení, při kterých může dítě danou věc vidět, cítit, osahat, v některých případech ji může i slyšet nebo dokonce ochutnat. Toto období je totiž nejlepší k procvičování smyslů.

Jelikož mají děti velmi rozsáhlou představivost, můžeme jim danou věc popsat, ale pokud ji nevidí, brzy na ni zapomenou. Pokud bychom ale dětem danou věc ukázali a ony ji použily, ve většině případů si věc zapamatují. Je to tím, věc byla vnímána všemi smysly a prošla praktickou zkušeností. Je důležité, aby došlo k izolování pouze jedné z vlastností materiálů a předmětů, aby dítě vědělo, co se učí. „*Izolovaná kvalita je poznávána na základě identity (hledej tvary stejné barvy). Proto mají materiály vždycky více sérií. V první sérii se izolují vlastnosti a v dalších pomůckách je tato vlastnost odstupňována. První série například obsahuje tyčky, které se liší délkou až o 10 cm. V dalších sériích se rozdily ve velikosti tyček zmenšují.*“ (Zelinková, 1997, s. 65)

Didaktický smyslový materiál můžeme dle Zeliny (2000) rozdělit do pěti skupin pomůcek podle toho, jakou oblast vnímání daná pomůcka rozvíjí, a to na:

- A. zrakové vnímání,
- B. sluchové vnímání,
- C. hmatové vnímání,
- D. chuťové a čichové vnímání,
- E. prostorové myšlení.

Dále budou ve stručnosti popsány některé pomůcky a uvedeny příklady, jak rozvíjet uvedené smysly.

A. Zrakové vnímání – děti se učí hledat rozdíly mezi předměty stejnými a rozdílnými vizuálně.

Zde je příklad některých pomůcek.

- rozlišování barev – do těchto cvičení patří pomůcka zvaná Barevné destičky. Tyto destičky se dělí do tří krabiček, kdy první z nich obsahuje základní barvy, druhá je rozšířena o další barvy a ve třetí jsou odstíny jednotlivých barev. U první dvou krabiček dítě přiřazuje vždy stejnou barvu do páru a u třetí krabičky přiřazuje odstíny k jednotlivým barvám. U této činnosti se dá zároveň procvičovat mluvený projev, díky určování barev.
- rozlišování rozměrů – zde se využívá pomůcka Červené tyče. Jedná se o deset plastových červených tyčí, které mají různou délku, a to od 10cm do 1m. Děti se na nich učí pojmy jako krátký a dlouhý. Tyče také seřazují podle velikosti, buď od nejkratší po nejdelší nebo naopak. Také se tímto způsobem seznamují s matematikou. Další pomůckou je například Růžová věž. Je to deset dřevěných krychlí, které děti na sebe skládají od té největší až k té nejmenší, čímž vznikne

věž. Rozvíjí se tím nejen rozlišení rozměrů, ale i motorická koordinace. (Lillard, 2007)

- rozlišování tvarů – na toto cvičení se nejčastěji využívají Geometrické komody, ve kterých najdeme jednotlivé geometrické tvary a jejich různé podoby. (Montessori, 2017)

- B. Sluchové vnímání – děti se učí rozpoznávat jemné zvuky a orientovat se v nich. Využívá se především pomůcka Zvonky. Tyto zvonečky jsou umístěny do dvou řad, kdy v každé jich je osm. Dítě pomocí dřevěné paličky rozezná zvonek a hledá k němu stejně znějící zvonek.
- C. Hmatové vnímání – na procvičení hmatu se využívají hmatové tabulky. Jsou to dřevěné destičky, které mají různé druhy povrchu, hladký nebo hrubý, a děti se je učí rozeznávat, mohou je třídit nebo řadit podle drsnosti atd.
- D. Chuťové a čichové vnímání – k naučení se základních chutí, potřebujeme mít pro děti připravené pouze čtyři sklenice vodou, které budou předem ochucené tak, aby odpovídaly čtyřem základním chutím (sladká, slaná, kyselá, hořká). Tím, že děti ochutnávají, zároveň pojmenovávají a mezi sebou porovnávají jednotlivé ochucené sklenice s vodou, uče se jít rozeznávat. Pro rozvoj čichového vnímání se využívají čichové dózy, do kterých můžeme nasypat různé druhy koření. Děti čichají k dózám a učí se jednotlivé pachy rozeznat. (Lillard, 2007)
- E. Prostorové myšlení – podle Marie Montessori (1997), máme jakýsi šestý smysl, což je nějaký svalový smysl, díky kterému si do „svalové paměti“ můžeme uložit ty pohyby, které jsme už jednou provedli. K rozvoji tohoto myšlení můžeme použít pomůcku zvanou Tajemný sáček, ve kterém jsou různé předměty, ale musí je děti znát, aby je mohly pojmenovat samy. Děti vloží ruku do sáčku, ohmatají si předmět a snaží se určit, o jaký předmět se jedná. Aby zkontrolovali svou odpověď, předmět ze sáčku vyndají. Děti mohou pracovat i ve dvojicích, kdy jedno z dětí ze svého sáčku vytáhne předmět a druhé dítě se jej snaží najít ve vlastním sáčku.

2.8.2 Kosmická výchova

Pod filozofickým názvem Kosmos, chápala Montessori (1998) svět jako uspořádaný celistvý celek, jehož je člověk přirozenou a nedílnou součástí. Montessori se začala zajímat o přírodu a o plán, který pro nás naše země má, díky kosmické teorii. Tvrdila, že každý z nás, nejen lidé, ale i živočichové a rostliny hrají důležitou roli ku prospěchu celku.

Hlavní důvod, proč by měl být člověk pokorný, slušný a měl by ochraňovat přírodu je ten, že je součástí plánu, který je stejný pro všechny. Marie Montessori učila děti, aby měly rády přírodu, ochraňovaly ji a staraly se o ni. Kosmická výchova je důležitá, protože děti učí, že člověk není pánem světa, ale je jeho pouhým zlomkem. Zároveň dětem ukazuje, že pohled na svět může být i nesobecký. Kosmická výchova zahrnuje předměty jako zeměpis, dějepis, biologii nebo chemii. Už děti v mateřských školách se s těmito předměty v malém množství seznamují. V rámci chemie to mohou být různé pokusy, z hlediska biologie se děti starají o květiny, které zalévají a zjišťují, co se stane, když ji nezalijí. Zjistí tím, že je voda pro květinu důležitá a pro svůj růst ji potřebuje, takže když se o ni nebudou starat, uhynie. Dále se děti starají i o živočichy, jako jsou rybičky nebo morčata. V rámci zeměpisu děti využívají velkou dřevěnou desku, díky které se učí, jak vypadá náš svět na mapě. Na desce jsou vyřezané světadíly, pro které děti hledají správné místo. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Kosmická výchova také obsahuje, abychom byli vychovávaní k míru a všichni lidé by měli usilovat o jeho zachování, svým blízkým bychom měli poskytovat lásku a jejím úkolem bylo, aby se dospělý člověk nepovyšoval nad dítě a nevyužíval toho, že je starší. Cílem této výchovy je, aby si lidé mohli plnit jejich přání, měli podmínky k jejich splnění a zejména světový mír. (Šebestová, Švarcová, 1996)

2.8.3 Matematika

Už u některého smyslového materiálu dochází k propojení s matematickými představami, např. desítková soustava, geometrické tvary nebo rozlišení velikostí. Proto je pro děti přechod na matematický materiál přirozený. Maria Montessori věděla, že děti se s čísly setkávají už od raného věku. Aby u dětí došlo k abstraktnímu vnímání čísel, je nejprve důležité, aby konkrétní zkušenost s čísly měly díky okolním předmětům. K tomu nám slouží matematické pomůcky a cvičení. Začíná se od nejjednodušších věcí po ty složitější. (Lillard, 2007)

Matematické pomůcky můžeme rozdělit do několika skupin:

- Do první skupiny patří ty pomůcky, na kterých se děti učí čísla od 1 do 9., Jsou to například Číselné tyče, což je deset tyčí o délce 10cm až 1m. díky kterým se děti učí čísla od 1 do 9. Na těchto tyčích jsou dále zřetelně rozlišeny oddíly, které mají 10cm.
- Do druhé skupiny zařídíme Kuličkový materiál, který se využívá na mnoho cvičení. Jedná se o sady skleněných korálků, které jsou různě sestavené.
- Třetí skupinou jsou pomůcky a cvičení, kde si děti spojují určité množství s danými symboly a pomalu dochází k abstraktnímu myšlení. (Lillard, 2007)

2.8.4 Praktická cvičení

Praktická cvičení v Montessori výuce jsou ku prospěchu k rozvoji motoriky a mentálního chápání u dítěte. Překvapivé jistě není, že zde probíhají tato praktická cvičení častěji a intenzivněji než v běžných školních zařízeních. Cílem je, aby bylo dítě schopno samo si obstarat každodenní záležitosti s kterými se potká v běžném životě. Pod těmito činnostmi je možné zařadit hygienické návyky, oblékání, úklid, ale třeba i základy slušného chování – zdravení ostatních lidí, dávání přednosti i morální chování. Dále se sem zařazuje i péče o domácnost, kdy děti se učí uklízet po sobě stůl, když dojí, celkově připravovat se k jídlu, snaží se zalévat květiny. Tyto dovednosti si dítě musí osvojovat stále dokola, aby se zdokonalovalo a propojoval si činnost s povinností ve svém životě. I když by si jedinec pomyslel, že se jedná o zcela automatické činnosti, dítěti zabere čas si jednotlivé povinnosti a činnosti propojit, proto je důležité, aby na něj nebyl z pohledu pedagoga ani jiného dospělého vyvíjen tlak na zrychlení či zkvalitnění činnosti. Pedagog či jiný dospělý jedinec může dítěti pomoci, když opravdu bezradné, ale vše je třeba provést v klidu s pochopením a na výkon dítěte nijak netlačit. Jinak by mohlo dojít k postupnému vytváření nechtě ze strany dítěte a místo normální snahy o provedení činnosti by mohlo dojít k ignorování nebo k cílenému nesprávnému provedení činnosti. (Helming, 1996)

Zelinková (1997) vysvětluje, že zásadní je postupovat od nejjednodušších činností a informací k těm nejsložitějším, opět přirozeně a nesnažit se nic uspěchat. Během jednotlivých činností se střídají fáze:

- Opakování – dítěti je pedagogem představena a ukázána činnost z běžného života, dítě pak tuto činnost dokola opakuje ve snaze si ji lépe vložit do paměti

- Procvičování – dítě navazuje na předchozí fázi, kdy ji již nejen bezmyšlenkovitě opakuje, ale snaží se v ní zdokonalovat a jednotlivé prvky dané činnosti zlepšovat.
- Osvojení – dítě již zcela pochopilo danou činnost a zároveň pochopilo k čemu mu daná činnost dopomáhá a kolikrát během časového vymezení je potřeba činnost opakovat. V této fázi je již dítě schopno v normálním životě činnost provádět samo bez dozoru pedagoga či jiného dospělého jedince.

Dále Zelinková (1997) dodává, že materiálem k učení slouží opět běžný materiál z typického dne jako například tkaničky od bot či knoflíky. Děti se opakováním činností zdokonalují i ve své motorice a samo pochopí, že něco dělá špatně, když nedojde ke kýženému výsledku. Tuto výuku lze vysvětlit větou, že chybami se člověk učí.

2.8.5 Náboženská výchova

Rýdl (1994) vysvětluje, že pod pojmem náboženství si nelze představit jen křesťanství. Zároveň úspěšný pedagog, který je obohacen správným myšlením a přirozenou chytrostí nemusí být nutně věřící, aby mohl pracovat v Montessori škole. Jelikož úspěšnou výuku lze vidět i mimo Evropu v kulturách, které věří v jiné náboženství než Katolické nebo v kulturách, kde převažují nevěřící (Japonsko, Indie, a další). Pedagog s otevřenou myslí může být dobrým pedagogem v Montessori výuce, aniž by u něho byla vyžadována víra v Boha.

Náboženská výchova může dětem lépe pochopit koncept láska a to, jak je důležité pomáhat ostatním lidem. Jak milovat všechny okolo sebe a nikdy nikomu neubližovat, naopak je důležité si navzájem odpouštět. Ve spojení s kosmickou východu jsou děti učeny, jak je důležité pečovat o přírodu, neubližovat živým organismům ani rostlinám a celkově se dětem může přiblížit a pochopit co příroda je. Vysvětluje dětem, že by k přírodě měly cítit odpovědnost, ale i lásku, kterou jim pak příroda oplátí. Děti jsou pak schopny cítit důvěru, že ať se vydá jakoukoliv cestou, Bůh je vždy s nimi, protože v něj věří. (Helming, 1996)

Dle Rýdla (1994) si ve své škole přála, aby děti mohly navštěvovat speciální místo, které by sloužilo k modlení, k nauce náboženské minulosti a kde by mohly obdivovat náboženské artefakty, sošky a obrazy. V některých Montessori školách je běžnou prací, že se před výukou jdou děti pomodlit. V Montessori škole tedy vyučují skrze víru v Boha. Takové místo, které by

si mohly děti vyzdobit a modlit se zde, vyjadřovat zde své pocity, svá přání a své strasti je přiblíží k Bohu a budou se snažit dozvědět víc. Při těchto rituálech a učeních se působí na děti efektivně, protože rozšiřuje jejich slovní zásobu.

METODY

3. Výzkumný design

Diplomová práce je kvantitativně orientovaná. V pedagogickém výzkumu je tento typ označován za nejčastější, nejen u nás, ale i ve světě. Vývoj tohoto výzkumu byl v České republice sice složitější než v jiných zemích, ale za jeho velký rozvoj se zasloužilo reformní pedagogické hnutí ve dvacátých a třicátých letech 20. století. (Průcha, 2009)

V této kapitole nejprve popíši, jaké jsou cíle práce, jaké jsem si stanovila výzkumné otázky, kdo se do výzkumu zapojil, jaké jsem k dosažení výsledků použila nástroje, jak celý výzkum probíhal a jak jsem vyhodnocovala výsledky.

3.1 Cíl výzkumného designu a výzkumné otázky

Cíl výzkumu

Cílem výzkumného designu je zjistit, jaké jsou důvody rodičů, kteří své děti umístili právě do Montessori mateřské školy. Také mě zajímá, jestli principy Montessori pedagogiky uplatňují i ve své domácnosti. Dále jaká byla jejich očekávání, jestli nějaká byla, než dítě nastoupilo do této mateřské školy, a pokud nějaká očekávání měli, tak jestli se naplnila.

Výchova hraje při rozvoji dítěte velkou roli, zejména v předškolním období. Je důležitá při učení, socializaci a vytváření osobnosti dítěte. Hlavním výchovným činitelem v životě dítěte jsou rodiče a jako další následují učitelé. Každý z rodičů je motivovaný něčím, jak chce své dítě vychovávat. Vzdělávání v Montessori mateřských školách se řídí rozdílným vzdělávacím plánem, než který najdeme v klasických mateřských školách. Tento plán ovlivňuje fungování dětí, ale i rodičů v jejich životě. Proto mě napadla myšlenka, co vlastně rodiče motivuje k výběru takto odlišného přístupu k dítěti, a právě jeho zařazení do Montessori MŠ.

Výzkumné otázky

Hlavní a nejdůležitější výzkumné otázky zní:

- 1) Jaké důvody vedou rodiče k volbě Montessori MŠ?

Pro svou práci jsem si zvolila i další výzkumné otázky:

- 1) Jaká očekávání měli rodiče při volbě Montessori MŠ?
- 2) Do jaké míry byla jednotlivá očekávání rodičů naplněna?

3) Aplikují rodiče v domácím prostředí nějaké z Montessori metod?

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem pro diplomovou práci byli rodiče, jejichž děti dochází do Montessori mateřských škol. Dotazník vyplnilo celkem 268 respondentů. Jejich složení jde vidět v grafu č. 1. Dále také pedagogové pracující v Montessori mateřských školách, kterým jsem poslala také dotazník. Odpovědi mi poskytlo 5 pedagogů, z nichž vše byly ženy.

Charakteristika pedagogů pracujících v Montessori MŠ

- A. Paní učitelka je 45 let a v Montessori MŠ pracuje už 10 let. Studovala na střední pedagogické škole a má vysokoškolské magisterské pedagogické vzdělání, kdy vystudovala Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
- B. Paní učitelce je 27 let a v Montessori MŠ pracuje 2 roky. Má vysokoškolské bakalářské pedagogické vzdělání a absolvovala mezinárodně certifikovaný kurz AMI.
- C. Paní učitelce je 29 let a v Montessori MŠ pracuje 4 roky. Na Vyšší odborné škole vystudovala předškolní a mimoškolní pedagogiku.
- D. Paní učitelce je 29 let a v Montessori MŠ pracuje 3 roky. Studovala na střední pedagogické škole a má vysokoškolské bakalářské pedagogické vzdělání v oboru speciální pedagogika. Také absolvovala kurz Respektovat a být respektován.
- E. Paní učitelce je 51 let a už více jak 20 let se zabývá Montessori pedagogikou. Má vysokoškolské magisterské pedagogické vzdělání.

3.3 Instrumenty

Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. V dotazníku je celkem 24 otázek, z nichž 4 otázky blíže popisují respondenty, a to jaký mají vztah k dítěti, jejich věk, dosažené vzdělání nebo zaměstnání. Většina otázek je uzavřených, ale u některých mohli respondenti napsat i svůj názor a čtyři otázky jsou otevřené. Dotazník je k nalezení v přílohách (Příloha A: Dotazník pro rodiče). I pro pedagogy jsem měla sestavený dotazník, což byl soubor obsahující otázky k zodpovězení a je k nalezení v přílohách (Příloha B: Dotazník pro pedagogy Montessori mateřských škol).

Dotazník se řadí k nejvyužívanějšímu nástroji pro sběr dat. Je u něj potřeba předem promyslet jeho cíl a správně sestavit a naformulovat otázky. Je čteně využíván díky menší

časové náročnosti oproti rozhovoru, a díky anonymitě u zodpovídání otázek jsou odpovědi upřímnější. Pomocí dotazníku také můžeme oslovit velké množství osob, a tím získat velké množství dat za relativně krátký čas. (Průcha, 2009)

3.4 Procedura

Na sesbírání dostatečného množství dat jsem si určila období dvou měsíců. Dotazník pro rodiče jsem umístila do skupin na sociálních sítích, ve kterých jsou nejen rodiče dětí navštěvující Montessori MŠ, ale i příznivci Montessori metody. Dotazník jsem nakonec po jednom měsíci odstranila s tím, že nové odpovědi už nepřibývali. Dotazník byl vytvořen na internetové platformě.

Co se týče sběru dat od pedagogů v Montessori MŠ, tak jsem jim poslala dotazník, což byly otázky v souboru Word. Během jednoho týdne mi bylo ochotno poskytnout odpovědi 5 pedagogů. Požádala jsem je rovněž v jedné skupině na sociálních sítích.

3.5 Analýza dat

Data z dotazníku pro rodiče, se vyhodnocovala celkem snadno. Díky umístění dotazníku na internetové platformě jsem viděla přehledně zpracované odpovědi u jednotlivých otázek a statistiky. Více času mi zabraly otevřené otázky, na které respondenti odpovídaly vlastními slovy. U druhého dotazníku pro pedagogy to bylo složitější, jelikož odpovídali pouze na otevřené otázky. Pročetla jsem si nejprve všechny vyplněné dotazníky a následně jsem si u každé otázky poznamenala hlavní body odpovědí, které jsem dále zpracovala do hromadné odpovědi na konkrétní otázky.

VÝSLEDKY

4. Vyhodnocení dotazníků

Nejprve jsou vyhodnoceny dotazníky od rodičů, kterých se podařilo nasbírat celkem 268. Dále budou prezentovány výsledky z dotazníku pro pedagogy, na který jich odpovědělo celkem 5.

4.1 Dotazník pro rodiče

Otázka č. 1: Jaký je Váš vztah k dítěti?

Graf č. 1: Vztah k dítěti

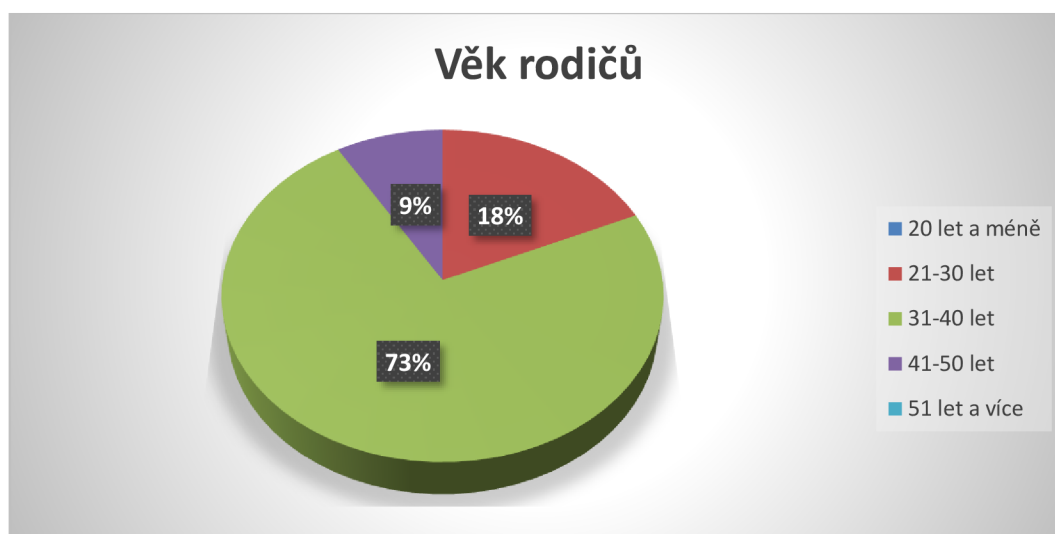


Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu můžeme jasně vidět, že dotazník vyplnily většinou matky dětí, a to v počtu 207 vyplněných dotazníků matkami a 61 vyplněných dotazníků otci dětí. Můžeme přemýšlet nad tím, proč tomu tak je, ale správné řešení nemůžeme určit.

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Graf č. 2: Věk rodičů

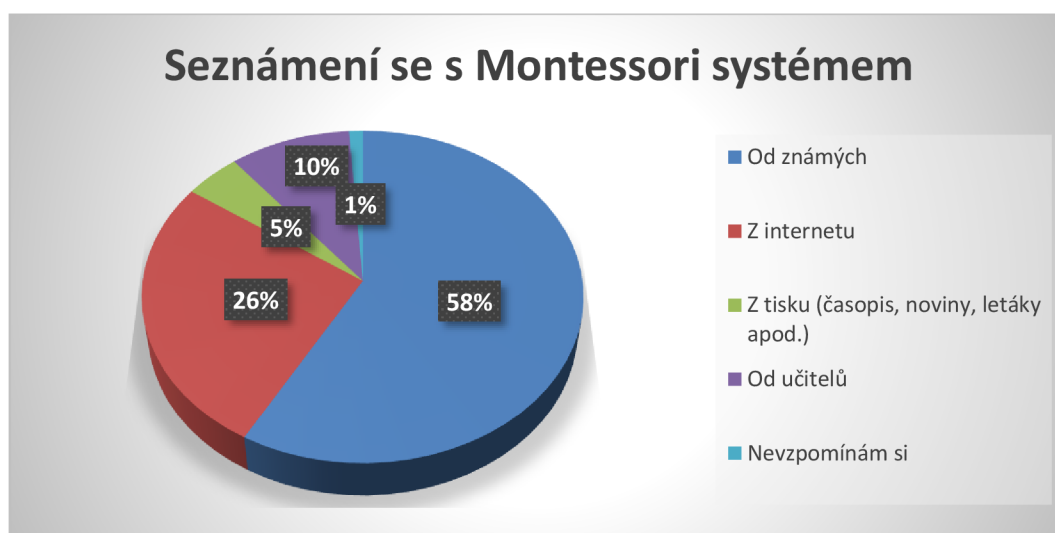


Zdroj: vlastní zpracování

Graf ukazuje, že 73,10% rodičů, kteří vyplnili dotazník a mají děti v Montessori MŠ, jsou ve věku 31 – 40 let. Naopak ve věku 20 let a méně a 51 let a více nevyplnil dotazník nikdo. Dá se předpokládat, že lidé mladší 20 let, nebývají ještě v dnešní době tolik rodiči, což je dohledatelné i na stránkách Národního zdravotnického informačního portálu.

Otázka č. 3: Jak jste se dozvěděl/a o Montessori systému vzdělávání?

Graf č. 3: Seznámení se s Montessori systémem

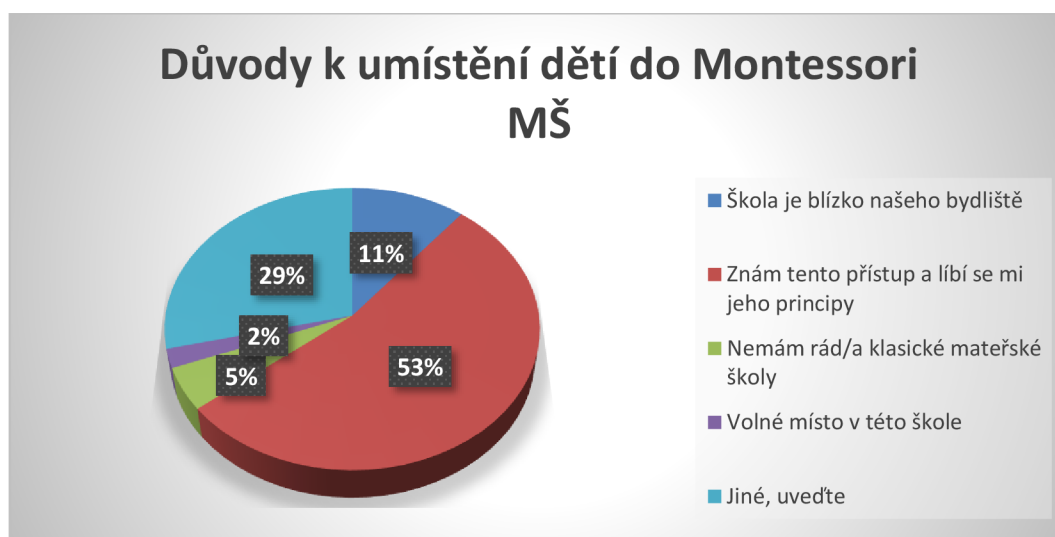


Zdroj: vlastní zpracování

Více jak 58% respondentů, přesně 156, se o Montessori vzdělávání dozvědělo od známých. Druhým nejčastějším zdrojem byl internet, díky kterému se o tomto systému vzdělávání dozvědělo 71 respondentů (26,5%) a třetím častým zdrojem byli učitelé, které uvedlo 26 respondentů (9,7%). 12 respondentů uvedlo tisk, což mohou třeba být časopisy, noviny nebo letáky a 3 respondenti uvedli, že si už nevzpomínají, odkud se o tomto systému vzdělávání dozvěděli.

Otázka č. 4: Proč jste se rozhodl/a umístit Vaše dítě/děti do Montessori mateřské školy?

Graf č. 4: Důvody k umístění dětí do Montessori MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je jasné patrné, že hlavním důvodem, proč rodiče umístili děti do Montessori mateřské školy je, že znají tento alternativní styl vzdělávání a líbí se jim principy toho vzdělávání. Takto odpovídalo 143 respondentů. Dalším častým důvodem, který respondenti uváděli bylo, že se tato mateřská škola nachází v blízkosti jejich bydliště a tuto odpověď zvolilo 29 respondentů. Respondenti mohli i svůj důvod dopsat, kdy tuto možnost zvolilo 77 respondentů, a jejich důvody byly:

- nespokojenost v dosavadní škole,
- odlišnost v pomůckách a hračkách,
- pedagogové v Montessori škole mají jiný a bližší přístup k dětem,
- zkušenost od sourozence, který do dané školy také docházel.

Otázka č. 5: Co jste očekával/a od této mateřské školy?

Na tuto otázku respondenti psali jejich očekávání, která měli od mateřské školy. Mezi nejčastější očekávání patřilo, že dítě bude mít větší svobodu toho, co chce dělat, a že bude dítěti dopřán kvalitnější rozvoj. Respondenti také očekávali, že v mateřské škole budou kvalitnější pedagogové a jejich přístup k dětem bude osobitější a přátelštější. Také, že v MŠ budou zajímavější, podnětnější a netradiční hračky a pomůcky. Dále respondenti očekávali lepší spolupráci mezi školou a rodiči, že bude větší zaměření na samostatnost dětí.

Otázka č. 6: Splnila škola Vaše očekávání?

Graf č. 5: Míra splnění očekávání



Zdroj: vlastní zpracování

V grafu je jasně vidět, že kromě 6 respondentů, u kterých byla očekávání naplněna jen částečně, tak u zbylých 262 škola splnila jejich očekávání, která uvedli v předchozí otázce. Tím dostáváme odpověď na jednu z výzkumných otázek, které budou zodpovězeny v kapitole Diskuze.

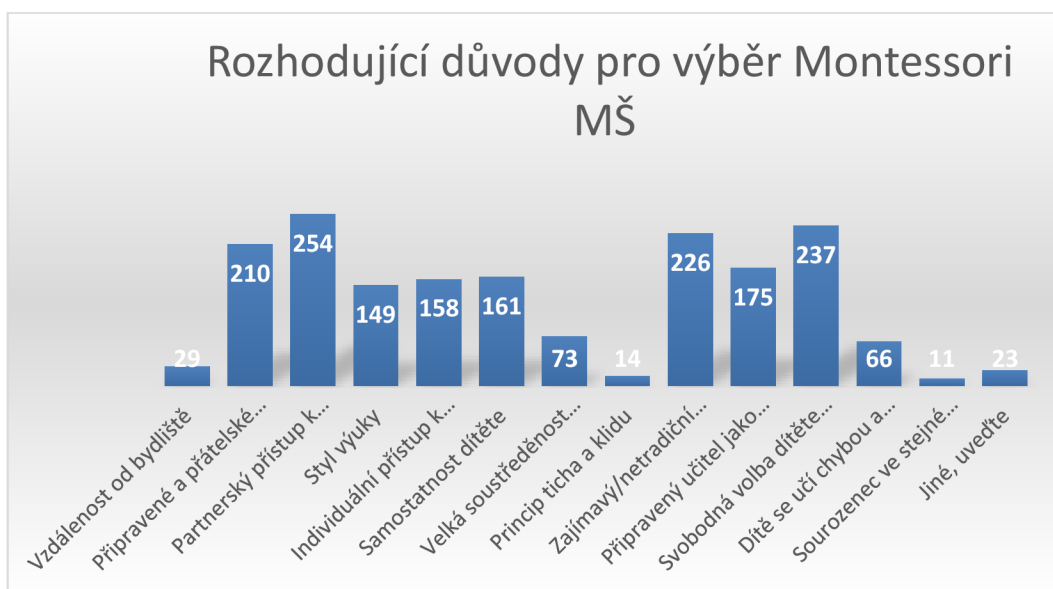
Otázka č. 7: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „částečně“ nebo „ne“, uveďte prosím, jaké jsou důvody těchto odpovědí.

Respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli jednu z výše zmíněných odpovědí, měli napsat důvod, proč tomu tak je. Bylo pouze 6 respondentů, kteří takto odpovídali a jejich odpovědi byly, že by uvítali delší otevírací dobu mateřské školy a chtěli by, aby škola nabízela více zájmových a venkovních aktivit (konkrétní aktivity respondenti neuvedli). Oba tyto důvody nijak nesouvisí s formou a metodami Montessori vzdělávání, takže je můžeme

považovat za druhořadé, jelikož by tyto důvody mohli mít respondenti i u jiného typu předškolního vzdělávání.

Otázka č. 8: Byly některé z těchto důvodů pro Vás rozhodující při výběru Montessori mateřské školy?

Graf č. 6: Rozhodující důvody pro výběr Montessori MŠ

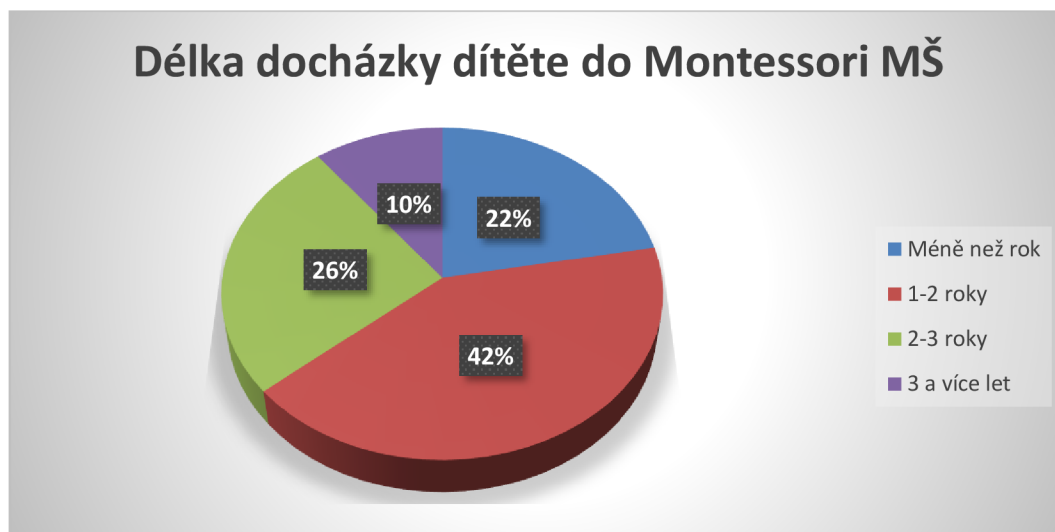


Zdroj: vlastní zpracování

U této otázky mohli respondenti vybrat více odpovědí a čtyři nejčastější důvody, které vybralo více jak 200 respondentů, byly připravené a přátelské prostředí, přístup k dětem, zajímavý/netradiční didaktický (učební) materiál a svobodná volba dítěte při výběru činností. Jako další časté důvody, více u jak 100 respondentů, rozhodoval styl výuky, individuální přístup k dětem, rozvoj samostatnosti dětí a učitel, který je v roli rádce a poradce. Respondenti mohli také svůj další důvod dopsat, a tuto variantu využilo 23 z nich. Jejich dalšími důvody bylo, že je zaujal jídelní lístek a celkově pestrost jídla v dané MŠ, v některých školách měli na výběr ze zájmových aktivit, kam mohli dítě přihlásit a posledním uváděným důvodem bylo, že měli ve škole pedagoga, se kterým se znali.

Otázka č. 9: Jak dlouho dochází Vaše dítě do této mateřské školy?

Graf č. 7: Délka docházky dítěte do Montessori MŠ

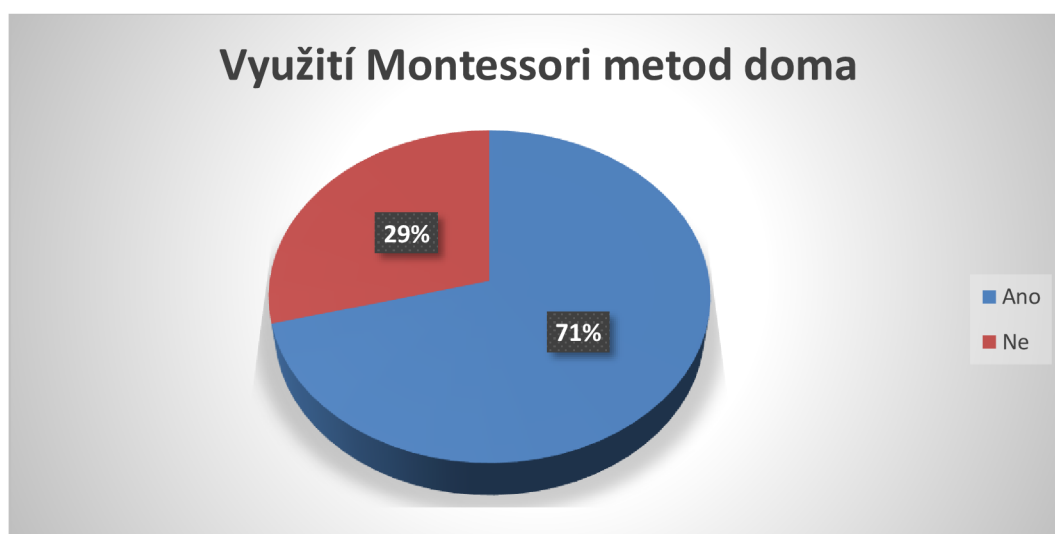


Zdroj: vlastní zpracování

Na tuto otázku jsem se ptala kvůli otázce č. 6, kde měli respondenti odpovídat, jestli splnila škola jejich očekávání. Kdyby odpovídali ve větším množství, že nesplnila jejich očekávání, mohlo by to být třeba i tím, že nemají v této alternativní MŠ dítě delší dobu. K tomuto, ale nedošlo a téměř všichni spokojeni jsou a nezávisí o tedy na délce pobytu dítěte v mateřské škole. V grafu je znázorněno, že 112 dětí navštěvuje Montessori MŠ 1 – 2 roky, dále je 69 dětí v MŠ už 2 – 3 roky, 59 dětí navštěvuje MŠ necelý rok a 3 a více let je v MŠ pouze 28 dětí.

Otázka č. 10: Používáte některé z principů Montessori pedagogiky i doma?

Graf č. 8: Využití Montessori metod doma



Zdroj: vlastní zpracování

Téměř tři čtvrtiny (190) respondentů uvedli, že používají některé z Montessori metod i v domácím prostředí a zbylých 78 respondentů uvedlo, že žádné z metod při své výchově dětí doma nevyužívá.

Otázka č. 11: Docházely/docházejí všechny Vaše děti do Montessori mateřské školy?

Graf č. 9: Docházka dětí do Montessori MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky u této otázky mě docela překvapily, jelikož jsem čekala, že více rodičů mělo i další děti v Montessori MŠ. Těch, kteří měli nebo mají všechny děti v tomto zařízení, bylo pouhých 21 a zbylých 247 rodičů měli nebo mají své zbylé děti v jiném typu předškolního zařízení. Důvody popisuje následující otázka.

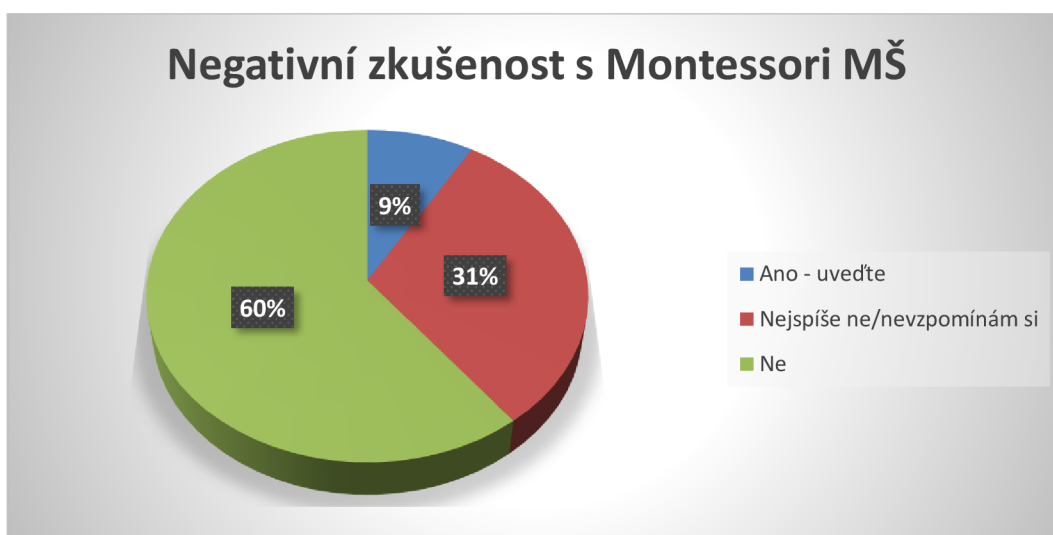
Otázka č. 12: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ne“, jaký byl důvod pro zařazení dítěte do jiné mateřské školy?

Tato otázka doplňuje otázku předchozí. Chtěla jsem vědět, proč se rodiče rozhodli pro umístění dětí do jiného typu mateřské školy. Po prozkoumání jsem zjistila, že jsem měla specifickěji formulovat otázku, protože nejvíce odpovědi obsahovalo důvody zařazení dětí právě do Montessori MŠ. Otázka byla ale myšlena tak, že jsem chtěla vědět, jaké byly důvody k zařazení dětí do jiné než Montessori MŠ. Naštěstí se několik důvodů našlo, a zejména jeden důvod byl ten hlavní, že u předchozích dětí se respondenti nezabývali možnostmi umístění dětí jinam než do klasické MŠ nebo alternativní styl vzdělávání neznali a nebyl tak rozšířený jako nyní.

Co se týče odpovědí, které souviseli s tím, že ostatní děti respondentů docházely nejdříve například do klasické MŠ a další děti už do Montessori MŠ, tak těmito důvody bylo, že se respondenti začali více zabývat přirozeným vývojem jejich dětí a chtěli, aby měly větší svobodu a naučily se tak samostatnosti. Také se jim zdálo, že pedagogové v těchto MŠ jsou více kvalifikovanější a kvalitnější s větším zájmem o dítě, partnerským přístupem a podporou dětí. Dále pro ně byly netradiční pomůcky a hračky, které lépe odrážejí reálné věci v životě, a tudíž je připravují na život.

Otázka č. 13: Máte nějakou negativní zkušenost s touto mateřskou školou?

Graf č. 10: Negativní zkušenost s Montessori MŠ

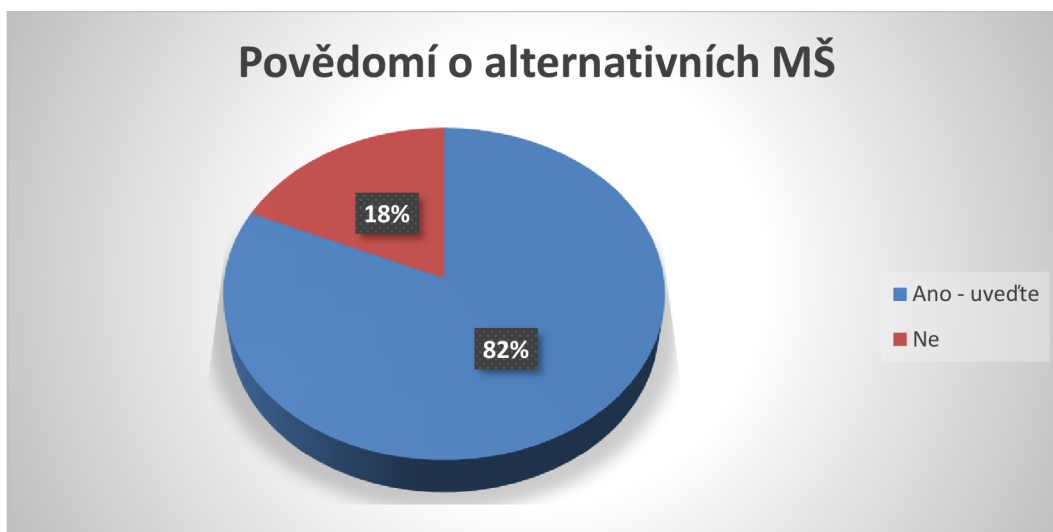


Zdroj: vlastní zpracování

Těší mě, že více jak polovina respondentů nemá s Montessori mateřskou školou, ve které jsou jejich děti, žádný problém. Přes čtvrtinu respondentů si nevybavuje nebo si nevzpomíná, že by nějakou negativní zkušenost měli a pouze 34 z nich uvedlo, že negativní zkušenost mají a to takovou, že díky věkově smíšeným třídám dochází u mladších dětí k napodobování nevhodné mluvy, která obsahuje zejména vulgarismy. A druhým důvodem bylo, že si některé mladší děti nerozumí s těmi staršími a dochází ke konfliktům. Oba tyto důvody nejsou pouze problém Montessori MŠ, ale řeší se určitě v každém předškolním zařízení, a tudíž bych nekladla velký důraz na tyto negativní zkušenosti.

Otázka č. 14: Znáte kromě Montessori pedagogiky i jinou alternativní mateřskou školu?

Graf č. 11: Povědomí o alternativních MŠ

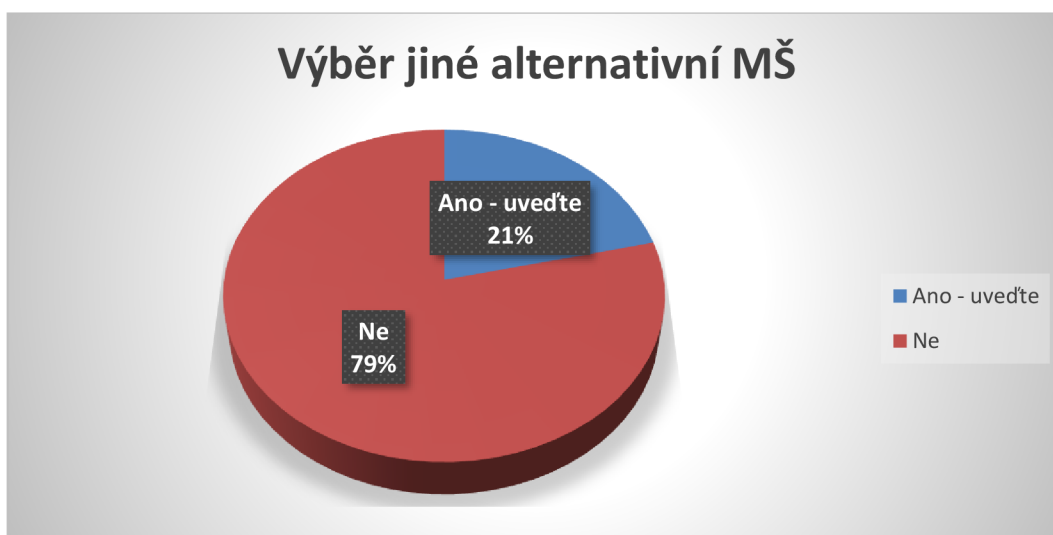


Zdroj: vlastní zpracování

Více jak třičtvrtě (219) respondentů zná i jiné alternativní mateřské školy. Mezi nejčastější odpovědi patřila Lesní a Waldorfská mateřská škola. Pár respondentů uvedlo i mateřskou školu Začít spolu. Pouhých 49 respondentů neznalo žádnou alternativní MŠ.

Otázka č. 15: Uvažoval/a jste o zařazení dítěte i do jiné alternativní mateřské školy?

Graf č. 12: Výběr jiné alternativní MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

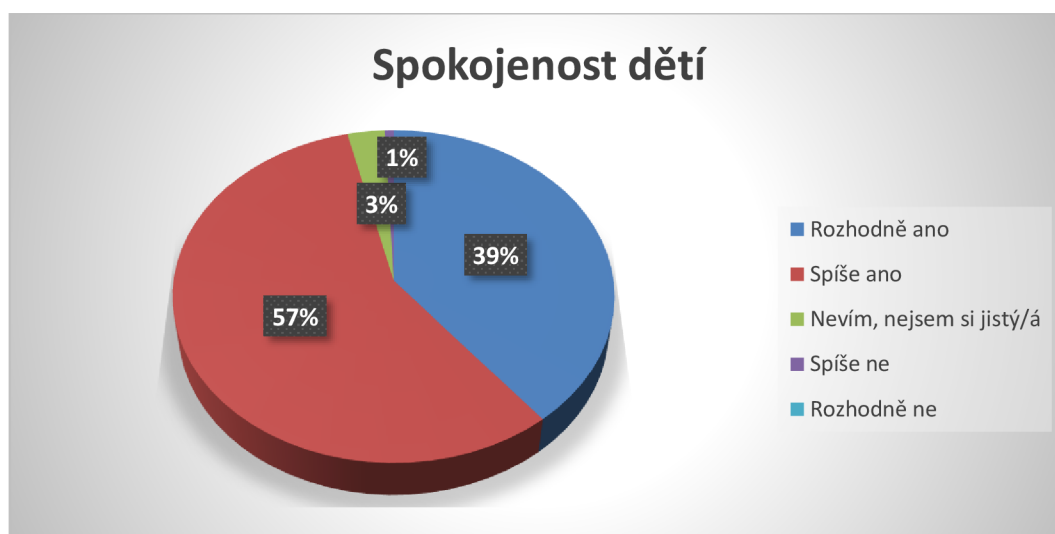
Opět více jak třičtvrtě (211) respondentů uvedlo, že neuvažovali o tom, že by dítě zařadily do jiné alternativní MŠ kromě Montessori. Naopak 57 z nich o tom přemýšlelo, a to konkrétně o Lesní nebo Waldorfské mateřské škole.

Otázka č. 16: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ano“, jaký byl konečný důvod umístit dítě do Montessori mateřské školy, a ne do jiné alternativní MŠ?

Tato otázka byla doplňují k otázce předchozí. Zajímalo mě, co rozhodlo o tom, že rodiče umístí své dítě do Montessori MŠ, a ne do některé ze dvou dalších, které uvedli v předchozí otázce. Nejvíce rozhodovala dojezdová vzdálenost od bydliště k daným školám. Další důvody byly takové, že někteří měli už v Montessori MŠ jiné dítě, takže rozhodlo to, že nebudou muset obě děti vozit jinam, výše školného nebo to, že v Montessori MŠ měli pedagoga, kterého znali.

Otázka č. 17: Líbí se Vašemu dítěti/dětem v Montessori mateřské škole a je tam spokojeno?

Graf č. 13: Spokojenost dětí



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že téměř všechny děti jsou v Montessori MŠ spokojené, alespoň podle toho, co odpovídali rodiče. 105 dětí je maximálně spokojeno a 153 dětí je spokojeno, ale třeba by to mohlo být ještě lepší. O tom, jak to děti vnímají si nebylo jistých 8 rodičů a 2 z rodičů uvedli, že jejich děti nejsou úplně spokojené.

Otázka č. 18: Jsou respektovány a přihlížejí se k individuálním potřebám Vašeho dítěte v Montessori MŠ, kam dítě dochází?

Graf č. 14: Naplňování individuálních potřeb dětí

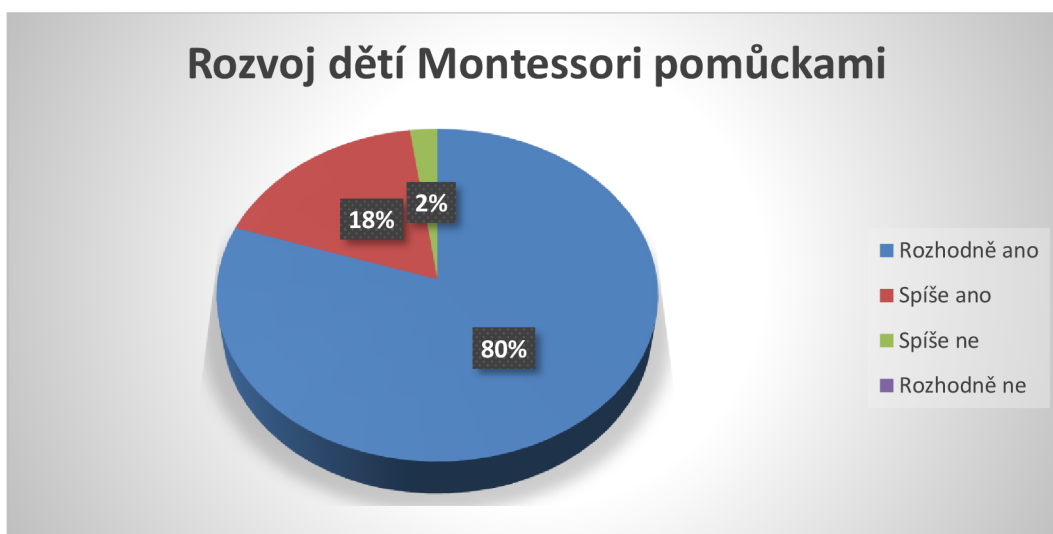


Zdroj: vlastní zpracování

Montessori systém klade důraz na individualitu nejen dětí, ale i všech jedinců, a proto je toto jeden z častých důvodů, proč rodiče zařazují děti do tohoto typu předškolního zařízení. Pro děti je důležité, aby se rozvíjeli v té oblasti, na kterou mají přirozené nadání a postupně se propracovali k sebevědomé osobnosti. Ze všech 268 respondentů, 199 z nich zvolilo možnost „spíše ano“ a 66 z nich „rozhodně ano“. Z toho můžeme usuzovat, že tento systém zdařile naplňuje požadavky, které se týkají individuálního rozvoje dětí.

Otázka č. 19: Přijde Vám, že Montessori pomůcky a materiál dostatečně rozvíjí Vaše dítě?

Graf č. 15: Rozvoj dětí Montessori pomůckami

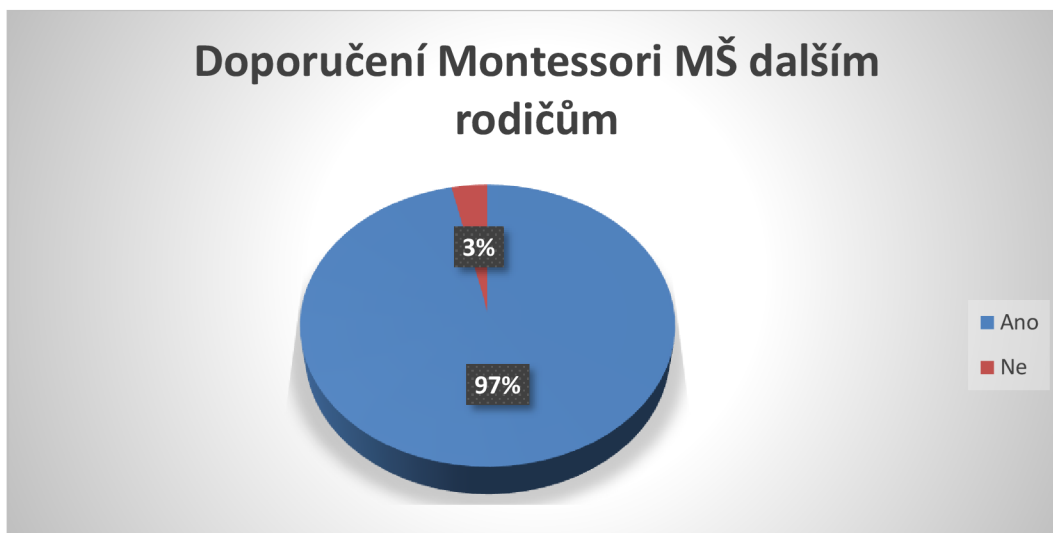


Zdroj: vlastní zpracování

Více jak třičtvrtě respondentů hodnotilo pomůcky a materiál v Montessori MŠ za dostatečný pro rozvoj jejich dětí. Souvisí to i s tím, že pomůcky patří k častým důvodům, proč si rodiče pro své děti tento typ mateřské školy vybírají.

Otázka č. 20: Doporučil/a byste Montessori mateřskou školu i dalším rodičům pro jejich děti?

Graf č. 16: Doporučení Montessori MŠ dalším rodičům

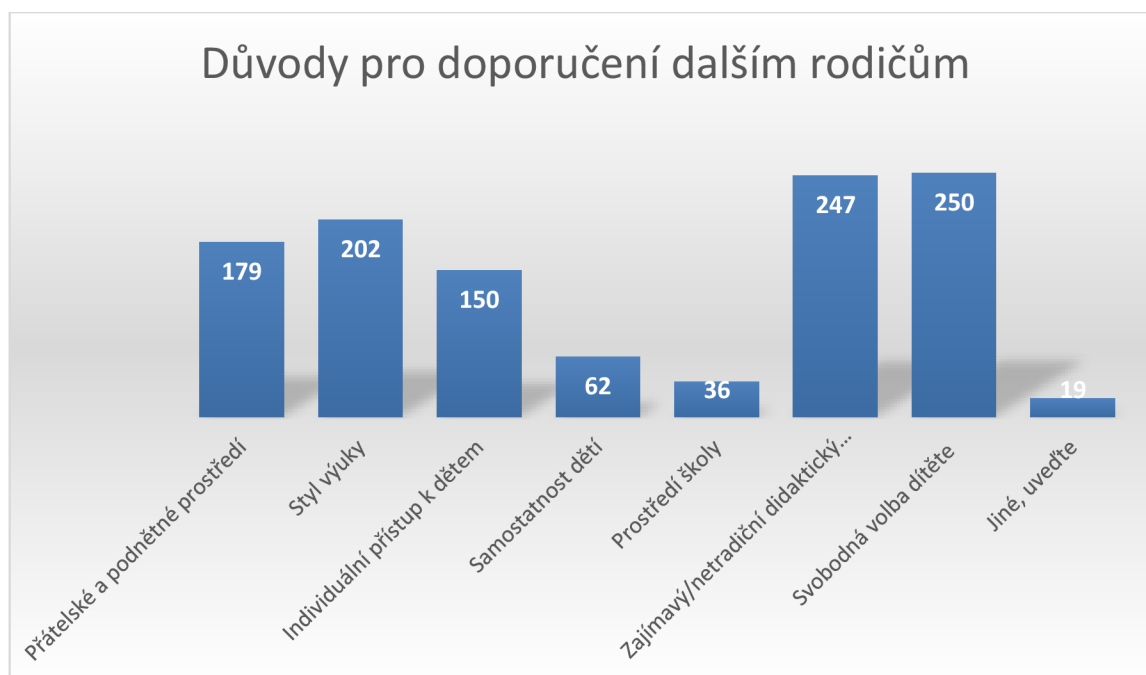


Zdroj: vlastní zpracování

Potěšilo mě, že až na 9 respondentů by Montessori mateřskou školu dalším rodičům 259 respondentů doporučilo. Řekla bych, že to svědčí o tom, že jsou s touto alternativní formou vzdělávání spokojeni, a proto by ji doporučili i ostatním.

Otázka č. 21: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ano“, jaký byste pro to měl/a důvod?

Graf č. 17: Důvody pro doporučení dalším rodičům



Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka slouží k doplnění informací otázky předchozí. V grafu můžeme vidět, že respondenti nejvíce vybírali pět důvodů, kvůli kterým by Montessori vzdělávání doporučili i jiným rodičům. Těmi důvody bylo, že:

- mají děti, v tomto typu MŠ, svobodnou volbu při výběru činností, které budou dělat;
- zde najdeme zajímavý, a pro jiné MŠ, netypický vzdělávací materiál;
- se využívá jiný styl vzdělávání;
- prostředí je pro děti přátelské a podnětné a mají tedy skvělé podmínky pro jejich rozvoj;
- se k dětem přistupuje individuálně a dbá se na je jich potřeby.

Otázka č. 22: Co považujete za slabiny v klasickém předškolním vzdělávání?

Graf č. 18: Slabiny klasického předškolního vzdělávání



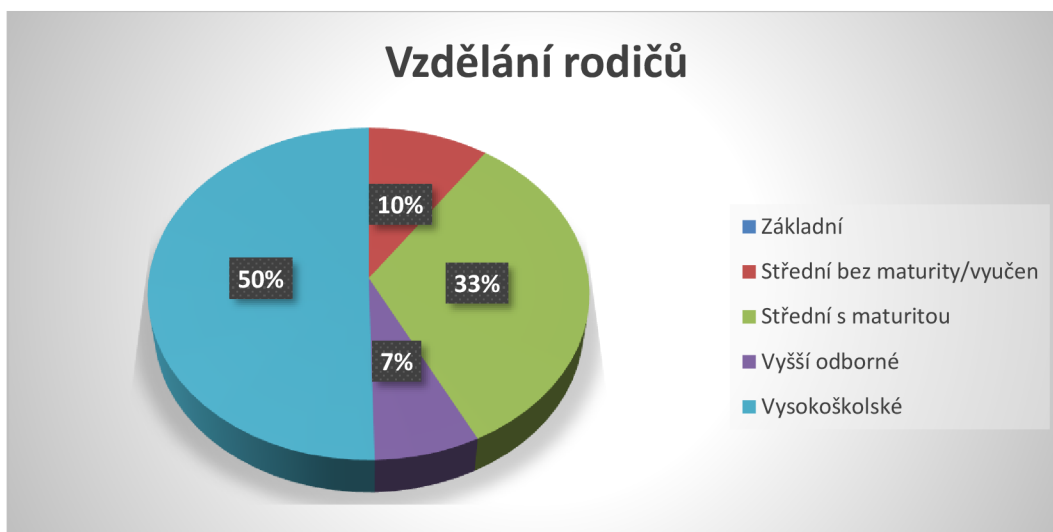
Zdroj: vlastní zpracování

U této otázky jsem byla zvědavá na odpovědi, protože přeci jen u nás stále převažuje vzdělávání v klasických mateřských školách. Respondenti měli na výběr z několika možností, ale také mohli dopsat další jejich postřehy a důvody. Byla jsem velice překvapená, že téměř všichni respondenti se shodli na tom, že jim vadí, že se dítě nemůže dostatečně svobodně rozhodovat. Jako druhou nejčastější slabinu respondenti zvolili, že není v dostatečné míře kladen důraz na individuální přístup k dětem. K dalším důvodům, které respondenti sami zmínili, patřilo:

- chaotické prostředí a uspořádání věcí ve třídách,
- velké množství podnětů, které na děti působí a nemohou se plně soustředit a rozvíjet,
- zastaralé názory a přístupy učitelů ke vzdělávání,
- nevhodné a nepodnětné hračky,
- velká soutěživost mezi dětmi a malá míra spolupráce mezi nimi.

Otázka č. 23: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf č. 19: Vzdělání rodičů

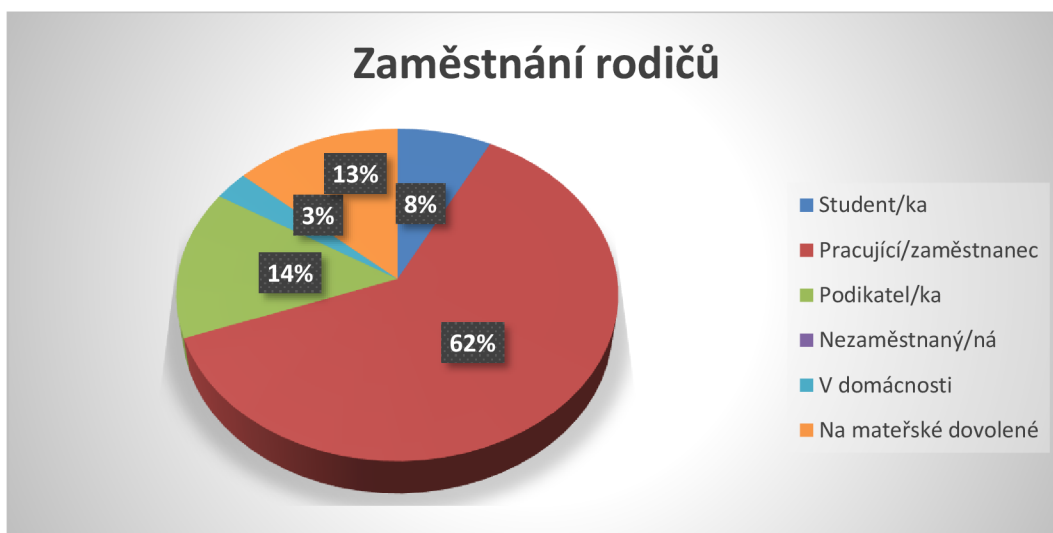


Zdroj: vlastní zpracování

Na tuto otázku nemuseli respondenti odpovídat, ale i přesto ji vyplnili. Nejvíce jich má vysokoškolské vzdělání, což mě překvapilo, ale zároveň si myslím, že může mít vliv na to, proč se respondenti rozhodli zařadit své dítě právě do Montessori MŠ. Následovali respondenti s maturitou a nikdo neměl pouze základní vzdělání.

Otázka č. 24: Jaké je Vaše zaměstnání?

Graf č. 20: Zaměstnání rodičů



Zdroj: vlastní zpracování

Stejně jako předchozí otázka, tato byla také nepovinná, ale stejně jako u předchozí, na ni respondenti odpověděli. Velká většina z nich je pracujících a dále následovali respondenti, kteří podnikají a jsou na mateřské dovolené.

4.2 Dotazník pro pedagogy Montessori mateřských škol

Otázka č. 1: Proč jste se rozhodl/a pro práci v Montessori mateřské škole?

Všechny paní učitelky začínaly svou práci v klasických mateřských školách, ale postupem času se začaly zajímat o alternativní způsoby vzdělávání a výchovy dětí. Nejvíce je oslovila Montessori metoda kvůli její filosofii, a protože se zaměřuje na individuální přístup k dětem. Také se jim líbilo, že prostředí a vybavení tříd vede děti k samostatnosti a podporuje jejich přirozený vývoj. Pro změnu MŠ se dvě z paní učitelek rozhodly i z toho důvodu, že v předchozí škole byly velké rozdíly v pohledu na rozvoj a vzdělání dětí mezi paní učitelkami a panovaly tedy velké neshody. V Montessori MŠ se takovéto spory neřeší, jelikož pohled na rozvoj a vzdělání dětí mají díky tomuto směru jednotný. Jedna paní učitelka uvedla, že důvodem bylo i to, že v této MŠ se může více kreativně vyjádřit a dělat práci zajímavěji.

Otázka č. 2: Jaký má, podle Vás, Montessori metoda přínos pro dítě a pro rodiče?

Přínosy pro dítě jsou podle paní učitelek v tom, že je dítě vedeno k samostatnosti a má svobodnou možnost výběru toho, co bude dělat. Paní učitelky také uvedly, že si dítě posiluje sebevědomí, buduje si důvěru v jeho schopnosti a utváří si kladné a morální hodnoty. Montessori metoda, podle nich, poskytuje dětem hledat více možností na řešení problémů.

Jako přínosy pro rodiče uvedly, že díky této metodě se rodiče naučí své dítě respektovat a porozumět mu. Zároveň si rodiče s dětmi utvoří partnerský vztah, a díky tomu budou všichni spokojenější.

Otázka č. 3: Jsou nějaké nevýhody u Montessori MŠ?

Všechny paní učitelky se shodly na tom, že jako jedinou nevýhodu vidí ve vysokých finančních nákladech, což má za následek to, že rodiče kladou velké nároky nejen na děti, ale i na pedagogy.

Otázka č. 4: Jaký vidíte rozdíl mezi Montessori a klasickou výchovou?

Největší rozdíl paní učitelky vidí v tom, že dítě je vedeno k samostatnosti už od brzkého věku a dokáže se postarat jak o sebe, tak i o druhé. Jedna paní učitelka uvedla, že se u dětí

v Montessori MŠ více podporuje vnitřní sebedisciplina, což je vidět i na tom, že děti mají radost z dané samostatné činnosti a nepotřebují ocenění od učitelky. Za další rozdíl považují paní učitelky individuální přístup k dětem, který je podle nich možný i kvůli menšímu počtu dětí ve třídách. Některé z nich dodávaly, že v klasických MŠ často u dětí dochází k soutěživosti a nepodporuje se u nich dostatečně vzájemná spolupráce.

Otázka č. 5: Z jakého důvodu si myslíte, že rodiče umisťují děti do Montessori MŠ?

Všechny paní učitelky uvedly, že hlavním důvodem bude individuální a partnerský přístup k dětem. Také si myslí, že se rodičům líbí netradiční učební pomůcky a materiál. Dvě paní učitelky zmínily, že jedním z možných důvodů může být prestiž a image, že dítě dochází do alternativní MŠ. Tři paní učitelky zmínily, že důvodem bude i svobodná volba dětí při rozhodování a výběru činností. Dvě z nich dále uvedly, že se rodičům může líbit přátelský a podporující vztah učitelů.

Otázka č. 6: Co si myslíte, že rodiče vede k tomu, aby s Montessori výchovou začali?

Paní učitelky si myslí, že rodiče chtějí, aby se dítě cítilo příjemně, v bezpečí a nebylo ve stresu, což bude mít pozitivní vliv i na jeho přirozený rozvoj. Také si myslí, že rodiče více přemýšlejí nad výchovou a nad individuálním vývojem svých dětí. Některé paní učitelky tvrdí, že rodiče chtějí své děti co nejlépe poznat a porozumět jim, aby pro ně mohly být větší oporou.

Otázka č. 7: Dají se některé z Montessori metod a pomůcek použít i v klasické MŠ?

Podle dotázaných učitelek se dají využít všechny Montessori pomůcky. Jde pouze o to, naučit děti s pomůckami pracovat a vědět, jak je zařadit do jejich vzdělávacího procesu. Bylo by podle nich dobré, některé z pomůcek zařadit v běžných MŠ, kvůli tomu, aby se děti naučily více se podporovat a rozvíjela se mezi nimi vzájemná spolupráce. Neuškodilo by podle dvou z nich praktikovat princip ticha a klidu, kvůli dnešní hektické době.

Otázka č. 8: Jaký si myslíte, že je důvod pro stále přibývajících Montessori mateřské školy?

Všechny učitelky si myslí, že je v dnešní době velmi populární mít dítě v alternativní MŠ a stále více a více lidí hledá jiné možnosti pro vzdělávání svých dětí, čímž vzniká větší poptávka po takovýchto alternativách vzdělávání. Dvě paní učitelky dodaly, že podle nich se rodiče více zajímají o to, aby měli jejich děti co nejlepší a kvalitní možnosti pro rozvoj už od útlého věku. Může to být dáno i tím, že sami rodiče neměli možnost být tímto způsobem vychováni a vzděláváni.

5. Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní a nejdůležitější výzkumnou otázkou bylo: Jaké důvody vedou rodiče k volbě Montessori MŠ? Na tuto otázku nám především odpovídá graf č.4, graf č.6 a graf č.17 (k nalezení jsou v podkapitole 4.1 Dotazník pro rodiče).

Graf č. 4 je výsledkem odpovědi na otázku: Proč se rodiče rozhodli umístiti své dítě do Montessori MŠ? Více jak 50% respondentů odpovídalo, že znají tento přístup a líbí se jim jeho principy. Znamená to tedy, že Montessori metoda je pro jejich děti tou nejlepší volbou v tom, aby se mohly o nejlépe a kvalitně vzdělávat.

V otázce u grafu č. 6 respondenti vybírali z nabízených možností, jim byly nabídnuty důvody pro výběr Montessori MŠ. Ukázalo se, že se respondenti téměř shodovali v tom, proč své dítě zařadili právě do MŠ s Montessori přístupem. Čtyři, z několika nabízených důvodů, vybralo více jak 200 respondentů. Záleží jim na tom, aby pedagogové měli partnerský přístup k dětem. Dále je pro ně podstatné, aby se dítě mohlo svobodně rozhodovat, zároveň bude v podnětném, dobře připraveném a přátelském prostředí. Také je velice zaujal didaktický materiál, který jim přijde netradiční a zajímavý. Další čtyři z nabízených důvodů, volilo více jak 100 respondentů. Těmito důvody bylo, že se respondentům líbí styl, jakým Montessori metoda vychovává a vzdělává děti, a že nahlíží i na jejich individuální potřeby a celkově zastává individuální přístup k dětem. Důležitý je i rozvoj samostatnosti dětí a jsou zde připravení učitelé a jsou dětem spíše jako rádci.

Graf č.17 se zaměřoval na odpovědi s důvody, proč by rodiče doporučili Montessori MŠ i ostatním rodičům. Důvody byly téměř stejné jako u otázky a grafu č. 8. Doporučili by MŠ kvůli:

- přátelskému a podnětnému prostředí,
- stylu výchovy a vzdělávání,
- individuálnímu přístupu k dětem,
- netradičním pomůckám a materiálům
- a svobodě volbě dětí při rozhodování.

Pro svou práci jsem měla zvolené i další výzkumné otázky, na které si nyní odpovíme. Začneme s otázkou: Jaká očekávání měli rodiče při volbě Montessori MŠ? Na tuto otázku nám

odpovídá otázka č. 5 z dotazníku pro rodiče. Rodiče měli vypsát, jaká byla jejich očekávání od tohoto typu mateřské školy. Nejčastější odpověď byla, že rodiče očekávali zejména kvalitnější rozvoj jejich dětí. Můžeme tedy říct, že kvalitnější vývoj se odráží od důvodů, které rodiče udávaly u předchozí výzkumné otázky. Také bylo častou odpovědí větší svoboda dítěte při rozhodování. Očividně se rodičům líbí představa, že má dítě možnost ovlivnit, jakou aktivitu a v jakém čase ji bude vykonávat. K dalším očekáváním patřili kvalitnější pedagogové a program, lepší hračky a pomůcky, rozvoj samostatnosti u dítěte nebo lepší spolupráce mezi rodiči a školou.

Další výzkumnou otázkou bylo: Do jaké míry byla jednotlivá očekávání rodičů naplněna? Odpovědi na tuto jednoduchou otázku najdeme v grafu č.5. Těší mě, že téměř u všech zúčastněných respondentů, kromě šesti z nich, u kterých byla očekávání naplněna jen částečně, byla naplněna v plné míře. K této otázce připadala dodatečná otevřená otázka, na kterou odpovídali respondenti pouze v případě, že odpověděli na otázky o naplnění očekávání „částečně“ nebo „ne“. Odpovědi byli takové, že by si respondenti přáli pro své děti větší rozsah venkovních a zájmových aktivit, a také delší zavírací dobu mateřské školy. Tyto konkrétní důvody, ale u otázky týkající se na očekávání rodičů, nebyla zmíněna. Můžeme pouze předpokládat, že by tyto odpovědi spadali do kategorie kvalitnější program nebo lepší spolupráce mezi rodiči a školou, ale s jistotou to nelze určit.

Poslední výzkumnou otázkou bylo, zda: Aplikují rodiče v domácím prostředí nějaké z Montessori metod? Potěšilo mě, že celkem 190 (70,9%) rodičů z 268 dotázaných aplikují Montessori metody i doma. Zbýlých 78 (29,1%) žádné z metod doma neaplikují. Je docela možné, že těmto rodičům stačí a třeba jim to tak vyhovuje, když je dítě pomocí těchto metod vzděláváno pouze v mateřské škole. Záleží na každém z nich, jak se k výchově a vzdělávání svých dětí postaví. Nikde není napsáno, že pokud dítě dochází do Montessori MŠ, tak že se rodiče musí řídit těmito principy i doma. I když, z mého hlediska, to je pro dítě prospěšnější, jelikož se k němu přistupuje v obou prostředích stejně a nemusí se přizpůsobovat jiné výchově a vzdělávání. Důležité ale je, aby mělo dítě v daných prostředích jasně stanovená pravidla a respektovalo je.

DISKUZE

Ve své diplomové práci jsem se zabývala důvody, proč rodiče volí Montessori mateřské školy pro své děti a jaké jsou jejich zkušenosti s aplikací Montessori metod doma. Montessori metoda, jak bylo definováno v teoretické části práce, se zaměřuje především na podporu samostatnosti, praktických dovedností a přirozeného zájmu o učení. Pro srovnání s výstupy kvantitativního výzkumu v této práci bylo využito několik jiných relevantních výzkumů, které se zaměřují na podobné aspekty Montessori vzdělávání v prostředí mateřských škol, a to pomocí metody IMRAD, což je anglický akronym slov Introduction (Úvod), Methods (Metodologie), Results (Výsledky), Analysis (Analýza) a Discussion (Diskuze).

Prvním srovnávacím výzkumem je studie od autorů Lillard a Else-Quest (2006), která zkoumala akademické a sociální výstupy dětí z Montessori škol v severoamerickém městě Milwaukee. Tato studie byla publikována v časopise Science a její hlavním cílem bylo zjistit, zda Montessori vzdělávání přináší lepší výsledky ve vývoji dětí ve srovnání s tradičními školami. Druhým relevantním výzkumem je poté longitudinální studie z roku 2017 publikovaná v časopise Frontiers in Psychology, která sledovala 141 dětí po dobu tří let a zkoumala jejich kognitivní a sociální rozvoj. Tento výzkum byl realizován jinou severoamerickou společností Northwest Montessori Preschool.

Metodologie

V studii této diplomové práce byl realizován kvantitativní výzkum založený na dotazníkovém šetření mezi rodiči a pedagogy Montessori mateřských škol. Dotazník obsahoval uzavřené i otevřené otázky zaměřené na motivace rodičů, jejich očekávání a zkušenosti s aplikací Montessori metod doma. Celkem bylo osloveno 268 rodičů a 5 pedagogů. Data byla analyzována pomocí dostupných statistických metod a srovnávána s výsledky tradičních mateřských škol.

Studie autorů Lillard a Else-Quest (2006) zase použila kvantitativní testy a pozorování k porovnání výsledků mezi dětmi z Montessori a tradičních škol. Akademické a sociální dovednosti byly hodnoceny pomocí standardizovaných testů. Výzkum publikovaný ve Frontiers in Psychology (2017) využil longitudinální přístup, kde byly děti sledovány po dobu

tří let a hodnoceny pomocí kognitivních a sociálních testů. Užitá metodologie se tedy ve všech třech případech výrazně lišila.

Výsledky

Výsledky mého výzkumu prokázaly, že hlavními důvody pro volbu Montessori mateřské školy jsou esenciální principy Montessori pedagogiky, blízkost školy a pozitivní reference od ostatních rodičů. Rodiče uvádějí, že jejich očekávání byla většinou naplněna, zejména pokud jde o větší svobodu pro děti a kvalitnější rozvoj jejich dovedností. Téměř tři čtvrtiny rodičů aplikují některé Montessori metody i doma, což podle jejich slov přispívá k lepšímu rozvoji dítěte.

Studie autorů Lillard a Else-Quest (2006) zjistila, že děti z Montessori škol dosahují lepších výsledků v matematice a čtení ve srovnání s dětmi z tradičních škol. Tyto děti rovněž vykazují lepší sociální dovednosti a schopnost řešit flexibilně a bez újmy i jiné větší problémy. Podobně i longitudinální studie z roku 2017 prokázala, že děti v Montessori třídách mají lepší akademické výsledky, vyšší úroveň výkonných funkcí a lepší sociální porozumění nebo empatii. Ve všech třech realizovaných výzkumech tedy můžeme shodně vysledovat převažující kladné znaky užití Montessori pedagogiky oproti tradičním edukačním metodám v mateřských školách.

Analýza

Analýza výsledků mého výzkumu a srovnávacích studií autorů Lillard a Else-Quest (2006) i longitudinální studie z roku 2017 odhaluje několik společných trendů. Všechny tři studie totiž potvrzují, že Montessori metoda má pozitivní vliv na akademický, ale i sociální rozvoj dětí. Naše data ukázala, že děti v Montessori mateřských školách mají lepší výsledky ve vývoji kognitivních a sociálních dovedností ve srovnání s tradičními školami. Výsledky studie od autorů Lillard a Else-Quest (2006) rovněž poukázaly na lepší akademické dovednosti a sociální kompetence u Montessori dětí. Podobně i longitudinální studie z roku 2017 zjistila, že Montessori děti dosahují lepších akademických výsledků a mají též lepší některé výkonné funkce. Tyto studie tedy společně podtrhují efektivitu Montessori metody v rozvoji dětí a její potenciál pro snižování rozdílů mezi různými socioekonomickými skupinami, což potvrzuje význam Montessori vzdělávání i pro inkluzivní přístup k výuce.

Diskuse

Mé výsledky naznačují, že Montessori vzdělávání má pozitivní vliv na rozvoj dětí v předškolním věku. Montessori metoda podporuje samostatnost, praktické dovednosti a přirozený zájem o učení, což se odráží v lepších akademických a sociálních dovednostech dětí. Tyto výsledky jsou v souladu i se závěry studie od autorů Lillard a Else-Quest (2006), která taktéž zdůrazňuje jednotlivé přínosy Montessori vzdělávání ve srovnání s tradičními metodami.

Longitudinální studie z roku 2017 dále dokazuje, že Montessori vzdělávání může přispět ke snížení rozdílů v akademických výsledcích mezi dětmi z různých socioekonomických skupin. Toto zjištění přitom podporuje i mé závěry, že Montessori metoda může být efektivním nástrojem pro inkluzivní vzdělávání a podporu rovnosti šancí ve vzdělávání.

Závěr

Výsledky našeho výzkumu a srovnávacích studií potvrzují, že Montessori vzdělávání má významný pozitivní dopad na rozvoj kognitivních a sociálních dovedností dětí v předškolním věku. Montessori metoda tedy nejenže podporuje lepší akademické výsledky, ale také přispívá k rozvoji sociálních dovedností a samostatnosti dětí. Tento přístup ke vzdělávání může být zvláště užitečný pro podporu inkluzivního vzdělávání a snížení rozdílů mezi dětmi z různého socioekonomického prostředí, což je stále aktuálnější téma nejen v naší zemi.

Pro více informací o realizovaných výzkumech týkajících se Montessori vzdělávání lze navštívit internetové stránky jednoho z citovaných výzkumů provedeném společností Northwest Montessori Preschool, které poskytují i další rozsáhlé zdroje a studie v této oblasti: [Research at Northwest Montessori](#).

ZÁVĚR

Montessori metoda se orientuje na dítě jako na celistvou bytost a snaží se mu dopomocť, aby došlo svým tempem a rozvojem k vlastní nezávislosti. Každé dítě je jedinečné a rozvíjí se svým vlastním tempem, ale aby se mohlo plně rozvíjet, potřebuje k tomu zejména podnětné prostředí. K podpoře a rozvoji spontánního učení v Montessori vzdělávání dochází u dětí díky pomůckám a materiálu, který zde najdeme. Výchova je v Montessori pedagogice zaměřena na svobodu dítěte, které o sobě dokáže rozhodovat a jednat samo, případně se poučí z chyb a dospělý mu poskytuje pouze oporu a je mu spíše takovým průvodem k dosažení nezávislé a samostatné osobnosti.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě Montessori mateřské školy pro své děti před klasickou mateřskou školou. Z výsledků je patrné, že rodiče tento alternativní styl vzdělávání znají a líbí se jim metody, které se při vzdělávání a výchově uplatňují, což má velký vliv na jejich rozhodování. Zejména to je partnerský přístup mezi dětmi a pedagogy a větší svoboda dětí při rozhodování. Rodiče volili tento typ vzdělávání i z důvodu, že se začaly více zajímat o rozvoj jejich dětí, začali dbát na jejich přirozený vývoj a chtěli u dětí více podporovat samostatnost. Očekávají, že tyto budou splňovat i pedagogové v Montessori mateřských školách, což se díky průzkumu potvrdilo. I z odpovědí od paní učitelek můžeme posoudit, že rodiče jsou informovaní o tomto typu vzdělávání a volí pro děti tuto možnost kvůli ohledu na jejich vývoj a kvalitnější přípravu na reálný svět. Z výsledků můžeme také vyčíst, že se rodiče více zajímají o alternativnější způsoby vzdělávání a dokazuje to i fakt, že jejich děti jsou spokojené, což znamená, že pokud mají děti ke svému vzdělávání pozitivně naladěné prostředí a přátelské a podporující pedagogy, rozvíjí se mnohem lépe a snadněji, což znamená jediné, pokud je spokojené dítě, tak je spokojený i rodič.

Tento výzkum byl, alespoň pro mě, velice přínosný, jelikož mi ukázal, že vydat se alternativním, a zejména Montessori, vzděláváním má nadmíru kladné ohlasy a těší mě, že se stále více a více rodičů zajímá o co možná nejlepší a nejkvalitnější výchovu a vzdělávání jejich dětí, ať už uvažují o alternativním vzdělávání nebo ne. Věřím, že alternativní školy budou nabývat větší oblíbenosti a rodiče i nadále budou mít s dětmi partnerský vztah a povedou je k větší samostatnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

HALLBERG, Ulrika a Gunilla KLINGBERG. *Children with Special Needs*. Springer International Publishing AG, 2023. ISBN: 9783031285127.

HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN: 80-86189-02-3.

MONTESSORI, Maria. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997. ISBN 3-451-14795-5.

MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996. ISBN 3-494-01259-8.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 2. vyd., v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN: 80-86189-00-7.

PETIT, Nathalie. *Montessori doma: od myšlenek k činům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ, přeložil Adéla POLÁKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2021. ISBN 978-80-256-2710-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994.. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. Inovace školských systémů. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN: 80-902193-7-3.

SAJDOVÁ, Věra. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová, 1935.

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vydanie. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

Historie společnosti Montessori ČR. *Montessori ČR*. [online]. [cit. 2024-05-19]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>.

LILLARD, Angeline, S. *Montessori: the science behind the genius*. [online]. New York: Oxford University Press, 2007. [cit. 2024-05-12]. ISBN: 13 978-0-19-516868-6. Dostupné z: <https://montessorischoolalmeria.es/wp-content/uploads/2021/05/montessori-science-behind-genius.pdf>

Lillard, Angeline S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313 (5795), 1893-1894. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/6785327_Evaluating_Montessori_Education

Northwest Montessori Preschool. Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study 2017. [online]. [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.nwmontessori.vic.edu.au/research/>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Vztah k dítěti	38
Graf č. 2: Věk rodičů.....	39
Graf č. 3: Seznámení se s Montessori systémem	39
Graf č. 4: Důvody k umístění dětí do Montessori MŠ	40
Graf č. 5: Míra splnění očekávání	41
Graf č. 6: Rozhodující důvody pro výběr Montessori MŠ.....	42
Graf č. 7: Délka docházky dítěte do Montessori MŠ	43
Graf č. 8: Využití Montessori metod doma.....	43
Graf č. 9: Docházka dětí do Montessori MŠ	44
Graf č. 10: Negativní zkušenost s Montessori MŠ.....	45
Graf č. 11: Povědomí o alternativních MŠ.....	46
Graf č. 12: Výběr jiné alternativní MŠ.....	46
Graf č. 13: Spokojenost dětí	47
Graf č. 14: Naplňování individuálních potřeb dětí.....	48
Graf č. 15: Rozvoj dětí Montessori pomůckami	48
Graf č. 16: Doporučení Montessori MŠ dalším rodičům	49
Graf č. 17: Důvody pro doporučení dalším rodičům	50
Graf č. 18: Slabiny klasického předškolního vzdělávání	51
Graf č. 19: Vzdělání rodičů	52
Graf č. 20: Zaměstnání rodičů.....	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A. Dotazník pro rodiče

Příloha B: Dotazník pro pedagogy Montessori mateřských škol

Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

jmenuji se Aneta Sedláčková a jsem studentkou na univerzitě v Hradci Králové, kde studuji magisterský obor „Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami.“

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma „Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace.“

Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 5 minut a je zcela anonymní, proto nemusíte mít žádné obavy. Pokud znáte další rodiče, kteří mají své děti v Montessori mateřské škole, budu ráda, pokud jim dotazník přepošlete.

Předem Vám děkuji za spolupráci a za Vás čas.

Bc. Aneta Sedláčková

Otázky

1. Jaký je Váš vztah k dítěti?

- Matka
- Otec

2. Kolik je Vám let?

- 20 let a méně
- 21-30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 51 let a více

3. Jak jste se dozvěděl/a o Montessori systému vzdělávání?

- Od známých
- Z internetu
- Z tisku (časopisy, noviny, letáky apod.)
- Od učitelů
- Nevzpomínám si
- Jinak, uveďte jak

4. Proč jste se rozhodl/a umístit Vaše dítě/děti do Montessori mateřské školy?

- Škola je blízko našeho bydliště
- Zním tento přístup a líbí se mi jeho principy
- Nemám rád/a klasické mateřské školy
- Volné místo v této škole
- Jiné, uveďte

5. Co jste očekával/a od této mateřské školy?

6. Splnila škola Vaše očekávání?

- Ano
- Částečně
- Ne

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „částečně“ nebo „ne“, uveďte prosím, jaké jsou důvody těchto odpovědí.

8. Byly některé z těchto důvodů pro Vás rozhodující při výběru Montessori mateřské školy?

- Vzdálenost od bydliště
- Připravené a přátelské prostředí
- Partnerský přístup k dětem
- Styl výuky
- Individuální přístup k dítěti
- Samostatnost dítěte
- Velká soustředěnost dětí na práci
- Princip ticha a klidu
- Zajímavý/netradiční didaktický (učební) materiál
- Připravený učitel jako rádce a partner
- Svobodná volba dítěte při výběru činností
- Dítě se učí chybou a pracuje s ní
- Sourozenec ve stejné MŠ

- Jiné, uveďte

9. Jak dlouho dochází Vaše dítě do této mateřské školy?

- Méně než rok
- 1 – 2 roky
- 2 – 3 roky
- 3 a více let

10. Používáte některé z principů Montessori pedagogiky i doma?

- Ano
- Ne

11. Docházely/docházejí všechny Vaše děti do Montessori mateřské školy?

- Ano
- Ne

12. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ne“, jaký byl důvod pro zařazení dítěte do jiné mateřské školy?

13. Máte nějakou negativní zkušenost s touto mateřskou školou?

- Ano – uveďte
- Nejspíše ne/nevzpomínám si
- Ne

14. Znáte kromě Montessori pedagogiky i jinou alternativní mateřskou školu?

- Ano – uveďte
- Ne

15. Uvažoval/a jste o zařazení dítěte i do jiné alternativní mateřské školy?

- Ano – uveďte
- Ne

16. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ano“, jaký byl konečný důvod umístit dítě do Montessori mateřské školy, a ne do jiné alternativní MŠ?

17. Líbí se Vašemu dítěti/dětem v Montessori mateřské školy a je tam spokojeno?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím, nejsem si jistý/á
- Spíše ne
- Rozhodně ne

18. Jsou respektovány a přihlíženo k individuálním potřebám Vašeho dítěte v Montessori MŠ, kam dítě dochází?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

19. Půjde Vám, že Montessori pomůcky a materiál dostatečně rozvíjí Vaše dítě?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

20. Doporučil/a byste Montessori mateřskou školu i dalším rodičům pro jejich děti?

- Ano
- Ne

21. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „ano, jaký byste pro to měl/a důvod?

- Přátelské a podnětné prostředí
- Styl výuky
- Individuální přístup k dětem
- Samostatnost dětí
- Prostor školy
- Zajímavý/netradiční didaktický (učební) materiál
- Svobodná volba dítěte při výběru činností
- Jiné, uveďte

22. Co považujete za slabiny v klasickém předškolním vzdělávání?

- Autorita učitele
- Nesamostatnost dětí
- Nedostatečná samostatnost dětí
- Nedostatečný individuální přístup k dětem
- Styl výuky
- Jiné, uveďte

23. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Střední bez maturity/vyučen
- Střední s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské

24. Jaké je Vaše zaměstnání?

- Student/ka
- Pracující/zaměstnanec
- Podnikatel/ka
- Nezaměstnaný/ná
- V domácnosti
- Na mateřské dovolené

Dotazník pro pedagogy Montessori mateřských škol

Dobrý den,

jmenuji se Aneta Sedláčková a jsem studentkou na univerzitě v Hradci Králové, kde studuji magisterský obor „Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami.“

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma „Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání: rodičovské motivace.“

Předem Vám děkuji za spolupráci a za Vás čas.

Bc. Aneta Sedláčková

- 1) Proč jste se rozhodl/a pro práci v Montessori mateřské škole?**
- 2) Jaký má, podle Vás, Montessori metoda přínos pro dítě a pro rodiče?**
- 3) Jsou nějaké nevýhody u Montessori MŠ?**
- 4) Jaký vidíte rozdíl mezi Montessori a klasickou výchovou?**
- 5) Z jakého důvodu si myslíte, že rodiče umisťují děti do Montessori MŠ?**
- 6) Co si myslíte, že rodiče vede k tomu, aby s Montessori výchovou začali?**
- 7) Dají se některé z Montessori metod a pomůcek použít i v klasické MŠ?**
- 8) Jaký si myslíte, že je důvod pro stále přibývající Montessori mateřské školy?**

Dodatek: Sdělte mi prosím pár informací o Vás: věk, vzdělání, délka praxe v Montessori MŠ