

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

## **Bakalářská práce**

Kateřina Skopalová

Pedagogika Montessori v předškolním vzdělávání

Olomouc 2020

vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pedagogika Montessori v předškolním vzdělávání vypracovala samostatně a pouze s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 5. 4. 2020

.....

Kateřina Skopalová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla během vypracování této práce. Děkuji také Mezinárodní Montessori mateřské škole Olomouc, která mi umožnila realizovat v jejích škole praktickou část bakalářské práce.

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 6  |
| I Teoretické východisko .....  | 7  |
| 1 Alternativní vzdělávání – vznik .....  | 7  |
| 1.1 Alternativní školy – vymezení pojmu .....  | 7  |
| 1.2 Alternativní školy – klasifikace .....   | 8  |
| 1.2.1 Klasické reformní školy – Waldorfská škola.....  | 9  |
| 1.2.2 Církevní školy.....  | 9  |
| 1.2.3 Moderní alternativní školy.....  | 10 |
| 2 Montessori pedagogika a její počátky .....   | 11 |
| 2.1 Základní principy Montessori vzdělávání .....  | 11 |
| 2.1.1 Senzitivní fáze.....   | 12 |
| 2.1.2 Připravené prostředí .....   | 13 |
| 2.1.3 Pomoz mi, abych to dokázal sám – role učitele.....   | 15 |
| 2.1.4 Absorbující mysl.....  | 16 |
| 2.1.5 Polarizace pozornosti .....  | 18 |
| 2.1.6 Práce s chybou .....   | 18 |
| 2.1.7 Kosmická výchova .....   | 19 |
| 2.1.8 Ticho a klid .....   | 20 |
| 3 Předškolní vzdělávání v pojetí RVP PV v kontextu pedagogiky Montessori.....                              | 21 |
| 3.1 Rozdíl mezi předškolním vzděláváním v Montessori mateřské škole a mateřská škola v pojetí RVP PV ..... | 21 |
| 3.1.1 Základní oblasti vzdělávání .....  | 22 |
| 3.1.2 Hra a práce.....   | 24 |
| 3.1.3 Odměna a trest .....   | 26 |
| 3.1.4 Organizace .....   | 26 |
| 3.2 Výběr vhodné mateřské školy pro dítě.....  | 28 |

|     |                                     |    |
|-----|-------------------------------------|----|
| II  | Praktická část.....                 | 29 |
| 4   | Úvod do pedagogického výzkumu ..... | 29 |
| 4.1 | Pedagogický výzkum .....            | 29 |
| 4.2 | Fáze výzkumu .....                  | 30 |
| 5   | Stanovení výzkumného problému ..... | 31 |
| 5.1 | Objekt zkoumání .....               | 31 |
| 5.2 | Výzkumný soubor .....               | 32 |
| 5.3 | Výzkumné otázky.....                | 33 |
| 6   | Diskuse.....                        | 44 |
|     | Závěr.....                          | 46 |
|     | Seznam použité literatury .....     | 48 |
|     | Seznam použitých zkratk .....       | 51 |
|     | Seznam tabulek .....                | 52 |
|     | Seznam obrázků .....                | 53 |
|     | Seznam grafů .....                  | 54 |
|     | Seznam příloh .....                 | 55 |

## Úvod

Nástup do mateřské školy je velkou událostí a důležitým mezníkem v životě dítěte. Dítě odchází ze známého prostředí, od svých nejbližších. Poprvé zůstává s cizími lidmi a ztrácí jistoty, které byly samozřejmostí. Nechápe pojem návratu, a tak první odloučení od matky může být velmi bolestné. Nejen dítě se setkává s novými pocity. Také rodiče si kladou spoustu otázek. Někteří doposud trávili se svým dítětem každou chvíli dne. S napětím očekávají, jak jejich dítě první den zvládne, zda si zde zvykne bez obtíží, jestli najde kamarády, bude mít rádo paní učitelku a ona jeho. Spousta rodičů si klade otázku, zda své dítě dobře připravili a co nového mateřská škola nabídne. Každý chce pro své dítě to nejlepší, a pokud má možnost, může si vybírat z různých typů mateřských škol.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké je povědomí rodičů o pedagogice Montessori a jejím pedagogickém systému, jaká je motivace rodičů k umístění dítěte do Montessori mateřské školy a jaké je jejich očekávání od školy. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

Cílem teoretické části je popsat pomocí odborné literatury typy alternativních škol a rozdíly mezi klasickým a alternativním vzděláváním.

Cílem praktické části je zjistit, jaké je povědomí rodičů o pedagogice Montessori a jejím pedagogickém systému, proč rodiče preferují předškolní instituci s Montessori pedagogikou, a jaká jsou jejich očekávání. V praktické části je popsána zvolená výzkumná strategie a technika sběru dat. Dále je provedeno dotazníkové šetření. Dotazník je vyplněn rodiči z Mezinárodní Montessori mateřské školy v Olomouci. V závěru bakalářské práce je jejich následné vyhodnocení.

# **I Teoretické východisko**

V této části bakalářské práce je krátce uvedeno teoretické východisko k řešené problematice.

## **1 Alternativní vzdělávání – vznik**

Veškeré změny ve společnosti se odráží také ve výchově a vzdělávání. V období mezi lety 1880–1940 vedla nespokojenost s dosavadním způsobem vzdělávání k rozvoji tzv. reformní pedagogiky. Ta hledala řešení aktuálních problémů a vedla ke vzniku reformního hnutí (Rýdl, 1994, s. 16). Od počátku 20. století tak začaly vznikat pod vlivem reformního hnutí nové typy škol, které se snažily o inovace a zdokonalování školství. Na dosavadním školství byl kritizován především formální styl výuky. Zatímco tyto snahy ve světě pokračovaly, u nás byly po 2. světové válce kritizovány a z ideologických důvodů až do roku 1989 potlačeny (Průcha, 2012, s. 34). Od 2. poloviny 20. století se škola dostávala do popředí zájmu celé společnosti. Stala se partnerem rodiny a pro společnost bylo důležité, aby činnost škol co nejvíc vycházela z jejích potřeb. K tomu sloužily školské reformy. Ty měly především politický charakter. Charakter těchto změn souvisel s obdobím, ve kterém k nim docházelo. Zatímco v první polovině 20. století se změny týkaly především vnitřního života školy (např. vztah učitele a žáka), po druhé světové válce se pozornost zaměřila na hlubší obsah vzdělávání a vnější strukturu – demokratizace ve vzdělávání (Rýdl, 1994, s. 10). Kasper a Kasperová (2008, s. 96) poukazují na to, že klasické školy, které se po 19. století stabilizovaly a jejichž hlavním záměrem bylo naučit žáky vědomostem, začaly s přibývajícím množstvím učiva ubíjet zájem žáka o učivo a potlačovaly jeho přirozenou zvědavost. V tom spatřují největší důvod vzniku alternativních typů škol.

### **1.1 Alternativní školy – vymezení pojmu**

Rýdl definuje alternativní školy na základě čtyř aspektů.

V popředí stojí spojování teorie a praxe. Zatímco klasické školy rozdělují žáky na dobré a špatné, alternativní školy se snaží tyto rozdíly potlačovat. Učení vychází z praktického života a učebnice je pouze nepodstatným doplňkem. Učení by mělo aktivizovat celého

člověka a vést k porozumění. Každé dítě je vzděláváno ve svobodných podmínkách a není možné používat donucovacích prostředků.

Dalším aspektem je to, že v alternativní škole se na chodu školy podílí všichni zaměstnanci společně s dětmi. Aby škola mohla vyhovět potřebám a požadavkům všech, je nutné, aby zůstala malou školou s malým počtem žáků.

V alternativních školách nejsou dané osnovy ministerstvem školství. Děti přebírají zodpovědnost za své vzdělávání, učí se ne z donucení, ale z vlastního zájmu.

Posledním aspektem je odstraňování rozdílů mezi chlapci a děvčaty. Rovnost mezi pohlavími však není myšlena tak, že poskytneme všem stejné podmínky, ale uvažuje do budoucna o tom, že tyto normy rozdělující lidi na silnější a slabší pohlaví přestaneme vnímat, nebudou existovat (Rýdl, 1994, s. 28, 29).

## **1.2 Alternativní školy – klasifikace**

Za alternativní školu je považována jakákoli škola, která se určitým způsobem odlišuje od standardního typu škol. Podle Průchy můžeme alternativní školy dělit na základě tří aspektů. Školsko-politický aspekt řeší zřizovatele školy. Za klasické školy jsou považovány školy státní, zřizované orgány vládní administrativy. Nestátní školy, označované za školy soukromé, jsou zřizovány jinými orgány. Ekonomický aspekt se zaměřuje na způsob financování školy. Státní školy jsou pro žáky bezplatné, financuje je stát. Školy soukromé financuje zřizovatel, na financování se podílí rodiče a stát. Pedagogický a didaktický aspekt se zaměřuje na organizaci výuky, rozdílný obsah vzdělávání apod. (Průcha, 2012, s. 45, zákon č. 306/1999 Sb.).

Pokud alternativní školy rozdělíme na státní, soukromé a nestátní, pak mezi nestátní školy řadíme školy klasické reformní a školy církevní (konfesní). Nejznámější typ klasické reformní školy je bezesporu škola Waldorf a Montessori (Průcha, 2012, s. 46). Zřizovatelem převážné většiny církevních škol u nás je katolická církev a Českobratrská evangelická církev. Ty mezi sebou uzavřely dohodu o spolupráci (Martinek, 2016, s. 76). Mezi státní a soukromé školy alternativního typu řadíme také všechny školy moderní alternativní – např. Začít spolu, Lesní školy, Školy podporující zdraví (Průcha, 2012, s. 46).



### **1.2.1 Klasické reformní školy – Waldorfská škola**

Za zakladatele Waldorfské školy je považován rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861–1925), který vypracoval koncepci o vývoji člověka, již nazval antroposofie. Ta rozděluje vývoj člověka na tři období, kdy se postupně rozvíjejí tři druhy lidského těla – fyzické, duševní a astrální (Rýdl, 1994, s. 28).

První Waldorfská škola byla otevřena 16. září 1919 v německém Stuttgartu. Byla zřízena pro děti dělníků ze společnosti Waldorf Astoria, z čehož pramení její název (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 6).

Waldorfská škola je tvořena dvanácti ročníky, jsou zřizovány i mateřské školy tohoto typu. Středem zájmu je rozvíjet aktivity dítěte. Výuka sestává z časových bloků, kdy se žáci věnují stejným předmětům. Velký důraz je kladen na estetické vnímání, roli zde hraje i náboženství (Rýdl, 1994, s. 28).

Ve škole je kladen velký důraz na spolupráci školy a rodiny, žáci jsou hodnoceni slovně. Jsou podporováni k zájmu o činnost, samostatnost. Úkolem školy je rozvíjet nadání každého žáka podle jeho schopností. Velkou roli hraje eurytmie, což je nauka o vyjádření hlásek a tónů pohybem těla (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 8). Důležité je také prostředí, které bývá vybaveno přírodními materiály, barvami a nepravidelnými zaoblenými tvary, jež mají dodávat člověku životní energii a probouzet svobodné myšlení (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 10).

### **1.2.2 Církevní školy**

Vzdělávání v církevních školách se těší oblibě zejména v některých zemích (Nizozemí, Belgie, USA). Zde tyto školy dosahují lepších výsledků než školy státní (Průcha, 2012, s. 60). U nás vznikaly první církevní školy již od 11. století. V době vzniku samostatného Československa řada těchto škol zanikla a v roce 1948 byly tyto školy s nástupem komunismu zcela zrušeny. Od roku 1989 začínají být církevní školy nově otvírány a na jejich financování se podílí stát (Martinek, 2016, s. 260). Odlišnost ve vzdělávání je zejména v učebních plánech, kde jsou zařazeny vedle běžných předmětů předměty nestandardní (latina, náboženství). Velký důraz je kladen na výuku jazyků a uplatňování křesťanských principů. Přínos těchto škol spočívá také v tom, že připravují absolventy pro takové obory, které se na běžných typech škol nevyučují. Jedná se například o práci

sbormistra chrámové hudby nebo charitativního pečovatele (Průcha 2012, s. 60). Církevní vzdělávání je u nás zastoupeno všemi stupni a typy škol a je přístupné všem, bez ohledu na jejich náboženské vyznání (Horák, 2011, s. 20).

### **1.2.3 Moderní alternativní školy**

Rozmanitost a počet moderních alternativních škol je tak velký, zejména v zahraničí, že ho nelze obsáhnout. Nově vznikající školy reagují na nespokojenost v určité oblasti vzdělávání. Jejich společným znakem bývá určitá dynamičnost a větší flexibilita. V těchto školách bývá kladen důraz na spolupráci s rodinou, odstraňování frontální výuky a konkurenčního napětí, přesouvání výuky mimo školu a propojování předmětů (Průcha, 2012, s. 46).

Mezi tyto školy patří např. školy podporující zdraví. Hlavní myšlenkou je důležitost vytváření správných návyků a životních postojů. K tomu slouží tři pilíře. 1. pohoda prostředí, 2. zdravé učení a 3. otevřené partnerství. Z těchto tří pilířů pak vychází zásady podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková, Vencálková a kol., 2008, s. 17).

Dalším typem jsou školy Začít spolu. Charakteristickým rysem těchto škol je rozvoj individuálního potenciálu dětí podle jejich možností, hravou formou. Všichni spolu, dle svých potřeb. Úkolem učitele je připravit podnětné prostředí (centra aktivit) tak, aby v dětech vzbuzovalo zájem a touhu po vzdělání. Vše je založeno na partnerském přístupu (Svobodová, 2007, s. 125).

Od 1. září 2010 u nás probíhal pilotní program, který ověřoval možnost fungování lesních tříd. Od roku 2013 je možné vzdělávat děti v lesních třídách a využívat k tomuto vzdělávání RVP PV. Školský zákon říká, že za lesní mateřskou školu je považována taková mateřská škola, kde vzdělávání dětí probíhá převážně venku a zázemí mateřské školy není považováno za stavbu (MŠMT, 2018).

## **2 Montessori pedagogika a její počátky**

Zakladatelkou tohoto typu školy je italská lékařka, pedagožka a organizátorka boje za práva dětí Marie Montessori. Narodila se 31. srpna 1870 v Itálii. Přes velké nepochopení okolí dokázala vystudovat a stala se první ženou v Itálii, která získala lékařský titul. Poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Zde pozorovala děti a věnovala se studiu dětských nervových nemocí (Zelinková, 1997, s. 13). Studovala psychologii a filosofii, vedla katedru hygieny na ženské univerzitě a katedru antropologie. V roce 1907 otevřela svůj první Dům dětí (Casa dei bambini) v Římě. Vytvořila zde edukační prostředí v duchu pedocentrismu. Kladla důraz na spontánní rozvíjení dítěte (Svobodová, 1996, s. 147). Montessori si při studiu dětí uvědomila, že děti potřebují používat ruce, objevila dětskou mysl a jejich obrovský potenciál. Soustředila se na spojení pohybu a fyzické interakce, což se stalo základem jejich metod při učení dětí. V Římě založila asociaci s názvem Opera Montessori, která šířila její metody (Zelinková, 1997, s. 14). S příchodem fašismu musela svoji činnost ukončit. Od roku 1946 začala v Holandsku zakládat předškolní instituce a základní školy. V roce 1950 získala za svou práci Nobelovu cenu míru. Zemřela v Holandsku v roce 1952 (Svobodová, 1996, s. 156).

### **2.1 Základní principy Montessori vzdělávání**

Výchovná metoda Marie Montessori vychází z pozorování dětí a jejich chování v určitých situacích. Cílem je soustředit se na osobnost dítěte a tu pak přirozeně rozvíjet. Jedná se tedy o proces sebeutváření. Dospělý se stává průvodcem dítěte a jeho úkolem je připravit vhodné prostředí, které bude dítě dál rozvíjet (Montessori, 1998, s. 43).

Vývoj dítěte dělí Marie Montessori do tzv. senzitivních fází, které nejsou přesně věkově ohraničeny, záleží na individuálních schopnostech a pokroku každého dítěte. Pokud však připravenost prostředí odpovídá dané fázi, dítě se začíná vyvíjet (Průcha, 2012, s. 51).

Vzdělávací princip Montessori pedagogiky lze shrnout do věty: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (Kotátková, 2008, s. 171).

### **2.1.1 Senzitivní fáze**

Myšlenka senzitivních fází spočívá v tom, že ve vývoji dítěte jsou období zvýšené citlivosti na určité podněty. To dítěti umožňuje zvládnout některé dovednosti velmi rychle. Tato vnímavost časem odezní (Montessori, 2012, s. 39).

Pokud dítě nedostane příležitost si v dané senzitivní fázi osvojit činnost, které se fáze týká, již nikdy si nebude schopné tuto činnost osvojit přirozeně (Montessori, 1994, s. 49).

Proto Montessori klade velký důraz na připravené prostředí, které má za úkol poskytnout prostor pro vývoj v dané fázi. Dítě je poháněno vnitřní životní energií, kterou Marie Montessori nazývá Hormé. Ta je pro každé dítě vrozená a projevuje se zájmem dítěte o určitou činnost. Tu pak dítě vykonává tak dlouho, až si osvojí novou dovednost (Zelinková, 1997, s. 29).

Maria Montessori dělí vývojové fáze podle věku na tři období a podle druhu na šest fází (fáze řeči, řádu, tříbení smyslů, fascinace malými předměty, sociálních vztahů a pohybu).

#### **První fáze 0–6 let**

Tato fáze má velký význam pro utváření osobnosti a vývoj inteligence. Dělí se dále na období 0–3 roky, ve kterém dítě získává znalosti a dovednosti nevědomky, ale s velkou intenzitou. Toto období charakterizuje fáze řeči, řádu a pohybu. Pro období 3–6 let je typický přechod od nevědomého k uvědomělému. Zatímco doposud dítě vstřebávalo nevědomky všechny vjemy z okolí, nyní je začíná analyzovat (Zelinková, 1997, s. 31).

Citlivou oblastí pro toto období je sebeuvědomění vlivem aktivních činností a vývoj pohybu a řeči v souvislosti se smyslovým vývojem. Objevuje se citlivost na soužití mezi ostatními dětmi (dítě se začíná cítit členem skupiny) a na výuku čtení. Za optimální věk pro výuku čtení jsou považovány čtyři roky, kdy dítě projevuje zvýšený zájem o písmena (Zelinková, 1997, s. 32).

## **Druhá fáze 7–12 let**

Toto období charakterizuje citlivost morální, dítě vnímá, co je dobře a co špatně. Vyhledává nové sociální kontakty, myšlení přechází od konkrétního k abstraktnímu. Samostatným poznáváním světa si dítě utváří vlastní názory (Zelinková, 1997, s. 33).

## **Třetí fáze 12–18 let**

Tuto fázi opět dělíme na období 12–15 let a období 15–18 let.

Pro celou fázi je typická psychická labilita. Dochází k velkým fyzickým i psychickým změnám. Důležitou roli hraje senzitivita pro nezávislost a vlastní důstojnost, pro sebehodnocení a sebedůvěru. Toto období je také charakterizováno nejistotou, pochybnostmi, náladovostí a beznadějí. V tomto období již nehovoříme o dítěti, z dítěte se stává dospívající (Zelinková, 1997, s. 34).

Po celou dobu vývoje je důležité uspokojovat potřeby dítěte vyplývající z období zvýšené citlivosti. Pokud tyto potřeby neuspokojujeme, může tato nespokojenost vést k návalům zlosti a narušení vývoje (Montessori, 2012, s. 50).

### **2.1.2 Připravené prostředí**

Připravenost prostředí hraje při vývoji dítěte rozhodující úlohu. Podle Marie Montessori správně připravené prostředí probouzí v dítěti zájem a aktivitu. Předpokladem aktivity je koncentrace pozornosti. K té dochází pouze tehdy, jsou-li zajištěny optimální podmínky (Zelinková, 1997, s. 42).

Přátelské prostředí, které vzbuzuje pocit svobody, dává dítěti prostor k tomu, aby se mohlo projevit. Vede dítě k samostatnosti, k víře ve vlastní schopnosti. Maria Montessori své poznatky z pozorování dětí využila a začala zařizovat domy dětí malým lehkým nábytkem, který odpovídal velikosti dětí. Veškeré zařízení bylo přesnými zmenšeninami věcí ze světa dospělých (Montessori, 2017, s. 51).



**Obrázek 1 – Praktický život**

**Zdroj – vlastní**

Přípravenost prostředí hodnotíme na základě respektování didaktických principů a z hlediska organizace školy. Vychází z ohledu na senzitivní fáze dítěte, mělo by dítě podněcovat k rozvoji a podporovat proces učení. Prostředí by mělo být uspořádané, přehledné, s dostatkem podnětů. Všechny pomůcky musí být kompletní, váhou a velikostí přiměřené dítěti. Aktivity vychází ze svobodného zájmu dítěte, protože větším zásahem dospělého dítě ztrácí o činnost zájem (Zelinková, 1997, s. 42).

Maria Montessori nahradila hračky smyslovým materiálem, který prostřednictvím činnosti rozvíjí představy o světě (Rýdl, 1994, s. 94).

Velký důraz je kladen na to, aby každá věc měla své místo. Dítě tak získává pocit jistoty. V takovém prostředí, které dodržuje pravidla a řád, se dítě může pohybovat volně a svobodně se rozvíjet (Rýdl, 1999, s. 55).



Obrázek 2 – Montessori třída

Zdroj: URL <https://www.lachmani.cz/portfolio/montessori-olomouc-videnska/>

Organizace školy vychází z toho, že nabízí dětem stejnou cestu vzdělávání, ale umožňuje každému jednotlivci, aby po ní šel svým tempem a svými „odbočkami“. Architektura školy je založena na principu otevřených dveří, poskytuje možnosti spolupráce různých věkových skupin (Zelinková, 1997, s. 44). M. Montessori tuto skutečnost popisuje tak, že dítě jde studovat tam, kde najde činnost, která ho zajímá a má pro něj nějaký smysl.

### 2.1.3 Pomoz mi, abych to dokázal sám – role učitele

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“ je věta dítěte, která přesně vystihuje charakter Montessori pedagogiky. V popředí je tvořivost dítěte, úkolem vychovatele je ustoupit do pozadí (Průcha, 1996, s. 27). Pomoc dospělého spočívá ve dvou oblastech. V přípravě vhodného prostředí a v utváření vztahu mezi dítětem a dospělým (Zelinková, 1997, s. 71).

Maria Montessori dává přednost označení vedoucí nebo vychovatel, protože dospělý dítě neučí, ale vede (vytváří mu podmínky k sebeučení). Je průvodcem na cestě životem (Zelinková, 1997, s. 75).

Rýdl označuje vychovatele jako člověka, který pozitivně ovlivňuje sebevýchovu dítěte (Rýdl, 1999, s. 28).

Učitel v Montessori škole musí plně věřit dítěti a jeho schopnostem. Jeho hlavní úloha spočívá v přípravě prostředí. Pečuje o pomůcky, dohlíží na jejich ukládání na správné místo a udržuje je v perfektním stavu. Protože i učitelka je součástí prostředí, musí na sebe dbát, být vždy upravená a pohledná. Její pohyby a vystupování by měly být klidné

a vyrovnané, na dítě by měla působit příjemně. V období první senzitivní fáze je důležité, aby učitelka uměla děti zaujmout, Montessori ji přirovnává k plamenu, který děti láká a zahřívá. Než se objeví soustředění, musí být učitelka nápaditá a kreativní a svým příkladem motivovat děti k činnosti. Jakmile se u dítěte objeví soustředění na nějakou činnost, je potřeba, aby se učitel stáhl do pozadí a nezasahoval (Montessori, 2003, s. 273).

Aktivity učitele jsou velmi obsáhlé. Vycházejí z předpokladu, že učitel dobře zná každé dítě a dokáže vnímat nástup jednotlivých senzitivních fází. Učitel pozoruje činnost dítěte, zaznamenává informace důležité pro další pokrok dítěte. Odstraňuje překážky tohoto vývoje, je vždy připravený pomoci. Vybírá a připravuje pro dítě vhodné materiály, které podporují jeho zájem o danou činnost. Plánuje individuální i společnou práci, dohlíží na pořádek a přátelskou atmosféru. Přestože Montessori uznává pouze svobodnou činnost dítěte, stanovuje také předpoklady vedení dítěte, což jsou hranice stanovené učitelem (Zelinková 1997, s. 76). Sajdová říká, že svobodný je ten, kdo není odkázán na druhého. Upozorňuje ale také na to, že svoboda má své hranice, např. v zájmu celku (Sajdová, 1935, s. 12).

#### **2.1.4 Absorbující mysl**

Současně s pojmem senzitivních fází používá Montessori také pojem absorbující mysl. Tento pojem vysvětluje jako vědomou činnost inteligence (Rýdl, 2006, s. 30).

Maria Montessori poukázala na to, že dítě se rodí s obrovským potenciálem, ale téměř žádnými schopnostmi. Přesto během prvních šesti let dosáhne ve svém rozvoji nevídaných pokroků (Mario Montessori, Karáčí, 1949).

Tento vnitřní potenciál je tvůrčí silou vedoucí k rozvoji. Mysl dítěte je schopna rozvíjet a učit sebe sama, vstřebávat vědomosti. Důkazem může být např. učení se mateřskému jazyku. Přestože se v tomto věku dítě nedokáže vědomě učit, naučí se mateřskému jazyku a všem jeho gramatickým nepravidlostem. Každé dítě se tento jazyk naučí dokonale. Pokud se bude kdykoliv v budoucnu učit další jazyk, nenaučí se ho tak jako jazyk mateřský, a už vůbec ne s takovou lehkostí (Montessori, 2003, s. 14).

Zatímco dospělý se učí vědomě, u dítěte se jedná o rozvoj nevědomý. Tato nevědomá mysl je velmi inteligentní a mají ji mláďata každého živočišného druhu. Dítě své okolí

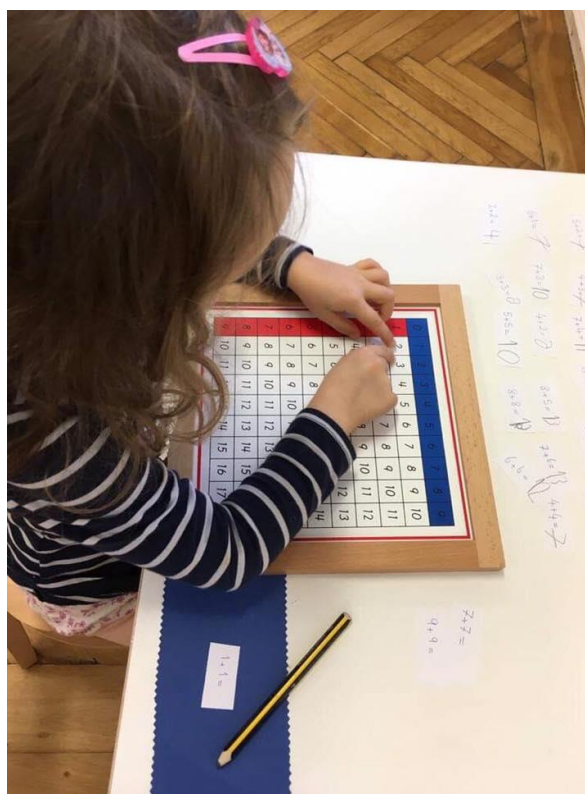


poznává díky citlivosti, která probouzí takový zájem, že dítě absorbuje dojmy nejenom myslí, ale celou svou existencí (Montessori, 2003, s. 30).

Také pohyb dítěte vychází z určitých vývojových období. Absorbující mysl nejprve vstřebá okolí (psychologický nevědomý rozvoj) a teprve potom se začne dítě pohybovat, což je rozvoj vědomý (Montessori, 2003, s. 33).

Další vývojové stadium nastupuje až po zvládnutí určitých dovedností a není určováno věkem, ale projevem další senzitivity v dané oblasti. Nutné je vždy postupovat od jednodušších ke složitějším činnostem. Předpokladem úspěchu je dobré zvládnutí předešlého období (Zelinková, 1997, s. 31).

Díky absorbující mysli dokáže dítě do šesti let pojmout velké množství informací téměř bez námahy nebo většího úsilí. Po šestém roce nové poznatky spojuje s již poznaným. Učí se mnohem pomaleji, než tomu bylo dosud (Rýdl, 2006, s. 34).



Obrázek 3 – Prstová tabulka ke sčítání

Zdroj – vlastní

### **2.1.5 Polarizace pozornosti**

Začátkem 20. století panoval ve společnosti názor, že malé děti se nezvládnou soustředit ani na krátkou dobu. Maria Montessori tak v roce 1907 učinila ve svém Domě dětí převratný objev (Zelinková, 1997, s. 27).

Při svém pozorování dětí si všimla holčičky, která soustředěně vkládala válce do otvorů. Její zaujetí bylo tak silné, že se nenechala vyrušit okolím a v činnosti pokračovala. Když skončila, vypadala velmi spokojeně a klidně. Protože se tato situace opakovala, začala se M. Montessori zabývat zkoumáním situací, které toto soustředění probouzejí (Rýdl, 1994, s. 90).

Mezi principy umožňující tzv. polarizaci pozornosti patří opakování úkonu. Čím více byla nějaká činnost vysvětlena, tím snáze se stala úkonem opakovaným. Jednoho dne se učitelka opozdila a děti si samy vybraly pomůcky ze skříně a věnovaly se činnosti. Zpočátku to bylo chápáno jako neposlušnost, ale pak si Montessori uvědomila, že děti se více soustředí, pokud si činnost mohou zvolit samostatným výběrem. Tento princip nazvala principem svobodné volby (Montessori, 2012, s. 102, 103).

Mezi hlavní podmínky patří připravené prostředí, které svou nabídkou motivuje dítě k činnosti. Pro hlubokou koncentraci je důležitá jednota ve fyzickém a psychickém vývoji dítěte a možnost pohybu (Rýdl, 1999, s. 91).

Polarizace pozornosti je tedy hluboké soustředění všemi smysly na předmět nebo činnost při naprostém odpoutání od okolí.

Skládá se ze tří stupňů. Pro přípravný stupeň je typický neklid, dítě hledá, co by upoutalo jeho pozornost a odpovídalo jeho potřebám. Podněty upoutávají jeho pozornost (vzhledem), následuje vybírání na základě předchozí zkušenosti. Druhý stupeň se nazývá velká práce. Dítě věnuje veškerou pozornost dané činnosti, plně se koncentruje a opakuje činnost do té doby, než plně uspokojí své potřeby. Pak nastává stupeň klidu, dítě prožívá radost a uklidí pomůcku na své místo (Zelinková, 1997, s. 28).

### **2.1.6 Práce s chybou**

Montessori vzdělávání podporuje samostatnost dítěte. Proto i práce s chybou by měla být pro dítě samostatnou činností. Z toho vychází Montessori pomůcky. Jsou vyrobeny tak,

aby dítě našlo a opravilo chybu bez pomoci dospělého. Z počátku musí být chyby hodně zřetelné, aby upoutaly pozornost dítěte, později se stávají abstraktnějšími. Důležité je, aby tuto chybu našlo i odstranilo samotné dítě, protože to podporuje u dítěte samostatnost a větší zodpovědnost (Rýdl, 1994, s. 95).



Obrázek 4 – Prstová tabulka k odčítání

Zdroj – vlastní

Tato vědomá kontrola chyb učí dítě soustředěnosti při hodnocení výsledků a přesnosti. Postupně je dítě schopné rozeznávat menší a menší rozdíly. Pomocí kontroly chyb může také pedagog odhalit možné poruchy smyslových orgánů (Zelinková, 1997, s. 67).

### 2.1.7 Kosmická výchova

Základem kosmické teorie je předpoklad, že vše kolem nás tvoří jeden celek a každá jeho část plní nějakou úlohu ve prospěch celku. Všechno v přírodě je tvořeno nevědomky, jen člověk se může rozhodovat vědomě. Ne vždy tak činí ve prospěch celku (Rýdl, 1994, s. 105).

Maria Montessori rozlišuje tři stupně kosmické výchovy: orientace na předměty, orientace na celek a rozumové zpracování poznatků. Předměty dítě potřebuje pro svůj duševní vývoj, proto by dítě nemělo vyrůstat izolovaně, ale mělo by být co nejvíc součástí života dospělých. Do tří let dítě nasává pomocí absorbujícího ducha vše kolem sebe,

vnímá řád. Od třetího roku začíná vnímat vztahy mezi předměty, lidmi apod. (Zelinková, 1997, s. 35).

Orientace na celek má dítěti představit svět, vesmír jako celek a člověka jako jeho součást. Vede k pochopení, že člověk není tvůrce, tvůrcem světa a harmonie je Bůh. Tato orientace probíhá hlavně v období mezi sedmým a dvanáctým rokem. Díky inteligenci by měl být člověk vládcem vesmíru, ale protože zneužívá své postavení, působí proti kosmickým silám a sám se tak stává závislým na okolním světě. Hlavním cílem kosmické výchovy je láska a spravedlnost (Zelinková, 1997, s. 37).

Maria Montessori spojovala svoji výchovu těsně s náboženstvím a její snahy měly vést k vytvoření harmonické společnosti, ve které převládá vzájemná ohleduplnost, láska k bližnímu a odpovědnost (Rýdl, 1994, s. 105).

#### **2.1.8 Ticho a klid**

Jednoho dne přinesla Maria Montessori do třídy plné dětí malé spící miminko. Upozornila děti na to, jak potichu dýchá. Poté je vyzvala k nápodobě tím, když řekla, že takhle potichu být nikdo z nich nedokáže. Děti znehybněly a snažily se dýchat velmi potichu. Montessori si všimla, že děti byly tak soustředěné, jako by meditovaly. Tak vzniklo cvičení ticha (Montessori, 2012, s. 107).

Pravidelné cvičení ticha má více významů. Dítě se učí kontrolovat vlastní pohyby (kinestetické vnímání), což má vliv na utváření sebevědomí. Vzniká také pohybová zkušenost, kterou si dítě takto uchová (Zelinková, 1997, s. 51).

Děti se naučí ticho prožívat, kontrolovat své pohyby, jsou šikovnější a pozornější. Učí se koncentrovat, což je základem pro pozdější meditaci, morální a náboženské cítění (Zelinková, 1997, s. 54).

Při nácvičku ticha jde učitel příkladem. Děti ho napodobují. Postupně dojde k potlačení všech aktivit a soustředění na kontrolu pohybů vede k naprosté nehybnosti. Dostaví se hluboké mlčení, absolutní ticho. Dítě se při těchto cvičeních zcela ponoří do sebe a izoluje se od ostatních (Montessori, 2017, s. 90).

### **3 Předškolní vzdělávání v pojetí RVP PV v kontextu pedagogiky Montessori**

Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Ukončení tohoto období není dáno pouze věkem, ale hlavně sociální zralostí. Toto období je přípravou na život ve společnosti (Vágnerová, 2005, s. 173).

Langmeier označuje předškolní období za „věk mateřské školy“. V tomto období bude dítě zdokonalovat všechny oblasti svého vývoje. Nově dokáže regulovat své chování na základě slovní instrukce. Začíná se odpoutávat od rodiny, vytváří nové vztahy, vyhledává vrstevníky a na konci období začíná pociťovat potřebu práce. Toto období končí vstupem dítěte do základní školy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

Hlavní činností v tomto období je hra. Hra je taková aktivita, která přináší dítěti radost bez vnějšího stanoveného cíle. Rozdíl mezi hrou a prací spočívá v tom, že si hrajeme, protože nás to baví, ale pracujeme, protože musíme. Tyto rozdíly nemusí být ale přesné, protože i při hře můžeme vynakládat úsilí a námahu a práci můžeme vykonávat, protože nás baví (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 101).

#### **3.1 Rozdíl mezi předškolním vzděláváním v Montessori mateřské škole a mateřská škola v pojetí RVP PV**

Tradiční vzdělávání v České republice prošlo od roku 1989 mnoha změnami. První fází těchto změn byla kritika všeho, co do té doby mateřskou školu charakterizovalo (pevný režim, věkově homogenní třídy, převažující verbální vzdělávání apod.). Změnu přinesl projekt z roku 1993, který obrátil pozornost výchovy k osobnosti dítěte (Opravilová, 2016, s. 236).

Od roku 2004 se předškolní vzdělávání řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Ten byl sestaven tak, aby respektoval vývojová specifika dítěte a rozvíjel každé dítě podle jeho schopností. Dává školám možnost používat různé formy a metody práce a přizpůsobit vzdělávání potřebám konkrétní školy. Na druhou stranu sjednocuje pedagogickou účinnost škol a definuje kvalitu vzdělávání (RVP PV, 2018, s. 5).

Montessori pedagogika je ucelený mezinárodní program vzdělávání. V roce 1929 založila Marie Montessori se svým synem Mezinárodní Montessori společnost, která se nazývá Association Montessori Internationale (AMI). Ta vydává závazné směrnice pro pořádání Montessori kurzů (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 7).

Vzdělávání v Montessori školách vychází z pedagogiky Marie Montessori. Ta klade velký důraz na svobodné rozhodování dítěte. Rýdl tuto pedagogiku charakterizuje jako snahu o uspokojení vnitřních potřeb pomocí potřeb vnějších při respektování svobodného vývoje. To znamená, že úkoly nestanovujeme podle plánu, ale respektujeme svobodný výběr dítěte. Výběr činnosti, ale i délka aktivity záleží na dítěti. Dítě s aktivitou končí ve chvíli, kdy je naplněna jeho potřeba (Rýdl, 1999, s. 87).

### **3.1.1 Základní oblasti vzdělávání**

Předškolní vzdělávání v klasické mateřské škole je rozděleno do pěti oblastí.

Biologická oblast (dítě a jeho tělo) má za úkol podporovat tělesnou zdatnost dítěte, rozvíjet pohybové a manipulační dovednosti a učit zdravým životním návykům.

Psychologická oblast (dítě a jeho psychika) obsahuje tři podoblasti:

1. Jazyk a řeč
2. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
3. Sebepojetí, city a vůle

Záměrem psychologické oblasti je podpora duševní pohody, rozvoj vyjadřovacích schopností, intelektu, kreativity a sebevyjádření.

Interpersonální oblast (dítě a ten druhý) podporuje utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému.

Sociálně-kulturní oblast (dítě a společnost) seznamuje dítě se společenstvím ostatních lidí, s hodnotami materiálními i duchovními, s kulturou a uměním.

Environmentální oblast (dítě a svět) vytváří u dítěte povědomí o okolním světě a jeho zákonitostech a vede dítě k odpovědnému přístupu k životnímu prostředí (RVP PV, 2018, s. 15–27).

V Montessori vzdělávání jsou jednotlivé oblasti zastoupeny didaktickým materiálem, pomocí něhož jsou jednotlivé oblasti rozvíjeny.

Oblast praktického života vytváří základ pro další rozvoj dítěte, učí dítě vnímat řád a probouzí smysl pro pořádek. Senzitivní období pro cvičení praktického života nastává kolem třetího roku. Oblast praktického života se dělí na pět podoblastí:

1. Péče o vlastní osobu a tělo
2. Péče o okolí
3. Péče o druhé
4. Zdvořilostní formy chování
5. Kontrola pohybu (Montessori, 2004, s. 104)

Oblast smyslového materiálu slouží k procvičování vnímání pomocí smyslů a k rozvoji intelektu. Nejedná se jen o rozvoj smyslových orgánů, ale o přesné a podrobné zkoumání prostředí a s tím spojené porozumění. Senzitivní období pro tuto oblast je 3–6 let (Rýdl, 1999, s. 50).

Oblast jazykového materiálu je nejvhodnější dobou pro výuku psaní. Rozděluje se do dvou podoblastí:

1. Specifické kreslení
2. Návik čtení

V oblasti jazykového materiálu děti rozvíjí schopnosti ruky, vizuální a motorickou paměť písmen a slovní zásobu (Montessori, 2017, s. 225).



Obrázek 5 – Pohyblivá abeceda, malá psací písmena

Zdroj: vlastní

Oblast kosmické výchovy učí děti chápat svět v širších souvislostech a vytvářet povědomí o vlastní odpovědnosti za svět. Montessori rozlišuje tři stupně kosmické výchovy:

1. Orientace na předměty
2. Orientace na celek
3. Rozumové zpracování poznatků o světě (Zelinková, 1997, s. 35)

Oblast matematického materiálu rozvíjí matematické chápání a počítání. Díky matematice dítě poznává svět. S počítáním se zpravidla seznamuje ve věku čtyř let, kdy navazuje na již dříve získané vědomosti (Helsingová, 1992, s. 122).

### 3.1.2 Hra a práce

Langmeier ve své Vývojové psychologii označuje období předškolního dítěte obdobím hry. Hru považuje za nejdůležitější a hlavní aktivitu dítěte, která je nezbytná pro zdravý psychický vývoj. Říká, že hra má smysl sama o sobě a je základní potřebou člověka (Langmeier, 2006, s. 102).



Také hračka má velký význam. Může hru rozvíjet a umožňuje dítěti napodobovat činnosti dospělých, na které není ještě vyspělé. Hračka rozvíjí fantazii a kreativitu dětí (Suchánková, 2014, s. 63)

V klasické mateřské škole je kladen důraz na odpovídající metody a formy práce pro rozvoj dítěte. Doporučuje se používat prožitkové a kooperativní učení hrou, učební aktivity mají probíhat převážně formou nezávazné dětské hry (RVP PV, 2008, s. 8). Hry se dělí na tvořivé a hry s pravidly. Na tvořivých se podílí děti a patří sem hry námětové, konstrukční a dramatické. Hry s pravidly mají pravidla daná, patří sem hry pohybové a didaktické (Bartušková a kol., 1977, s. 43).

Dítě začíná pracovat těsně před nástupem do základní školy. Projev zájmu o práci je jedním z kritérií školní zralosti. Za práci je považována taková činnost, kterou dítě nevykonává proto, aby uspokojilo svou okamžitou potřebu, nemusí být ani příjemná a dítě ji vykonává s určitým cílem. Pro začátek školního období je práce a hra velmi důležitá. Dítě se učí rozlišit čas na práci a čas na hru. Při práci musí vynaložit úsilí a soustředění, při hře se může uvolnit (Langmeier, 2008, s. 141).

Montessori pedagogika klade důraz na vzdělávání dítěte od jeho narození. Přestože v prvních Montessori školách byly hračky, postupně se od nich upustilo a byly nahrazeny výukovým materiálem, který probouzí zájem dětí o práci a vzdělávání. Hru Marie Montessori nazývá nicotným plýtváním času, pomocí hry si může dítě zpestřit volnou chvíli. Když však dostane nabídku jiné činnosti, hru nevyhledává. Proto nás již při vstupu do Montessori mateřské školy upoutá, že zde chybí klasické hračky (Montessori, 2012, s. 104).

Maria Montessori klasické hračky a rozvoj fantazie u dítěte zcela odmítá. Poukazuje na to, že kvůli hračce se dítě odpoutává od skutečného světa a místo, aby ho zkoumalo, uniká do světa fantazie (Montessori, 2012, s. 104).

Didaktický materiál a cvičení jsou rozděleny podle jednotlivých etap vývoje. Praktická cvičení vedou dítě k rozvoji sebeobsluhy, k péči o sebe a o okolí a ukazují dítěti, jak jednat s okolím. Každá činnost je předvedena, rozložena na dílčí úkony, nacvičena po krocích a následně splněna. Pohybová cvičení učí dítě vnímat vlastní pohyb a dělí se na činnosti čerpající z běžného života, na nácvik ticha, gymnastická a rytmická cvičení a chůzi po linii. Smyslový materiál tvoří předměty rozdělené podle určitého kritéria.

Základním principem těchto pomůcek je izolace jedné vlastnosti, která musí být zřetelná. Tento rozdíl je postupně zmenšován, zvyšuje se obtížnost, a to vede k větší koncentraci pozornosti (Zelinková, 1997, s. 46).

### **3.1.3 Odměna a trest**

Klasické školství prodělalo v posledních letech velké změny. Ty se týkají také hodnocení dětí. Dříve učitel vyvíjel aktivitu, dával pokyny a hromadně děti organizoval. Odměna byla motivací za správně splněné požadavky, trest měl navodit pocit viny a předejít opakování nežádoucího chování (Matějček, 2000, s. 46).

Klasická mateřská škola s sebou přináší mnoho situací, kdy se dítě hodnotí a srovnává s vrstevníky. Úkolem pedagoga by měla být podpora sebedůvěry dítěte. Současné trendy vzdělávání upouští od trestů a vyzdvihují důležitost ocenění. Pochvala by se neměla týkat pouze hodnocení výsledků, ale také projevené snahy (Gillernová, Mertin, 2003, s. 34).

Velký důraz je kladen na zpětnou vazbu a sebehodnocení dítěte. Sociální a personální kompetence rozvíjí u dítěte schopnost se samostatně rozhodnout a vyjádřit svůj názor. Dítě se učí přijmout zodpovědnost za své jednání a nést následky svého rozhodnutí (RVP PV, 2008, s. 12).

Montessori pedagogika neuznává ani tresty, ani odměny. Vychází z toho, že upozorňování na chyby vede u dítěte ke ztrátě odvahy a brzdí vnitřní motivaci. Materiál, se kterým děti pracují, je vytvořen tak, aby umožnil dítěti najít si chybu samostatně, bez zásahu dospělého. To vede k samostatnosti a nezávislosti (Zelinková, 1997, s. 67).

Montessori vzdělávání se přiklání k názoru, že pokud správně vedeme dítě, vytváříme u něj pocit vlastní důstojnosti. Dítě pak není odkázáno na naše hodnocení nebo odměny a zajímá se pouze o svůj úspěch. To je pro něj nejvyšší motivace (Montessori, 2017, s. 63).

### **3.1.4 Organizace**

Do klasické mateřské školy jsou přijímány děti zpravidla od tří let věku dítěte. Pokud to podmínky dovolují, je možné přijímat děti od dvou let. Ukončení docházky

do mateřské školy a nástup dítěte do základní školy bývá zpravidla k 1. září následujícího školního roku po dovršení šesti let dítěte.

Do Montessori mateřské školy chodí děti také běžně od tří let, ale je zde kladen velký důraz na jejich připravenost. Pokud jejich vývojové období neodpovídá potřebám mateřské školy, zůstávají v zařízení pro batolata, kam jsou přijímány děti od narození do tří let. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že přechod mezi jednotlivými stupni nemusí být pouze k následujícímu školnímu roku, ale je možný také v pololetí. Škola tak pružně reaguje na individuální potřeby každého dítěte.

Provoz klasické mateřské školy stanoví ředitel školy spolu se zřizovatelem a vychází z potřeb zákonných zástupců. Montessori mateřská škola klade důraz na potřeby dítěte, a proto se snaží posunovat dobu otevření na pozdější, aby tak vyhovovala biologickým potřebám dětí. Provoz mateřské Montessori školy začíná většinou v sedm hodin, školička pro batolata až v osm hodin.

V klasické mateřské škole se dbá na vyvážený poměr spontánních a řízených aktivit, vychází se z potřeb a zájmů dětí. Děti jsou podporovány k aktivitě, činnosti probíhají individuálně, skupinově i frontálně (RVP PV, 2008, s. 33). Montessori předškolní zařízení dbá na svobodnou vůli dítěte, podporuje jeho rozvoj nabídkou vhodného prostředí (Zelinková, 1997, s. 19).

V klasické mateřské škole se děti schází ráno v MŠ, kde se věnují aktivitám. Následuje dopolední svačina. V mnohých mateřských školách se po vzoru alternativních škol zavádí tzv. průběžná svačina, kdy si děti samostatně rozhodují, kdy chtějí svačit. Svačinu si chystají samostatně, rozhodují i o množství jídla, které si vezmou. V Montessori školách si děti po sobě také uklízí, a to i po obědě. Častým zvykem je, že si děti myjí nádobí, stoly apod. V klasické mateřské škole většinou následuje řízená činnost. V deset hodin se odchází ven.

Protože v Montessori mateřských školách se pracuje v tříhodinových blocích a klade se důraz na to, aby se dítě mohlo činnosti věnovat, jak dlouho potřebuje, a činnost mohlo dokončit, častou praxí je, že pobyt venku probíhá v ranních a odpoledních hodinách, kdy se děti scházejí a rozcházejí.

Velký rozdíl je také v prosazování tzv. otevřených tříd. Ty fungují na principu svobodné volby dítěte a nechávají pracovat děti různého věku společně (Montessori, 2012, s. 130).

### **3.2 Výběr vhodné mateřské školy pro dítě**

Většina z nás touží vytvořit pro dítě to nejlepší prostředí, jaké může. Chce z něj vychovat úspěšného a sebevědomého člověka, jehož život bude šťastný a naplněný. Tento úkol ale není lehký a spousta rodičů si klade otázku, jestli si počíná správně (Seldin, 2017, s. 7).

V návaznosti na historický vývoj naší země není zastoupení Montessori škol na našem území tak rozšířené, jako je to v jiných zemích. Počty těchto škol se každým rokem zvyšují. Zatímco v roce 2014 byly tyto školy zastoupeny třiceti základními a sedmdesáti mateřskými školami, nyní je toto číslo mnohem vyšší. V současné době si rodiče mohou vybírat z 31 zařízení pro děti ve věku 0–3 roky, ze 113 pro děti od 3 do 6 let, z 62 základních škol pro žáky do dvanácti let a ze třinácti pro žáky od 12 do 18 let ([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)).

Učitelé v Montessori školách vychází z toho, že úspěch dětí souvisí s jejich jistotou a samostatností. Tuto samostatnost budují od nejjednodušších věcí k těm náročnějším. Děti tak postupně získají celoživotní vzorce pro správné pracovní návyky a smysl pro zodpovědnost (Seldin, 2017, s. 20).

Atmosféra klidu a vstřícného přístupu vzbudí u většiny dětí zájem o učení. Rodiče, kteří kladou na vzdělávání velké nároky, se nemusí s Montessori přístupem ztotožnit. Pokud se rodiče rozhodnou pro tento typ školy, měli by přijmout tuto filosofii a počítat s tím, že škola bude očekávat jejich aktivní přístup (Seldin, 2017, s. 199).

Při výběru mateřské školy bychom si měli uvědomit, že do ní dítě bude docházet pravidelně, každý den. Měli bychom se informovat, jakým způsobem se v dané mateřské škole pracuje, zda má věkově smíšené třídy apod. (Koťátková, 2014, s. 228).

Vstup do základní školy je vnímán jako něco důležitého a oceňovaného. V poslední době bývá spojován s nejistotou a obavami, jak dítě zvládne stupňující se nároky školství. Rodina by však měla tvořit se školou spojení, měla by škole důvěřovat, a ne ji zpochybňovat. To platí pro každou školu, kterou si nakonec rodiče zvolí (Koťátková, 2014, s. 213).

## II Praktická část

Praktická část této bakalářské práce se zabývá analýzou dat pro zjištění povědomí rodičů o pedagogice Marie Montessori.

### 4 Úvod do pedagogického výzkumu

Slovo výzkum má mnoho významů. Dá se říct, že výzkum se snaží potvrzovat nebo vyvracet původní představy a soustavným pozorováním hledat nejlepší způsoby, jak řešit problémy. Potíže vyžadující výzkum jsou většinou vážné, a proto je na jejich řešení potřeba dostatek času k opakování dané činnosti. Výzkum tedy označujeme slovem systematický. Díky zkoumání získávají lidé nové a ucelené poznatky. Výzkum ve své podstatě nikdy nekončí, protože skutečnost se stále mění. Také se nikdy netýká pouze jednoho člověka. Na začátku, při sběru zkušeností, poznatků a názorů, musí člověk čerpat z již známých skutečností a po ukončení výzkumu zveřejní své závěry ostatním lidem a tím je ovlivní. Zveřejnění umožní diskutovat nad daným problémem, je vlastně zpětnou vazbou a staví výzkum na profesionální úroveň (Gavora, 2000, s. 11).

#### 4.1 Pedagogický výzkum

Pedagogický výzkum může provádět profesionál, ale i studenti nebo učitelé. Pedagogické výzkumy se týkají pedagogických jevů a hledají nová řešení pedagogických problémů. Podle závažnosti se mění úsilí, které musíme při práci vyvinout. Ve výzkumných ústavech pracují profesionálové, kteří řeší většinou širší a závažnější problémy škol, a jejich výzkum bývá celostátní nebo mezinárodní (např. hodnocení a srovnávání výkonů žáků v určitých předmětech). Učitelé a ředitelé se většinou zajímají o problémy, které se jich bezprostředně dotýkají (např. hodnocení nových metod vzdělávání). Takový výzkum se nazývá akční, protože vychází z praxe a jeho výsledky se okamžitě v praxi použijí. Výzkum však nebývá pouze na odborné úrovni, pro některé lidi je takový výzkum inspirací, seberealizací nebo zábavou (Gavora, 2000, s. 12).

## 4.2 Fáze výzkumu

Jednotlivé fáze výzkumu mohou následovat po sobě nebo se překrývat. Je důležité si ho předem promyslet a naplánovat. Největším problémem začátečníků bývá špatně odhadnutý čas nebo neschopnost vyhodnotit výsledky průzkumu.

Výzkum začíná **stanovením výzkumného problému**. V této fázi si musíme uvědomit, co chceme zkoumat, koho, kdy a v jakých situacích. Vzhledem k tomu, že je důležité se v daném problému orientovat, nastává fáze, kterou označujeme jako **informační příprava výzkumu**. V té získáváme potřebné znalosti studiem, účastí na různých seminářích nebo konzultacemi s jinými odborníky. **Příprava výzkumných metod (tzv. předvýzkum)** slouží k tomu, abychom zvolili správné metody a postupy a vyzkoušeli si na menší skupině lidí, zda námi zvolený výzkumný nástroj funguje. Při hlavním výzkumu **sbíráme a shromažďujeme data**. Ta zapisujeme, nahráváme a následně je graficky zpracujeme. Tato sesbíraná data je potřeba srovnat s původními poznatky a vysvětlit. K tomu je určena fáze **interpretace údajů**. Závěrem výzkumu je **psaní a následné zveřejnění výzkumné zprávy**. Ta popisuje výzkum od počátku až do konce (Gavora, 2000, s. 13).

Při výzkumu se uplatňují dva druhy práce. Je to práce tvořivá (začátek a konec výzkumu) a práce mechanická (sběr dat). Zatímco mechanickou práci můžeme zkrátit tím, že zvýšíme své úsilí, u práce tvořivé spěch nepřinese potřebné výsledky (Gavora, 2000, s. 14).

## 5 Stanovení výzkumného problému

Stanovení výzkumného problému probíhalo v lednu 2019. Cílem bylo získat povědomí rodičů o pedagogice Montessori a jejím pedagogickém systému, zjistit motivaci rodičů k umístění dítěte do Montessori mateřské školy a jejich očekávání. Informační příprava výzkumu spočívala v konzultaci s odborníky a studiem odborné literatury. U přípravy výzkumných metod byl použit dotazník pro kvantitativní výzkum. V září 2019 došlo k několika jeho úpravám a následnému rozeslání. Sběr a shromažďování dotazníků probíhalo od října 2019 do prosince 2019. Vybralo se 64 dotazníků z 80. Dotazovanými se stali především rodiče současných dětí ve věku 3–6 v Montessori mateřské škole a rodiče dětí, které v průběhu roku přestupovaly jak do Montessori základní školy, tak ze školičky do mateřské školy. Při interpretaci údajů v lednu 2020 došlo ke srovnání a vysvětlení vybraných poznatků a grafickému zapsání výsledků. Závěrem bude výzkumná zpráva a obhájení zjištěných výsledků.

### 5.1 Objekt zkoumání

Výzkum probíhal v Montessori mateřské škole v Olomouci. Tato škola nabízí program pro děti od jednoho roku do dvanácti let. Skládá se ze školičky, která je pro děti od jednoho roku do tří let, kde je maximální kapacita 12 dětí na 2 učitelky. Na ni navazuje mateřská škola určená pro děti ve věku 3–6 let, rozdělená na dvě oddělení. Třída, sídlící na Vídeňské ulici, je provozována v režimu mateřské školy s registrací u MŠMT. Třída v ulici Grégrova je provozována v režimu dětské skupiny s registrací u MPSV. Jedná se o věkově smíšené třídy s kapacitou 20 dětí na třídu. Nyní se v každé z nich nachází 18 dětí. Všechny třídy jsou plně vybavené Montessori pomůckami pro daný věk. Základní škola je pro děti ve věku 6–12 let, probíhá zde výuka v jedné třídě, která má kapacitu 24 dětí. Vzdělávací program probíhá dle koncepce AMI (Association Montessori Internationale) v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem ČR. Škola funguje v režimu sdružené školy bez registrace MŠMT. Děti jsou zapsány do partnerské veřejné základní školy na individuální vzdělávání. Zástupci partnerské školy zajišťují přezkoušení dětí 1× za pololetí a následně vydávají vysvědčení. Děti jsou hodnoceny slovně. Ve všech třídách probíhá anglicko-české vyučování.



Obrázek 6 – Budova mateřské školy

Zdroj: vlastní

## 5.2 Výzkumný soubor

Většina matek (26) zapojených do výzkumu je vysokoškolsky vzdělaná, 1 z nich má vyšší odborné vzdělání a 6 střední školu zakončenou maturitní zkouškou. Ve věku 20–30 let je 5 matek. Největší počet žen (12) má okolo 35–40 let, 9 matek od 30 do 35. K věku 20–30 a 40–45 náleží pokaždé 6 žen. 14 matek má pouze jedno dítě, 11 matek má děti dvě. S vyšším číslem jsou zde 4 matky, 2 se třemi a 2 se čtyřmi dětmi. Počet dětí v dotazníku nevyplnily 4 ženy a z kontextu se tato odpověď nedá vydedukovat.

Vyrovnané je zastoupení mužů mezi 40–45 lety (12) a mužů ve věku 35–40 let (11). Dalších 5 je starších než 45 let. Mezi 20–35 lety mají 3 otcové. Oproti ženám má nejvíce mužů (13) dvě děti, 9 mužů má jedno dítě, 2 z otců mají tři děti a 1 z nich má děti čtyři. Tento údaj vůbec nevedlo 6 otců. Vysokoškolsky vzdělaných je 26 mužů, 2 mají vyšší odbornou školu a 3 střední školu s maturitou.

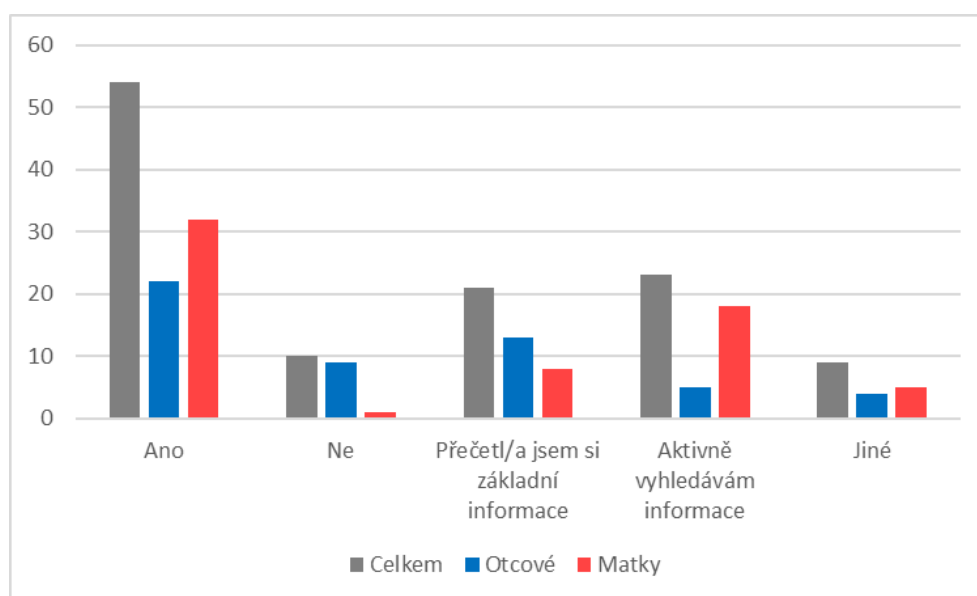
Z těchto základních otázek vyplývá, že lidé vybírající si pro své děti Montessori vzdělávání jsou ve většině případů (52) vysokoškolsky vzdělaní. Jsou také starší a tím pádem více zabezpečení po finanční stránce.



### 5.3 Výzkumné otázky

Tabulka 1 – Tabulka k otázce číslo 1

| 1. Vaše dítě navštěvuje mateřskou školu užívající pedagogiku Marie Montessori, zajímal/a jste se blíže o její názory na výchovu dětí? |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ano   | 54     | 22     | 32    |
| Ne  | 10     | 9      | 1     |
| Přečetl/a jsem si základní informace  | 21     | 13     | 8     |
| Aktivně vyhledávám informace  | 23     | 5      | 18    |
| Jiné  | 9      | 4      | 5     |



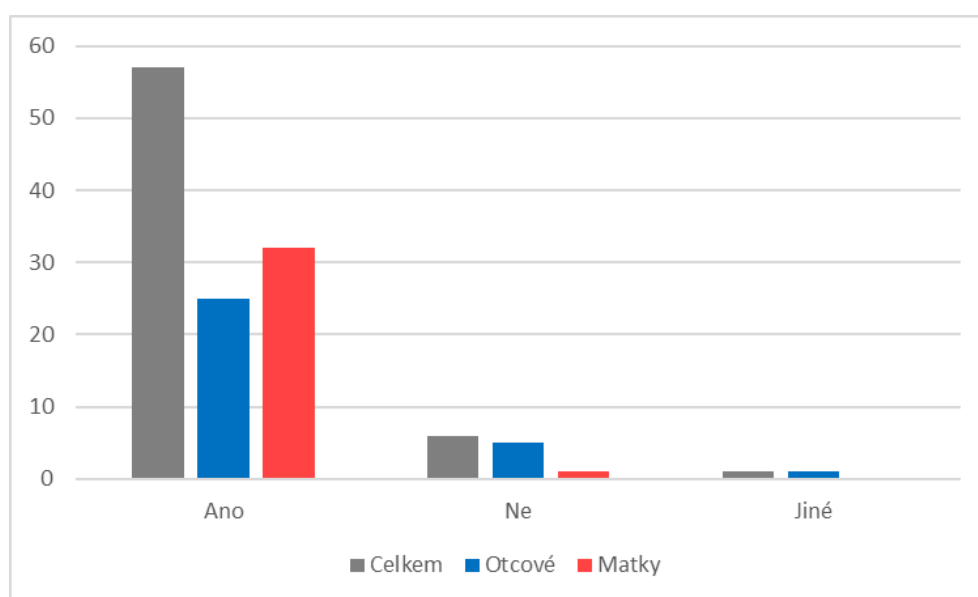
Graf 1 – Graf k otázce číslo 1

Na první otázku odpovědělo 31 otců, z toho se 22 blíže zajímá o názory Marie Montessori. V odpovědi uvedlo 13 otců, že si přečetli základní informace a dalších 5 vyhledává informace aktivně. Pouze 9 mužů se touto tematikou důkladněji nezabývá. 1 muž zaškrtnul pouze „ano“ a odpověď dále nerozváděl. 4 otcové uvedli jinou odpověď. 2 vyzdvihli semináře v mateřské škole s učitelkami. Zbylým 2 Montessori názory představila manželka a 1 z nich se aktuálně vzdělává na kurzech pro Montessori pedagogy.

Většina matek (32) se zajímá o názory Marie Montessori a z tohoto počtu má 8 matek základní informace a 1 z nich navštěvuje semináře s Montessori tematikou. Aktivně si vyhledává informace 18 matek. Některé aktivně navštěvují kurzy nebo se alespoň pravidelně účastní seminářů pro rodiče, které škola pořádá. 1 z maminek je dokonce Montessori lektor pro děti od narození do tří let a kurz od tří do šesti let si stále dodělává. Mezi jiné odpovědi také patřily přednášky a workshopy, kterých se matky zúčastnily ještě před příchodem dětí do mateřské školy. 1 žena v odpovědi uvedla, že se vůbec o tuto problematiku nezajímá.

Tabulka 2 – Tabulka k otázce číslo 2

| <b>2. Jsou Vám mateřské školy s alternativním programem bližší než mateřské školy běžného typu?</b> |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ano   | 57     | 25     | 32    |
| Ne  | 6      | 5      | 1     |
| Jiné  | 1      | 1      | 0     |



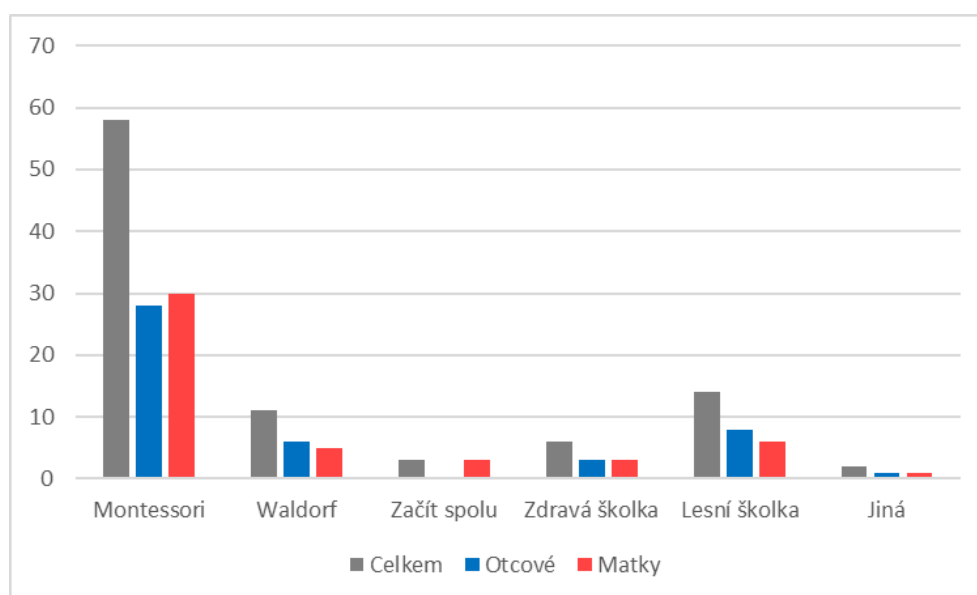
Graf 2 – Graf k otázce číslo 2

Mateřská škola s alternativním programem je bližší 25 otcům, 5 preferuje mateřskou školu běžného typu. 1 z nich nezaškrtnul žádnou z napsaných odpovědí a do dotazníku dopsal „nevím“.

Kromě 1 matky se 32 žen shodlo na tom, že jsou jim mateřské školy s alternativním programem bližší.

Tabulka 3 – Tabulka k otázce číslo 3

| <b>3. Které z uvedených mateřských škol jsou pro dítě z Vašeho pohledu nejvhodnější?</b> |        |        |       |
|--|--------|--------|-------|
|  | Celkem | Otcové | Matky |
|  | 63     | 30     | 33    |
| Montessori   | 58     | 28     | 30    |
| Waldorf  | 11     | 6      | 5     |
| Začít spolu  | 3      | 0      | 3     |
| Zdravá školka  | 6      | 3      | 3     |
| Lesní školka   | 14     | 8      | 6     |
| Jiná   | 2      | 1      | 1     |

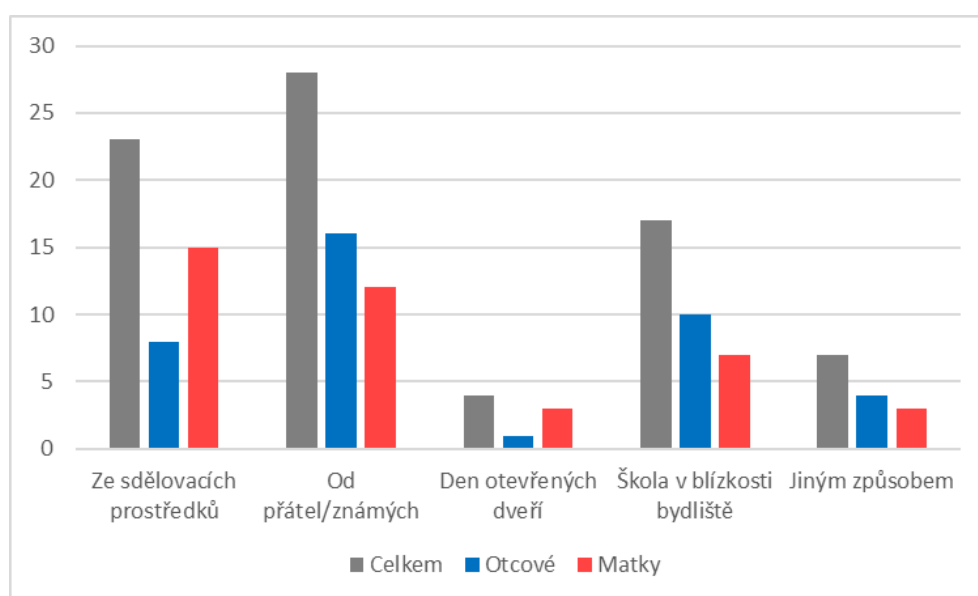


Graf 3 – Graf k otázce číslo 3

Vzdělávání v Montessori mateřské škole připadá nejvhodnější 28 otcům a 30 matkám. Druhou nejčastější volbou byla Lesní školka, kterou zvolilo 8 mužů a 6 žen. Do otevřené odpovědi napsali jak otec i matka mateřskou školu klasickou. Waldorf na tuto otázku odpovědělo 6 mužů a 5 žen. Na Zdravé mateřské škole a Začít spolu se shodly 3 matky. Zdravou mateřskou školu označili pouze 3 muži. 1 z otců na otázku vůbec neodpověděl.

Tabulka 4 – Tabulka k otázce číslo 4

| 4. Na základě, jakých informací jste se o Mezinárodní Montessori mateřské škole dozvěděl/a? |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ze sdělovacích prostředků   | 23     | 8      | 15    |
| Od přátel/známých   | 28     | 16     | 12    |
| Den otevřených dveří  | 4      | 1      | 3     |
| Škola v blízkosti bydliště  | 17     | 10     | 7     |
| Jiným způsobem  | 7      | 4      | 3     |

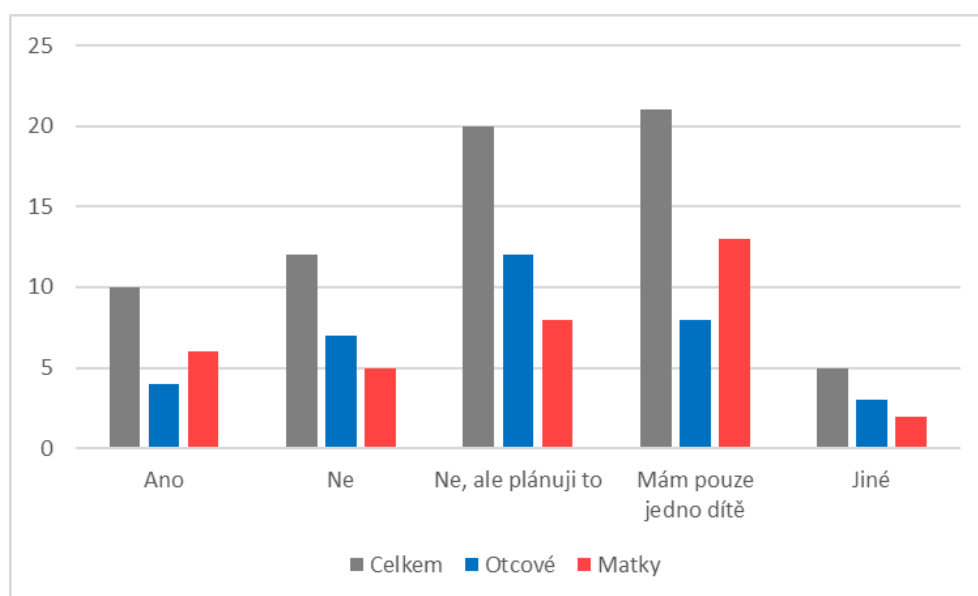


Graf 4 – Graf k otázce číslo 4

Ze sdělovacích prostředků, jako jsou internet, televize, tisk apod. se o mateřské škole dozvědělo 8 mužů a 15 žen. Jako základní impuls uvedlo 12 matek a 16 otců doporučení přátel nebo známých. Den otevřených dveří navštívil 1 otec a 3 matky. Jako důležitý bod uvádí školu v blízkosti bydliště 10 otců a 7 matek. Mezi odpověďmi byl také veletrh mateřských škol a 1 otec uvedl navštívení všech typů mateřských škol v Olomouci. Dále rodiče vyhledávali bilingvní školu z důvodu napůl anglicky mluvící rodiny. Ostatní dali na doporučení rodinného příslušníka nebo je zaujal vystavený plakát ve výloze obchodu s látkami.

Tabulka 5 – Tabulka k otázce číslo 5

| 5. Pokud máte více dětí, navštěvují všechny Vaše děti Montessori mateřskou školu? |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ano   | 10     | 4      | 6     |
| Ne  | 12     | 7      | 5     |
| Ne, ale plánuji to  | 20     | 12     | 8     |
| Mám pouze jedno dítě  | 21     | 8      | 13    |
| Jiné  | 5      | 3      | 2     |

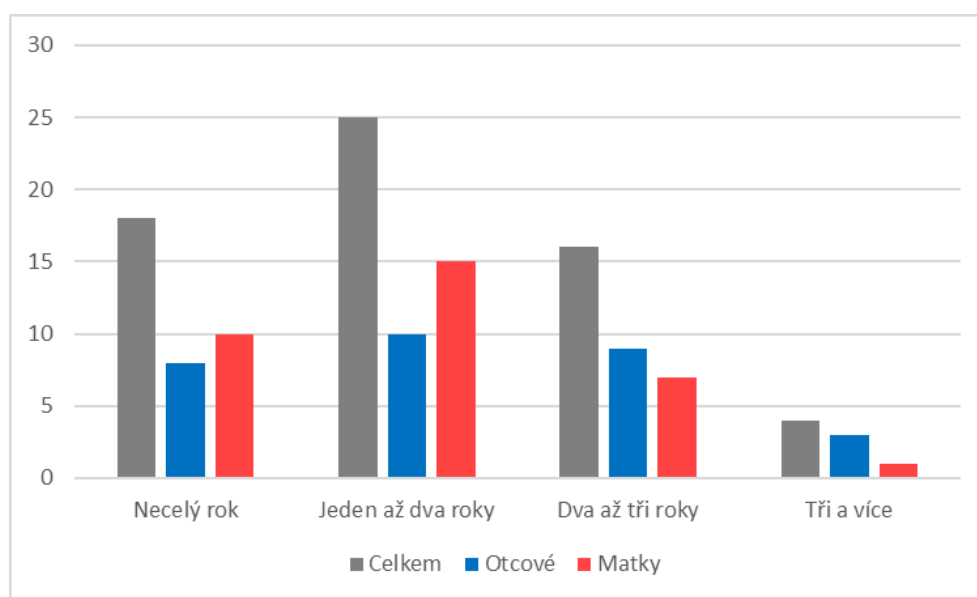


Graf 5 – Graf k otázce číslo 5

Pouze 4 z otců mají více dětí, které navštěvují Montessori mateřskou školu. Odpověď „ne“ uvedlo 7 otců a 12 plánuje nástup dalšího dítěte do mateřské školy. 8 otců má pouze jedno dítě, na rozdíl od matek, kterých je s jedním dítětem 13. Nástup do mateřské školy plánuje 8 matek a všechny děti dalších 6 matek již tuto mateřskou školu navštěvují. Pouhých 5 žen nemá v mateřské škole všechny děti. Při zatrnutí odpovědi „jiné“ rodiče doplňovali především jejich děti z předchozích manželství, v některých případech již dospělé nebo procházející klasickým školstvím. 1 otec uvedl staršího syna, který navštěvuje Montessori základní školu v Horce nad Moravou.

Tabulka 6 – Tabulka k otázce číslo 6

| <b>6. Jak dlouho navštěvuje Vaše dítě tuto mateřskou školu?</b> |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Necelý rok  | 18     | 8      | 10    |
| Jeden až dva roky   | 25     | 10     | 15    |
| Dva až tři roky   | 16     | 9      | 7     |
| Tři a více  | 4      | 3      | 1     |

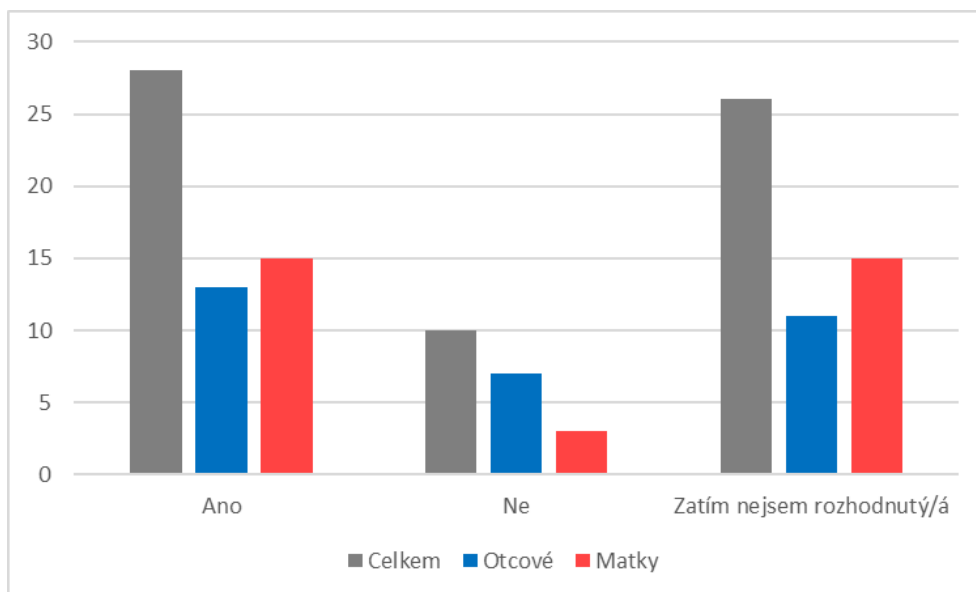


Graf 6 – Graf k otázce číslo 6

Jak v otázce uvedlo 10 otců a 15 matek, nejvíce dětí tuto instituci navštěvuje jeden až dva roky. Na otázku číslo 6 odpovědělo 8 otců a 10 matek necelý rok. Dva až tři roky zaškrtno 9 otců a 7 matek. Pouze 3 muži a 1 žena uvedli tři a více let. Jedno z dětí, které mateřskou školu navštěvuje jeden až dva roky, mělo od otce i matky komentář o navštěvování jiné Montessori mateřské školy v Praze.

Tabulka 7 – Tabulka k otázce číslo 8

| <b>8. Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo v Montessori výuce i na základní škole?</b> |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ano   | 28     | 13     | 15    |
| Ne  | 10     | 7      | 3     |
| Zatím nejsem rozhodnutý/á   | 26     | 11     | 15    |

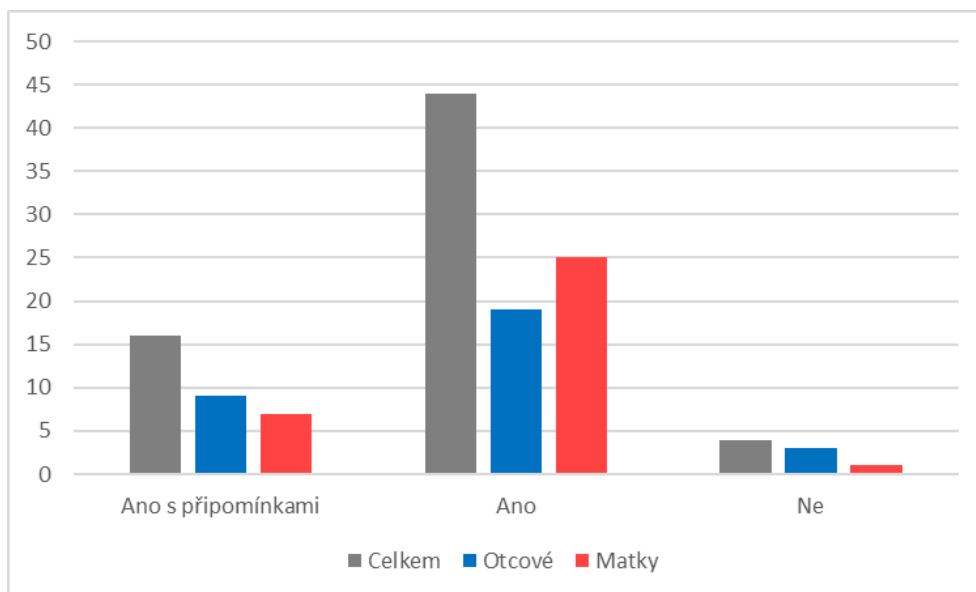


Graf 7 – Graf k otázce číslo 8

Téměř stejný počet, 13 mužů a 15 žen, by chtěl, aby jejich dítě pokračovalo ve výuce Montessori i na základní škole. Zatímco 7 otců a pouhé 3 matky nechtějí, 11 otců a 15 matek stále nejsou rozhodnutí.

Tabulka 8 – Tabulka k otázce číslo 9

| 9. Splnila mateřská škola Vaše očekávání? |        |        |       |
|---|--------|--------|-------|
|   | Celkem | Otcové | Matky |
|   | 64     | 31     | 33    |
| Ano s připomínkami                        | 16     | 9      | 7     |
| Ano                                       | 44     | 19     | 25    |
| Ne  | 4      | 3      | 1     |



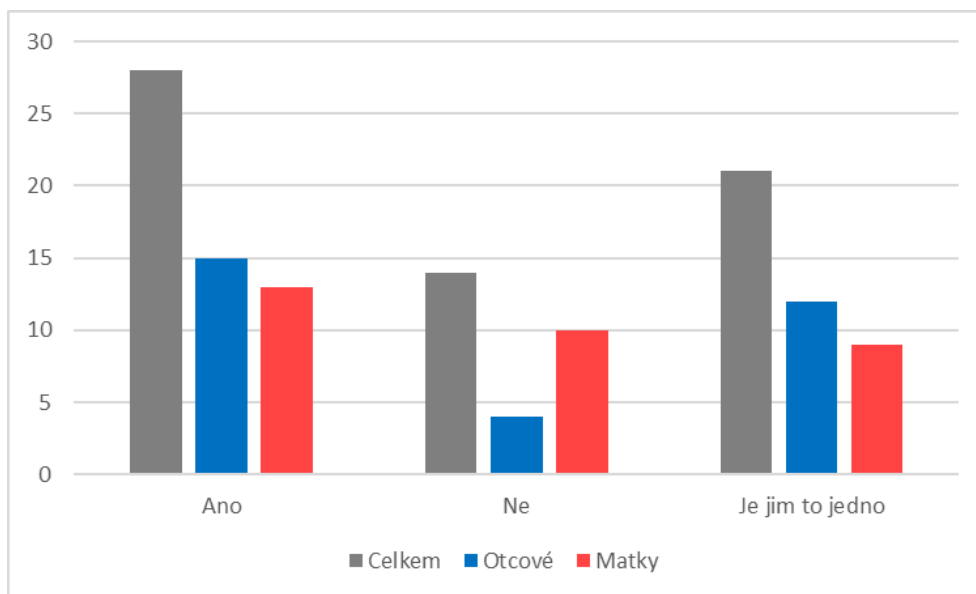
**Graf 8 – Graf k otázce číslo 9**

S mateřskou školou nejsou spokojeni 3 z 31 otců a 1 z 34 matek – tato instituce nesplnila jejich očekávání. Spokojenost s připomínkami uvedlo 9 otců a 7 matek. Po přečtení následující otázky na odůvodnění změnilo 8 rodičů svou odpověď z „ano s připomínkami“ na „ano“. Splnění očekávání tedy nakonec uvedlo 19 mužů a 25 žen.

**Tabulka 9 – Tabulka k otázce číslo 13**

| <b>13. Ztotožňují se prarodiče dítěte s Vaším výběrem alternativní mateřské školy?</b> |               |               |              |
|--|---------------|---------------|--------------|
|  | <b>Celkem</b> | <b>Otcové</b> | <b>Matky</b> |
|  | 33            | 31            | 32           |
| Ano  | 28            | 15            | 13           |
| Ne   | 14            | 4             | 10           |
| Je jim to jedno  | 21            | 12            | 9            |





**Graf 9 – Graf k otázce číslo 13**

U otázky o ztotožnění prarodiče s výběrem alternativní mateřské školy odpovědělo 15 otců a 13 matek „ano“. Pouze 4 muži, ale 10 žen označilo, že s jejich výběrem alternativního vzdělávání prarodiče nesouhlasí. Prarodičům 12 otců a 9 matek na výběru typu školy nezáleží. 1 žena po vybrání odpovědi „ano“ dopsala „tak na půl“.

### **7. V kolika letech začalo Vaše dítě navštěvovat tuto mateřskou školu?**

Montessori mateřskou školu začala navštěvovat ve třech letech více než polovina dětí. Tuto odpověď zvolilo 16 matek a 15 otců. Odpověď ve dvou nebo dvou a půl letech zvolilo 9 matek a 12 otců. Jen v ojedinělých případech se stalo, že dítě nastoupilo například až ve čtvrtém roce života. Tuto odpověď napsalo 6 matek a 4 otcové.

### **10. Pokud jste zaškrtnli odpověď „ano s připomínkami“, co Vám chybí k nejvyšší spokojenosti?**

Tato otevřená otázka navazuje na otázku číslo 9 v tabulce. Rodiče se shodují na určitých aspektech vedení mateřské školy. Chybí jim lepší komunikace s vedením a pracovníky, očekávali osobnější přístup a individuální přístup ve výuce, častý problém bylo menší pochopení pro pracující rodiče. Dále se zde také objevila stížnost na anglicky mluvící učitelky, které nejsou rodilé mluvčí a mají silný přízvuk.

### **11. V čem splnila mateřská škola Vaše očekávání?**

Na otázku, v čem splnila mateřská škola vaše očekávání, se velmi často objevovala odpověď ve všem, v individuálním přístupu a v rychlejším rozvoji dětí. Mezi klady bylo také hodnocení kvality vybavení třídy a anglický jazyk.

### **12. Pozorujete u okolí předsudky, že Vaše dítě navštěvuje alternativní mateřskou školu?**

Jako nejzásadnější předsudek zde byla uvedena finanční stránka tohoto typu vzdělávání. Rodiče byli označováni, že potřebují něco „extra“, nestačí jim klasická mateřská škola, a ve většině případů okolí nedokázalo pochopit jejich rozhodnutí. Okolí předpokládá, že ve školce nefungují žádná pravidla a jsou to školy pro neposlušné děti. Taky sem spadal aspekt, zda zvládnou stejné dovednosti jako jejich vrstevníci, jak budou reagovat na příchod do klasické základní školy.

### **14. Doporučil/a byste Montessori vzdělávání ostatním rodičům?**

Spousta rodičů nechtěla doporučovat tuto instituci nebo tento konkrétní typ výuky – uvedli, že nechtějí nikomu vnučovat své názory a každý musí sám uznat za vhodné, co je pro jeho dítě nejlepší. Tento styl výuky není pro každého, protože klade požadavky i na rodiče a přehodnocení jejich dosavadních postojů.

Druhá část byla spokojená s mateřskou školou a výsledky svých dětí, proto se rozhodla tuto mateřskou školu doporučit. Jako důvody, proč by školu doporučili, uváděli celkovou spokojenost, podporu přirozené zvědavosti a touhu dovídat se o světě, učit se novým věcem, podporu rozvoje osobnosti, budování sebevědomí a učení anglického jazyka od tří let.

### **15. Jaký vidíte největší rozdíl mezi klasickou a Montessori mateřskou školou a přínos pro Vaše dítě?**

Na poslední otázku v dotazníku odpovídali rodiče buď ze svých vlastních zkušeností v dětském věku, nebo uvedli, že nemají srovnání s klasickou mateřskou školou. V Montessori nejsou klasické hračky, je zde méně dětí, na děti se nekřičí a respektuje se osobnost každého jedince.

Cílovou skupinou pro výzkum se stali rodiče dětí předškolního věku, které navštěvují Montessori mateřskou školu v Olomouci. Tato instituce byla požádána o spolupráci a umožnění výzkumu.

Dotazník se skládá z 15 otázek. Z devíti uzavřených a šesti otevřených. Před začátkem dostali rodiče čtyři otázky zabývající se věkem, pohlavím, počtem dětí a jejich nejvyšším dosaženým vzděláním. Tyto dotazy pomohly k lepšímu utvoření profilu rodičů. První tři otázky jsou zaměřeny na obecný názor na alternativní školy a zájem o pedagogiku Marie Montessori. Otázka 4–8 slouží ke zjištění základních informací o volbě konkrétní školy a délce studia dětí v této instituci. Zbylé otevřené otázky se věnují spokojenosti s touto konkrétní mateřskou školou, připomínkám a názorům ostatních.

O vyplnění dotazníku bylo požádáno 80 rodičů, z tohoto počtu bylo navráceno 64 kusů, tedy 80 %. Respondenti byli seznámeni s jeho záměrem a postupem při vyplnění. Rodiče, kteří dotazník vyplňovali, mají děti ve dvou předškolních třídách. Dále se výzkumu zúčastnili i rodiče, kteří měli do nedávna dítě v batolecí třídě, a proto mají s chodem školy zkušenosti. Dotazník vyplnili i dva rodiče dětí, které v roce 2019 ukončily docházku.

Výsledky dotazníkového šetření jsou zobrazeny v tabulkách a grafech. Ke každé otázce náleží jedna tabulka a graf s písemným komentářem.

Díky odpovědím v tomto dotazníku se může vedení školy a pedagogický sbor zaměřit na svůj další postup výuky a přehodnocení určitých principů. Dále také může zvolit vhodnou formu propagace k oslovení rodičů navštěvujících jinou mateřskou školu.

## 6 Diskuse

Jak již bylo řečeno v teoretické části, vznikající alternativní školy v sobě odrážejí změny ve společnosti. S přibývajícím pokrokem začaly klasické školy zahrnovat žáky přemírou učiva, a potlačovaly tak jejich aktivní zvědavost. To vedlo k nespokojenosti některých rodičů. Ti začali hledat jiné možnosti vzdělávání (Kasper, Kasperová, 2008, s. 96).

Jak vyplývá z výzkumu, i současní rodiče hledají pro své dítě to nejlepší. Chtějí mu dopřát kvalitní vzdělání a co nejméně zasahovat do jeho přirozeného vývoje. Z šetření dále vyplynulo, že otázkou alternativního vzdělávání se zabývají převážně rodiče s dosaženým vyšším stupněm vzdělání. Je to způsobeno pravděpodobně tím, že kladou na vzdělání svých dětí velký důraz. Zároveň se osobně informují a vzdělávají v nových trendech výchovy. Podle tabulky č. 1 se většina rodičů seznámila s Montessori pedagogikou a zná její principy vzdělávání. Ve vyhledávání informací jsou aktivnější ženy, což může být způsobeno větší pracovní vytížeností mužů.

Z tabulky č. 2 zjišťujeme, že muži i ženy preferují alternativní typ vzdělávání a v případě jiné volby by zvolili lesní mateřskou školu nebo mateřskou školu Waldorfského typu. Klasickou mateřskou školu by zvolilo pouze šest rodičů, jeden otec neměl na danou otázku vyhraněný názor.

Velký podíl na výběru školy měly reference od přátel, rodiče často dali na jejich doporučení. Zásadní roli při výběru hraje dostupnost informací a finanční zajištěnost rodiny. To, zda je škola v blízkosti bydliště, nebylo zásadní. Rodiče dojíždějí z poměrně velkých vzdáleností.

Pokud se v rodině vyskytuje více dětí, volí pro ně rodiče stejný typ vzdělávání. To se netýká pouze dětí z předcházejících vztahů. Převážná většina rodičů plánuje pokračování vzdělávání na Montessori základní škole. Z toho je patrné, že mateřská škola splnila jejich očekávání.

Někteří rodiče by uvítali vstřícnější přístup mateřské školy k potřebám rodičů. To se týká především rodin, kde jsou zaměstnáni oba rodiče. Problém spočívá v otevírací době mateřské školy. Vzhledem k tomu, že mateřská i základní škola naplňuje hlavní myšlenku Montessori pedagogiky, staví zájmy dítěte vždy do popředí. Proto je otevírací doba

posunuta na pozdější dobu, aby plně vyhovovala biologickým potřebám malých dětí (podrobněji v teoretické části 3.1.3).

V dotazníku se také vyskytuje názor, že rodiče očekávali více individuální přístup. V tomto názoru se ale rodiče neshodují. Zde by bylo potřeba následným šetřením zjistit, zda nespokojení rodiče plně pochopili, co obnáší respektování svobodné vůle dítěte a vedení k seberozvoji. Ani v názoru na anglický jazyk se rodiče neshodují. Někteří ho považují za výrazný klad, jiní poukazují na silný přízvuk u anglicky mluvících pedagogů, kteří nejsou rodilými mluvčími.

Za největší přínos považují rodiče rychlejší rozvoj dětí, probouzení zájmu o aktivity, samostatnost, respektování individuality každého dítěte. Oceňují i vybavení třídy, respektují absenci hraček.

Otázka č. 12 poukázala na nové možnosti, jakým směrem by bylo možné vést další šetření. Ukázalo se, že okolí často vnímá alternativní školy a docházku do nich jako nadstandard, který si může dovolit pouze určitá část rodičů. Vzhledem k finanční spolupráci rodičů na zajištění chodu školy (placení školného) není tento typ školy dostupný každému. Tím se odklání od původní myšlenky Marie Montessori, která tyto školy začala budovat jako školy pro všechny děti bez rozdílu, pro děti nadané i postižené, pro děti chudé i bohaté (Rýdl 2006, s. 14). Bylo by zajímavé udělat podobný průzkum v klasické mateřské škole, který by naše šetření doplnil a upřesnil. Na základě našeho šetření jsme zjistili, že daný typ školy rozhodně není pro každého a je velmi důležité, aby se rodiče dostatečně informovali o budoucí škole svého dítěte.

## Závěr

V teoretické části bakalářské práce se zaměřujeme na historii alternativních škol. Popisujeme jednotlivé typy a stručně je charakterizujeme. V práci se zaměřujeme na Montessori vzdělávání, hlavní myšlenky a principy Montessori pedagogiky. Porovnáváme Montessori vzdělávání s klasickým vzděláváním z hlediska vzdělávacích oblastí, postoje ke hře a hračce, k odměňování a trestání. Cíl teoretické části byl splněn a získané znalosti se staly východiskem pro praktickou část této bakalářské práce.

Hlavním úkolem praktické části bylo zjištění motivace rodičů pro umístění dítěte do Montessori mateřské školy a jejich očekávání od tohoto typu školy. Výzkum se také zaměřuje na zjištění povědomí rodičů o Montessori pedagogice.

Pro výzkum byla použita kvantitativní metoda šetření. Dotazník vyplnilo 64 rodičů z 80 oslovených. Z šetření vyplývá, že alternativní vzdělávání volí z větší části rodiče s vyšším stupněm dosaženého vzdělání. Je patrné, že tito rodiče se více zajímají o možnosti, které jim vzdělávací soustava nabízí a vzdělání jejich dítěte je pro ně prioritou. Vzhledem k finanční spolupráci rodičů na zajištění chodu školy (placení školného) není tento typ školy dostupný každému.

Dalším šetřením zjišťujeme, že většina rodičů se aktivně podílí na životě školy, navštěvuje kurzy, přednášky a workshopy, na kterých si rozšiřují své znalosti z oblasti Montessori pedagogiky. Školu volili na základě předchozích zkušeností, ztotožňují se s hlavními myšlenkami Montessori vzdělávání. Převážná většina by upřednostnila jakýkoli typ alternativní školy před školou klasickou. Vychází hlavně z osobní zkušenosti s klasickou mateřskou školou ve svém dětství. Dále vyplynulo, že pro rodiče nehraje roli, zda je škola v blízkosti bydliště. I to naznačuje větší finanční zajištěnost rodiny. Naproti tomu někteří uvádějí jako jeden z důvodů upřednostnění školy školu bilingvního typu.

Za hlavní priority Montessori vzdělávání rodiče označují menší počet dětí a individuální přístup, který vede dítě k svobodnému rozhodování a seberozvoji.

Cíl pro praktickou část byl splněn. Rodiče se aktivně zajímají o principy Montessori pedagogiky a na základě svých znalostí zvolili daný typ školy. Preferovali především respektování individuality každého dítěte, možnost svobodné vůle, podporu přirozené

touhy a zvědavosti dítěte. Vzhledem k tomu, že byli seznámeni s fungováním školy a myšlenkami Marie Montessori, splnila škola jejich očekávání. Většina z nich chce pokračovat se vzděláváním v základní škole Montessori.

V dnešní době se mění i klasická mateřská škola. Spoustu námětů čerpá i z alternativních metod a postupů. Oba typy škol se mohou vzájemně obohatit. Nejdůležitější není to, zda si rodiče zvolí alternativní, nebo klasickou mateřskou školu. Důležitá je možnost volby.

V průběhu realizace výzkumu jsme se setkávali s nedostatkem času z důvodu špatné spolupráce s rodiči. Dotazníky někteří odevzdali až po opakovaném upomínání, někteří ho neodevzdali vůbec. Během realizace výzkumu vyvstávaly nové otázky a možnosti rozšíření zkoumané oblasti. Bylo by zajímavé provést obdobné šetření v klasické mateřské škole a provést následné srovnání. Závěry šetření mohou být přínosem pro všechny typy mateřských škol. Na základě získaných poznatků mohou přizpůsobit svou nabídku (propagace, individuální přístup, nabídka cizího jazyka, ...) požadavkům rodičů a tím zvýšit zájem o danou mateřskou školu.

## Seznam použité literatury

### Knižní zdroje

BARTUŠKOVÁ, Marie. *Pedagogika predškolského věku: učebný text pre pedagogické školy*. Přeložila Oľga HOLÉCYOVÁ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. ISBN (Váz.).

FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Přeložil Milan KRANKUS. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996, 216 s. ISBN 8008002816.

HORÁK, Záboj. *Církev a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3623-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.



MARTINEK, Michael. *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1116-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MONTESSORI, Maria a Gerald Lee GUTEK. *The Montessori method: the origins of an educational innovation, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, c2004. ISBN 9780742519121.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

MONTESSORI, Maria. *Kinder sind anders, München 1994*. ISBN 3-423-35006-7.

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

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 8071780723.

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

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.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

### **Zákony, vyhlášky, pedagogické dokumenty a internetové zdroje**

Ověřování lesních tříd. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-ukoncilo-pilotni-overovani-lesnich-trid>.

*Rámcový vzdělávací program: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: Praha, ročník 2018. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. *Montessori ČR* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>.

*Zákon č. 306/1999 Sb.: o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením* [online]. [cit. 2020-04-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-306/zneni-20160901>.

## Seznam použitých zkratek

|        |  |
|--------|--|
| AMI    | Association Montessori Internationale                |
| MPSV   | Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy         |
| PV     | Předškolní vzdělávání                                |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |

## Seznam tabulek

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1 – Tabulka k otázce číslo 1 .....  | 33 |
| Tabulka 2 – Tabulka k otázce číslo 2 .....  | 34 |
| Tabulka 3 – Tabulka k otázce číslo 3 .....  | 35 |
| Tabulka 4 – Tabulka k otázce číslo 4 .....  | 36 |
| Tabulka 5 – Tabulka k otázce číslo 5 .....  | 37 |
| Tabulka 6 – Tabulka k otázce číslo 6 .....  | 38 |
| Tabulka 7 – Tabulka k otázce číslo 8 .....  | 38 |
| Tabulka 8 – Tabulka k otázce číslo 9 .....  | 39 |
| Tabulka 9 – Tabulka k otázce číslo 13 ..... | 40 |

## Seznam obrázků

|   |    |
|---|----|
| Obrázek 1 – Praktický život.....                        | 14 |
| Obrázek 2 – Montessori třída.....                       | 15 |
| Obrázek 3 – Prstová tabulka ke sčítání.....             | 17 |
| Obrázek 4 – Prstová tabulka k odčítání.....             | 19 |
| Obrázek 5 – Pohyblivá abeceda, malá psací písmena ..... | 24 |
| Obrázek 6 – Budova mateřské školy.....                  | 32 |

## Seznam grafů

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Graf 1 – Graf k otázce číslo 1 .....  | 33 |
| Graf 2 – Graf k otázce číslo 2 .....  | 34 |
| Graf 3 – Graf k otázce číslo 3 .....  | 35 |
| Graf 4 – Graf k otázce číslo 4 .....  | 36 |
| Graf 5 – Graf k otázce číslo 5 .....  | 37 |
| Graf 6 – Graf k otázce číslo 6 .....  | 38 |
| Graf 7 – Graf k otázce číslo 8 .....  | 39 |
| Graf 8 – Graf k otázce číslo 9 .....  | 40 |
| Graf 9 – Graf k otázce číslo 13 ..... | 41 |

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 Souhlas rodičů se zveřejněním fotografií dětí

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

Dotazník

Vážení rodiče,

jmenuji se Kateřina Skopalová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, jehož výsledky budou použity v rámci méj bakalářské práce.

Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté odpovědi budou využity výhradně pro účely bakalářské práce bez uvedení konkrétní MŠ. Při vyplňování dotazníku prosím zvolte variantu, která nejvíce vystihuje Vaši odpověď. Zvolenou variantu zaškrtněte.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

Kateřina Skopalová

---

Věk:

- 20–30
- 30–35
- 35–40
- 40–45
- 45 a více

Vztah k dítěti:

- Matka
- Otec

Počet dětí:

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Střední vzdělání bez maturity
- Střední vzdělání s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání



**1) Vaše dítě navštěvuje MŠ užívající pedagogiku Marie Montessori, zajímal/a jste se blíže o její názory na výchovu dětí?**

- Ne
- Ano
  - Přečetl/a jsem si základní informace
  - Aktivně vyhledávám informace
  - Jiné (uveďte prosím)

.....  
.....  
.....

**2) Jsou Vám MŠ s alternativním programem bližší než MŠ běžného typu?**

- Ano
- Ne

**3) Které z uvedených MŠ jsou pro dítě z Vašeho pohledu nejvhodnější?**

- Montessori
- Waldorf
- Začít spolu
- Zdravá školka
- Lesní školka
- Jiná (uveďte prosím jaká)

.....

**4) Na základě jakých informací jste se o Mezinárodní Montessori MŠ dozvěděl/a?**

- Ze sdělovacích prostředků (internet, televize, tisk apod.)
- Od přátel/známých
- Den otevřených dveří
- Škola v blízkosti bydliště
- Jiným způsobem (uveďte prosím jak)

.....  
.....

**5) Pokud máte více dětí, navštěvují všechny Vaše děti Montessori MŠ?**

- Ano
- Ne
- Ne, ale plánuji to
- Mám pouze jedno dítě
- Jiná možnost (uveďte prosím jaká)

.....

**6) Jak dlouho navštěvuje Vaše dítě tuto MŠ?**

- Necelý rok
- Jeden až dva roky
- Dva až tři roky
- Tři a více

**7) V kolika letech začalo Vaše dítě navštěvovat tuto MŠ?**

.....

**8) Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo v Montessori výuce i na ZŠ?**

- Ano
- Ne
- Zatím nejsem rozhodnutý/á

**9) Splnila MŠ Vaše očekávání?**

- Ano s připomínkami
- Ano
- Ne

**10) Pokud jste zaškrtnuli odpověď „ano s připomínkami“, co Vám chybí k nejvyšší spokojenosti?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**11) V čem splnila MŠ Vaše očekávání?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12) Pozorujete u okolí předsudky, že Vaše dítě navštěvuje alternativní MŠ?**

- Ano (uved'te prosím jaké)

.....  
.....  
.....

- Ne

**13) Ztotožňují se prarodiče dítěte s Vaším výběrem alternativní MŠ?**

- Ano  
 Ne  
 Je jim to jedno

**14) Doporučil/a byste Montessori vzdělávání ostatním rodičům?**

- Ano (uved'te prosím proč)

.....  
.....  
.....  
.....

- Ne (uved'te prosím proč)

.....  
.....  
.....  
.....

**15) Jaký vidíte největší rozdíl mezi klasickou a Montessori MŠ a přínos pro  
Vaše dítě?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Příloha č. 2 Souhlas rodičů se zveřejněním fotografií dětí

Mezinárodní Montessori škola Olomouc potvrzuje, že rodiče souhlasí se zveřejněním fotek dětí v bakalářské práci Kateřiny Skopalové Pedagogika Montessori v předškolním vzdělávání.

Dne 10. 4. 2020

Mezinárodní Montessori škola Olomouc –  
mateřská škola a základní škola, z.ú.  
IČO 03681041

## Anotace

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Jméno a příjmení:</b>   | Kateřina Skopalová                        |
| <b>Katedra nebo ústav:</b> | Katedra primární a preprimární pedagogiky |
| <b>Vedoucí práce:</b>      | prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.            |
| <b>Rok obhajoby:</b>       | 2020                                      |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>                | Pedagogika Montessori v předškolním vzdělávání  |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Pedagogy of Montessori in preschool education   |
| <b>Anotace práce:</b>              | <p>Bakalářská práce Pedagogika Montessori v předškolním vzdělávání se zabývá principy, kterými se vyučování v mateřské škole alternativního typu řídí. Pracuje také s tématem srovnání alternativního a klasického vzdělávání.</p> <p>Práce se dále zabývá rozdílnými názory na vzdělávání a důvody rodičů k umístění dítěte do Montessori mateřské školy.</p> <p>Součástí této bakalářské práce je výzkumné šetření, které zjišťovalo povědomí rodičů o pedagogice Montessori a jejím pedagogickém systému. Toto šetření bylo prováděno formou dotazníků a jejich následné analýzy.</p>                                |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Vzdělávání, předškolní věk, předškolní vzdělávání, Maria Montessori, alternativní vzdělávání, mateřská škola  |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | <p>Bachelor thesis Pedagogy Montessori in preschool education, deals with the principles that govern the teaching in kindergarten of an alternative type. It also works with the topic of comparing alternative and classical education.</p> <p>The thesis also deals with different opinions on education and reasons of parents to place a child in Montessori kindergarten.</p> <p>A part of this bachelor thesis is a research which investigated parents' awareness of Montessori pedagogy and its pedagogical system. The survey was carried out in the form of questionnaires and their subsequent analysis.</p> |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Education, preschool age, preschool education, Maria Montessori, alternative education, kindergarten  |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče<br>Příloha č. 2 Souhlas rodičů se zveřejněním fotografií dětí  |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 42 stran  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | český   |