

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Obor: Školský management

**ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA MARIE
MONTESSORI V MATEŘSKÉ ŠKOLE
ALTERNATIVE KINDERGARTEN EDUCATION OF MARIE
MONTESSORI**

Bakalářská diplomová práce

Jana Klazarová

Vedoucí bakalářské diplomové práce: PhDr. Danuška Tomanová, CSc.

Olomouc 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

Ve Vysoké nad Labem, dne 10. 3. 2013

.....
Jana Klazarová

Poděkování

Děkuji PhDr. Danuše Tomanové, CSc., za odborné vedení bakalářské práce, cenné informace, vstřícnost a podporu. Za rady a připomínky děkuji také Mgr. Zuzaně Lipkové. Současně děkuji i všem pedagogům Montessori za poskytnutí nezbytných informací.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	8
1 Pedagogický systém Marie Montessori jako jedna z možností alternativního vzdělávání v mateřské škole	8
1.1 Dítě z pohledu Marie Montessori	8
1.2 Příroda jako nezbytná součást výchovy a vzdělávání dítěte	9
2 Principy a pojmy pedagogiky Montessori.....	10
2.1 Svoboda	10
2.2 Připravené prostředí	12
2.2.1 Role rodičů	12
2.2.2 Role pedagoga	13
2.3 Polarizace osobnosti	17
2.3.1 Průběh koncentrované práce a chování dospělého.....	17
2.4 Senzitivní období.....	18
2.5 Normalizace dítěte.....	19
2.6 Absorbující duch	20
2.7 Chyba jako přirozený jev	20
2.8 Ticho a klid.....	21
3 Vize Marie Montessori o podobě předškolního zařízení	22
3.1 Cíl zařízení	22
3.2 Dětský domov.....	22
4 Současná mateřská škola s prvky pedagogického systému Marie Montessori.....	25
4.1 Kurikulum závazné pro mateřské školy	25
4.2 Pohled legislativy na přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání ..	25
4.3 Minimální standard pro Montessori zařízení uznaný v České republice	26
4.4 Vybrané možnosti vzdělávání	28
4.4.1 Společnost Montessori o. s.	28
4.4.2 Association Montessori international.....	29
4.5 Didaktický materiál	29

4.5.1	Vznik a vývoj	29
4.5.2	Vybavení mateřské školy didaktickým materiálem Montessori	30
5	Evaluace v mateřské škole implementující prvky pedagogického systému Marie Montessori.....	31
5.1	Obecné zásady evaluace	31
5.2	Evaluace v mateřské škole s prvky pedagogického systému Marie Montessori	32
5.2.1	Hodnocení z pohledu Marie Montessori	32
5.2.2	Evaluace v mateřských školách implementující prvky pedagogiky Montessori	33
6	Výzkumné šetření.....	34
6.1	Stanovení výzkumných otázek	34
6.2	Realizace výzkumného šetření	34
6.2.1	Metody výzkumu.....	34
6.2.2	Zkoumaný vzorek.....	35
6.3	Interpretace výzkumného šetření.....	37
7	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	50
8	Diskuse.....	60
	Závěr.....	62
	Seznam použitých zdrojů.....	64
	Seznam grafů a tabulek	67
	Přílohy	69
	Anotace	102

Úvod

Výchova a vzdělávání dětí a mládeže je u nás i v zahraničí často diskutovanou problematikou. V České republice jsou školy a školská zařízení z určitého pohledu autonomní. Jedním z projevů této autonomie je zejména fakt, že si mohou o koncepci pedagogické práce rozhodnout samy. Avšak jejich strategická rozhodnutí musí zaručovat soulad nejen s legislativou, ale i s kurikulárními dokumenty, jejichž obsahy jsou pro školy závazné.

Vhodně zvolená a kvalitně propracovaná koncepce může škole zaručit vysoké postavení na trhu školských služeb. Jednou z možných koncepcí pedagogické práce školy je implementace prvků některých alternativních pedagogických směrů. Každá realizace s sebou však přináší spoustu bariér a problémů s nimi spojených. Předpokladem úspěšné implementace je v první řadě sdílení myšlenky všemi pedagogy, nutnost jejich neustálého vzdělávání v dané oblasti a s tím související případné změny, např. v jejich chování. Nedílnou součástí je rovněž vybavení školy potřebnými didaktickými pomůckami a materiály.

Jakožto pedagožka v mateřské škole s prvky tohoto systému se takovéto realizace přímo účastním. Plně si uvědomuji existenci mnoha bariér, bránících správné implementaci metod Montessori.

Cílem mé bakalářské práce je stanovit bariéry, s jakými se potýkají učitelé implementující pedagogický systém Marie Montessori, a určit, které z nich se objevují nejčastěji a jsou závislé na délce pedagogické praxe. Dalším z cílů je zjistit příčiny vzniku nejvíce zastoupených bariér. Bakalářská práce bude zacílena také na druhy i formy evaluace prvků systému v současných českých mateřských školách, které ho realizují, a rovněž na zjištění rezerv, jež při své kontrolní činnosti identifikovala Česká školní inspekce.

V teoretické části bakalářské práce se zaměřím na aspekty, z nichž musí škola při rozhodnutí o implementaci vycházet. Praktická část nastíní, jaké druhy bariér existují, které z nich jsou nejčastější a které jsou závislé

na délce pedagogické praxe. V neposlední řadě se zaměřím také na analýzu možných příčin vzniku těchto bariér.

Povinností mateřských škol je provádět systematické a pravidelné vyhodnocování vzdělávacího procesu a jeho výsledků. Proto se v bakalářské práci zaměřím i na oblast evaluace.

V závěru mé bakalářské práce se soustředím na problematiku rezerv, jež na konkrétních mateřských školách při kontrolní činnosti postihla Česká školní inspekce.

K získání potřebných údajů pro praktickou část použiji dvě metody. Kromě dotazníkového šetření provedu rovněž strukturovaný rozhovor. Obě techniky zacílím na pedagogy, kteří mají se systémem Montessori osobní zkušenosti.

Zjištěné skutečnosti budou přínosem nejen pro ty, jež chtějí tyto alternativní prvky do předškolního zařízení implementovat, ale také pro rodičovskou veřejnost, začínající i pokročilé pedagogy a jejich vzdělavatele.

Teoretická část

1 Pedagogický systém Marie Montessori jako jedna z možností alternativního vzdělávání v mateřské škole

Marie Montessori (1870 - 1952) byla významnou představitelkou jedné z koncepcí nové výchovy 1. poloviny 20. století, tzv. pedocentrismu. Protagonisté tohoto směru v pedagogice kritizovali dosavadní metody vyučování a přístup k dítěti, kdy dítě přijímalo velké množství vědomostí pouze mechanicky bez jakéhokoliv využití spontánní aktivity. Pedocentrismus pohlížel na dítě jako na střed zájmu veškerého dění. A právě Marie Montessori v rámci své metody našla a ukázala celému světu cestu k dítěti. (Zelinková 1997, s. 11 - 12)

Marie Montessori byla velmi vzdělanou ženou. Stala se první diplomovanou lékařkou v Itálii. Zabývala se studiem takových vědních disciplín, jako je biologie, antropologie, filozofie, psychologie a pedagogika. (Zelinková 1997, s. 14) Její názory byly ovlivněny studiem odborných textů dalších lékařů a psychologů. (Ludwig, Onken, Elsner 2000, s. 9; Montessori 2001, s. 10)

1.1 Dítě z pohledu Marie Montessori

Montessori dítěti zcela důvěřovala. Věřila v jeho velkou vnitřní sílu, v jeho vnitřní potenciál - skrytou, přehlíženou a nevyužitou energii. Vnímala dítě jako tvůrce dospělých. Věřila, že rozvojem jeho vnitřního potencionálu může dojít k nápravě lidské společnosti, potlačení konfliktů mezi lidmi a zbytečných lidských utrpení. Montessori upozorňovala na to, že v období od narození do šesti let se zakládá a formuje lidský intelekt. (Montessori 2003, s. 23) Z toho vyvodila závěr, že je potřeba dítě vychovávat a vzdělávat hned po jeho narození. Nelze to však uskutečňovat cestou předávání znalostí, vědomostí nebo formou výkladu. Montessori uvádí, že „v každém dítěti je skryt obětavý, neúnavný učitel“. (tamtéž, s. 12) Ve svém vývoji se dítě „řídí programem pečlivě sestaveným

samotnou přírodou, a to spolehlivěji, než v sebelépe organizované klasické škole“. (tamtéž, s. 12)

Za dobu své dlouhodobé práce s dětmi se přesvědčila o tom, že: *„vzdělávání není něco, co dělá učitel, ale že je to přirozený proces, který probíhá samovolně v každé bytosti. Jeho podstatou není naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, kterou jedinec získává při aktivním působení na své okolí.“* (tamtéž, s. 13) Rýdl uvádí, že nejen v pedagogice Montessori platí zásada, že dítě se nejlépe učí tomu, čemu se momentálně učit chce. Z hlediska moderní psychologie se jedná o vývojové potřeby dítěte. (Rýdl 2007, s. 15)

Pedagogická metoda Marie Montessori vznikla na základě jejího dlouhodobého pozorování dětí a neustálého zdokonalování didaktického materiálu, se kterým pracovaly. Východiskem její teorie se staly praktické zkušenosti propojené s odbornými znalostmi. Postup od praxe k teorii aplikovala i při práci se samotnými dětmi. Ty nejdříve manipulují s konkrétním materiálem a až poté přecházejí ve znalost abstraktních pojmů. Vyvozování teorie tak předchází praktická činnost. Děti si teorii snadněji zapamatují, protože k ní dospěly samy na základě vlastní praktické zkušenosti. Metody výuky podle Montessori se tak výrazně odlišují od metod výuky v běžných školách.

1.2 Příroda jako nezbytná součást výchovy a vzdělávání dítěte

Montessori již v době, kdy psala knihu *Objevování dítěte*, poukazovala na to, že *„příroda je dětem poněkud vzdálená“*. (Montessori 2001, s. 47)

V Domech dětí (tamtéž; viz 3.2), se děti staraly o malý pozemek, který byl součástí zahrady. Ve své době Montessori prosazovala myšlenku, že by dítě mělo v přírodě žít, ne se o ní jen učit. (tamtéž) Doporučovala, aby v tomto ohledu byla dětem poskytnuta větší volnost. Měl by jim být dopřán pobyt ve volné přírodě a umožněn bezprostřední kontakt s ní. Montessori schvalovala pohyb dětí v dešti i chůzi v trávě naboso. (tamtéž, s. 48)

Vysvětluje, že agresivita a nevhodné chování dětí jsou následkem omezení, vzniklých z jejich minimálního pobytu v přírodě. Například usmrcování drobných živočichů děti považují za přirozené. Montessori varuje před tím, že těmito projevy, vyplývajícími z daných omezení, se dítě přírodě odcizuje. Poukazuje na to, že dospělí po dětech chtějí, aby se „*přizpůsobily svému vězení a nezlobily*“. (tamtéž)

Vztah k přírodě děti nezískají memorováním a poučováním ze strany dospělého jedince. Nabytí takového vztahu je možné hlavně prostřednictvím vlastních zkušeností. To jim umožní právě systém Montessori, a to v rámci kosmické výchovy, tj. jednoho z pěti oborů pedagogiky Montessori.

Marie Montessori byla přesvědčena o tom, že formování jevů v přírodě funguje podle jednotného plánu a člověk má v tomto plánu svoji jedinečnou úlohu. Nemá se v žádném případě chovat jako pán tvorstva, ale jako součást určitého celku. „*Úkolem kosmické výchovy je zprostředkovat dítěti představu o souhře jednotlivých částí celku/přírody a člověka.*“ (Rýdl 1994, s. 105) Oblast kosmické výchovy zahrnuje zeměpis, geologii, astronomii, chemii, fyziku, biologii, dějepis, sociologii a politiku. Dítě již v předškolním věku získává pomocí montessoriovských pomůcek nejen poznatky z některých oborů, ale též poznává „*souvislosti a souhry sil navzájem*“. (tamtéž)

2 Principy a pojmy pedagogiky Montessori

2.1 Svoboda

„*Být svobodný znamená být nezávislý a samostatný.*“ (Rýdl 1999, s. 22) Pokud hovoříme o svobodě v souvislosti s malým dítětem, musíme si uvědomit podstatu svobody, jež představuje klíčový aspekt pedagogiky Montessori. Svoboda, kterou propagovala Montessori, není nekonečná a dá se realizovat pouze v rámci určitých hranic. Dle Zelinkové jsou to hranice psychické i fyzické. (Zelinková 1997, s. 19) Svoboda dítěte v žádném případě neznamená, že dítě ponecháme bezprizorně jemu samému. Neměla by být vykládána ani tak, že budeme tolerovat jeho neukázněné chování

a ponecháme jej bezúčelně a bezcílně bloumat nebo nedělat nic. (tamtéž, s. 21)

Základem svobody v pojetí Montessori je vnitřní potřeba dítěte a jeho spontánní aktivita. Dítě si může svobodně zvolit činnost, kterou se chce zabývat a která ho něčím přitahuje. Pokud si dítě vybere činnost dle své momentální potřeby, pracuje se zájmem, spontánně, nenuceně, soustředěně a dlouhodobě. (tamtéž, s. 23) Mezi hlavní ohraničující pravidla jsou mnohými autory řazena následující:

- ve třídě je jedno provedení určité pomůcky,
- dítě si nějakou činnost zvolit musí,
- dítě si vytvoří pracovní plochu (například kobereček, igelitová podložka při lepení, prkénko při krájení aj.),
- dítě si nemůže zvolit takovou pomůcku, se kterou již některé z dětí pracuje,
- po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit,
- materiál se nesmí ničit,
- základním požadavkem je dodržování slušného chování a pořádku,
- dítě si pomůcku po sobě uklidí,
- dítě pomůcku uloží na své místo. (Zelinková 1997, s. 21, str. 24, s. 25; Montessori 1926, s. 7; Ludwig, Onken, Elsner 2000, s. 19, s. 33; Montessori 2001, s. 98)

Ludwig s Onkenem a Elsnerem uvádí, že se dítě při rozhodování o tom, jak naloží se svojí svobodou, učí přijímat určité hranice. Hranice tvoří řád prostředí, materiál, se kterým pracuje, a soužití s ostatními lidmi - dětmi a dospělými. Učí se projevovat úctu k činnosti druhých a při práci ostatní nerušit. (Ludwig, Onken, Elsner 2000, s. 33) Marie Montessori hovoří o činnosti dítěte jako o svobodné práci: „*Práce, v níž probíhá koncentrace pozornosti, je základním kamenem individuální svobody. Hranicí individuální svobody tvoří společnost. Svobodná práce je taková, v níž je dítě tvůrcem sebe samého.*“ (Zelinková 1997, s. 26)

Dítěti v Montessori zařízeních je umožněno pracovat právě takovým tempem, které k získání vědomostí či dovedností potřebuje. V klasickém školním prostředí tuto možnost z časových důvodů nemá.

Podle Ludwiga, Onkena a Elsnera všude tam, kde je dětem dopřáno se svobodně a volně pohybovat, „*panuje pořádek, klid a disciplína*“.
(Ludwig, Onken, Elsner 2000, s. 33) Jak dále upřesňují, nejedná se ovšem o disciplínu vynucenou, ale o takovou, která vychází ze spokojenosti dítěte a z pocitu, že bylo do společenství druhých přijato. (tamtéž, s. 34)

2.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí by se dalo chápat jako prostředí, jež tvoří specifické uspořádání nábytku, speciální didaktický materiál, vhodné hygienické podmínky, podnětné prostředí apod. Montessori však do připraveného prostředí zahrnuje i dospělého a jeho každodenní jednání, způsob komunikace, zacházení, formování vlastních hodnotových představ, zvyků a návyků při stolování, způsobů oslav výjimečných událostí, ale i to, jak prožívá bouřku, nálady, smutek, radost, hádky, uzdravování apod. (Rýdl 1999, s. 36) Je potřeba zdůraznit fakt, že každý běžný den je v životě dítěte důležitý. To, jaké hodnoty dítě přijme, jak bude přemýšlet a jednat, je zcela v rukou dospělých. Svým každodenním jednáním se dospělí na rozvoji dítěte významně podílejí.

2.2.1 Role rodičů

S ohledem na vývoj dítěte je vždy důležité jednotné působení jak ve škole, tak v domácím prostředí. Do zařízení, která pracují s prvky pedagogického systému Montessori, by měly být přijímány děti, jejichž rodiče byly formou kurzů zprostředkovaných zařízeními, které se touto problematikou zabývají, s Montessori metodou seznámeni.

Sama Marie Montessori nikdy žádnou knihu určenou výhradně pro rodiče nenapsala. Některé z jejich publikací přeložených do českého jazyka, jakož i jiná literatura vycházející z Montessori myšlenek, dnes rodičům umožňují seznámit se s metodou konkrétněji. Montessori

vzdělávací systém je přiblížen např. prof. PhDr. Karlem Rýdlem, CSc. Jeho knihy mohou rodičům zajímavým se o tuto metodu významně pomoci.

2.2.2 Role pedagoga

2.2.2.1 Vychovatel nového typu dle Marie Montessori

Extrémní pedocentrismus odsouval pedagoga do pozadí. M. Montessori v průběhu svého pozorování vyvodila závěr, že dítě ke svému rozvoji dospělého jedince potřebuje, a pokud si o pomoc požádá, je nezbytné mu ji poskytnout. Zelinková uvádí, že Montessori nazývala učitele vedoucím. (Zelinková 1997, s. 75) Podle její teorie dospělý jedinec dítě neučí. Tuto schopnost má dítě samo o sobě. Dospělý je pak zodpovědný za vytvoření podmínek k zajištění svobody dítěte a dítě jeho životem pouze provází. Je pasivním pozorovatelem, odstraňuje překážky, které by dítě v jeho vývoji brzdily, a připravuje podnětné prostředí. Jeho velkou a skutečně důležitou úlohou je tedy role organizátora a pozorovatele, který analyzuje

a vyhodnocuje projevy dítěte, a na základě zjištěných výsledků pak k dítěti také přistupuje. *„Úkolem učitele tedy není mluvit, nýbrž promyslet a připravit takový sled motivačních prvků, který by děti přivedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností ve speciálním, pro ně připraveném prostředí.“* (Montessori 2003, s. 13)

Marie Montessori pro principy vzdělávání zformulovala tzv. „dvanáctero“. (Rýdl 2007, s. 7) Učitel je zde přisouzena role dobrého organizátora, pozorovatele a vzdělaného člověka se schopnostmi zpracovat určité vědomosti do formy didaktického materiálu na základě vypořádané potřeby dítěte. Učitel by podle Montessori měl být člověkem trpělivým, který dokáže ustoupit do pozadí a pomoci tehdy, když je o pomoc požádán. Měl by dokázat respektovat dítě s jeho chybami, jakožto přirozeným jevem každého člověka. Je potřeba, aby učitel dokázal dítě nevyrušovat, když pracuje, respektovat, když při práci pozoruje dítě jiné, pokud ho však dítě-pozorovatel nevyrušuje. Měl by umět vyčkat, až je dítě vykonáním své práce zcela uspokojené. (tamtéž)

Marie Montessori říká, že pokud chce být člověk učitelem, musí se také o člověka zajímat. (Montessori 2001, s. 13) Její myšlenky poukazují na učitele, jenž má svoji osobitou roli, kterou je již dříve zmíněná role pozorovatele. Přirovnává učitele k vědci. Vědec zoolog má za úkol například studovat blanokřídlý hmyz. Nemůže však pozorovat motýly, kteří jsou špendlíkem připevněni v prosklené vitríně. Nehybní motýli nemohou být cílem pozorování. (tamtéž)

Také učitel, má-li být dobrým pozorovatelem, nemůže pracovat s dětmi sedícími nehybně v lavicích. Nasnadě by pak bylo srovnání se zmiňovanými motýli. Důsledkem těchto myšlenek je podle autorky i požadavek na školská zařízení obecně, a to umožnit dětem svobodně rozvíjet jejich aktivity. (tamtéž)

2.2.2.2 *Pedagog v současné mateřské škole*

K vytvoření prostoru pro svobodný výběr aktivit dítěte je potřeba speciální školní prostředí (viz 3.2). S touto problematikou se pojí častý jev, který se netýká pouze mateřských škol. Je jím problém nekázně. Vystává zde zásadní otázka, zda je vůbec možné patřičný svobodný výběr dítěti dopřát, aniž by nedošlo k absolutnímu potlačení kázně. V rámci tradiční školní výuky se děti ke kázni vedou neustálým slovním napomínáním, okřikováním, doprovázeným leckdy strachem z autority. V takovémto prostředí může učitel lehce nabýt dojmu, že děti v jeho třídě jsou ukázněné. Podle Montessori se ale ukázněnost dítěte neprojevuje jeho mlčenlivostí a nehybností. Autorka poukazuje na to, že „*takové dítě není ukázněné, ale ujařmené*“ (Montessori 2001, s. 36) čili zotročené. (ABZ.cz, 2005-2006, [online])

Montessori ve své pedagogice zdůrazňuje jiný druh kázně, a to kázně uvědomělé. K takovéto kázni lze dítě postupem času snadno dovést. Podmínkou je však dodržování pravidel v rámci svobody, která by měla být dítěti ve škole umožněna. Svoji roli zde opět sehrává aspekt pozorování. Pokud učitel u dítěte vyzpozoruje například povrchní, neužitečné nebo společensky neúnosné činnosti, je potřeba, aby zasáhl a takovéto nevhodné projevy potlačoval již v jejich počátku. (tamtéž, s. 37)

Autorka nabádá pedagogy, aby děti učili to, co je dobré a co nikoli, a vedli je k přemýšlení a postupnému pochopení. To je prvotní krok, jak získat a udržet kázeň. Pro učitele je zvládnutí tohoto kroku často velmi náročnou zkouškou. „*Naším cílem je vést dítě k činnosti, k práci a k tomu, aby konalo dobro, ne k trpné nehybnosti a pasivitě.*“ (tamtéž, s. 40)

Rýdl definuje tři základní principy chování učitele v Montessori zařízeních - pomáhání dítěti v jeho vlastním osamostatňování, chápání dítěte jako výrazu našich nadějí, jistot a lásky a v neposlední řadě také chápání výchovy jako vedlejšího produktu naší sebevýchovy. (Rýdl 1994, s. 108)

2.2.2.3 Identifikace problémů objevujících se u začínajících pedagogů v Montessori zařízeních v praxi

Montessori se při vzdělávání nezkušených učitelů setkávala s problémy, které potkávají každého začínajícího pedagoga. Zmiňuje se o tom, že učitel, ačkoliv je metodou nadšen a chce ji uskutečňovat v dobré víře, je postaven před velmi obtížnou věc, kterou je právě problematika kázně. Chápe principy svobody, svobodné práce dítěte a další zásady, ale má problém získané znalosti uplatnit v praxi. Chybí mu praktická učitelská zkušenost. (Montessori 2003, s. 175)

Montessori poukazuje na problém výchovně vzdělávacího procesu, kdy je v podstatě nutností, aby učitel dokázal rozeznat obyčejný vrtoch od spontánní energie a rozpustilost od nadšení z práce. Teprve poté se může stát dobrým průvodcem a pozorovatelem. (tamtéž, s. 176) Zmiňuje tři oblasti, které slouží jako vodítko pro pedagogickou práci. Autorka při charakteristice těchto momentů vychází z dítěte, jež zatím nebylo nikým vedeno k vypěstování vnitřní rovnováhy a uvědomělé kázně.

První problém se týká oblasti volných pohybů. Dítě, které působí neohrabaně, se může projevovat impulzivně, neslušně, stále se vrtí a vykřikuje. V tomto případě Montessori doporučuje již od počátku systematické výchovné působení, které by mělo postupně vést ke koordinaci pohybů. Učitel nemá každý z nekoordinovaných pohybů opravovat, ale nabízet jiné, pro dítě poutavé formy činností, jejichž provedení ke koordinovaným pohybům vede.

Za druhý problém Montessori považuje neschopnost dítěte soustředit se na realitu. Podle ní je dítě uzavřené ve svém fantazijním světě. Například rovná přírodniny a pokládá to za přípravu královské hostiny. Autorka upozorňuje na to, že v tomto fantazijním světě chybí dítěti zpětná vazba týkající se chyb, kterých se ve své přirozenosti dopouští. V daném případě učitelé radí zaměřit dítě jiným směrem, a to na stav skutečný, reálný (například prostřít skutečný stůl a naservírovat skutečné jídlo).

Třetím problémem je zveličený sklon k nápodobě, kdy u dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem dochází k imitaci projevů dítěte dvouletého. V takovém případě může jeho vývoj vést k regresi. Mezi projevy spadá například lehání na zem, křičení spojené se smíchem. K takovýmto projevům pak dítě stahuje i ostatní. Pokud je toto chování ostatními dětmi v mateřské škole podporováno, projevy se přenáší i do okolí. Může dojít až ke stupňování a vzniku závažných problémů. Pro dítě je velmi těžké takového člověka, který jej chce vést ke smysluplným činnostem, poslechnout. Chování dítěte se dostává do rozporu s žádoucím společenským chováním, tedy se smysluplnou pracovní činností a ukázněností. Z toho vyplývá, jak důležitá je nutnost vést dítě správnou cestou již od počátku. (tamtéž, s. 176 – 178)

Montessori prosazuje svobodnou práci dětí v podnětném a laskavém prostředí. Na druhé straně však tvrdí, že pokud by se učitel dostal do třídy takových dětí, je potřeba určitým způsobem zakročit. Pokud bude pasivní, nastane nepředstavitelný zmatek a hluk. Jediným možným projevem laskavosti směrem k dítěti je v daném případě „*energická výzva*“. (tamtéž, s. 178) Je na učiteli, zda zvýší hlas, nebo začne šeptat. Montessori doporučuje přerušit chaos například zahráním hlasitého akordu, který může pomoci stejně jako prásknutí biče. (tamtéž, s. 179)

Nezkušeným pedagogům se může stát, že ve třídě je klid a pořádek pouze zdánlivý. Děti znenadále začnou přecházet od jedné pomůcky ke druhé, vybraný nástroj vyzkouší jenom jednou atd. Nenachází činnost, která by je zaujala. U učitele se může projevit neklid, začne pobíhat od jednoho dítěte ke druhému a ostatní ve třídě můžou začít zlobit. Pokud je

pedagog nedostatečně připravený a nezkušený, nabývá přesvědčení, že tzv. nové dítě - proces normalizace (viz 2.5) - je pouhým neuskutečnitelným ideálem.

Jedinou možností, jak se tomuto nechtěnému stavu učitel vyhne, je neobracet se k ostatním, když pracuje s jednotlivcem. Musí dojít k jeho těsné spolupráci s každým dítětem, které hledá samo sebe. Děti musí učitelovu přítomnost neustále pociťovat. Je to projev úcty pedagoga k obdivuhodným vlastnostem dětské duše. (tamtéž, s. 180) Pokud v tomto duchu učitel dokáže s dětmi pracovat, brzy nastane chvíle, kdy se dítě začne soustředit na opakované cvičení, které jej vede ke zdokonalování určité dovednosti. Z tváře dítěte pak lze postřehnout, že uvnitř něj se stalo něco významného. (tamtéž)

2.3 Polarizace osobnosti

Polarizaci osobnosti Montessori objasňuje jako stav dítěte, které je určitou činností zcela pohlceno. Dochází u něj k opakované, velmi silně koncentrované práci, ze které jej žádné vnější vlivy nedokážou vyrušit. Montessori tento jev zjistila pozorováním holčičky v Domě dětí (viz 3.2), která pracovala s pomůckou z oblasti smyslové výchovy - Válečky s úchyty. Holčička za hlubokého soustředění opakovaně vkládala váleček do otvoru. Montessori tenkrát spočítala, že děvčátko tuto činnost provedlo celkem dvaadvacátkrát. Tento jev si pak ověřila i u dalších dětí. Z výsledků pozorování vyvodila fáze průběhu polarizace osobnosti. Zelinková říká, že Montessori udává někdy dvě fáze a jindy fáze tři. Předpokládá přitom, že druhou fází Montessori více rozpracovala, čímž dala vzniknout fázi třetí. (Zelinková 1997, s. 28)

2.3.1 Průběh koncentrované práce a chování dospělého

2.3.1.1 Přípravný stupeň

V této fázi dítě hledá to, čím by se chtělo zabývat. K projevům přípravného stupně patří mimo jiné neklid, pobíhání sem tam a nekázeň.

Pokud dospělý vyzoruje, že dítě potřebuje pomoc při výběru činnosti, může se stát jeho rádcem nebo pomocníkem.

2.3.1.2 *Stupeň velké práce*

Dítě se začne činnosti věnovat. Posléze se na ni začne koncentrovat takovým způsobem, že jej žádné vlivy z vnějšího prostředí nevyruší. Opakování činnosti vede k samostatnému osvojování poznatků, sebezdokonalování, překonávání překážek a řešení problémů. Do této fáze dospělý v žádném případě nezasahuje. Je však důležité dítě chránit před vyrušováním ostatními z kolektivu.

2.3.1.3 *Fáze klidu*

Dítě se vrací „zpět“. Je klidné, radostné a prožívá uspokojení. Úloha dospělého je Marií Montessori popisována velmi přesně: „*Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.*“ (Rýdl 2007, s. 7)

2.4 **Senzitivní období**

Jedná se o období zvýšené vnímavosti dítěte předškolního věku, v němž získává určité znalosti, schopnosti a dovednosti ojedinělým způsobem. Montessori poukazuje na to, že dítě se například mateřskému jazyku naučí radostně a bez úporné dřiny. (Montessori 1998, s. 30) Jestliže se nachází v jazykově smíšeném prostředí, což je pro něj z určitého pohledu připravené prostředí, dokáže s lehkostí přirozeně zvládat více jazyků najednou. Naproti tomu dospělý se jen velmi těžce dokáže v novém jazykovém prostředí zorientovat. Když se chce cizímu jazyku naučit, většinou potřebuje učitele. Učení u něj již rozhodně nebude probíhat s takovou radostí a lehkostí a v tak krátkém časovém období jako u dítěte, které zvládá svůj mateřský jazyk. Proč se tento jev objevuje pouze u dítěte? Montessori na tuto otázku odpovídá, když hovoří o tzv. senzitivních obdobích dítěte. Vyzorovala, že toto časově omezené období se projevuje pomalým začátkem. Jednu z nejdůležitějších rolí v něm sehrává právě dospělý. Musí senzitivní fázi na základě pozorování dítěte postřehnout

a z připraveného prostředí mu nabídnout to, co momentálně ke svému vývoji potřebuje. Dítě pak veškerou energii věnuje neustále se opakující činnosti spojené s intenzivní koncentrací a schopností izolovat se od okolního prostředí. Když je dítě aktivitou nasyceno a stává se pro něj rutinou, senzitivní období je nenávratně ukončeno. Dítě má však touhu poznávat svět, který jej obklopuje, i nadále. Přirozeně přichází fáze další.

Pokud pedagog nepostřehne, že život dítěte prochází určitou senzitivní fází, dochází k promarnění důležitého nenávratného období v jeho rozvoji. Dítě se již nikdy nenaučí novým znalostem, schopnostem a dovednostem s takovou lehkostí, zájmem a koncentrací.

2.5 Normalizace dítěte

„Konečná klíčová teorie Montessori o dětském vývoji je definována jako teorie normalizace, proces, pomocí kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Začíná narozením a pokračuje do věku 6 let, což překlenuje předškolní období dětství.“ (Rýdl 2007, s. 33)

Normalizované dítě je veselé, samostatné a schopné si svoji činnost nejen zorganizovat, ale i iniciovat. Má smysl pro realitu, dokáže pracovat samo, v tichosti a bez vyrušování. Obdobím dospívání prochází takové dítě bez výrazných problémů, je však podmínkou, aby k normalizačnímu procesu došlo během absorpčního období.

Děti, které se naopak normalizovanými nestanou, se projevují hlasitě, agresivně a nemají schopnost se na činnost soustředit. Jejich pozornost je krátkodobá a z toho vyplývá jejich pozdější nedisciplinovanost. Mají sklon k bezcitnému chování a neposlušnosti, nedokážou spolupracovat s ostatními. (tamtéž) Rýdl dodává, že Montessori rozpoznala přirozenou inklinaci dětí k zodpovědnosti a užitečnosti. Uvědomila si, že je k tomu zapotřebí vhodný vzdělávací a výchovný přístup, který tuto inklinaci, výrazně ovlivňující jejich následný vývoj, podpoří. (tamtéž, s. 34)

2.6 Absorbující duch

Pokud srovnáme dítě v období raného dětství a dospělosti, zjistíme, že jeho psychika se diametrálně liší. Dítě se všem novým jevům učí velmi lehce a nevědomě. Naproti tomu dospělý jedinec přijímá nové poznatky vědomě a s určitými obtížemi. Dítě pomocí všech smyslů absorbuje veškeré podněty z okolního prostředí. Rýdl na tomto místě cituje Marii Montessori a říká, že dítě informace „nasává lehce jako houba vodu“ a nevědomě si je ukládá. (Rýdl 1999, s. 35) Autorka se jedním z nejpodivuhodnějších aspektů dětské psychiky zabývá podrobně. Podle ní se jedná o období určité zvýšené vnímavosti a děje se tak díky zvláštní mimovědomé energii, která je přítomna pouze v dětství. (Montessori 2003, s. 48) *„Nevědomá citlivost k tomu, co se kolem děje, udržuje mysl neustále v aktivitě v zachycování podnětů pomocí doteků, chuti, zraku, sluchu a čichu.“* (Rýdl 2007, s. 28) Z toho vyplývá, jak je v prvních šesti letech přístup dospělého k dítěti důležitý. Proto Montessori poukazuje na vhodně připravené prostředí, které dítě absorbuje a za které jsou zodpovědní právě dospělí.

2.7 Chyba jako přirozený jev

Učitel v klasických školských zařízeních je přesvědčen o tom, že jedna z jeho zásadních rolí je žáka neustále hodnotit. Používá k tomu systém odměn a trestů - známkování, oprava úkolů, slovní výroky, oprava písemných prací a podobně. Pedagog pouze něco konstatuje, ale napravení chyb touto cestou nedosáhne. Neuvědomuje si, že především trestáním bere dítěti energii a zájem o činnost s tím spojenou. Dítě je tímto nevhodným přístupem často ponižováno, uráženo a ve výsledku se stejně ničemu nenaučí.

Nabízí se otázka, zda samotný učitel je ve všech situacích neomylný a vševědoucí. Troufám si odpovědět, že nikoli. Pedagog ale většinou svoji chybu před dítětem nepřizná, protože má zřejmě dojem, že by se tím snížila jeho autorita. Naproti tomu Montessori pedagog dokáže před dítětem uznat, že něco spletl, něco se mu nepodařilo nebo že něco neví. Právě tím, když

dítěti ukáže, že i on dělá chyby, mezi nimi vzniká kvalitnější partnerský vztah.

Pokud se ale dítěti něco nepodaří nebo udělá nějakou chybu, je potřeba mu ukázat cestu, jak to napravit. Montessori pedagog dokonce někdy záměrně při předvádění práce s pomůckou například něco rozsype či vylije. Během ukázky pak dítěti ukáže, jakým způsobem se chyba dá napravit. Není potřeba kritiky, křiku, pláče a nadávání. Chyba je přirozený jev, prostřednictvím kterého se lidé zdokonalují a posouvají vpřed.

2.8 Ticho a klid

V běžných školách se ticho vyvolává většinou důrazným slovním povelům učitele. Montessori se nad významem slova „ticho“ zamyslela a vyvodila závěr, že nejde jen o potlačení hluku. Ticho pro ni představuje dočasné přerušování veškerého pohybu, kterého lze docílit určitým stupněm úsilí a vůle. (Montessori 2001, s. 89) Autorka ovšem dodává, že takovému tichu se musí dítě učit.

Dle Marie Montessori patří cvičení ticha a klidu mezi jedno z nejdůležitějších cvičení vůbec. Je protipólem cvičení vedoucích ke koordinovaným pohybům. Děti dokázaly být postupem času zcela potichu a nezpůsobovat žádný zvuk ani pohybem těla či výrazným dechem. K nastolení absolutního ticha došlo pouze dosažením úplné nehybnosti. (tamtéž, s. 61 - 62) Rýdl dodává, že podle Montessori ticho potřebuje a vyžaduje buď samotu, nebo souhlas množství lidí, kteří musí být s tímto srozuměni. Aby bylo výsledku dosaženo, musí si být všichni vědomi společného jednání, které povede k sociální shodě. (Rýdl 1999, s. 52)

V rámci tohoto cvičení sehrává velký význam sám učitel. Pedagog v klasické škole by se nejspíš vyjádřil slovy „buďte ticho“. Učitel Montessori však vede děti k tichu nápodobou, tím, že dětem sám sebe v tichu předvede. Cesta od uskutečnění ticha k úplné nehybnosti je velmi dlouhá. Marie Montessori po určité době učení dosáhla fenoménu hlubokého ticha ve třídě 40 dětí ve věku od tří do šesti let. (Montessori 2001, s. 90)

3 Vize Marie Montessori o podobě předškolního zařízení

3.1 Cíl zařízení

Marie Montessori měla o předškolním zařízení jasnou představu. Jak uvádí Rýdl, ideální předškolní zařízení je z pohledu Montessori takové, které je schopno podpořit celkový vývoj věnováním rozdělené pozornosti psychickému, intelektuálnímu, citovému, společenskému a duchovnímu růstu dítěte. Jedině takto lze dojít ke kompletnímu rozvoji a utvoření jeho osobnosti. (Rýdl 2007, s. 66) Aby mohla být tato myšlenka naplněna, učitel nemůže dítěti přikazovat, co, kde, s kým a kdy má udělat, čím se má zabývat. Pedagog mu musí dát prostor k tomu, aby se mohlo sebevzdělávat, a to svým vlastním tempem, dle svých vlastních možností.

3.2 Dětský domov

Literatura zabývající se M. Montessori uvádí, že svoje prvotní zkušenosti čerpala z každodenní praktické činnosti a pozorování postižených dětí. (Zelinková 1997, s. 13; Rýdl 2007, s. 12 – 13; Ludwig, Onken, Elsner 2000, s. 9) Uvědomila si, že by tuto metodu mohla aplikovat i při práci s dětmi bez handicapu. Možnost, jak své zjištění prověřit, získala v době, kdy byla oslovena stavební firmou, jež měla zřídit útulky pro zhruba šedesát dětí ve věku tří až šesti let pocházejících z chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě. Montessori se tohoto projektu ujala a v roce 1907 byl otevřen v pořadí první Casa dei bambini (v literatuře překládáno jako Dětský domov, Dětský dům, Dům dětí). Dokázala, že se její metoda dá skutečně aplikovat na duševně zdravé děti. Montessori nechtěla, aby předškolní zařízení bylo pouze školou, ale také druhým domovem pro děti. (Rýdl 2007, s. 66) Proto také tato zařízení Dětským domovem nazývala.

Prostředí Dětského domova by podle Montessori mělo být prostředím, ve kterém by se rozvíjela aktivita dětí pomocí vhodně zvolených prostředků. Jednalo by se o děti ve věku od tří do sedmi let. (Montessori 1956, str. 5 - 9) Dětský domov by měl být opravdovým domem,

ve kterém by byly místnosti propojeny se zahradou. V hlavní síni by probíhala intelektuální činnost dětí. Dále by se zde nacházela koupelna, jídelna, salónek, tělocvična a místnost, kde by děti mohly dle svých potřeb odpočívat.

Nábytek, didaktický materiál a další zařízení by měly antropologicky odpovídat vzrůstu dětí daného věku. Jedna z důležitých součástí nábytku je skříň, jejíž výška by dítěti umožnila pokládat na horní část různé předměty. Další z podstatných druhů nábytku je police, která by obsahovala zásuvky se jmény dětí. Tam by si děti ukládaly své osobní věci.

Aby děti mohly samy o vybavení pečovat, Marie Montessori kladla důraz i na povrchovou úpravu, která by umožňovala dětem jednotlivé části nábytku omývat vodou a mýdlem. Místnosti podle ní mají být opatřeny různými druhy nábytku. Tvar a velikost stolků by měly dávat možnost pracovat dětem samostatně, ve dvojici nebo ve skupině. Vše by mělo být z odlehčeného materiálu, aby děti mohly stolky nebo židličky přenášet.

Nedílnou součástí místností by byly tabule, na které by děti mohly kreslit či psát. Nacházely by se zde i obrazy s různými vyobrazeními krajiny, historickými a biblickými motivy. Zavěšeny by byly ve výšce, která by odpovídala výšce dětí s dalším požadavkem průběžné obměny.

Pracovní plochu dítěte mají dle Montessori tvořit koberce v různých barevných odstínech. Místnost pro intelektuální činnosti dětí by měla být rozměrnější než běžná třída, jelikož různě rozmístěné stolky a židle vyžadují větší nárok na prostor. Volná plocha na zemi by sloužila k rozkládání koberečků, na kterých mohou děti též s didaktickým materiálem pracovat.

Salónek vybavený zvlášť vkusným nábytkem by sloužil k tomu, aby si zde děti mohly zahrát různé druhy stolních her, popovídat si, poslouchat hudbu nebo vyslechnout pohádku vyprávěnou nebo předčítanou učitelkou. Zde Montessori poukazuje na vybavení různými velikostmi stolečků, křesílek a za vhodnou považuje i pohovku. Na policích by byly umístěny umělecké předměty, vázy a zarámované fotografie. Nacházely by se zde i různé druhy hudebních nástrojů, které by opět svou velikostí odpovídaly dětskému vzrůstu. Každé z dětí by zde mělo svůj květináč, do nějž by

zasadilo semínko pokojové rostliny, a při péči o budoucí rostlinu by se seznámilo i s jejím vývojem.

Jídelna by podle M. Montessori měla být zařízena stolky, židličkami a nízkými skříněmi. Děti by z těchto skříní vyndávaly nádoby samy a samy by je ukládaly zpět. Manipulovaly by se vším, co je k prostření stolů potřeba. Nádoby by pak mělo být z porcelánu a skla.

V koupelně by děti měly svoji vlastní skříňku, popřípadě stojan. Umyvadla, mýdla, kartáček na nehty a nádobka na vodu by podporovaly péči dítěte o sebe sama.

Děti v Dětském domově M. Montessori měly vykonávat úklid samy. Do činností spojených s úklidem spadá zametání podlahy, otírání prachu a omývání nábytku, čištění mosazných předmětů, prostírání stolu, mytí nádobí, kartáčování koberců či praní drobného prádla. Oblečení má být ukládáno do prádelníků nebo pověšeno na věšáky. Také oblékání a svlékání sebe sama by bylo samozřejmostí.

Marie Montessori se nevyhýbala ani hře s běžnými hračkami. V rámci připraveného prostředí nabízela dětem hračky, které dosáhly určité úrovně dokonalosti a jejichž prostřednictvím se děti mohly přiblížit skutečnému životu. Děti by například pečovaly o panenku, která by představovala miminko. Péče by zahrnovala její převlékání, přebalování a koupání. V dětské kuchyňce by pro ni připravovaly stravu.

Zahrada, se kterou by byly místnosti propojeny, by sloužila k tomu, aby dítě, kdykoli by se mu zachtělo, mohlo svobodně vyjít ven. Zde by s nimi byl buď učitel, nebo asistent. Ideální by byl přístřešek, který by v horkých slunečných dnech poskytoval dětem stín, a ony by tak většinu činností, včetně odpočinku, mohly provádět na čerstvém vzduchu.

Součástí zahrady má být rovněž malé políčko. Marie Montessori využila zkušenosti, že děti rády pozorují přírodu a zvířata a dokážou o ně pečovat. (Montessori 2001, s. 49) Mohly například na pozemek vysít obilná zrna, což souviselo také s přípravou malého pole (ve smyslu pletí, orání) a dalšími přípravnými pracemi. Nejvíce děti bavila sklizeň a posléze využití a zpracování vypěstovaných plodin v kuchyni. Děti tak mohly poznat, jak

složitý, dlouhodobý a pracný proces to je. Ale jelikož měly svobodnou možnost se těchto aktivit za podpory senzitivních fází účastnit, braly všechny druhy práce jako potřebné a přirozené. (tamtéž, s. 50 – 51)

Podle Marie Montessori je nejvhodnějším počtem třicet až čtyřicet dětí na jednu třídu. (Zelinková 1997, s. 44) V její literatuře se však neobjevuje doporučující počet učitelů či asistentů na takto daný počet dětí.

4 Současná mateřská škola s prvky pedagogického systému Marie Montessori

4.1 Kurikulum závazné pro mateřské školy

Výchova a vzdělávání v mateřské škole musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Na základě tohoto kurikula jsou mateřské školy povinny vytvářet školní a posléze třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Montessori pedagogiku lze na doporučení formálního kurikula využít jako jeden z alternativních programů.

4.2 Pohled legislativy na přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání

Při přijímání dítěte k předškolnímu vzdělávání vzniká jak pro rodiče dětí, tak pro mateřskou školu s prvky pedagogiky Montessori určitá nevýhoda. Ředitel má zákonnou povinnost sestavit kritéria přijetí, která musí být v souladu s legislativou. Podle ustanovení § 34, odstavec 4, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (MŠMT ČR, 2008), je k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímáno dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Toto je jediné kritérium, které školský zákon určuje.

Z hlediska jednotného působení v domácím i školním prostředí by bylo důležité stanovit dále takové kritérium, které by umožňovalo přednostně přijmout děti, jejichž rodiče prošli některým z kurzů Montessori. Takové kritérium ale v současné době může být považováno za kritérium

nezákonné a diskriminační. Pro děti, které mají v domácím prostředí jiné hranice svobody, nebo vůbec žádné, pak může být postupné zvnitřňování se s pravidly v mateřské škole s prvky pedagogiky Marie Montessori velmi obtížné.

4.3 Minimální standard pro Montessori zařízení uznány v České republice

Školy, mezi něž spadají i školy mateřské, jež chtějí implementovat prvky pedagogického systému Marie Montessori, musí splňovat určitý standard. Norma zahrnuje podmínky personální a podmínky specifikující jednak výchovně vzdělávací prostředí a jednak výchovně vzdělávací působení. Podmínky personální vymezují požadavky na kvalifikační a osobnostní předpoklady pedagoga.

Základem je absolvování kurzu zaměřeného na výše jmenovaný pedagogický systém, a to v časové dotaci alespoň 300 hodin buď v České republice, nebo v zahraničí. Pokud pedagog vystuduje kurz v zahraničí, je nutné doplnit si jej o seminář zaměřený na výuku českého jazyka, jelikož každá země má vzhledem ke své geografické poloze oblast jazyka specifickou.

Dalšími předpoklady podle Rýdla jsou:

- schopnost vytvářet prostředí respektující osobnost dítěte,
- schopnost obohacovat prostředí o nové pomůcky a materiály a vytvářet tak podnětné prostředí,
- empatický a partnerský vztah k dětem,
- spolupráce s rodinou,
- další vzdělávání učitelek,
- ochota a schopnost pomoci, poradit spolupracovníkům s menšími zkušenostmi s metodou,
- účastnit se, nebo alespoň získávat informace z konferencí, seminářů vztahujících se k metodě,
- šířit filozofii Montessori u pedagogické i rodičovské veřejnosti.

Požadavky na výchovně vzdělávací prostředí:

- uspořádání a splnění antropometrických požadavků na nábytek,
- přehlednost, dostupnost materiálu a pomůcek bez pomoci dospělého a uspořádání dle oblastí vzdělávání,
- stolky pro jednotlivce, dvojice, skupiny dětí,
- koberečky, tácy, podložky jako možnost volby pracovní plochy dítětem,
- časový prostor minimálně 1,5 hodiny na svobodnou volbu práce s pomůckami,
- vytvořená elipsa – komunikace, cvičení ticha a koncentrace, společné aktivity,
- prostor pro relaxaci.

Požadavky na výchovně vzdělávací působení:

- třídy tvoří heterogenní skupiny dětí nejméně dva až tři po sobě jdoucí ročníky,
- respektování senzitivních období, polarizace pozornosti,
- rozvrh hodin není pevně stanoven,
- výuka není rozdělena na vyučovací jednotky a přestávky, nezvoní se,
- dodržování principů a zásad pedagogiky Montessori – k zásadám obzvláště patří nepoužívat odměnu a trest, nevytvářet soutěžní prostředí, slovní hodnocení na vysvědčení založené na motivaci, neporovnávání dětí s ostatními,
- vytvoření poklidné a podněcující atmosféry pro příjemné učení,
- vytváření pravidel soužití společně s dětmi,
- z prací a výsledků dětí jsou tvořena portfolia. (Rýdl 2007, s. 71)

Autorem uvedená pravidla jsou identická pro všechna zařízení s pedagogikou Montessori na celém světě a instituce se jimi musí řídit. Výhodou systému je, že dítě se v jakékoliv zemi v zařízeních s pedagogikou Montessori může setkat s obdobným prostředím, pomůckami, materiály. Vzděláváno a vychováno je tedy všude podobným způsobem. Výuka jazyka je postavena na stejných principech

a zásadách, ale pomůcky a materiály se v jazykově odlišných oblastech liší.

4.4 Vybrané možnosti vzdělávání

Aby mohl pedagog vychovávat a vzdělávat v mateřské škole s prvky pedagogiky Montessori, musí absolvovat speciální vzdělávací kurz pedagogiky Montessori pro děti od 3 do 6 let. Montessori vzdělávacích společností je po celém světě velké množství, ale pro české učitele je ekonomicky nejvýhodnější zapsat se do tohoto kurzu v České republice. Vzděláváním pedagogů Montessori metody v České republice se zabývá Společnost Montessori o. s., se sídlem v Praze.

4.4.1 Společnost Montessori o. s.

Společnost Montessori o. s. byla založena v roce 1999 doktorkou Jitkou Brunclíkovou, Ph.Dr. První vzdělávací kurz proběhl v roce 2000. (Společnost Montessori, 1999 - 2013, [online]) Společnost pořádá různé druhy kurzů jak pro pedagogy, asistenty pedagogů, tak současně pro další zájemce, například rodičovskou veřejnost. (tamtéž) Pokud rodiče některý z kurzů absolvují, získají tak povědomí o myšlenkách a filozofii pedagogiky Montessori. Tímto je splněna jedna z velmi důležitých okolností ve výchově a vzdělávání dítěte, které navštěvuje alternativní mateřskou školu, tedy jednotné působení ve škole i v domácím prostředí.

Vzdělávání je akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Finančně i časově je poměrně náročné. Kurz pedagogiky Montessori pro rok 2013/2014 zaměřený na věk dětí od tří do šesti let stojí při jednorázové platbě 31.500,-Kč, při splátkách se cena navýší na 33.000,-Kč. (tamtéž) Určitou výhodou je, že vzdělávání může být hrazeno z rozpočtu školy určeného na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Do časové dotace kurzů spadají semináře, konzultace a praxe v celkovém množství 350 hodin. Absolvent po vypracování diplomové práce, její prezentaci, obhajobě a vykonání závěrečných zkoušek získá Národní diplom Montessori. Základní informace o získání speciální

kvalifikace pro Montessori pedagogiku lze získat na webových stránkách Společnosti Montessori o. s. (www.montessoricr.cz, odkaz Kurzy – Diplomové kurzy)

Budoucí pedagogové mohou také využít nabídky Mezinárodního Montessori sdružení - Association Montessori International - se sídlem v hlavním městě Nizozemska, Amsterdamu.

4.4.2 Association Montessori international

Association Montessori International založila Marie Montessori v roce 1929. Jejím cílem bylo, aby společnost dohlížela na dodržování principů a zásad její metody. Tato společnost dodnes pořádá vzdělávací kurzy pro dospělé a nadále šíří montessoriovské myšlenky. (Association Montessori Internationale, 2013, [online]) Absolventi výcvikových kurzů AMI získávají nejen celosvětově uznávaný diplom, ale i statut autority v dané oblasti, a také velmi dobře získávají pracovní uplatnění.

Výcvikový kurz AMI je finančně značně náročný. Náklady na absolvování výcvikového kurzu AMI v letech 2011 – 2012 zprostředkovaný Společností Montessori o. s. zahrnovaly:

Registrační poplatek:	50 €,
Kurzovné:	3.000 €,
Poplatek za zkoušku:	350 €,
Náklady celkem:	3.400 €.

(Společnost Montessori o. s., 1999 – 2013, [online])

Celková částka se dále navyšuje o stravu, ubytování a dopravné. Informace o aktuálním kurzu lze opět získat na webových stránkách Společnosti Montessori o. s. (www.montessoricr.cz, odkaz Montessori v ČR – Akce nepořádané SpoMo)

4.5 Didaktický materiál

4.5.1 Vznik a vývoj

Marie Montessori na základě pozorování dětí nejprve sama, posléze se svým synem Máriem navrhla cestou pokusů a omylů celou řadu didaktického materiálu, který zařízení s pedagogickým systémem

Montessori využívají dodnes. Marie Montessori začala spolupracovat s Albertem Nienhuisem, jenž v roce 1920 založil společnost, která se začala zabývat výrobou tohoto didaktického materiálu. Nienhaus splňoval vysoké nároky Marie Montessori. Vyrábělo se z kvalitního dřeva za použití kvalitních lepidel a barev. Vznikaly tak předměty, které byly svým vzhledem a dalšími vlastnostmi pro děti velmi přitažlivé. Vyvolaný zájem s nimi pracovat podněcoval spontánní, nezávislou a za hlubokého soustředění několikrát se opakující činnost, jež děti vedla k jejich vnitřnímu uspokojení.

V současné době Nienhuis Montessori vyrábí nejen Montessori materiály, ale i nábytek, a to podle tzv. AMI plánů, které přesně vymezují specifické požadavky na veškerý vyráběný sortiment. Dalším produktem společnosti jsou knihy související s pedagogikou Montessori. (Nienhuis Montessori, 2009, [online])

4.5.2 Vybavení mateřské školy didaktickým materiálem Montessori

Při implementaci prvků pedagogického systému Marie Montessori do státní mateřské školy je nutno vybavit zařízení didaktickým materiálem. I když si některé pomůcky může pedagog vytvořit sám, většinu materiálu je potřeba zakoupit v některém ze specializovaných obchodů. Pomůcky jsou dostupné v internetových specializovaných obchodech. Jediným autorizovaným distributorem pomůcek a materiálů Nienhuis Montessori pro Českou republiku je společnost StarChild s.r.o. Velmi kvalitní materiály, nejnovější technologické postupy a přesnost vyráběných komponentů odpovídají ceně jednotlivých výrobků, které jsou často ojedinělé a nelze je u jiných prodejců zakoupit.

Pokud se zaměříme např. na evoluci, kdy pomůcky v roce 2012 zahrnují Časovou osu v ceně 4.903,-Kč, Figurky k časové ose v ceně 6.267,-Kč a Časový přehled evoluce za 9.833,-Kč, dostáváme se na celkovou cenu 21.003,-Kč. (StarChild, [online]) Otázkou však zůstává, zda si mateřské školy, jež mají ve většině případů více tříd, mohou tyto pomůcky zakoupit.

Finanční prostředky na učební pomůcky z rozpočtu školy jsou rok od roku snižovány, a tak mateřským školám nezbyvá nic jiného, než nakupovat u jiných výrobců, u nichž však kvalita použitých materiálů není vždy zaručena. Ceny v jednotlivých internetových obchodech se liší, proto je zde i úkol pro pedagoga seznámit se s jednotlivými cenami a vybavit mateřskou školu certifikovanými pomůckami v přijatelné ceně.

Příklady pomůcek pro jednotlivé oblasti metodiky práce systému Montessori náhodně vybraného internetového prodejce:

- Praktický život - 6 ks zapínacích ráků se stojanem, cena s DPH 1.722,-Kč,
- Smyslový materiál – Růžová věž, cena s DPH 1.333,-Kč,
- Jazykový materiál – Kovové útvary se stojany, cena s DPH 1.094,-Kč,
- Matematický materiál – Krabička s vřetenky, cena s DPH 500,-Kč,
- Kosmická výchova – Globus – kontinenty, cena s DPH 527,-Kč.
(Montessori pomůcky, [online])

Z uvedených cen je zřejmé, že i vybavení školy didaktickým materiálem prostřednictvím jiných prodejců než je Nienhuis Montessori je finančně nákladné. U pedagoga Montessori se předpokládá jeho kreativita. Z toho důvodu mohou být v zařízení využity i běžné učební pomůcky. Předpokladem použití je přizpůsobit je zásadám práce dle pedagogiky Montessori. Jako příklad lze uvést doplnění pomůcky o kontrolní prvek.

5 Evaluace v mateřské škole implementující prvky pedagogického systému Marie Montessori

5.1 Obecné zásady evaluace

Povinností všech mateřských škol, alternativní nevyjímaje, je hodnotit naplňování cílů ŠVP PV, kvalitu podmínek vzdělávání, způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání, práci pedagogů a výsledky vzdělávání. (MŠMT, 2006-2012, [online]) Jasně by mělo být stanoveno, co

se bude hodnotit, jakými formami a metodami, v jakém časovém horizontu a kdo bude za stanovené oblasti zodpovědný.

Z hlediska propagovaného individualizovaného vzdělávání je potřeba vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého dítěte zvlášť. Podmínkou je vytváření funkčních záznamů. Pokud u dítěte vznikne nějaký problém, lze ho pomocí záznamů identifikovat, vyvodit závěr a v dané záležitosti mu účinně pomoci. (tamtéž) Z hlediska etického je nutné zajistit podmínku, aby do veškerých záznamů o dítěti mohli nahlížet pouze pedagogové nebo zákonní zástupci dítěte.

Evaluace velmi úzce souvisí s plánováním. Je to dlouhodobý proces získávání, třídění a vyhodnocování poznatků, které vyplývají z daných cílů školy, konkretizovaných pro jednotlivé oblasti. Každá škola, nejen mateřská, musí posoudit svůj stávající stav a podmínky a na základě zjištěných výsledků vyvodit cíle evaluace. Je žádoucí, aby si škola v rámci jednotlivých oblastí, které chce hodnotit, dokázala nastavit kritéria a indikátory, pomocí nichž pak může evaluace probíhat. Jasně stanovená kritéria a indikátory vedou k tomu, že evaluace bude účinná. S výsledky je poté potřeba dále pracovat. Je nutné vyvodit příčiny případného nežádoucího stavu a určit, jakým způsobem by mohlo ke zlepšení výsledků v dané oblasti dojít. Opět se dostáváme do sféry plánování, která je nedílnou součástí každé evaluace.

5.2 Evaluace v mateřské škole s prvky pedagogického systému Marie Montessori

5.2.1 Hodnocení z pohledu Marie Montessori

Marie Montessori z určitého pohledu evaluaci ve svých školách prováděla také. Nazývala ji diagnózou. (Rýdl 2007, s. 15) Sledovala, jak je dítě ve svém vývoji daleko, jaké má potřeby, zda potřebuje pomoci, jestli se u něj neprojeví znaky hyperaktivity, dyslexie, atd. Jelikož pravidelná preventivní zdravotní péče o děti v její době neexistovala, Montessori jako lékařka věděla, že určité oblasti ve vývoji dítěte je nutné sledovat a výsledky zaznamenávat. Vytvořila přístroj, který nazvala pedometrem (Montessori

1926, s. 9) a děti ve svých školách měřila a vážila. Zjišťovala i zdravotní stav v rodině dítěte. Domnívala se totiž, že by mohl vývoj dítěte nějakým způsobem ovlivňovat. Měla proto vytvořenou speciální dokumentaci a zjištěné údaje zaznamenávala písemně. (Montessori 2001, s. 33) Pedagogové v dnešních mateřských školách měření uskutečňovat nemusí, neboť sledování zdravotního stavu dětí zajišťuje stát prostřednictvím činnosti praktických lékařů pro děti a dorost. Obsah a časové rozmezí všeobecných preventivních prohlídek dětí stanoví Vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách.

Montessori vyhodnocovala i to, co děti v jejích zařízeních mají rády a co odmítají. To, co si děti oblíbily, poté dále rozvíjela. Společné akce, dnes označované nejčastěji jako řízené společné činnosti, které také děti odmítaly, Montessori ale v některých případech využívala. Zprvč však nešlo o činnost převažující a zadruhé této formy využívala pouze ke specifickým činnostem. Odměny a tresty, rozvrhy a zkoušky, hračky, sladkosti a učitelský stolek úplně zrušila. (Montessori 1998, s. 86) Pozastavíme-li se nad sladkostmi, Montessori skutečně zjistila a několikrát se o tom přesvědčila, že je děti odmítají, což je v dnešní době nepochopitelné. (Montessori 1998, s. 78)

5.2.2 Evaluace v mateřských školách implementující prvky pedagogiky Montessori

Základní metodou v Montessori systému je pozorování dítěte. V mateřských školách a dalších stupních alternativních škol jsou učitelé o jednotlivých dětech vedeny záznamy. Týkají se toho, zda dítě s pomůckou či s materiálem pracuje, a na jaké úrovni se nachází. Zásadním momentem v pozorování dítěte je postřehnout právě probíhající senzitivní období nebo okamžik, kdy je možné zahájit výuku pojmů či dítěti nabídnout obtížnější variantu pomůcky.

Pozorování se také týká pohybu, řeči a dalších podstatných oblastí ve vývoji každého dítěte. Toto je specifikum mateřských škol s prvky pedagogiky Montessori a je tak splněna jedna ze stěžejních zásad kurikula

RVP PV - vyhodnocování individuálního rozvoje a učebních pokroků každého dítěte. (MŠMT, 2006-2012, [online])

Tak, jako ve školských zařízeních běžného typu, tak i v alternativních školách je nutné mít vytvořený evaluační systém, který splňuje nejen požadavky dané kurikulem RVP PV, ale je důležitý hlavně pro školu samotnou. Postihnout důležité momenty, které ji mohou negativně či pozitivně ovlivnit, a umět s nimi dále pracovat je jednou ze základních podmínek pro vytvoření kvalitní školy.

Praktická část

6 Výzkumné šetření

6.1 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumná otázka: Jaké bariéry implementace prvků pedagogického systému Marie Montessori v současné české mateřské škole existují?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké druhy bariér jsou při implementaci zastoupeny nejvíce?
2. Jaké příčiny problémů spojených s implementací převládají?
3. Které bariéry implementace jsou závislé na délce praxe pedagogů v mateřské škole?
4. Jaké oblasti a formy evaluace ve vybraných mateřských školách zjišťují a posuzují prvky Montessori systému?
5. Které rezervy implementace při hodnocení pedagogické práce postihla České školní inspekce na konkrétní škole?

6.2 Realizace výzkumného šetření

6.2.1 Metody výzkumu

V rámci výzkumného šetření byly použity následující metody:

- Dotazníkové šetření
- Strukturovaný rozhovor

Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo v mém výzkumu technikou primární. Jednotlivé dotazníky byly vytvořeny prostřednictvím on-line aplikace Google Docs a rozeslány na e-mailové adresy jednotlivých MŠ. Každý dotazník obsahoval zejména otázky vztahující se k principům a zásadám doporučeným Marií Montessori. Týkaly se však také oblasti evaluace a posléze i rezerv, které při kontrolní činnosti postihla ČŠI. Respondentům bylo formou uzavřených i otevřených otázek, někdy v podobě nepovinného údaje, položeno celkem 35 dotazů. U některých otázek bylo možno zvolit pouze jednu odpověď, u jiných mohl respondent zvolit odpovědí více.

Patnáct on-line vyplněných dotazníků představuje návratnost 58%. Každá výseč koláčového grafu odpovídá podílu respondentů, kteří příslušnou odpověď zvolili. Všechny kvantitativní výsledky uvedené v procentech jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Strukturovaný rozhovor

Výše jmenovaná technika sloužila ke zjištění příčin vzniku bariér, přeloženo jako překážka, zábrana, hráz (ABZ.cz, 2005-2006, [online]), které jsou při realizaci systému zastoupeny nejvíce. Šestnáct otázek bylo sestaveno v návaznosti na výsledky dotazníkového šetření. Rozhovory byly vedeny prostřednictvím komunikačního programu Skype a zaznamenávány pomocí nahrávacího programu MP3 Skype Recorder. Záznamy jednotlivých rozhovorů byly uloženy na CD ROM. Jelikož respondenti nesouhlasí se zveřejněním jejich plného znění, nebyly k bakalářské práci přiloženy.

6.2.2 Zkoumaný vzorek

V obou případech byli zkoumaným vzorkem pedagogové podílející se na implementaci systému v současné české mateřské škole. Podmínkou bylo, aby všichni respondenti i účastníci rozhovoru měli vystudovaný speciální vzdělávací kurz pedagogiky Montessori pro děti od tří do šesti let. S touto podmínkou byli všichni předem seznámeni. V souvislosti s poskytnutými informacemi byla všem pedagogům zaručena anonymita.

Dotazníková šetření byla rozeslána 26 mateřským školám aplikujícím prvky pedagogického systému Marie Montessori. Seznam těchto školských zařízení je uveden na webových stránkách Národního informačního centra pro mládež. (NICM 2010, [online]) Rozhovor byl uskutečněn s pěti náhodně vybranými pedagogy, kteří byli osloveni telefonicky.

Nejdříve jsem elektronicky rozeslala dotazníky. Získaná data jsem vyhodnotila a z nich následně vyvodila jednotlivé druhy bariér, které v rámci realizace systému vznikají. Na základě získaných informací jsem mohla identifikovat bariéry převládající a pak je dále rozpracovat vzhledem k závislosti na délce praxe pedagogů. Příčiny vzniku překážek jsem získala z reakcí účastníků na otázky v rozhovoru. Údaje týkající se forem evaluace a rezerv zjištěných ČŠI mi opět poskytly dotazníky a reakce respondentů na otevřené otázky.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zpracovány kvantitativně. Grafy a jejich komentáře jsou součástí praktické části bakalářské práce. Tabulky s okopírovanými doslovnými odpověďmi a s jejich komentáři jsou součástí příloh.

Kvalitativně jsem zpracovala údaje získané pomocí strukturovaných rozhovorů. Stejným způsobem jsem vyhodnotila i informace, pomocí nichž jsem zjistila oblasti a formy evaluace prvků Montessori, které s metodou souvisí, a také rezervy v práci pedagogů zjištěné kontrolní činností ČŠI. Tyto údaje jsou vypracovány v tabulkách. Tabulky a jejich komentáře k těmto oblastem jsou rovněž umístěny v přílohách.

6.3 Interpretace výzkumného šetření



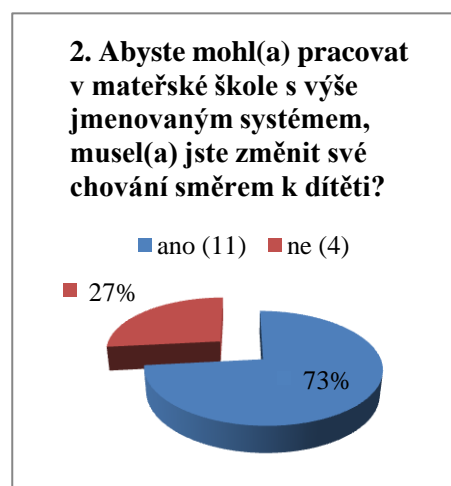
Graf č. 1

Komentář ke grafu č. 1

Délka pedagogické praxe respondentů ve sledovaných předškolních zařízeních se pohybuje v rozmezí od dvou do 30 let.



Graf č.2



Graf č. 3

Komentář ke grafu č. 2

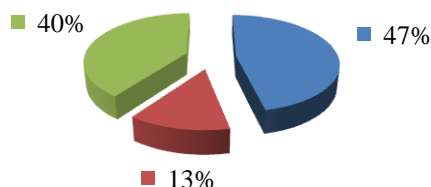
Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že většina, tj. 11 (73%), respondentů implementujících prvky pedagogického systému Marie Montessori v současné mateřské škole je s praxí do 5 let.

Komentář ke grafu č. 3

Z výsledků vyplývá, že své chování musela změnit výrazná většina dotázaných, tj. celkem 11 (73%).

3. Bylo to pro Vás obtížné? - nepovinný údaj

- ano a stále se kontrolouji, abych ideu Montessori ve svém chování zvládl(a) (7)
- ano, ale již jsem nové chování zvládl(a) (2)
- ne (6)



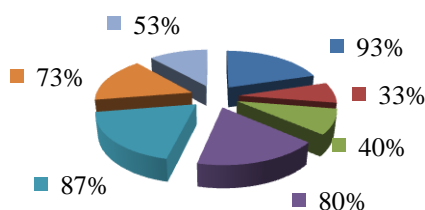
Graf č. 4

Komentář ke grafu č. 4

Otázka byla zodpovězena všemi 15 respondenty. Pro devět (60%) respondentů bylo obtížné změnit své chování směrem k dítěti. Z toho sedm (47%) se stále musí kontrolovat, aby toto chování zvládlo, a dva (13%) již toto chování zvládají. Šest (40%) dotázaných uvádí, že změna chování pro ně obtížná nebyla.

4. Co najdeme v prostředí Vaší mateřské školy?*

- hlavní místnost pro intelektuální činnost dětí (14)
- místnost, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku (5)
- tělocvičnu (6)
- místnost k odpočinku (12)
- antropologicky odpovídající nábytek (13)
- různé velikosti a tvary stolů (11)
- pohovku (8)

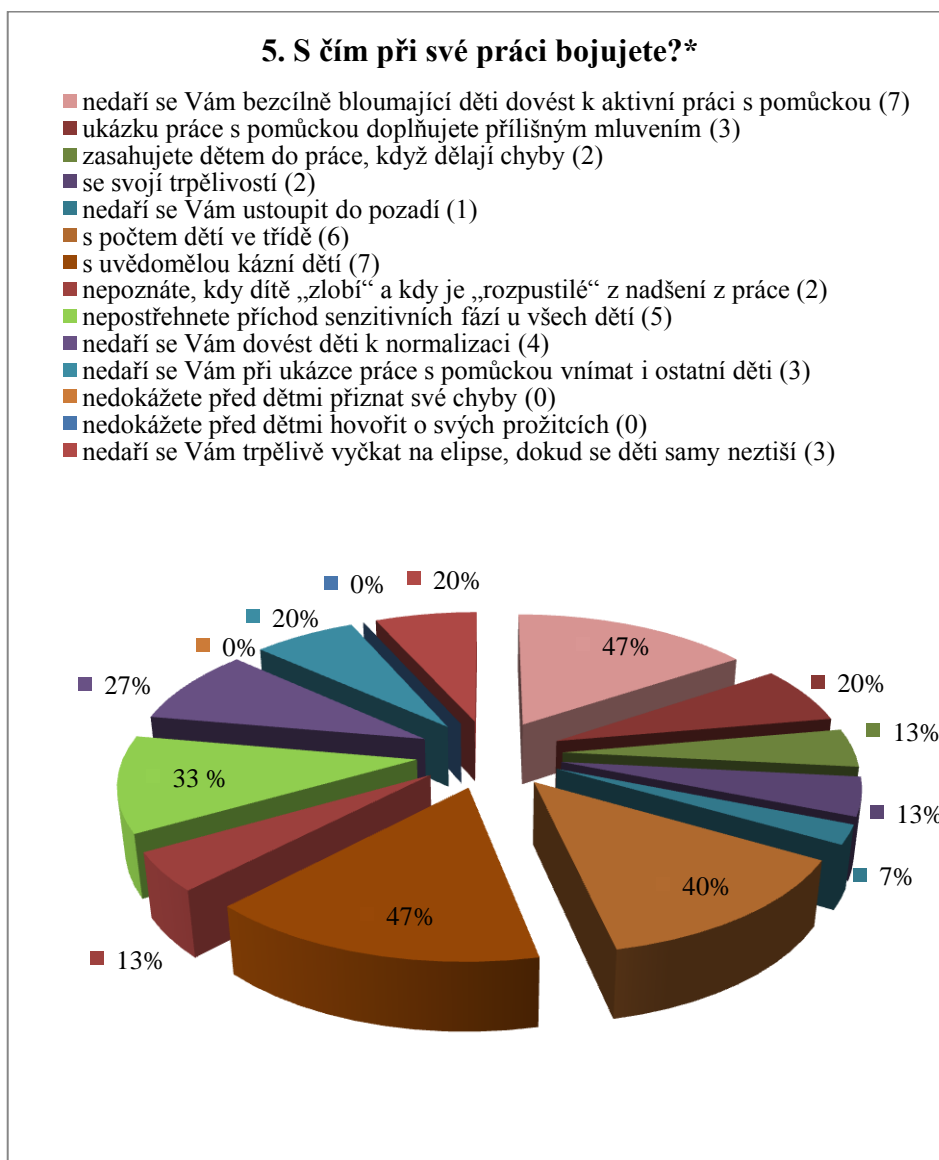


Graf č. 5 (*Respondenti měli možnost označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 5

MŠ jsou především vybaveny hlavní místností pro intelektuální činnost dětí. Tuto variantu odpovědi vybralo 14 (93%) respondentů. Dále antropologicky odpovídajícím nábytkem, což označilo 13 (87%) dotázaných. Místnost k odpočinku vlastní 12 (80%) MŠ. Různé velikosti a tvary stolů vyznačilo 11 (73%). V menším měřítku jsou MŠ vybaveny pohovkou, což označilo 8 (53%), a tělocvičnou, přičemž tato položka byla

vybrána šesti (40%) dotazovanými. Místnost, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry a poslouchat pohádku, označilo pět (33%) respondentů.



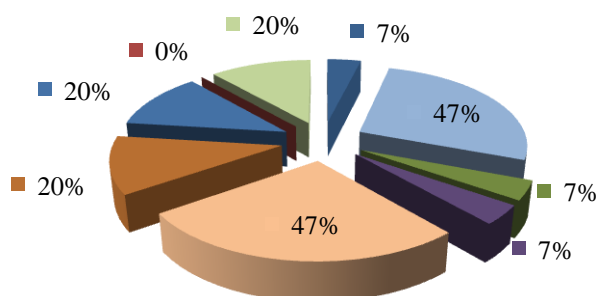
Graf č. 6 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 6

V šetření se neobjevil výrazný problém, se kterým by se potýkala více než polovina respondentů. Sedm (47%) dotazovaných nejvíce bojuje s tím, že se jim nedaří bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou a sedm (47%) k uvědomělé kázní. Problémem je i počet dětí ve třídě. Ten uvádí šest (40%) dotázaných. Pět (33%) z nich nepostřehne příchod senzitivních fází u všech dětí. Zbytek se pohybuje pod hranicí 30%. Všichni dokážou před dětmi přiznat své chyby a hovořit o svých prožitcích.

6. Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat?*

- ve třídě je jedno provedení určité pomůcky (1)
- dítě si nějakou činnost zvolit musí (7)
- dítě si vytvoří pracovní plochu (například koberečkem, igelitovou podložkou při lepení, prkénkem při krájení a podobně) (1)
- dítě si nemůže zvolit takovou pomůcku, se kterou již některé z dětí pracuje (1)
- po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici, či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit (7)
- materiál se nesmí ničit (3)
- slušné chování a pořádek (3)
- dítě si pomůcku po sobě uklidí (0)
- dítě pomůcku uloží na své místo (3)

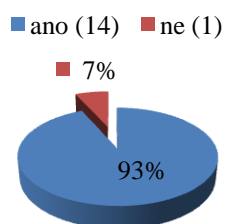


Graf č. 7 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 7

Všechna jmenovaná pravidla dokáže naplňovat většina dotázaných. Sedm (47%) osob podílejících se na vyplnění dotazníků uvádí, že se jim nedaří děti dovést k pravidlu „*dítě si nějakou činnost zvolit musí*“ a sedm (47%) „*po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit*“.

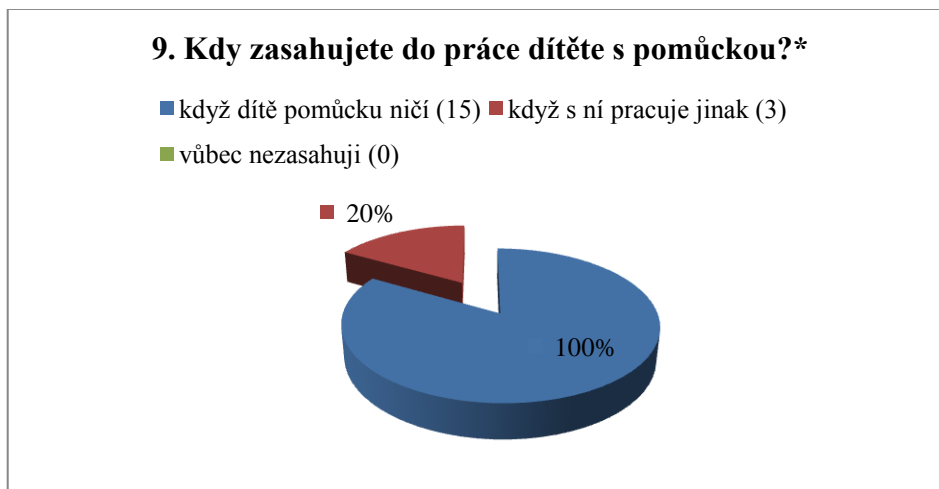
7. Vytváříte ve třídě takové podmínky, aby dítě mělo na práci s pomůckami čas alespoň 1,5 hodiny denně?



Graf č. 8

Komentář ke grafu č. 8

Čtrnáct (93%) dotázaných zaznamenalo, že ve třídě vytvářejí takové podmínky, aby dítě mělo na práci s pomůckami čas alespoň 1,5 hodiny denně. Pouze jednomu (7%) se to nedaří.



Graf č. 9 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 9

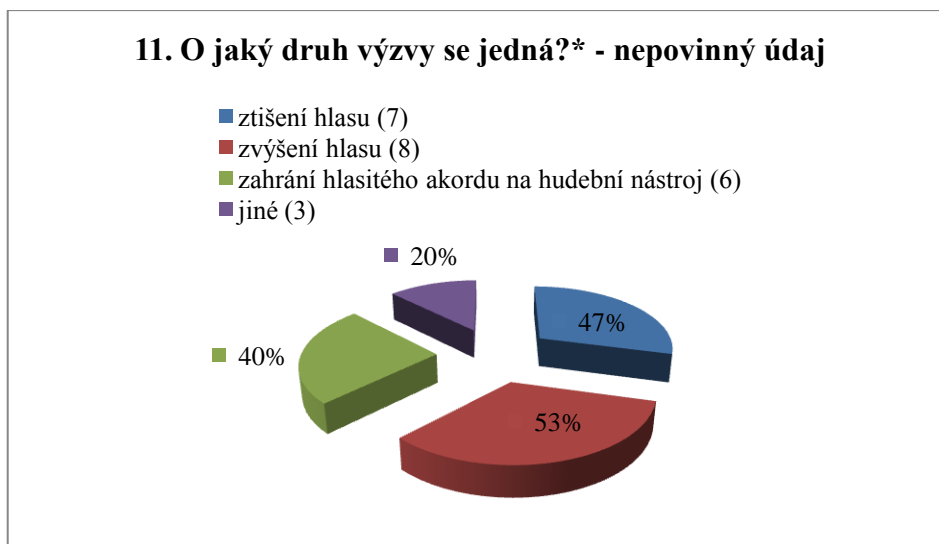
Patnáct (100%) respondentů zasahuje pouze tehdy, když dítě pomůcku ničí. Tři (20%) navíc zasahují v případě, že dítě s pomůckou pracuje jinak. Mezi účastníky dotazníkového šetření není ani jeden, který by nezasahoval vůbec.



Graf č. 10

Komentář ke grafu č. 10

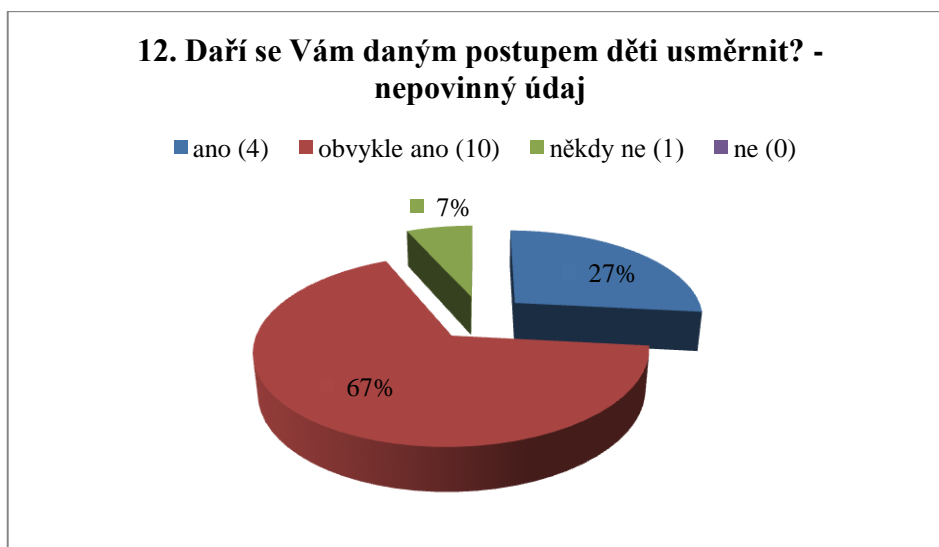
Čtrnáct (93%) aktérů dotazníkového šetření „energickou výzvu“ aplikuje. Pouze jeden (7%) nikoliv.



Graf č. 11 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 11

Graf ukazuje, že všechny nabízené alternativy jsou jako výzvy aplikovány. Nejvíce je zastoupena výzva v podobě zvýšení hlasu. Odpověď „jiné“ označili tři (20%) respondenti a jejich přístupy se liší (viz Příloha č. 1 - Tabulka č. 2).

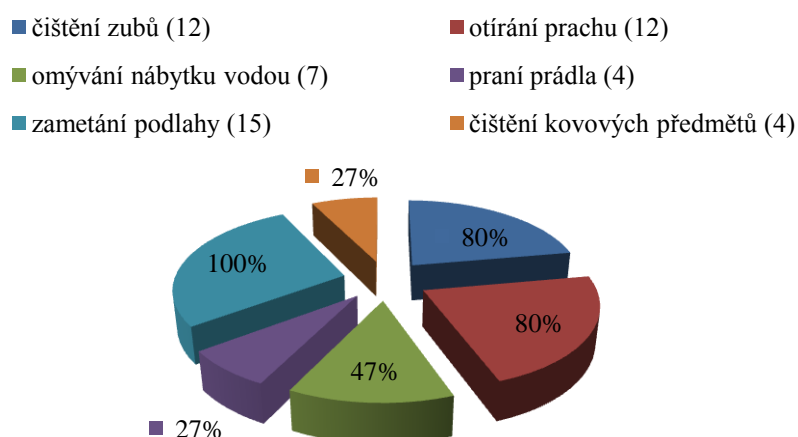


Graf č. 12

Komentář ke grafu č. 12

Otázku zodpovědělo všech 15 respondentů. Z grafu je zřejmé, že deseti (67%) respondentům se využitím „energické výzvy“ obvykle podaří děti usměrnit. Čtyři (27%) označili odpověď „ano“. Nikdo neuvědl, že by se mu to nepodařilo.

13. Které z vyjmenovaných činností mohou děti u Vás ve škole provádět?*



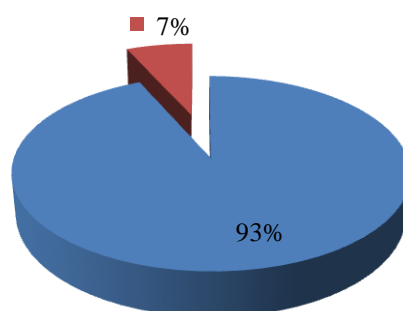
Graf č. 13 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 13

Všechny výše jmenované činnosti mohou děti provádět. Patnáct (100%) respondentů uvedlo, že děti ve škole zametají podlahu. Nejméně je zastoupeno omývání nábytku vodou, přičemž tento údaj označilo sedm (47%) dotázaných. Praní prádla a čištění kovových předmětů bylo označeno čtyřmi (27%) respondenty.

14. Vytváříte takové prostředí, aby se děti mohly věnovat pěstitelským pracím?

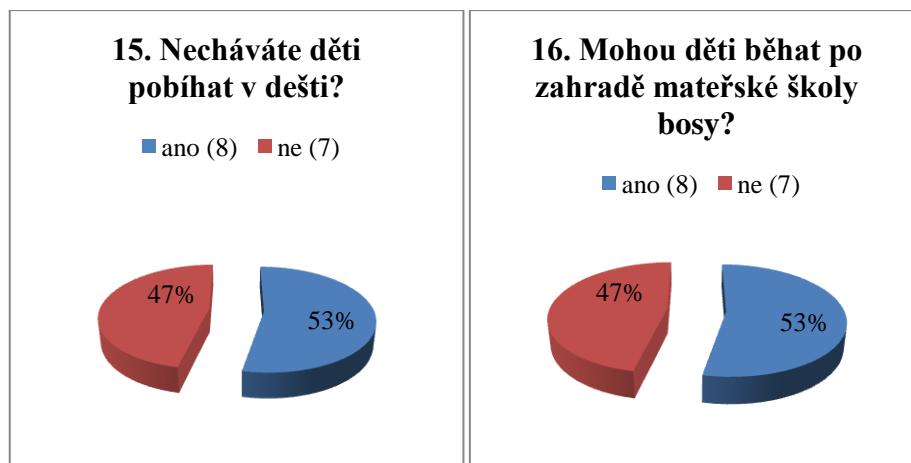
■ ano (14) ■ ne (1)



Graf č. 14

Komentář ke grafu č. 14

Čtrnáct (93%) dotázaných vytváří takové prostředí, aby se děti mohly věnovat pěstitelským pracím. Pouze jeden (7%) nikoliv.



Graf č. 15

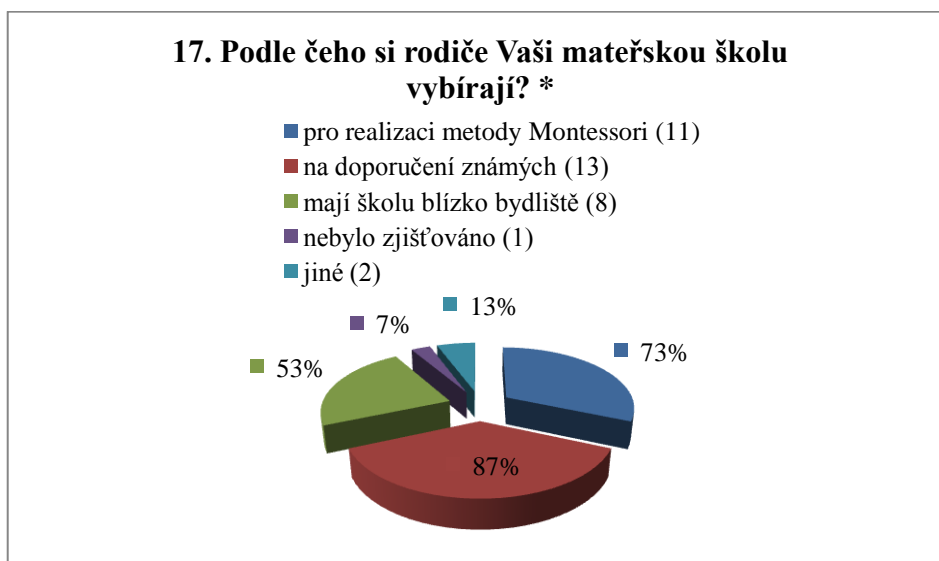
Graf č. 16

Komentář ke grafu č. 15

Grafické znázornění podává informaci o tom, že osm (53%) osob, které se šetření účastnily, nechávají děti pobíhat v dešti. Sedm (47%) udává, že nikoli.

Komentář ke grafu č. 16

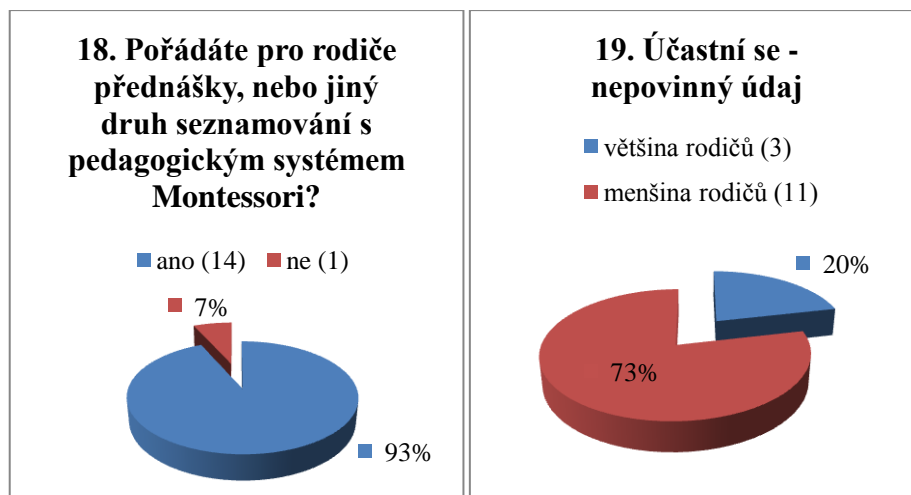
Pobíhat děti na zahradě naboso nechává osm (53%) respondentů. Sedm (47%) se vyjádřilo záporně.



Graf č. 17 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 17

Třináct (87%) dotazovaných osob označilo odpověď „na doporučení známých“. Položka „pro realizaci metody Montessori“ byla vybrána 11 (73%) dotazovanými. Dva (13%) uvedli jiné důvody, které se týkaly přístupu pedagogů k dětem. Jeden (7%) označil „nebylo zjišťováno“.



Graf č. 18

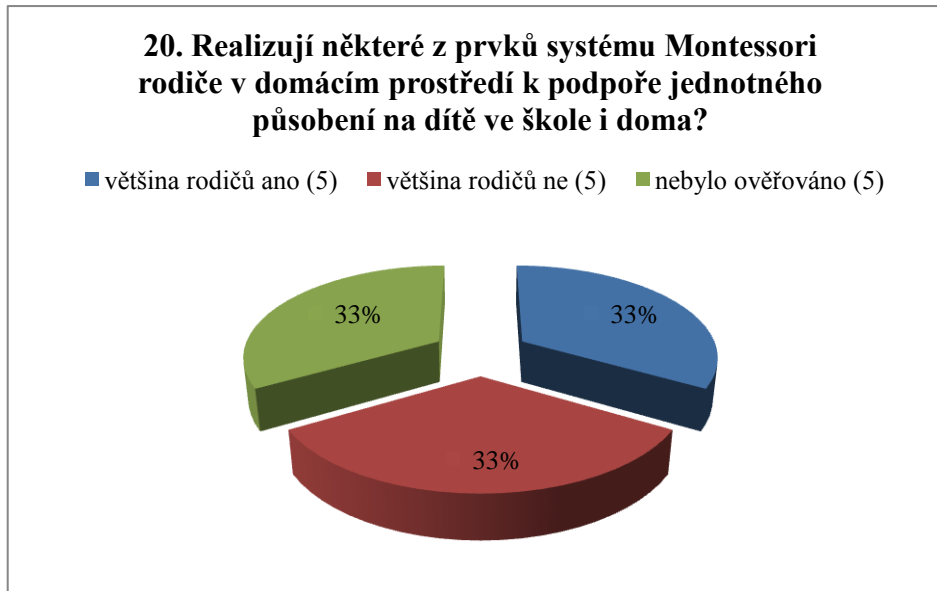
Graf č. 19

Komentář ke grafu č. 18

Na danou otázku odpovědělo 14 (93%) účastníků kladně a jeden (7%) záporně.

Komentář ke grafu č.19

Otázka byla zodpovězena čtrnácti respondenty. Pouze tři (20%) aktéři dotazníkového šetření odpověděli kladně, ostatních 11 (73%) označilo odpověď zápornou.



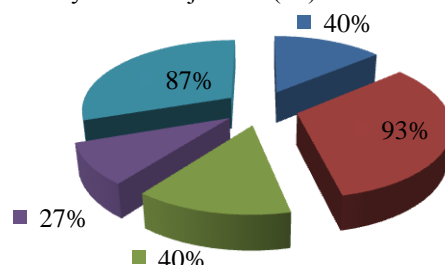
Graf č. 20

Komentář ke grafu č. 20

Odpovědi na danou otázku jsou v rovnováze. Každou z odpovědí označilo pět (33%) respondentů.

21. Jakým způsobem získáváte didaktické pomůcky do mateřské školy?*

- nakupujeme u Nienhuis Montessori (6)
- nakupujeme u jiných prodejců (14)
- získáváme je pomocí sponzorských darů (6)
- zhotovení pomůcky zadáváme rodičům (4)
- vyrábíme si je sami (13)



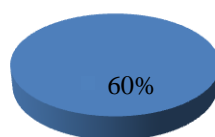
Graf č. 21 (*Respondenti mohli označit více odpovědí.)

Komentář ke grafu č. 21

Většina, tj. 14 (93%), dotazovaných vybrala položky, které se týkají nákupu pomůcek u jiných prodejců než je Nienhuis Montessori, a také uvedla, že si je vyrábí sama. V prvním případě se jedná o 14 (93%) respondentů a ve druhém případě o 13 (87%) dotazovaných. Šest (40%) respondentů nakupuje u Nienhuis Montessori a šest (40%) je získává pomocí sponzorských darů. Pouze čtyři (27%) zadávají zhotovení pomůcek rodičům.

22. Můžete sdělit důvod? - nepovinný údaj

- počet odpovědí (9)



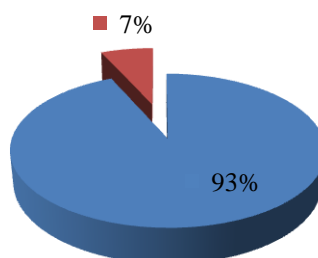
Graf č. 22

Komentář ke grafu č. 22

Na otázku odpovědělo devět respondentů. Z odpovědí zjišťujeme, že hlavním důvodem je nedostatek finančních příspěvků. Pouze jeden z dotazovaných hovoří o tom, že dnes nejvíce nakupují pomůcky od Nienhuis Montessori, jelikož finanční prostředky získávají od sponzorů a rodičů (viz Příloha 1 - Tabulka č. 4).

23. Jste schopen (schopna) vyrábět pomůcky dle zásad Montessori sám (sama)?

■ ano (14) ■ ne (1)



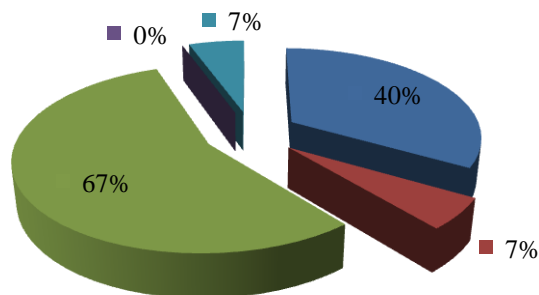
Graf č. 23

Komentář ke grafu č. 23

Čtrnáct (93%) aktérů dotazníkového šetření uvádí, že jsou schopni si pomůcky vyrábět sami, pouze jeden (7%) označil odpověď „ne“.

24. Zaznamenáváte v rámci diagnostiky dětí při práci s pomůckami jejich momentální úroveň ?

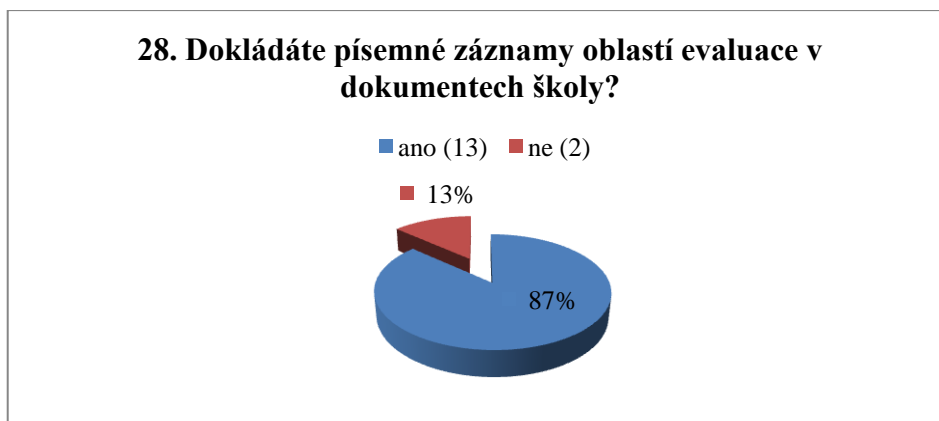
■ ano, denně (6)
■ ano, týdně (1)
■ ano, když zjistím novou kvalitu (10)
■ ne, záznamový list o vývoji dítěte nedává tolik prostoru (0)
■ ne, sdělujeme na dotaz pouze rodičům aktuální stav (1)



Graf č. 24

Komentář ke grafu č. 24

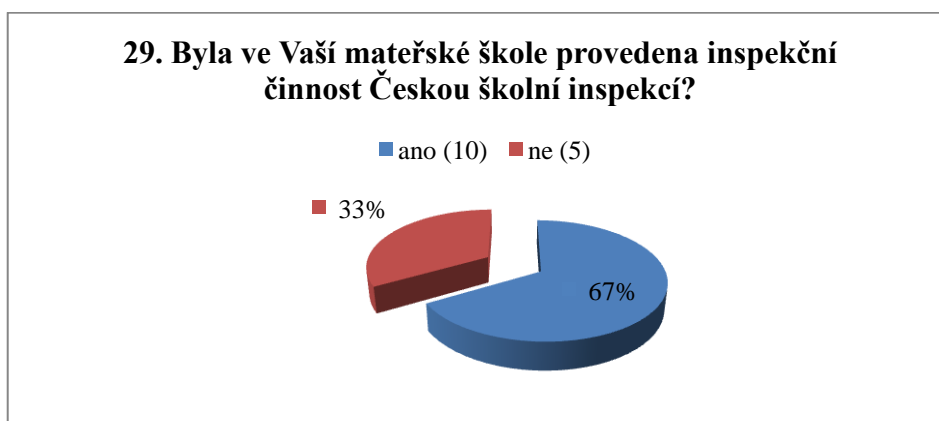
Segmenty grafu ukazují, že deset (67%) respondentů provádí diagnostický záznam, když zjistí novou kvalitu. Šest (40%) uvádí položku „ano, denně“. Jeden (7%) označil, že diagnostiku provádí týdně. Jen jeden (7%) uvádí, že diagnostiku neprovádí a pouze sděluje rodičům na jejich dotaz aktuální stav.



Graf č. 25

Komentář ke grafu č. 25

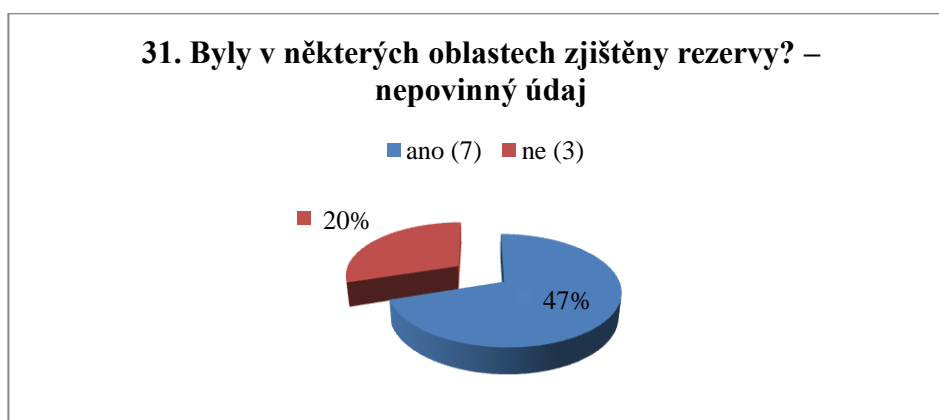
Třináct (87%) z dotazovaných na otázku odpovědělo kladně, dva (13%) záporně.



Graf č. 26

Komentář ke grafu č. 26

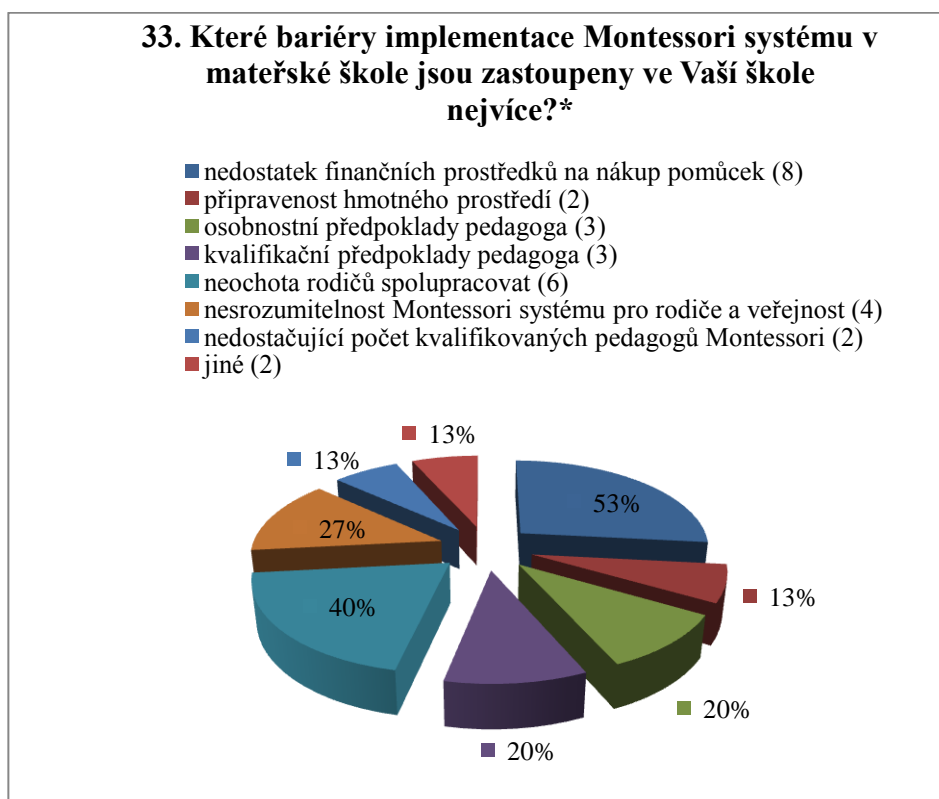
Inspekční činnost byla provedena v deseti (67%) mateřských školách. V pěti (33%) uskutečněna nebyla.



Graf č. 27

Komentář ke grafu č. 27

Otázka byla zodpovězena deseti dotazovanými. U sedmi (47%) z nich byla odpověď pozitivní, tři (20%) uvedli odpověď negativní.



Graf č. 28

*Respondenti mohli označit více odpovědí

Komentář ke grafu č. 28

Pro osm (53%) z dotázaných je největší bariérou nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek. Šest (40%) vidí překážku v neochotě rodičů spolupracovat a čtyři (27%) se domnívají, že Montessori systém je pro rodiče a veřejnost nesrozumitelný. Pro menší počet respondentů, tj. tři (20%), bariéru tvoří osobnostní předpoklady pedagoga a pro tři (20%) předpoklady kvalifikační. Za nejméně zastoupené bariéry označili dva (13%) dotazovaní připravenost hmotného prostředí a neostatečný počet kvalifikovaných pedagogů Montessori. Jako jiné bariéry uvedli další dva (13%) dotazovaní problémy způsobené krátkou působností mateřské školy, potřeba volné hry dětí a nespolečné s rodiči dítěte, které má problém s chováním ve větším kolektivu dětí (viz Příloha č. 1 - Tabulka č. 10).

7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Průzkum byl založen na získání informací ke zjištění bariér týkajících se implementace pedagogického systému Montessori v mateřské škole, forem evaluace a rezerv, které při kontrolní činnosti postihla ČŠI.

Dotazníkové šetření i strukturovaný rozhovor byly technikami přínosnými a jejich výsledky poskytly relevantní informace pro odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Odpovědi na výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky jsou shrnuty v následujících odstavcích.

Jaké bariéry implementace prvků pedagogického systému Marie Montessori v současné české mateřské škole existují? (viz Příloha č. 2 - Tabulka č. 1)

Na základě výsledků dotazníkového šetření jsem stanovila přítomnost 58 bariér. Na první pohled se zdá, že překážek v rámci realizace systému vzniká velké množství. Pokud se však zaměříme na počet respondentů, který odpověď buď označil, nebo odpověděl na otevřenou otázku, zjistíme, že ve 13 případech bariéra vznikla pouze u jednoho dotazovaného. Překážky jsou pak převážně psychosociálního charakteru. V tomto případě se netýkají pouze osobností dotazovaných pedagogů, ale i rodičů a jejich dětí.

Jaké druhy bariér jsou při implementaci zastoupeny nejvíce? (viz Příloha č. 2 - Tabulka č. 1)

Odpověď na tuto otázku jsem zjistila v návaznosti na předchozí výsledky.

Navzdory tomu, že by někdo mohl namítnout, že je vhodné považovat za nejvíce zastoupené ty bariéry, se kterými se potýká více než 50% respondentů, jsem si vzhledem ke zjištěným skutečnostem zvolila hranici 40%, jelikož už tento podíl není evidentně zanedbatelný.

Bariéry zastoupené v největším měřítku a vycházející z osobností pedagogů:

- pedagog musel změnit své chování k dítěti,
- změna pro něj byla obtížná,

- nedaří se mu bezcílne bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou,
- nedaří se mu děti dovést k uvědomělé kázni,
- ne vždy se „energickou výzvou“ podaří děti usměrnit,
- neumožní dětem práci s pomůckou v podobě praní prádla,
- neumožní dětem práci s pomůckou v podobě čištění kovových předmětů,
- neumožní dětem práci s pomůckou v podobě omývání nábytku vodou,
- nenechává děti běhat po zahradě mateřské školy naboso,
- nenechává děti pobíhat v dešti.

Další nejvíce zastoupené bariéry vycházejí s osobností dětí:

- dítě si žádnou činnost nechce zvolit,
- když děti pracují ve dvojici či skupině, ruší ostatní při jejich práci.

Následující bariéry vznikají na straně rodičů:

- při pořádání přednášek nebo jiných druhů seznamování s pedagogickým systémem Montessori se účastní menšina rodičů,
- rodiče nejsou ochotni s MŠ spolupracovat.

Dalšími překážkami jsou bariéry týkající se vybavení MŠ:

- nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek,
- MŠ nenakupují didaktický materiál výhradně u Nienhuis Montessori,
- v MŠ chybí místnost, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku apod.,
- v MŠ chybí tělocvična,
- v MŠ chybí pohovka.

Poslední zjištěnou bariérou je překážka v oblasti nazvané „Různé“

- počet dětí ve třídě.

Z 20 nejčastěji se vyskytujících bariér je 6 fyzických a 14 psychosociálních.

Jaké příčiny problémů spojených s implementací převládají?

Příčiny vzniklých problémů jsem zjistila pomocí polostrukturovaného rozhovoru (viz Příloha č. 5). Všechny použité sestylizované věty vycházejí z transkripce, tj. z přepisu rozhovoru.

- **Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že 73% pedagogů muselo změnit své chování směrem k dítěti, aby vůbec mohlo v MŠ s prvky pedagogického systému Montessori pracovat. Pro 47% pedagogů byla změna obtížná a stále se musí kontrolovat. Čím myslíte, že je to způsobeno?**

Dle účastníků rozhovoru je příčinou osobnost pedagogů. V Montessori systému by se učitel měl dostat na úroveň dítěte. Pro některé pedagogy je například obtížné ustoupit do pozadí a být trpělivým pozorovatelem. Souvisí to třeba i s tím, že k takovému přístupu k dítěti nebyli původně vzděláváni a někteří dlouho pracovali v běžné mateřské škole v pozici nadřazené autority s převládajícím direktivním přístupem směrem k dítěti. Taktéž nebylo k dispozici tolik informací, které se výchovy dotýkají jako v době dnešní.

- **Marie Montessori doporučovala určité vybavení předškolních zařízení. Z šetření jsem zjistila, že většina MŠ není vybavena tělocvičnou a místností, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku apod. Napadají Vás příčiny tohoto problému?**

Účastníci se shodují na dvou možných příčinách, a to prostorových a finančních. Poukazují na to, že české MŠ nebyly koncipovány pro systém Montessori. V budovách jsou většinou pouze dva hlavní prostory pro činnost dětí, dělí se na třídu a hernu, a další místnosti již většinou vytvořit nelze.

Podle zkušenosti jednoho z dotazovaných jde i o to, že při výstavbě MŠ, kde se má realizovat pedagogický systém Marie Montessori, neexistuje spolupráce projektantů stavby s kompetentními pedagogy. Problémem je i výstavba nových mateřských škol. Velikost a dispoziční řešení jsou ovlivněny nedostatkem finančních prostředků.

- **Proč v mateřských školách chybí pohovka?**

Dotazovaní pedagogové se většinou shodují na nedostatku prostoru, přičemž dva z nich možnou příčinu nedokážou identifikovat. Jedna osoba uvádí, že s přítomností pohovky ve třídě má negativní zkušenost. Děti se na ní válely, tím ostatní rušily a chodily se na ni „zašívát“.

- **Na otázku „S čím při své práci bojujete?“ 47% dotázaných označilo dvě odpovědi. Nedaří se jim bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou a bojují s uvědomělou kázní dětí. Souhlasíte s tím, že je to obtížně zvládnutelný prvek pedagogické práce? Co myslíte, že je příčinou tohoto problému?**

Z většiny odpovědí vyplývá, že je to obtížný prvek práce pedagogů. Problém je často spojen s rodinným prostředím dětí. Děti jsou obklopené moderní technikou v podobě počítačů a televize a ve školce je proto pomůcky neoslovují. Dále pak nemají vytvořené hranice chování a nejsou vedeny k povinnostem a kázní. Rodiče rovněž nemají v současné hektické době čas ani energii se dětem věnovat. Jelikož rodiče jsou pro děti vzorem chování a pravidla nastavená v MŠ často sami nedodržují, těžko je mohou dodržovat jejich děti. Další problém vzniká přímo v MŠ. Může být způsoben i nedůsledným přístupem pedagoga k dodržování pravidel dětmi. Jeden z pedagogů zmiňuje jako příčinu často se objevující hyperaktivitu dětí, která se usměřňuje obtížným způsobem. Další dotazovaný jako důvod uvádí, že je to ovlivněno i naladěním dětí při příchodu do MŠ, jejich povahovými rysy a temperamentem. To, že dítě bloumá, může být způsobeno i nedostatečným počtem ukázek práce s pomůckami. Uvědomělá kázeň je pro jednoho z účastníků stále obtížným prvkem a do teď nenašel odpověď na to, čím by to mohlo být způsobeno.

- **Zjistila jsem, že dalším problémem je i velký počet dětí ve třídě. Máte shodný názor? A proč?**

Většina pedagogů má v tomto ohledu stejný názor. Je to problém jak pro učitele, tak pro samotné děti. Dotazovaní poukazují na to, že pedagog, pokud je v třídě sám, není schopen všechny děti v rámci jejich požadavků

uspokojit a, i když chce, nemůže se věnovat všem, kteří to právě potřebují. Jeden z dotazovaných uvádí, že problém by ve třídě nevznikal, kdyby zde pracoval ještě pedagogický asistent. Pedagog Montessori by například zajišťoval ukázkou práce s pomůckou a asistent by kupříkladu dohlížel na mytí rukou po použití WC, správný úklid pomůcek a podobně. Pouze jeden učitel tvrdí, že to jako problém nevnímá, že i při daném počtu dětí za přítomnosti pravidel chování lze tuto práci provádět bez problémů.

- **Jedna z otázek zněla: „Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat?“ 47% označilo, že za 1) dítě si nějakou činnost zvolit musí a za 2) po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici, či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit. Proč myslíte, že právě tyto dva principy se v MŠ naplňovat nedaří?**

Dva učitelé s prvním pravidlem nesouhlasí. Jeden tvrdí, že i když dítě pouze pozoruje své okolí, o činnost se jedná. Dva pedagogové mluví o tom, že pokud na dítě budeme vyvíjet tlak anebo bude k činnosti nějakým způsobem nuceno, nebude soustředěně pracovat. Další dotazovaný z počátku důvody problému uvést nedokázal, pak ale uvedl roztěkanost a nesoustředěnost jako vlastnosti, které dítěti ve výběru činnosti brání.

Druhé pravidlo se nedaří naplňovat především proto, že činnost v tomto případě bude vždy rušivější, ale dá se to usměrnit dodržováním pravidel, která si děti společně vytvořila. Problémem je i velké množství dětí ve třídě.

Jeden učitel tvrdí, že oba problémy může způsobovat i rodinné prostředí, kdy dítě nemá vytvořené hranice a rodiče jej k žádným pravidlům nevedou.

- **Když při nevhodném chování dětí pedagog použije "energickou výzvu" v podobě ztišení hlasu, zvýšení hlasu, zahrani hlasitého akordu na hudební nástroj apod., ne vždy se mu podaří děti daným způsobem usměrnit. Uměla byste uvést příčinu?**

Jako možná příčina je uvedena nedostatečná důslednost v jejím používání a nevysvětlení dětem, proč takto reagujeme. Souvisí to i s momentálním rozpoštěním dětí a s častým výskytem hyperaktivity.

- **V mateřské škole jsou nejméně zastoupeny činnosti v podobě praní prádla a čištění kovových předmětů. Proč myslíte, že se jedná právě o tyto dvě činnosti?**

To, že není v MŠ zastoupena první z činností, je ovlivněno dobou, ve které žijeme. Dnes matky doma „v ruce“ neperou - mají automatickou pračku - a kovové předměty také nečistí. Proto jsou v MŠ k dispozici pomůcky vycházející z dnešní doby, např. leštění bot. Jeden z dotazovaných mluví o tom, že učitelé si možnost nabídnout pomůcku v podobě čištění kovových předmětů nemusí uvědomovat. V rozhovoru byla zmiňována i obava z přílišného rozlití vody.

Se vznikem problému taktéž souvisí energie a schopnost učitelů si tyto pomůcky prosadit.

Jako další důvody jsou uváděny nedostatek prostoru, uzpůsobení a připravenost prostředí, které jsou ovlivněny nedostatkem finančních prostředků.

- **Šetření poukázalo na fakt, že pokud mateřská škola pořádá pro rodiče přednášky, nebo jiný druh seznamování s metodou, účastní se jich menšina. Čím by to mohlo být způsobeno? Lze to ovlivnit délkou pedagogické praxe pedagogů? A proč?**

Příčinu by mohlo způsobovat například to, že se pedagogům nedaří rodiče do metody vtáhnout a metodu si tím zažít. Je málo rodičů, jež na sobě chtějí pracovat a vzdělávat se v souvislosti s ní. Také jim zřejmě chybí i energie. Alternativní přístup k dítěti přijímají pasivně, pouze na základě informací o tom, že dítě se například pomocí metody rozvíjí mnohem lépe.

Jeden z dotazovaných popsal, že mají v MŠ pro rodiče vytvořená pravidla a spolupráce je tak na výborné úrovni. Rodiče navštěvují kurzy Montessori a na dětech je znát jednotnost působení v domácím i školním prostředí.

Většina učitelů je přesvědčena o tom, že toto se nedá délkou pedagogické praxe ovlivnit a že je důležitý především aktivní přístup ze strany rodičů.

Z názoru jednoho dotazovaného vyplývá, že pedagogická praxe může situaci ovlivnit z hlediska komunikativního přístupu.

- **40% respondentů vidí problém v neochotě rodičů s mateřskou školou spolupracovat. Co myslíte, že je příčinou? Domníváte se, že by to určitým způsobem mohla ovlivnit délka praxe pedagogů? A proč?**

Účastníci rozhovoru uvedli jako příčinu přístup rodičů, a to z několika pohledů. Podle jednoho z nich nemá většina rodičů starost o to, zda se dítě v MŠ rozvíjí. Důvodem podle dalšího respondenta může být velká zatíženost a vyčerpanost rodičů. Rodičům chybí energie. Jedna osoba použila výrok, že ze své krátké praxe má někdy dojem, že „rodiče berou školu jako „službu“, ničím se nelišící od kadeřníka“. Další hovořila o problému obdobným způsobem.

Jeden z pedagogů uvádí, že tuto situaci nezná, ale podle něj může roli sehrávat komunikace a také to, zda jsou rodiče a učitelé naladění stejným způsobem.

Většina účastníků je přesvědčena, že délka pedagogické praxe tuto skutečnost neovlivňuje. Uvádí například, že i učitel s krátkou praxí dokáže pro spolupráci rodiče získat.

Jedna dotazovaná osoba naopak uvádí, že délka praxe je v daném případě zásadní. Pedagog se neustále učí s rodiči jednat, ke spolupráci je motivovat a učí se, jakým způsobem rodiče přesvědčit, že oběma stranám jde o společnou věc, tedy blaho jejich dítěte.

- **Pouhých 40% mateřských škol nakupuje didaktické pomůcky u Nienhuis Montessori. Většina je nakupuje u jiných prodejců nebo si je vyrábí sama. Proč myslíte, že u Nienhuis Montessori většina nenakupuje?**

Všichni pedagogové se shodují na tom, že příčinou je nedostatek finančních prostředků.

Jedna osoba vidí problém ve spojení mateřských a základních škol v jeden právní subjekt. Její zkušenost vychází z přístupu vedení školy při přerozdělování finančních prostředků. Dle jejího názoru finanční prostředky, se kterými MŠ disponuje, neodpovídají nanormované částce v rozpočtu školy.

Další dotazovaný účastník uvádí jako důvod to, že pomůcky pro jazyk a kosmickou výchovu neobsahují česká slova.

- **Co myslíte, že je důvodem toho, že většina pedagogů nenechává děti po zahradě MŠ běhat bosy?**

Pedagogové se chtějí vyvarovat nachlazení dětí. Jejich obavy jsou tudíž spojené s bezpečností dětí. Jako příklad strachu uvádějí šlápnutí na sklo nebo bodnutí hmyzem v trávě. Podotýkají navíc, že by se to nelíbilo rodičům.

- **A proč většina pedagogů nenechává děti pobíhat v dešti?**

Dle dotazovaných se opět jedná o obavu z nastydnutí dětí, a to jak z pohledu pedagogů, tak ze strany rodičů.

- **Existují u Vás v mateřské škole bariéry, které brání v tom, abyste mohli metodu Montessori dobře realizovat?**

V některých mateřských školách nejsou vhodné prostory, chybí vybavení ve formě vhodného nábytku a skutečné kuchyňské linky pro děti. Dále schází místnost, která by sloužila k příležitostnému odpočinku dětí nebo k tomu, aby se zbavily napětí v podobě vzteku. Překážkou je již zmiňovaný velký počet dětí ve třídě na jednoho učitele. V jednom případě je uveden i problém týkající se mezilidských vztahů na pracovišti. Ve dvou případech učitelé žádné bariéry bránící v implementaci nevidí.

- **Čím si myslíte, že je způsoben vznik těchto bariér?**

Pedagogové, kteří v předešlé otázce hovořili o překážkách bránících v implementaci systému, zmiňují zejména nedostačující prostory, systém státního vzdělávání a nedostatek finančních prostředků. Problém v mezilidských vztazích je zapříčiněn komunikací mezi pedagogy. V MŠ, v níž dotazovaná osoba pracuje, jsou jak běžné třídy, tak třídy implementující prvky Montessori systému. Dotazovaný implementující

zásady Montessori cítí ze strany pedagogů z běžných tříd nadřazenost, poměrování, opovrhování a někdy až arogantní chování. Z tohoto pohledu oslovený pedagog problém vnímá a charakterizuje jako zablokování komunikace.

Které bariéry implementace jsou závislé na délce praxe pedagogů v mateřské škole? (viz Příloha č. 3)

Vycházela jsem ze zjištění, že počet pedagogů s praxí do pěti let je 11. Naproti tomu učitelé s praxí nad pět let jsou čtyři (viz Graf č. 2).

Za bariéry závislé na délce pedagogické praxe dotazovaných jsem považovala ty, u nichž se výskyt u respondentů s praxí do pěti a nad pět let lišil alespoň o 20%.

Bariéry, které se z výsledků šetření ukázaly jako závislé na délce působení pedagogů v mateřské škole:

- pro pedagogy bylo obtížné změnit chování směrem k dítěti,
- pedagogům se nedaří bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou,
- pedagogovi se nedaří děti dovést k uvědomělé kázni,
- když děti pracují ve dvojici, či skupině, ruší ostatní při jejich práci,
- pedagogovi se ne vždy podaří „energickou výzvou“ děti usměrnit,
- pedagog dětem neumožňuje omývat nábytek vodou,
- pedagog dětem neumožňuje čistit kovové předměty,
- při pořádání přednášek, nebo jiných druhů seznamování s pedagogickým systémem Montessori, se účastní menšina rodičů,
- neochota rodičů spolupracovat.

Všechny výše jmenované bariéry se týkaly především pedagogů s praxí do pěti let.

S dalšími jmenovanými bariérami mají problémy pedagogové s praxí delší než pět let:

- dítě si žádnou činnost nechce zvolit,
- pedagog dětem neumožňuje prát prádlo.

Jaké oblasti a formy evaluace ve vybraných mateřských školách postihují prvky Montessori systému? (viz Příloha č. 1 - Tabulka č. 6, Tabulka č. 7)

Pokud se skutečně zaměříme pouze na oblasti vycházející ze systému Marie Montessori, evaluace v MŠ odráží například úroveň dítěte v práci s pomůckami, rovněž *„řád a systém v prostoru i v jednání učitelů, důslednost při dodržování dohodnutých pravidel, pestrost a komplexnost vzdělávací nabídky, funkčnost spolupráce jednotlivých pedagogů a lektorů při denních službách, návaznost české a anglické složky vzdělávání, zpětná vazba ze strany rodičů a pokroky dětí ve vzdělávání“*. Dalšími oblastmi jsou pohybové činnosti dítěte, připravené prostředí, sebereflexe pedagogů a vyhodnocování projektů MŠ. MŠ by také měly evaluovat své záměry a cíle, průběh, podmínky a výsledky vzdělávání. I tyto oblasti se v odpovědích objevily.

Na otevřenou otázku č. 27. „Uveďte, co v rámci této evaluace zaznamenáváte písemně?“ menšina respondentů uvedla, že písemné záznamy se týkají toho, s jakými pomůckami děti pracovaly a na jaké úrovni se momentálně nachází. Další zápisy zahrnují oblast zpětné vazby ze strany rodičů a sebereflexi pedagogů. Většina dotazovaných relevantní odpověď neuvedla.

Z šetření vychází, že další forma hodnocení - slovní – zahrnuje denní učitelskou zpětnou vazbu, týkající se práce dětí a připraveného prostředí.

Mateřské školy také provádějí hodnocení střednědobých cílů a vyhodnocují plnění cílů integrovaných bloků stanovených v TVP PV.

V jednom případě se objevila taktéž forma portfolia dětí, které se také sledují a následně vyhodnocují.

Které rezervy implementace při hodnocení pedagogické práce postihla České školní inspekce na konkrétní škole? (viz Příloha 1 - Tabulka č. 9)

Česká školní inspekce provedla kontrolní činnost v 10 (67%) mateřských školách. Rezervy byly viděny v chybějících stavebnicích větších

rozměrů pro spontánní činnost dětí, některých nedostačujících diagnostických záznamech, částečném souladu RVP PV a ŠVP PV a v nedostatečné kvalifikaci některých pedagogů. ČŠI dále poukázala na nemožnost zařazovat některé z pohybových aktivit pro nedostatek prostoru a nedostačující prostorové podmínky jedné z tříd. Dva poslední jmenované nedostatky pedagogové mateřské školy nemohou v žádném případě eliminovat ani ovlivnit.

I když původním cílem bylo zjistit rezervy, je potřeba na druhou stranu uvést i stránky velmi pozitivní. Přesto, že byly nalezeny některé z rezerv, práce škol byla ohodnocena především kladně. Jedna z nich byla posouzena jako příklad dobré praxe a druhá byla vyhodnocena jako škola nadstandardně kvalitní. Dalším pozitivem byla i dobře podchycená diagnostika dětí, naplňování koncepce pedagogické práce školy a principů vycházejících ze systému Montessori.

Do dotazníkového šetření jsem vložila i otázku č. 34 vztahující se k dalšímu rozvoji pedagogů pro vyšší kvalitu jejich profesního výkonu a otázku č. 35 týkající se účinnosti daného systému na děti (viz Příloha č. 4.). Údaje by mohly posloužit jako zdroj informací pro případné navazující výzkumné šetření. Mohlo by být provedena komparace zaměřená na účinnost metod na dítě nebo na přístup pedagogů k dosažení vyšší kvality výkonu jejich profese v mateřské škole s odlišným alternativním přístupem než je pedagogický systém Montessori.

8 Diskuse

V teoretické části bakalářské práce jsou rozpracovány jednotlivé zásady a principy, které Montessori v předškolním zařízení doporučovala. Výzkumné šetření však přineslo zjištění, že některá z doporučení tvoří při implementaci pedagogického systému Marie Montessori v současných českých mateřských školách určité bariéry a netýkají se pouze pedagogů. Po shrnutí všech výsledků lze konstatovat, že většina převažujících identifikovaných bariér je psychosociálního charakteru, v menším měřítku jsou poté zastoupeny i bariéry fyzické.

Psychosociální překážky se týkají nejen učitelů, jak by se dalo předpokládat, ale i rodičů a dokonce samotných dětí.

Role pedagoga z pohledu Marie Montessori je z teoretické části bakalářské práce zřejmá. Výsledky však prokázaly, že většina pedagogů musela změnou chování směrem k dítěti projít a zároveň pro ně byla obtížná. Obtížnost změny se jako bariéra projevila především u učitelů s praxí do pěti let, z čehož vyplývá, že je závislá na délce pedagogické praxe.

Pedagogové mají dále problém s tím, že se jim nedaří bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou a k uvědomělé kázni. Tyto dvě bariéry tvoří překážku především pro učitele s praxí kratší než pět let. Závislost na délce PP je opět prokázána.

Další překážku, která je délkou PP ovlivněna a týká se především pedagogů s praxí do pěti let, tvoří fakt, že se jim ne vždy podaří „energickou výzvou“ děti usměrnit. Bariéra je na délce praxe závislá a je charakteristická pro skupinu pedagogů s délkou praxe do pěti let.

V mateřských školách chybí nabídka některých činností, které byly italskou lékařkou doporučovány. Jedná se o omývání nábytku vodou, praní prádla a čištění kovových předmětů. Vyjmenované činnosti jsou bariérou na délce PP závislou. Zajímavý je výsledek šetření, který poukazuje na to, že první a další, v pořadí třetí, činnost jsou bariérami pro pedagogy s praxí kratší. Činnost v podobě praní prádla není ale zastoupena ani u jednoho dotazovaného s praxí nad pět let.

Další bariéra – dětem není umožněno běhat po zahradě naboso - není délkou PP ovlivněna.

To, že učitelé nenechají děti pobíhat v dešti, opět bariéru závislou na délce praxe pedagogů netvoří. Dotazníkové šetření ukázalo, že se jedná o překážku ze strany pedagogů. Z rozhovorů jsem ovšem zjistila, že obě jmenované bariéry jsou současně i překážkami pro rodiče.

V MŠ se děti společně s pedagogem domlouvají na pravidlech vzájemného soužití. Jedná se o vytvoření hranic chování a jednání dítěte. V zařízeních dochází k jejich porušování. Některé z dětí si dle šetření

žádnou činnost zvolit nechtějí a při činnosti ve dvojici nebo skupině ostatní ruší. Pojmenované bariéry jsou tvořeny dětmi.

Některé překážky se týkají rodičů dětí, jež MŠ s prvky pedagogického systémem Marie Montessori navštěvují. Rodiče se školou nespolupracují, a pokud škola pořádá nějakou formu seznamování s pedagogikou Montessori, pak se jich účastní pouze menšina. V uskutečněných rozhovorech převládá názor, že tyto dvě bariéry nelze délkou PP ovlivnit.

Fyzické bariéry se vztahují především k nedostatku finančních prostředků na pomůcky, což ovlivňuje i to, že školy je nemohou nakupovat u firmy Nienhuis Montessori, právě Marií Montessori pro tento účel založenou.

Dle Marie Montessori je také důležité, jakým způsobem je předškolní zařízení koncipováno z hlediska vnitřních dispozic. V tomto případě fyzické bariéry tvoří některé chybějící místnosti v současných českých MŠ. Dále v nich chybí například i pohovky. Často zmiňovanou překážkou je rovněž velký počet dětí ve třídě.

V rámci strukturovaného rozhovoru byly účastníkům položeny ještě dvě doplňující otázky. Jedná se o otázku č. 14 a na ni navazující otázku č. 15 (Příloha č. 5). Dotazovaní učitelé uvedli ještě bariéry, které jim v realizaci systému brání. Vztahují se k vybavení vhodným nábytkem včetně reálné kuchyňské linky pro děti. Další z bariér se týká mezilidských vztahů na pracovišti. Momentálně je to však situace neřešitelná, jelikož jakákoliv komunikace ze strany pedagogů z běžných tříd je odmítána.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na pedagogický systém Marie Montessori a jeho implementaci v současné české mateřské škole. Jejím cílem bylo zjistit, jaké druhy bariér s sebou realizace systému přináší, které překážky jsou zastoupeny v největším množství a které z nich jsou závislé na délce pedagogické praxe. Dalším záměrem bylo stanovit příčiny vzniku těchto bariér. Jedním z cílů bakalářské práce bylo také získání odpovědi

na otázku, jakým způsobem je v MŠ prováděna evaluace prvků tohoto systému a jaké rezervy byly zjištěny Českou školní inspekcí v rámci její kontrolní činnosti.

Teoretická část se zabývá jednotlivými principy a pojmy z metody vycházejícími, které je z pohledu Marie Montessori potřeba při realizaci systému znát a respektovat. Je zde charakterizováno, jak by mělo předškolní zařízení vypadat, a zároveň je zde zpracováno, co musí současná česká mateřská škola v rámci existence pedagogického systému splňovat. Je zde analyzován i systém vzdělávání pedagogů a speciální didaktický materiál. Další informace se týkající evaluace prvků tohoto pedagogického systému.

Praktická část již řeší odpovědi na jednotlivé otázky stanovené v jejím úvodu. Výsledky byly zjištěny formou dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy mateřských škol s potřebným vzděláním, které je při realizaci tohoto systému nutností.

Do dotazníkového šetření jsem vložila i otázku vztahující se k dalšímu rozvoji pedagogů pro vyšší kvalitu jejich profesního výkonu a otázku týkající se účinnosti daného systému na děti (viz Příloha č. 7.). Údaje by mohly posloužit jako zdroj informací pro případné navazující výzkumné šetření. Mohla by být například provedena komparace zaměřená na účinnost metod na dítě nebo na přístup pedagogů k dosažení vyšší kvality výkonu jejich profese v mateřské škole s odlišným alternativním přístupem než je pedagogický systém Montessori.

Bakalářská práce může být přínosem nejen pro samotné pedagogy – začínající i pokročilé, ale také pro rodičovskou veřejnost. Výsledky mohou být zároveň vodítkem pro vzdělavatele pedagogů. Ti se poté mohou v rámci diplomových kurzů nebo kurzů pro veřejnost zaměřit právě na ty bariéry, které se vzděláváním dají ovlivnit.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

LUDWIG, Harald, Annette ONKEN a Hans ELSNER. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 8071942669.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003, 197 s. ISBN 8086189023.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. čes. vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, 207 s., [4] s. bar. fot. příl. ISBN 8086189015.

MONTESSORI, Maria. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz československých učitelek škol mateřských, 1926, 91 s.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů - SPS, 1998, 131 s., [4] s. obr. příl. ISBN 8086189007.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Rýdl, 1994, 264 s. ISBN 8090003583.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 199 s. ISBN 9788073950040.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 8090219373.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 8071780715.

Elektronické zdroje

26. kurz pedagogiky montessori - navazující kurz pro absolventy kurzu 3-6 - diplomové kurzy - Společnost Montessori o.s. *Společnost Montessori o. s.* [online]. 1999 - 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/vzdelavaci-kurzy/diplomove-kurzy/26.-kurz-pedagogiky-montessori-navazujici-kurz-pro-absolventy-kurzu-36/fd6b998d07f1e27350c4f682aa053889/>

ABZ slovník cizích slov. *ABZ.cz* [online]. © 2005-2006 [cit. 2013-02-23]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/bariera>

ABZ slovník českých synonym. *ABZ.cz* [online]. © 2008 [cit. 2013-02-23]. Dostupné z: <http://www.slovník-synonym.cz/web.php/slovo/ujarmit>

Ami primary (3-6) teacher training prague, czech republic - kurzy s cizími lektory - Společnost Montessori o.s. *Společnost Montessori o.s.* [online]. 1999 - 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/vzdelavaci-kurzy/kurzy-s-cizimi-lektory/ami-primary-%2836%29-teacher-training-prague-czech-republic/f1894ae9c5faca628f87415bb93ba00a/>

AMI-History-Milestones. *Association Montessori Internationale* [online]. 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org/>

Jazyk | Kovové útvary se stojany | Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/4-1-Jazyk/0/5/184-Kovove-utvary-se-stojany>

Kosmická výchova: StarChild. *StarChild - montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.starchild.cz/katalog/nienhuis-montessori/kosmicka-vychova/>

Matematika | Krabička s vřeténky | Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/2-1-Matematika/0/5/46-Krabicka-s-vretenky>

Montessori pedagogika a české země - Společnost Montessori o. s. *Společnost Montessori o.s.* [online]. 1999 - 2013 [cit. 2012-09-15]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

Montessori školy v ČR. *NICM | Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2010 [cit. 2012-11-16]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/montessori-skoly-v-cr.htm>

Nienhuis Montessori - About Nienhuis: Nienhuis and AMI. *Nienhuis Montessori* [online]. © 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.nienhuis.com/en/about-nienhuis-1/nienhuis-and-ami.html>

O společnosti montessori - Společnost Montessori o. s. *Společnost Montessori o.s.* [online]. 1999 - 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

Praktický život | 6 ks zapínacích ráků se stojanem | Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/5-1-Prakticky-zivot/0/5/205-6-ks-zapinacich-ramu-se-stojanem>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. © 2006-2012 [cit. 2013-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

SBÍRKA ZÁKONŮ - VYHLÁŠKA ze dne 29. února 2012 o preventivních prohlídkách - Sbírka zákonů - Sagit. *Účetnictví, daně, právo - Sagit* [online].

© 1996-2013 [cit. 2013-02-7]. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?cd=76&typ=r&zdroj=sb12070>

Smyslový materiál | PREMIUM Růžová věž | Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/1-1-Smyslovy-material/0/5/11-PREMIUM-Ruzova-vez>

Úplné znění školského zákona - 2008, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. © 2006-2012 [cit. 2012-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zeměpis | Globus - kontinenty | Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/6-1-Zemepis/0/5/223-Globus-kontinenty>

Seznam použitých zkratk

add – dodatek

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠ – mateřská škola

PP – pedagogická praxe

PR – počet respondentů

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam grafů a tabulek

Graf č. 1:	Délka mé praxe v předškolním zařízení je celkem.....let.....	37
Graf č. 2:	Jak je dlouhá Vaše pedagogická praxe v Montessori mateřské škole?.....	37
Graf č. 3:	Abyste mohl(a) pracovat v mateřské škole s výše jmenovaným systémem, musel(a) jste změnit své chování směrem k dítěti?.....	37
Graf č. 4:	Bylo to pro Vás obtížné? – nepovinný údaj.....	38
Graf č. 5:	Co najdeme v prostředí Vaší mateřské školy?.....	38

Graf č. 6:	S čím při své práci bojujete?.....	39
Graf č. 7:	Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat?.....	40
Graf č. 8:	Vytváříte ve třídě takové podmínky, aby dítě mělo na práci s pomůckami čas alespoň 1,5 hodiny denně?.....	40
Graf č. 9:	Kdy zasahujete do práce dítěte s pomůckou?.....	41
Graf č. 10:	Používáte při přetrvávajícím nevhodném chování dětí „energickou výzvu“?	41
Graf č. 11	O jaký druh výzvy se jedná? – nepovinný údaj.....	42
Graf č. 12	Daří se Vám daným postupem děti usměrnit? – nepovinný údaj.....	42
Graf č. 13	Které z vyjmenovaných činností mohou děti u Vás ve škole provádět?.....	43
Graf č. 14	Vytváříte takové prostředí, aby se děti mohly věnovat pěstitelským pracím?.....	43
Graf č. 15	Necháváte děti pobíhat v dešti?.....	44
Graf č. 16	Mohou děti běhat po zahradě mateřské školy bosy?.....	44
Graf č. 17	Podle čeho si rodiče Vaši mateřskou školu vybírají?.....	44
Graf č. 18	Pořádáte pro rodiče přednášky, nebo jiný druh seznamování s pedagogickým systémem Montessori?.....	45
Graf č. 19	Účastní se – nepovinný údaj.....	45
Graf č. 20	Realizují některé z prvků systému Montessori rodiče v domácím prostředí k podpoře jednotného působení na dítě ve škole i doma?.....	45
Graf č. 21	Jakým způsobem získáváte didaktické pomůcky do mateřské školy?.....	46
Graf č. 22	Můžete sdělit důvod? – nepovinný údaj.....	46
Graf č. 23	Jste schopni (schopna) vyrábět pomůcky dle zásad Montessori sám (sama)?.....	47
Graf č. 24	Zaznamenáváte v rámci diagnostiky dětí při práci s pomůckami jejich momentální úroveň?.....	47
Graf č. 25	Dokládáte písemné záznamy oblastí evaluace v dokumentech školy?.....	48
Graf č. 26	Byla ve Vaší mateřské škole provedena inspekční činnost Českou školní inspekcí?.....	48
Graf č. 27	Byly v některých oblastech zjištěny rezervy – nepovinný údaj.....	48
Graf č. 28	Které bariéry implementace Montessori systému v mateřské škole jsou zastoupeny ve Vaší škole nejvíce?.....	49

Příloha č. 1

Tabulka č. 1	8. Důvody? – nepovinný údaj.....	71
Tabulka č. 2	O jaký druh výzvy se jedná? – Jiné.....	71

Tabulka č. 3	Podle čeho si rodiče Vaši mateřskou školu vybírají? – Jiné.....	71
Tabulka č. 4	Můžete sdělit důvod – nepovinný údaj.....	71
Tabulka č. 5	Vypište, co všechno v rámci diagnostiky dítěte zaznamenáváte písemně.....	72
Tabulka č. 6	Vypište oblasti evaluace Vaší školy.....	73
Tabulka č. 7	Uved'te, co v rámci této evaluace zaznamenáváte písemně.....	74
Tabulka č. 8	Ve kterých oblastech Vaše škola při tomto hodnocení obstála dobře? – nepovinný údaj.....	75
Tabulka č. 9	Ve kterých oblastech?.....	76
Tabulka č. 10	Které bariéry implementace Montessori systému v mateřské škole jsou zastoupeny ve Vaší škole nejvíce?.....	76

Příloha č. 2

Tabulka č. 1	Bariéry.....	78
--------------	--------------	----

Příloha č. 3

Tabulka č. 1	Bariéra.....	81
Tabulka č. 2	Bariéra.....	81
Tabulka č. 3	Bariéry.....	81
Tabulka č. 4	Bariéry.....	82
Tabulka č. 5	Bariéra.....	82
Tabulka č. 6	Bariéry.....	82
Tabulka č. 7	Bariéra.....	83
Tabulka č. 8	Bariéra.....	83
Tabulka č. 9	Bariéra.....	83
Tabulka č. 10	Bariéra.....	84

Příloha č. 7

Tabulka č. 1	V čem se chcete Vy osobně více rozvinout pro dosažení vyšší kvality výkonu profese?.....	98
Tabulka č. 2	V čem vidíte účinnost Montessori systému přímo na dětech Vaší školy?.....	99

Přílohy

1.	Odpovědi respondentů na otevřené otázky v dotazníkovém šetření.....	71
2.	Zjištění bariéry implementace prvků pedagogického systému Marie Montessori v současné české mateřské škole.....	78
3.	Zjištění bariéry, které jsou při implementaci zastoupeny nejvíce a jsou zároveň závislé na délce pedagogické praxe v mateřské škole.....	81

4.	Formulář dotazníkového šetření.....	85
5.	Otázky ke strukturovanému rozhovoru.....	93
6.	Transkripce jednoho z uskutečněných rozhovorů.....	95
7.	Údaje pro další případné zkoumání.....	98

Příloha č. 1 – Odpovědi respondentů na otevřené otázky v dotazníkovém šetření.

8. Důvody? – nepovinný údaj	
PR	Text sdělení
1	„Do časového limitu se občas "nevejdu" děti, které přijdou do MŠ dlouho. Rodiče jsou však o "rozvrhu dne" informováni.“
1	„V případě, že dítě tento prostor nemá, je to z důvodu velmi pozdního příchodu do MŠ. Rodiče však informaci mají.“
1	U všech dětí to není, a to vlivem časového režimu ve státní školce a z důvodu různých příchodů jednotlivých dětí (najdou se i tací, co dorazí až po elipse, tj. okolo půl desáté.

Tabulka č. 1

Komentář:

Na danou otázku reagovali tři respondenti. Všichni se shodnou v tom, že příchody dětí jsou časově různé. Proto pro ně tento časový prostor vytvořit nelze.

11. O jaký druh výzvy se jedná? - Jiné	
PR	Text sdělení
1	Kontakt z očí do očí a popis situace, chování, které je nevhodné.
1	Dítě položením ruky na rameno kontaktuji a řeknu, že se jdeme domluvit. Stranou (někdy i ve vedlejší místnosti) domlouvám s dítětem, za jakých podmínek je možné vrátit se do třídy a pokračovat v práci. Někdy jen dítě mlčky odvedu stranou na židli a ptám se, zda ví, proč jsem ho zastavila - řeknu, až bude vědět, že se za mnou přijde domluvit.
1	Zvonění zvonečkem.

Tabulka č. 2

Komentář:

Na položku odpověděli tři respondenti. Každý z nich používá jinou podobu „energické výzvy“.

17. Podle čeho si rodiče Vaši mateřskou školu vybírají? - Jiné	
PR	Text sdělení
1	Pro individuální přístup.
1	Někteří asi i obecně pro "jiný" přístup k dětem.

Tabulka č. 3

Komentář:

Možnost vybrali dva respondenti. Odpovědi se týkají přístupu k dětem.

22. Můžete sdělit důvod? – nepovinný údaj	
PR	Text sdělení
1	Sami vyrábíme doplňkový materiál, většinou k jazyku, popř. k matematice.
1	Zkoušíme různé možnosti, jak vytvořit - získat co nejvíce pomůcek různými cestami.
1	Finanční.

1	Tento způsob pořizování pomůcek nám vyhovuje.
1	Některé pomůcky nebo prvky aktivity Montessori si zhotovujeme sami.
1	Nedostatek vlastních finančních prostředků.
1	Jde o MŠ [redacted], která je nejdéle fungující v ČR - během historie MŠ Montessori proběhly (podle záznamů) všechny varianty. Dnes nejvíce nakupujeme v Nienhuisu, velmi málo i jinde (jen to ověřené a odpovídající Montessori), přispívají financemi sponzoři a ročně i rodiče, v PŽ (částečně i SV a KV) inovujeme z vlastních učitelských zdrojů.
1	Málo financí v rozpočtu.
1	Nedostatek finančních prostředků.

Tabulka č. 4

Komentář:

Respondenti uvádějí především nedostatek finančních prostředků, Sdělují, jakými dalšími způsoby pomůcky získávají.

25. Vypište, co všechno v rámci diagnostiky dítěte zaznamenáváte písemně	
PR	Text sdělení
1	Neobvyklé chování, změny v chování, postup v sociální oblasti. Do tabulek zaznačujeme, se kterými pomůckami v jednotlivých oblastech už dítě pracovalo - zda mělo ukázkou a zda práci zvládá.
1	Veškeré oblasti a pomůcky Montessori pedagogiky.
1	Název pomůcky, způsob jakým dítě s pomůckou pracovalo - kam postoupilo...co dokázalo.
1	Splnění konkrétního cíle dané pomůcky.
1	Práci s pomůckami podle jedn. oblastí - prakt. živ., smysl. vých., jazyk, matem., kosmic. vých. (začíná/pracuje na tom/zvládlo), sociální oblast (postup zapojení, komunikaci s ostatními atd.), výtvarně tvůrčí oblast při poradách dále probíráme jedn. děti a zaznamenáváme to, co do archů nevejde - tedy zvl. chování dětí, jejich potřeby a jak jim vyjít vstříc, jaké pomůcky či aktivity je třeba doplnit, aby jejich potřeby mohly být naplňovány.
1	Název pomůcky, jak s tím dítě pracuje a na kolik procent to zvládá.
1	Mluvíme ústně o výchově dětí denně s rodiči a jejich popř. problémech.
1	Pokroky při práci s jednotlivými pomůckami, sebeobsluhu, hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, smyslové vnímání, komunikační dovednosti, sociální chování, očekávané výstupy, portfolia dětí.
1	Zaznamenáváme, kdo měl ukázkou práce + s jakým materiálem a potom zhruba míru zvládnutí - zvláštnosti stručně vypisujeme slovy.
1	Obsáhlá odpověď.
1	Většinou denně do tabulky Práce dítěte - s čím dítě pracovalo, jak se práce dařila (kam až se dítě posunulo - záznam pouze v případě posunu) - členěno dle oblastí - PŽ, SV, M, Jazyk, Ostatní při vstupu do MŠ (cca po měsíci pozorování) - úroveň sebeobsluhy, hrubé a jemné motoriky, typ vnímání, socializace dítěte, lateralita, ... máme vypracován diagnostický list, který doplňujeme cca po půl roce (pro každý rok docházky jiná barva - tím je vidět posun dítěte v čase v jednotlivých oblastech) diagnostice se věnujeme od vzniku Montessori tříd a hledáme ideální řešení - jednoduché a stručné pro učitelky, ale vypovídající o dítěti.
1	Práci s pomůckou, osobní rozvoj.
1	Denně s čím děti pracovaly, co si vybraly samy popř. jakou viděly ukázkou. Do záznamového listu (diagnostiky) dle potřeby, zpravidla 2x ročně - posun dítěte v jednotlivých oblastech vývoje.

1	1. Úroveň práce s pomůckami. 2. Sebeobsluha, návyky, hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika artikulačních orgánů, kresba, rozumové schopnosti, časové vztahy, prostorové vztahy, zrakové vnímání, sluchové vnímání, zvláštní nadání, řeč, komunikace, odborná logopedická péče, jednání a chování, vztah k dětem, dodržování pravidel. 3. Plnění pohybových činností. 4. Plnění dílčích rámcových cílů 5. Plnění dílčích cílů 6. Portfolia dětí 7. Očekávané výstupy (na konci předškolního vzdělávání)
1	...

Tabulka č. 5

Komentář:

Jednotlivé odpovědi ve většině případů poukazují na záznamy písemné, týkající se práce dítěte s pomůckou a jeho momentální úrovně vzhledem k jejímu používání. Z dalších odpovědí lze zjistit, že se pedagogové zaměřují i na socializaci dítěte, jeho chování, potřeby, sebeobsluhu, vnímání, jemnou a hrubou motoriku. Jedna z dotazovaných osob popsala celou škálu diagnostiky včetně např. pohybových činností. Pouze z jedné odpovědi je zřejmé, že diagnostika není písemně vedena. Dva respondenti své odpovědi neuvedli.

26. Vypište oblasti evaluace Vaší školy	
PR	Text sdělení
1	Oblast evaluace nemáme ještě dostatečně propracovánu tak, abych mohla poskytnout relevantní informace.
1	Naplňování zvolených záměrů a cílů, průběh, podmínky a výsledky vzdělávání.
1	Evaluace podmínek vzdělávání, hodnocení pololetí.
1	Na úrovni školy: výroční zpráva, SWOT analýza Na úrovni třídy: vzhledem k vlastní pedagogické práci a k vedení: hospitace, sebereflexe vedoucí učitelky, pedagogické porady, sebereflexe učitelek vzhledem k dítěti: plnění pohybové činnosti, práce s pomůckami Montessori, plnění dílčích rámcových cílů stanovených pro dané podtéma, plnění dílčích cílů směřujících k očekávaným výstupům, plnění činností nabízených RVP PV směřujících k plnění dílčích vzdělávacích cílů z pěti vzdělávacích oblastí, portfolia, očekávané výstupy - co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.
1	1) celková atmosféra panující ve škole 2) řád a systém v prostoru i v jednání učitelů 3) důslednost při dodržování dohodnutých pravidel 4) pestrost a komplexnost vzdělávací nabídky 5) funkčnost spolupráce jednotlivých pedagogů a lektorů při denních službách 6) návaznost české a anglické složky vzdělávání 7) zpětná vazba ze strany rodičů 8) pokroky dětí ve vzdělávání
1	Evaluace třídního plánu, evaluace pololetí.
1	Dle školního vzdělávacího programu.

1	Na úrovni třídy - autoevaluace, hospitace, plnění rvp, na úrovni školy - výroční správa, analýza SWOT.
1	To nevím přesně, je to především věc vedení MŠ. Máme téměř denní ústní (učitelskou) zpětnou vazbu; já osobně se starám o evaluaci práce dětí, o zpětnou vazbu o připraveném prostředí skrze pozorování dětí a o svoje učitelské sebehodnocení.
1	Obsáhlá odpověď.
1	MŠ provádí evaluaci v několika rovinách - v rámci celé MŠ (především realizace koncepčních záměrů a plánů, popř. projektů apod.), v rámci tříd - denně učitelky "hovory o dětech"(co se komu vedlo, s čím pracoval, co mu příště nabídnout, případně kde byly problémy a jak z nich ven), asi měsíčně hodnotíme realizaci našeho TVP (co děti bavilo a zaujalo, co se nepovedlo a jak to zkusit jinak, jak byl naplňován RVP) a po skončení projektu třídy nebo jeho větší části projektu (1 -3 x ročně) hodnotíme přínos projektu pro děti (klady a zápory, popř. překážky...).
1	Velmi obsáhlá otázka.
1	Hodnotíme TVP - jednotlivé bloky (cca 1x měsíčně), a jako celek na konci šk.roku. – písemně. V rámci celé MŠ se zaměřujeme na hodnocení střednědobých cílů, které si stanovujeme - např. změna stravování, prezentace MŠ, výběr a kvalita kulturních programů pro děti apod. - také písemně.
1	Na úrovni školy. Na úrovni třídy. 1. vzhledem k vlastní pedagogické práci a k vedení 2. vzhledem k dítěti.
1	...

Tabulka č. 6

Komentář:

Ze sdělení dotazovaných osob zjistíme oblasti evaluace, které se týkají zvolených záměrů a cílů, průběhu, podmínek a výsledků vzdělávání. Někteří respondenti uvedli i oblast projektového vyučování, sebereflexe pedagogů, výroční zprávu a analýzu SWOT. Jeden z osob odpověděla, že ještě oblast evaluace nemá dostatečně propracovanou a proto nemůže odpovědět relevantně. Dva z dotazovaných respondentů konkrétně neodpověděli, jelikož se jim odpověď zdála obsáhlá a otázka obsáhlá. Jedna osoba žádnou odpověď neuvedla.

27. Uveďte, co v rámci této evaluace zaznamenáváte písemně	
PR	Text sdělení
1	Např. zpětná vazba od rodičů.
1	Evaluace podmínek vzdělávání, hodnocení pololetí.
1	Na úrovni školy: výroční zpráva, SWOT analýza. Na úrovni třídy: vzhledem k vlastní pedagogické práci a k vedení: hospitace, sebereflexe vedoucí učitelky, pedagogické porady, sebereflexe učitelky vzhledem k dítěti: plnění pohybové činnosti, práce s pomůckami Montessori, plnění dílčích rámcových cílů stanovených pro dané podtéma, plnění dílčích cílů směřujících k očekávaným výstupům, plnění činností nabízených RVP PV směřujících k plnění dílčích vzdělávacích cílů z pěti vzdělávacích oblastí, portfolia, očekávané výstupy - co dítě na konci předškolního období zpravidla

	dokáže.
1	To, co je třeba.
1	Všechno.
1	Nic nezaznamenáváme.
1	Vše.
1	Kromě záznamů o dětech já nic dalšího nezaznamenávám, pokud naše vedení ano, nevím, co přesně.
1	Obsáhlá odpověď.
1	Vše.
1	Viz výše.
1	Vše.
1	Denně - s čím děti pracovaly (učitelka, která má ranní, tj.dělá ukázky) Měsíčně - několik bodů o naplňování TVP + tabulka naplňování RVP (ve stylu dělalo se x nedělalo, objevila se činnost x neobjevila a pod.) – obě uč.společně. Na konci šk.roku - zhodnocení celoroční práce s dětmi (především pozitiv a klady).
1	...
1	Xxx

Tabulka č. 7

Komentář:

Konkrétní odpovědi byly uvedeny pouze v šesti případech. Písemně je evaluace zaznamenávána v oblastech zpětné vazby ze strany rodičů, s čím děti pracovaly, naplňování toho, co stanoví třídní vzdělávací program, hodnocení na konci školního roku z hlediska pozitiv a kladů pedagogické práce. Jeden respondent odpověděl, že nic písemného v jeho předškolním zařízení neznamenaá. Ostatní osoby buď neuvedly žádnou relevantní odpověď, anebo se odkázaly na odpovědi z předešlé otázky.

30. Ve kterých oblastech Vaše škola při tomto hodnocení obstála dobře? – nepovinný údaj	
PR	Text sdělení
1	V přístupu k dětem, výchovném působení, v celoroční koncepci tematických bloků, ve schopnosti individuálního přístupu k dětem, v pestrosti způsobů práce s dětmi a schopnosti pružně reagovat na aktuální potřeby dětí.
1	Ve všech.
1	Diagnostika dítěte.
1	Pokud vím, tak ve všech, je to už rok, co jsem tu poslední inspekční zprávu četla - nevzpomínám si detailně.
1	Celkově.
1	Systém pedagogického hodnocení mateřské školy, vybavení didaktickými pomůckami M. Montessori, úroveň dovedností a návyků při sebeobslužných činnostech, klidném prostředí, dle zásad pedagogického systému M. Montessori, vedení k respektování přijatých pravidel komunikace a chování, velmi účinná zpětná vazba k vlastním výkonům.
1	V roce 2008 - MŠ byla hodnocena "jako trvale dosahující nadstandardní kvality".
1	Označení škola dobré praxe.

1	Poslední inspekce - červen 2008 - MŠ byla hodnocena jako škola dosahující dlouhodobě nadstandardních kvalit ve všech oblastech (kvalita výuky, kvalita ŠVP,...).
---	--

Tabulka č. 8

Komentář:

Z výsledků šetření bylo zjištěno devět odpovědí. Ve dvou případech byla předškolní zařízení ohodnocena z hlediska nadstandardní kvality a v jednom případě školou dobré praxe. Tři respondenti neodpověděli relevantním způsobem. V jednom případě byla dobře ohodnocena diagnostika dítěte. Mezi další dobře ohodnocené oblasti patří dle respondentů přístup k dětem, pedagogická koncepce školy, pestrost práce, pružná reakce na potřeby dětí, systém hodnocení, vybavení didaktickými pomůckami, úroveň sebeobslužných činností dětí, naplňování zásad pedagogického systému Montessori, respektování pravidel vzájemného soužití a zpětnost vazby daná vlastnostmi pomůcek k výkonu dítěte.

32. Ve kterých oblastech?	
PR	Text sdělení
1	Inspekci chyběla nějaká velká stavebnice, např. molitanové bloky, pro volnou hru dětí, tedy pro neřízenou práci, stavění si domečků apod. - o této potřebě dětí, zvl. kluků víme, jen řešíme prostorové problémy - dále požadovala více zapisování o dětech (tedy ony zápisy, které se nevejdou do našich záznamových archů) - vzdělání našich pedagogů ještě není úplně dokonalé.
1	Pohybové aktivity dítěte během dne.
1	Jde o státní školku, kde míra normalizace našich dětí je pro ČŠI nezvyklá, byla nějaká drobná doporučení k vyplňování nějakých dokumentů - už ani nevím, o co přesně šlo.
1	ŠVP PV v částečném souladu s RVP PV, nedostatečné prostorové podmínky jedné z tříd, méně možností ke zdokonalování pohybových dovedností.

Tabulka č. 9

Komentář:

ČŠI jako nedostatky stanovila chybějící stavebnice větších rozměrů pro spontánní činnost dětí, některé diagnostické záznamy, nemožnost z prostorových důvodů provádět různé pohybové aktivity, částečný soulad RVP PV a ŠVP PV, nedostatečné prostorové podmínky jedné z tříd a vzdělání některých pedagogů.

33. Které bariéry implementace Montessori systému v mateřské škole jsou zastoupeny ve Vaší škole nejvíce?	
PR	Text sdělení
1	Potřeba volné hry u našich dětí, rušivé dítě, které má problém ve větším

	kolektivu dětí a rodiče to odmítají připustit.
1	Teprve krátká působnost naší MŠ způsobuje problémy od každého trochu, tzn. učíme se, zařizujeme připravené prostředí, vzděláváme rodiče, vstupujeme do povědomí veřejnosti, získáváme zkušenosti v práci jak s dětmi, tak s rodiči..., v tom všem vidíme velký posun za poslední 2 roky a vidíme to jako posun kupředu správným směrem. Nemáme problém se zaváděním montessori systému, jen to chce všechno svůj čas.

Tabulka č. 10

Komentář:

Doplňující otevřenou otázku k odpovědi využili dva dotazovaní. Odpovědi se týkají problémů v komunikaci s rodiči a problémů spojených s teprve krátkou působností mateřské školy.

Příloha č. 2 – Zjištěné bariéry implementace prvků pedagogického systému Marie Montessori v současné české mateřské škole

		Bariéry		
		Fyzické	Psychosociální	Počet respondentů (bez vztahu k délce PP)
Pedagog Montessori	musel změnit chování k dítěti		✓	11 73%
	změna chování pro něj byla obtížná		✓	9 60%
	nedaří se mu bezcílne bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou		✓	7 47%
	ukázkou práce s pomůckou doplňuje přílišným mluvením		✓	3 20%
	zasahuje dětem do práce, když dělají chyby		✓	2 13%
	má problém se svou trpělivostí		✓	2 13%
	nedaří se mu ustoupit do pozadí		✓	1 7%
	nedaří se mu děti dovést k uvědomělé kázni		✓	7 47%
	nerozpozná, kdy dítě „zlobí“ a kdy je „rozpustilé“ z nadšení z práce		✓	2 13%
	nepostřehne příchod senzitivních fází u všech dětí		✓	5 33%
	nedaří se mu dovést děti k normalizaci		✓	4 27%
	nedaří se mu při ukázce práce s pomůckou vnímat i ostatní děti		✓	3 20%
	nedaří se mu trpělivě vyčkat na elipse, dokud se děti samy neztiší		✓	3 20%
	nedodrhuje zásadu, že ve třídě je jedno provedení určité pomůcky		✓	1 7%
	nevytváří ve třídě takové podmínky, aby dítě mělo na práci s pomůckami čas alespoň 1,5 hodiny denně		✓	1 7%
	zasahuje do práce dítěte, když s pomůckou pracuje jinak		✓	3 20%
	nepoužívá „energickou výzvu“ při přetrvávajícím nevhodném chování dětí		✓	1 7%
	ne vždy se mu „energickou výzvou“ podaří děti usměrnit		✓	11 73%
	dětem není umožněno prát prádlo		✓	11 73%
	dětem není umožněno čistit kovové předměty		✓	11 73%
dětem není umožněno čistit si zuby		✓	3 20%	
dětem není umožněno otírat prach		✓	3 20%	

	dětem není umožněno omývat nábytek vodou		✓	8	53%
	nevytváří takové prostředí, aby se děti mohly věnovat pěstitelským pracím		✓	1	7%
	nenechává děti běhat po zahradě mateřské školy naboso		✓	7	47%
	nenechává děti pobíhat v dešti		✓	7	47%
	nepořádá pro rodiče přednášky, nebo jiný druh seznamování s pedagogickým systémem Montessori		✓	1	7%
	nedostačující počet kvalifikovaných pedagogů		✓	2	13%
	nemá osobnostní předpoklady		✓	3	20%
	nemá kvalifikační předpoklady		✓	3	20%
	nezaznamenává momentální úroveň dítěte při práci s pomůckami		✓	1	7%
	nedokládá písemné záznamy evaluace v dokumentech školy		✓	2	13%
	není schopen vyrábět pomůcky dle zásad Montessori sám		✓	1	7%
Dítě	dítě si nezvolí žádnou činnost		✓	7	47%
	dítě si nevytvoří pracovní plochu (například koberečkem, igelitovou podložkou při lepení, prkénkem při krájení a podobně)		✓	1	7%
	dítě si zvolí pomůcku, se kterou již některé z dětí pracuje		✓	1	7%
	když děti pracují ve dvojici či skupině, ruší ostatní při jejich práci		✓	7	47%
	děti materiál ničí		✓	3	20%
	děti se neslušně chovají a dělají nepořádek		✓	3	20%
	dítě pomůcku neuloží na své místo		✓	3	20%
Rodiče	nevybírají si školu výhradně pro realizaci pedagogického systému		✓	4	27%
	při pořádání přednášek nebo jiných druhů seznamování s pedagogickým systémem Montessori se účastní menšina rodičů		✓	11	73%
	většina rodičů žádné z prvků systému Montessori v domácím prostředí nerealizuje		✓	5	33%
	nejsou ochotni spolupracovat		✓	6	40%
	mají problém s komunikací o svém dítěti		✓	1	7%
	nesrozumitelnost Montessori systému pro rodiče a veřejnost		✓	4	27%

Vybavení	nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek	✓		8	53%
	nenakupují výhradně u Nienhuis Montessori	✓		9	60%
	hmotné prostředí není dostatečně připraveno	✓		2	13%
	chybí hlavní místnost pro intelektuální činnost dětí	✓		1	7%
	chybí místnost, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku apod.	✓		10	67%
	chybí tělocvična	✓		9	60%
	chybí místnost k odpočinku	✓		3	20%
	chybí antropologicky odpovídající nábytek	✓		2	13%
	chybí různé velikosti a tvary stolů	✓		4	27%
	chybí pohovka	✓		7	47%
Různé	počet dětí ve třídě	✓		6	40%
	překážky spojené s krátkou působností MŠ	✓	✓	1	7%

Tabulka č. 1

Poznámka:

Žlutě zabarvená políčka představují bariéry, které jsou v implementaci zastoupeny nejvíce.

Komentář:

Zjištěné bariéry je možno rozdělit na fyzikální (vnější) a psychosociální (vnitřní). Fyzikální bariéry se týkají nedostatečných finančních prostředků, nedostatků ve vybavenosti mateřských škol a počtu dětí ve třídě. Psychosociální se vztahují k osobnostem pedagogů, rodičů a dětí.

Celkový počet zjištěných bariér je 58, z toho 13 položek tvoří bariéru pouze pro jednoho z dotazovaných. Jedenáct je fyzického a 46 psychosociálního charakteru. Jedna z bariér související s krátkou působností MŠ na trhu školských služeb je na základě údajů v odpovědi respondenta prezentována jako bariéra fyzická a současně jako psychosociální.

Počet nejvíce zastoupených zábran se rovná 20. Fyzikálních bariér je v tomto případě šest a psychosociálních 14.

Příloha č. 3 – Zjištěné bariéry, které jsou při implementaci zastoupeny nejvíce a jsou zároveň závislé na délce pedagogické praxe v mateřské škole

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
pedagog musel změnit chování k dítěti	8	73	3	75

Tabulka č. 1

Komentář:

Osm dotazovaných (73%) s praxí do pěti let uvádí, že muselo své chování směrem k dítěti změnit. Respondenti s praxí nad pět let, kteří museli změnit své chování k dětem, byli pouze tři (75%).

Vzhledem k tomu, že podíly výsledků v procentech se přibližně shodují, nejedná se o bariéru závislou na délce PP.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
změna chování byla pro pedagoga obtížná	8	73	1	25

Tabulka č. 2

Komentář:

Osm (73%) respondentů s praxí do pěti let uvádí, že změna chování pro ně byla obtížná. Pouze jeden (25%) z dotázaných s praxí nad pět let označil, že změna chování pro něj obtížná nebyla.

Výsledky ukázaly, že položky jsou na délce pedagogické praxe závislé. Jako bariéru ji uvedli především respondenti s praxí do pěti let.

Bariéry	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
pedagogovi se nedaří bezcílne bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou	6	55	1	25
pedagogovi se nedaří děti dovést k uvědomělé kázni	6	55	1	25

Tabulka č. 3

Komentář:

Z tabulky lze vyčíst, že šesti (55%) respondentům s praxí do pěti let se nedaří bezcílne bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou. Stejný počet dotazovaných má problémy s uvědomělou kázní dětí. Co se týká respondentů s praxí nad pět let, pro jednoho (25%) tvoří bariéru první položka a pro jednoho (25%) druhá položka.

U těchto dvou bariér lze potvrdit závislost na délce pedagogické praxe. Lze vyvodit závěr, že dané bariéry představují problém opět pro pedagogy s praxí kratší.

Bariéry	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
dítě si nezvolí žádnou činnost	4	36	3	75
když děti pracují ve dvojici, či skupině, ruší ostatní při jejich práci	6	55	1	25

Tabulka č. 4

Komentář:

Respondenti s praxí do pěti let: čtyři (36%) nedokážou naplnit pravidlo „dítě si nějakou činnost zvolit musí“ a šest (55%) „po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit“. Respondenti s praxí nad pět let: třem (75%) se nedaří naplnit první pravidlo a jednomu (25%) druhé pravidlo.

Výsledná procenta potvrzují, že výše jmenované bariéry jsou závislé na praxi pedagogů. První z nich se týká zejména pedagogů s praxí vyšší než pět let, s druhou se spíše potýkají osoby s praxí do pěti let.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
ne vždy se pedagogovi „energickou výzvou“ podaří děti usměrnit	9	82	2	50

Tabulka č. 5

Komentář:

Devíti (82%) respondentům s praxí do pěti let se ne vždy podaří „energickou výzvou“ děti usměrnit. To samé tvoří problém pro dvě osoby (50%) s praxí nad pět let.

Bariéra je na délce praxe závislá a jako problém ji vnímají zvláště dotazovaní s praxí do 5 let.

Bariéry	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
pedagog dětem neumožňuje omývat nábytek vodou	7	64	1	25
pedagog dětem neumožňuje prát prádlo	7	64	4	100
pedagog dětem neumožňuje čistit kovové předměty	9	82	2	50

Tabulka č. 6

Komentář:

Sedm (64%) aktérů dotazníkového šetření s délkou praxe do pěti let do aktivit pro děti nezařazuje omývání nábytku vodou a sedm (64%) praní prádla. Devět (82%) neumožňuje dětem čistit kovové předměty. Jeden (25%) pedagog s praxí nad pět let dětem neumožňuje omývat nábytek a další dva (50%) čistit kovové předměty. Zajímavé je zjištění, že ani jeden pedagog s praxí nad pět let nedá dětem možnost prát prádlo.

Opět je prokázána závislost na délce praxe. Pedagogové s vyšší praxí neumožňují dětem prát prádlo ve větší míře než pedagogové s praxí nižší, pro které je naopak bariérou neumožnění dětem umývat nábytek a čistit kovové předměty.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
pedagog nenechává děti běhat po zahradě mateřské školy naboso	5	45	2	50

Tabulka č. 7

Komentář:

Pět (45%) respondentů s kratší pedagogickou praxí nenechává děti po zahradě MŠ běhat naboso. To samé se týká dvou (50%) vyučujících s praxí delší.

Na základě procentuálního výsledku není bariéra bariérou na praxi závislou.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
nenechává děti pobíhat v dešti	5	45	2	50

Tabulka č. 8

Komentář:

Bariéra je problémem pro 5 (45%) respondentů s praxí kratší než je pět let a pro dva (50%) s praxí delší než je pět let.

Bariéra na délce praxe závislá není.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
při pořádání přednášek, nebo jiných druhů seznamování s pedagogickým systémem Montessori, se účastní menšina rodičů	10	91	1	25

Tabulka č. 9

Komentář:

S touto bariérou se potýká deset (91%) pedagogů s praxí nižší a 1 (25%) s praxí vyšší.

Překážka souvisí s délkou pedagogické praxe a zápolí s ní především pedagogové s praxí kratší než je pět let.

Bariéra	s praxí do 5 let		s praxí nad 5 let	
	PR	(%)	PR	(%)
neochota rodičů spolupracovat	5	45	1	25

Tabulka č. 10

Komentář:

S bariérou v neochotě rodičů spolupracovat se potýká pět (45%) respondentů s praxí do pěti let a pouze jeden pedagog s praxí delší.

Bariéra opět závisí na délce praxe pedagoga. Problém s ní mají zejména respondenti s praxí kratší než je pět let.

Příloha č. 4 – Formulář dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření

Vážené paní ředitelky, vážené paní vedoucí učitelky,
v rámci výzkumného šetření, které je součástí mé bakalářské práce, zjišťuji bariéry implementace prvků pedagogického systému Montessori v mateřské škole. Proto Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Výsledek šetření může být přínosem pro ty, kdo chtějí začít prvky Montessori systému v mateřské škole realizovat a pro vzdělavatele pedagogů.

DOTAZNÍK JE URČEN PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY, JEŽ ZÍSKALI OSVĚDČENÍ PRO PRÁCI S DĚTMI OD 3 DO 6 LET MONTESSORI METODOU. PROSÍM VÁS, ABYSTE ODKAZ NA DOTAZNÍK PŘEPOSLALY VŠEM KOLEGYNÍM, PŘÍPADNĚ KOLEGŮM NA JEJICH E-MAILOVÉ ADRESY.

Pokud není uvedeno jinak, označte pouze jednu odpověď.

Děkuji vám Jana Klazarová
studentka Filozofické fakulty

Univerzita Palackého v Olomouci

*Povinné pole

Délka mé praxe v předškolním zařízení je celkem..... let. *

1. Jak je dlouhá Vaše pedagogická praxe v Montessori mateřské škole? *

- do 5 let
- nad 5 let

2. Abyste mohl(a) pracovat v mateřské škole s výše jmenovaným systémem, musel(a) jste změnit své chování směrem k dítěti? * Pokud označíte ANO, odpovězte na další otázku.

- ano
- ne

3. Bylo to pro Vás obtížné?

- ano a stále se kontrolojuj, abych ideu Montessori ve svém chování zvládl(a)
- ano, ale již jsem nové chování zvládl(a)
- ne

4. Co najdeme v prostředí Vaší mateřské školy? * Můžete označit více odpovědí.

- hlavní místnost pro intelektuální činnost dětí
- místnost, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku apod.
- tělocvičnu
- místnost k odpočinku
- antropologicky odpovídající nábytek
- různé velikosti a tvary stolů
- pohovku

5. S čím při své práci bojujete? * Můžete označit více odpovědí.

- nedaří se Vám bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou
- ukázkou práce s pomůckou doplňujete přílišným mluvením
- zasahujete dětem do práce, když dělají chyby
- se svojí trpělivostí
- nedaří se Vám ustoupit do pozadí
- s počtem dětí ve třídě
- s uvědomělou kázní dětí
- nepoznáte, kdy dítě „zlobí“ a kdy je „rozpustilé“ z nadšení z práce
- nepostřehnete příchod senzitivních fází u všech dětí
- nedaří se Vám dovést děti k normalizaci
- nedaří se Vám při ukázce práce s pomůckou vnímat i ostatní děti
- nedokážete před dětmi přiznat své chyby
- nedokážete před dětmi hovořit o svých prožitcích
- nedaří se Vám trpělivě vyčkat na elipse, dokud se děti samy neztiší

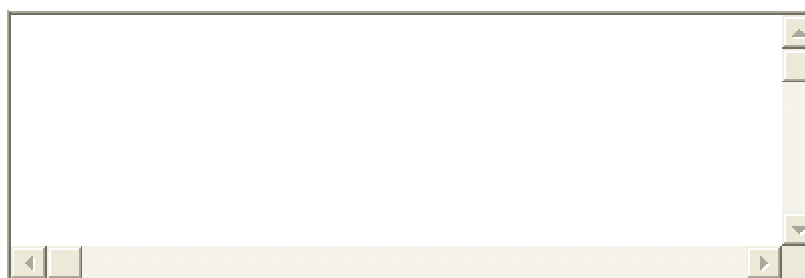
6. Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat? * Můžete označit více odpovědí.

- ve třídě je jedno provedení určité pomůcky
- dítě si nějakou činnost zvolit musí
- dítě si vytvoří pracovní plochu (například koberečkem, igelitovou podložkou při lepení, prkénkem při krájení a podobně)
- dítě si nemůže zvolit takovou pomůcku, se kterou již některé z dětí pracuje
- po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici, či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit
- materiál se nesmí ničit
- slušné chování a pořádek
- dítě si pomůcku po sobě uklidí
- dítě pomůcku uloží na své místo

7. Vytváříte ve třídě takové podmínky, aby dítě mělo na práci s pomůckami čas alespoň 1,5 hodiny denně? * Pokud označíte NE, můžete v další otázce uvést důvody?

- ano
- ne

8. Důvody?



9. Kdy zasahujete do práce dítěte s pomůckou? * Můžete označit více odpovědí.

- když dítě pomůcku ničí
- když s ní pracuje jinak
- vůbec nezasahuji

10. Používáte při přetrvávajícím nevhodném chování dětí „energickou výzvu“? * Pokud označíte ANO, odpovězte na další 2 otázky.

- ano
- ne

11. O jaký druh výzvy se jedná? Můžete označit více odpovědí.

- ztišení hlasu
- zvýšení hlasu
- zahrání hlasitého akordu na hudební nástroj
- Jiné:

12. Daří se Vám daným postupem děti usměrnit?

- ano
- obvykle ano
- někdy ne
- ne

13. Které z vyjmenovaných činností mohou děti u Vás ve škole provádět? * Můžete označit více odpovědí.

- čištění zubů
- otírání prachu
- omývání nábytku vodou
- praní prádla
- zametání podlahy
- čištění kovových předmětů

14. Vytváříte takové prostředí, aby se děti mohly věnovat pěstitelským pracím? *

- ano
- ne

15. Necháváte děti pobíhat v dešti? *

- ano

- ne

16. Mohou děti běhat po zahradě mateřské školy bosy? *

- ano
- ne

17. Podle čeho si rodiče Vaši mateřskou školu vybírají? * Můžete označit více odpovědí.

- pro realizaci metody Montessori
- na doporučení známých
- mají školu blízko bydliště
- nebylo zjišťováno
- Jiné:

18. Pořádáte pro rodiče přednášky, nebo jiný druh seznamování s pedagogickým systémem Montessori? * Pokud zaškrtnete ANO, odpovězte na další otázku.

- ano
- ne

19. Účastní se

- většina rodičů
- menšina rodičů

20. Realizují některé z prvků systému Montessori rodiče v domácím prostředí k podpoře jednotného působení na dítě ve škole i doma? *

- většina rodičů ano
- většina rodičů ne
- nebylo ověřováno

21. Jakým způsobem získáváte didaktické pomůcky do mateřské školy? * Můžete označit více odpovědí

- nakupujeme u Nienhuis Montessori
- nakupujeme u jiných prodejců

- získáváme je pomocí sponzorských darů
- zhotovení pomůcky zadáváme rodičům
- vyrábíme si je sami

22. Můžete sdělit důvod?

23. Jste schopen (schopna) vyrábět pomůcky dle zásad Montessori sám (sama)? *

- ano
- ne

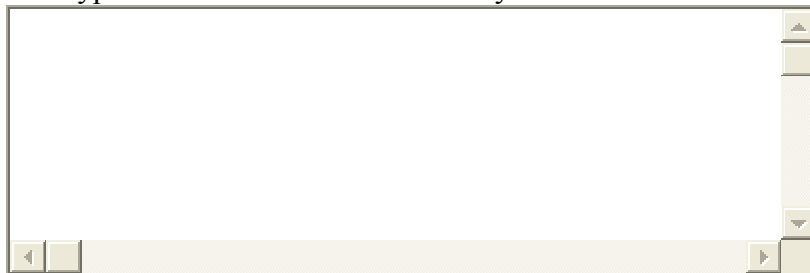
24. Zaznamenáváte v rámci diagnostiky dětí při práci s pomůckami jejich momentální úroveň? * Můžete označit více odpovědí.

- ano, denně
- ano, týdně
- ano, když zjistím novou kvalitu
- ne, záznamový list o vývoji dítěte nedává tolik prostoru
- ne, sdělujeme na dotaz pouze rodičům aktuální stav

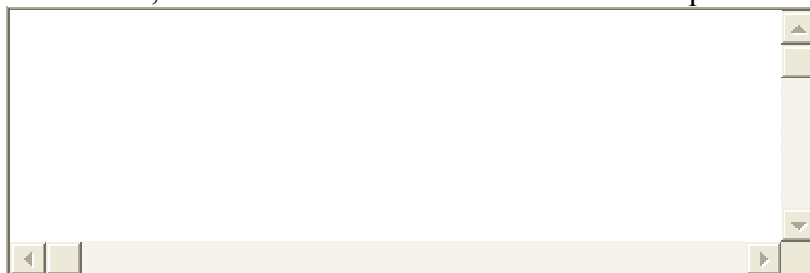
25. Vypište, co všechno v rámci diagnostiky dítěte zaznamenáváte písemně?

*

26. Vypište oblasti evaluace Vaší školy? *



27. Uved'te, co v rámci této evaluace zaznamenáváte písemně? *



28. Dokládáte písemné záznamy oblastí evaluace v dokumentech školy? *

- ano
- ne

29. Byla ve Vaší mateřské škole provedena inspekční činnost Českou školní inspekcí? * Pokud označíte ANO, odpovězte na další 2 otázky.

- ano
- ne

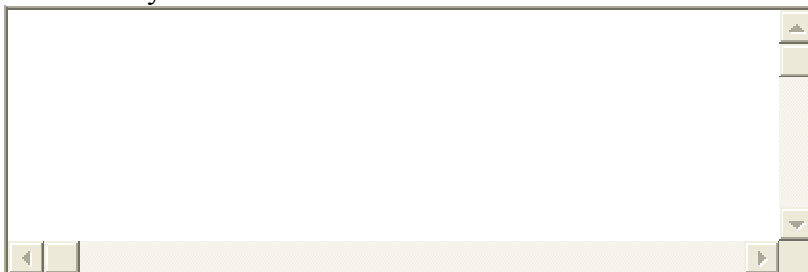
30. Ve kterých oblastech Vaše škola při tomto hodnocení obstála dobře?



31. Byly v některých oblastech zjištěny rezervy? Pokud označíte ANO, odpovězte na další otázku.

- ano
- ne

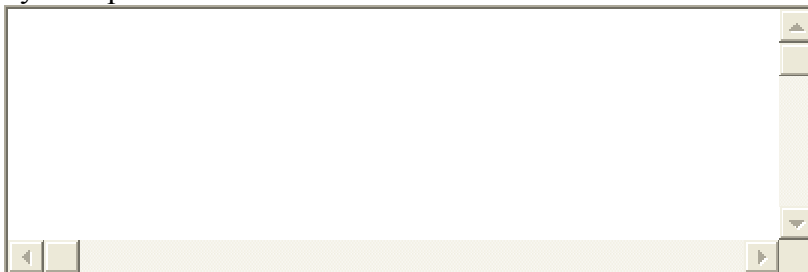
32. Ve kterých oblastech?



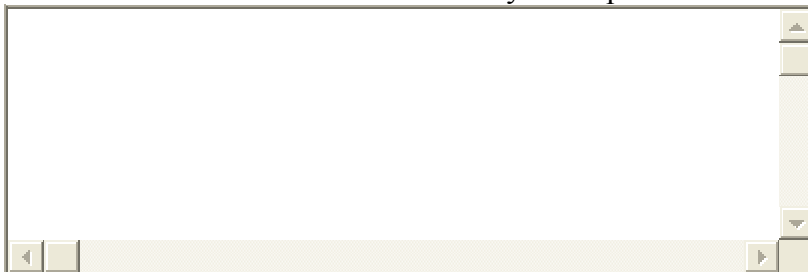
33. Které bariéry implementace Montessori systému v mateřské škole jsou zastoupeny ve Vaší škole nejvíce? * Můžete označit více odpovědí.

- nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek
- připravenost hmotného prostředí
- osobnostní předpoklady pedagoga
- kvalifikační předpoklady pedagoga
- neochota rodičů spolupracovat
- nesrozumitelnost Montessori systému pro rodiče a veřejnost
- nedostačující počet kvalifikovaných pedagogů Montessori
- Jiné:

34. V čem se chcete Vy osobně více rozvinout pro dosažení vyšší kvality výkonu profese? *



35. V čem vidíte účinnost Montessori systému přímo na dětech Vaší školy*



Příloha č. 5 – Otázky ke strukturovanému rozhovoru

1. Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že 73% pedagogů muselo změnit své chování směrem k dítěti, aby vůbec mohlo v MŠ s prvky pedagogického systému Montessori pracovat. Pro 47% pedagogů byla změna obtížná a stále se musí kontrolovat. Čím myslíte, že je to způsobeno?
2. Marie Montessori doporučovala určité vybavení předškolních zařízení. Z šetření jsem zjistila, že většina MŠ není vybavena tělocvičnou a místností, kde by si děti mohly povídat, hrát stolní hry, poslouchat pohádku apod. Napadají Vás příčiny tohoto problému?
3. Proč v mateřských školách chybí pohovka?
4. Na otázku „S čím při své práci bojujete?“ 47% dotázaných označilo dvě odpovědi. Nedaří se jim bezcílně bloumající děti dovést k aktivní práci s pomůckou a bojují s uvědomělou kázní dětí. Souhlasíte s tím, že je to obtížně zvládnutelný prvek pedagogické práce? Co myslíte, že je příčinou tohoto problému?
5. Zjistila jsem, že dalším problémem je i velký počet dětí ve třídě. Máte shodný názor? A proč?
6. Jedna z otázek zněla: „Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat?“ 47% označilo, že za 1) dítě si nějakou činnost zvolit musí a za 2) po vzájemné domluvě mohou děti pracovat ve dvojici či skupině, ale nesmí ostatní při jejich práci rušit. Proč myslíte, že právě tyto dva principy se v MŠ naplňovat nedaří?
7. Když při nevhodném chování dětí pedagog použije "energickou výzvu" v podobě ztišení hlasu, zvýšení hlasu, zahraní hlasitého akordu na hudební nástroj apod., ne vždy se mu podaří děti daným způsobem usměrnit. Uměla byste uvést příčinu?
8. V mateřské škole jsou nejméně zastoupeny činnosti v podobě praní prádla a čištění kovových předmětů. Proč myslíte, že se jedná právě o tyto dvě činnosti?

9. Šetření poukázalo na fakt, že pokud mateřská škola pořádá pro rodiče přednášky, nebo jiný druh seznamování s metodou, účastní se jich menšina. Čím by to mohlo být způsobeno? Lze to ovlivnit délkou pedagogické praxe pedagogů? A proč?
10. Čtyřicet procent respondentů vidí problém v neochotě rodičů s mateřskou školou spolupracovat. Co myslíte, že je příčinou? Domníváte se, že by to určitým způsobem mohla ovlivnit délka praxe pedagogů? A proč?
11. Pouhých 40% mateřských škol nakupuje didaktické pomůcky u Nienhuis Montessori. Většina je nakupuje u jiných prodejců nebo si je vyrábí sama. Proč myslíte, že u Nienhuis Montessori většina nenakupuje?
12. Co myslíte, že je důvodem toho, že většina pedagogů nenechává děti po zahradě MŠ běhat bosy?
13. A proč většina pedagogů nenechává děti pobíhat v dešti?
14. Existují u Vás v mateřské škole bariéry, které brání v tom, abyste mohli metodu Montessori dobře realizovat?
15. Čím si myslíte, že je způsoben vznik těchto bariér?

Příloha č. 6 - Transkripce jednoho z uskutečněných rozhovorů

Účastník A

add1)

„Montessori systém mění roli pedagoga. Je stále vedoucím a organizátorem, ale zasahuje nepřímo. Vytváří pro dítě dostatečně podnětné prostředí a tím zajišťuje jeho rozvoj. Dítě získává zkušenosti samo, ale učitel je zde přítomen s radou a pomocí v případě potřeby. Pro mnoho z nás je obtížné ustoupit do pozadí a trpělivě čekat, až budeme požádáni o pomoc. Většina učitelů takto vzdělávána nebyla a někteří dlouhodobě působili v mateřských školách běžného typu. Je těžké spolehnout se na všechny principy, o kterých Montessori píše, pokud si je sám člověk neprožije a neutvrdí v jejich funkčnosti.“

add2)

„České mateřské školy nebyly stavěny pro Montessori školky. Dalším důvodem je jistě i finanční otázka při stavbě nových školek.“

add3)

„Je to zřejmě způsobeno nedostatečnými prostory. Já mám negativní zkušenost s přítomností pohovky - děti se válí, ruší, "zašívají se".“

add4)

„Ano.“

„Bloumající děti nejspíš najdeme i v běžných mateřských školách. V dnešní době jsou děti obklopeny moderní technikou. Pokud si mohou doma plnit matematické úkoly na počítači a baví je to - jsou na to naladěné. Asi je nepřesvědčíme, aby se učily počítat s červenomodrými tyčemi. Věřím, že existuje mnoho dalších příčin. My pedagogové bychom se měli věčně pokoušet na ně přijít. Nejlepší je rozhovor s dítětem, popřípadě s rodiči o tom, co doma dělá, co ho baví.“

„Uvědomělá kázeň dnešních dětí je oříškem i pro mne a stále nenacházím odpověď, čím je to způsobeno.“

add5)

„Nemyslím si, že by byl problém s velkým počtem dětí ve třídě. V Montessori třídách je, podle mého názoru, potřeba pedagogický asistent.“

Učitel by zajišťoval ukázky pomůcek, třífázovou metodu,... Pedagogický asistent by dohlížel na zázemí. Když děti chodí na záchod, aby si pak umyly ruce nebo aby správně uklidily pomůcku.“

add6)

„Nevím, jestli lze dítě přimět, aby soustředěně pracovalo, pokud ho nutíme. Asi bych odpověděla jako v otázce číslo tři. Měli bychom se pokusit najít a připravit pro dítě činnost, která ho zaujme. Pokud vidíme, že se dítě nikam „neposouvá“, je dobré najít si více času na individuální práci s takovým dítětem.“

„Děti pracující ve dvojici nebo ve skupině nikdy nebudou zcela potichu. S tím je nutno počítat. Možná je dobré určit čas, kdy pracujeme sami a kdy si hrajeme s kamarádem.“

add7)

„Děti jsou někdy zaujaté nějakou činností, od které těžko dokážou odvrátit pozornost.“

add8)

„Asi proto, že v běžném životě nám pere automatická pračka a kovové předměty se už doma pravidelně neleští. Pro děti je to jistě zajímavá činnost, ale nahrazujeme ji praktičtějšími pomůckami (např. leštění bot).“

add9)

„Přednáška by rozhodně měla být pro rodiče přínosná a vedená kvalifikovanou osobou.“

„Délka pedagogické praxe je velké plus.“

„Pokud má pedagog metodu „zažitou“, dokáže reagovat na dotazy rodičů. Důležité je také, aby přednášky obsahovaly to, co pedagogové chtějí sdělit rodičům a zároveň to, co se samotní rodiče chtějí a potřebují dozvědět.“

add10)

„Pedagog se stále učí, jak jednat s rodiči, jak je motivovat ke spolupráci. Jak je přesvědčit, že oběma jde o dobro jejich dítěte.“

„Délka praxe je v tomto případě asi zásadní.“

„Z krátké praxe mám někdy pocit, že rodiče berou mateřskou školu jako „službu“, ničím se nelišící od kadeřníka.“

add11)

„Myslím, že jedním důvodem je finanční otázka. U Nienhuis Montessori jsou pomůcky kvalitní, ale drahé - a to někdy až zbytečně. Dalším důvodem je i jazyk. Pomůcky týkající se kosmické výchovy a českého jazyka nemají české popisky.“

add12)

„Hlavním důvodem je bezpečnost dětí, aby nešláply na vosu nebo třeba na sklo.“

add13)

„Aby se nenachladily. Pokud mrholí a je teplo, necháme děti venku, ale při větru a v chladném počasí spíše ne.“

add14)

„Ano. Řešení prostor mateřské školy. Velký počet dětí na jednu učitelku.“

add15)

„Prostorami mateřské školy a systémem státního vzdělávání v České republice.“

Příloha č. 7 – Údaje pro další případné zkoumání

34. V čem se chcete Vy osobně více rozvinout pro dosažení vyšší		
PR	Text sdělení	
	s praxí do 5 let	s praxí nad 5 let
1	Další vzdělávání v oboru, speciální pedagogika.	Oblast psychologie, komunikační dovednosti, relaxační techniky (nejen pro děti), péče o své duševní zdraví ...
1	Oblast dětské kresby.	Kurzy zahraničních lektorů.
1	Chci se neustále vzdělávat a získávat zkušenosti praxí, každý den je něčím nový a inspirující.	Komunikační techniky, diagnostika, psychologie.
1	V pedagogice M. Montessori, psychologii.	I nadále se vzdělávat prostřednictvím vzdělávacích akcí s Montessori tematikou.
1	Stále se vzdělávám a je toho ještě hodně, co bych ráda obsáhla, ale nejdůležitější je vnitřní klid, který se přenáší na děti, bez něj to nejde. To ale nejde bez dobrého rodinného zázemí, takže pro mě je teď nejdůležitější dosáhnout toho, abych sladila svůj soukromý život s absolutním nasazením v práci.	
1	Chci získat co nejvíce praxe.	
1	Zúčastňovat se více seminářů Montessori.	
1	V oblasti práce s matematickým materiálem.	
1	Až můj zástup za mateřskou v JBL vyprší, přeju si založit vlastní Montessori centrum - takže teď jsem "na zkušené".	
1	Obsáhla odpověď.	

Tabulka č. 1

Komentář:

Respondenti s praxí do pěti let hovoří především o dalším vzdělávání souvisejícím nejen se systémem Montessori, ale i s psychologií, dětskou kresbou či pedagogikou v oblasti matematiky. Jeden z dotazovaných uvádí, že chce získat co nejvíce praxe, další si chce v budoucnu založit vlastní Montessori centrum. Jeden z respondentů konkrétní odpověď neuvedl. Pedagogové s praxí nad pět let se chtějí dále rozvíjet hlavně v oblasti vzdělávání, a to nejen v rámci Montessori systému, ale také v otázkách psychologie, komunikace, relaxačních technik (pro děti i dospělé). Jeden z dotazovaných do odpovědi zahrnul i péči o své duševní zdraví.

35. V čem vidíte účinnost Montessori systému přímo na dětech Vaší školy?

PR	Text sdělení	
	s praxí do 5 let	s praxí nad 5 let
1	Samostatnost, otevřená komunikace směrem k dospělým.	Děti jsou velmi samostatné nejen v činnostech, ale i v komunikaci, v úsudku, v překonávání překážek. Věří si, jsou sebejisté (ale ne nezdravě sebevědomé), jsou více empatické a připravené a ochotné spolupracovat. Jsou ukázněné a respektující domluvená pravidla, téměř nekonfliktní v interakci s vrstevníky. Umí sdělovat i obhajovat své myšlenky. Lépe a déle se soustředí.
1	Připravené prostředí, důsledné dodržování dohodnutých pravidel a nastavení hranic, které mnohé z dětí z domácího prostředí neznají.	Osobnostní rozvoj, mezilidské vztahy.
1	Jsou samostatné, mohou se rozvíjet v tom, co je zajímavé, jsou ve škole šťastné.	Děti jsou klidnější a spokojenější, jsou samostatnější nejen v sebeobsluze, ale i v úsudku, mají lépe rozvinuté matematické a čtenářské dovednosti, ve třídě nevzniká tolik konfliktů jako v běžných třídách.
1	Samostatnost, vytváření řádu a pořádku, sebedisciplína, dobrá připravenost na školní vzdělávání na základě pomůcek v oblasti českého jazyka a matematiky, poznávání světa, procvičování a zdokonalování smyslů.	Velmi dobré zvládnutí sebeobslužných dovedností, respektování druhých, zdravé sebevědomí, vzdělávání založeno na smyslovém prožitku, využití senzitivních fází.
1	Vidíme, že to funguje, rodiče vidí, že to funguje, inspekce vidí, že to funguje.	
1	Sebedůvěra, samostatnost, rozhodování se.	
1	Samostatnost, sebeobsluha dítěte, praktické a logické uvažování dítěte, zavedení pravidel a jejich dodržování.	
1	Samostatnost, mateřská škola není pro děti stresující institucí, cítí se zde bezpečně. Nemají strach z dělání chyb, snadněji si osvojují nové dovednosti a poznatky.	
1	Při důsledném denním dodržování Montessori principů a respektujícím přístupem jsou vytvářeny vhodné podmínky pro zrání a osobnostní růst různých typů individuí. pozn.: u otázky č.6 vyplňuji jen proto, že mě systém nutí. Není totiž žádné z uvedených pravidel, které by se vysloveně nedařilo naplnit	

	- do více než 50% se to daří vždy - prostě musí, jinak není normalizace účinná a dobře nastavená.	
1	Obsáhlá odpověď.	
1	Bez odpovědi.	

Tabulka č. 2

Komentář:

Osm respondentů s praxí do pěti let tvrdí, že děti jsou:

- samostatné,
- dokážou otevřeně komunikovat s dospělými,
- rozvíjejí se v tom, co je zajímavé,
- jsou ve škole šťastné,
- poznávají svět,
- mají zdokonalené smysly,
- důvěřují si,
- umí se rozhodnout,
- dokážou dodržovat zavedená pravidla,
- nejsou stresovány a nemají strach z chyb, které udělají.
- snadněji osvojují nové poznatky a dovednosti.

Jeden z respondentů napsal, že systémem Montessori jsou vytvářeny vhodné podmínky pro zrání a osobnostní růst dětí s individuálními zvláštnostmi. Vyjádřil se též k otázce č 6. „Které ze jmenovaných pravidel se Vám nedaří naplňovat?“ Dle jeho názoru neexistuje žádné z uvedených pravidel, které by se vysloveně naplňovat nedařilo. Do více jak 50% se to daří vždy. V opačném případě není normalizace účinná a dobře nastavená.

Čtyři dotazovaní s praxí do pěti let uvádí opět samostatnost dětí a to jak v činnostech, tak v komunikaci, úsudku a překonávání překážek. Děti si věří, jsou zdravě sebevědomé, empatické, dokážou spolupracovat. Typická je jejich ukázněnost a schopnost dodržovat pravidla vzájemného soužití.

Respondenti také vyzdvihují, že děti mají lépe rozvinuté matematické a čtenářské dovednosti. Jejich vzdělávání je založeno na smyslovém prožitku a přínosné pro ně je využití senzitivních fází.

Ve třídě nevznikají konflikty tak často jako ve třídách běžných. Děti v neposlední řadě dokážou respektovat druhé.

Dva respondenti konkrétní odpověď nezaznamenali.

Anotace

Jméno a příjmení autora: Jana Klazarová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název bakalářské diplomové práce: Alternativní pedagogika Marie Montessori v mateřské škole

Vedoucí práce: PhDr. Danuška Tomanová, CSc.

Počet znaků: 90 716

Počet příloh: 7

Počet použitých zdrojů: 27

Klíčová slova: bariéry, dítě, evaluace, implementace, metoda, Montessori, pedagog, pedagogický systém, rodiče

Key words: barriers, a child, evaluation, implementation, method, Montessori, educator, pedagogical system, parents

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na zjištění bariér vznikajících při implementaci pedagogického systému Marie Montessori v současné české mateřské škole, forem evaluace postihující prvky systému a také rezerv, které při hodnocení pedagogické práce postihla Česká školní inspekce.

Jednotlivé bariéry implementace, formy evaluace a rezervy v pedagogické práci dle závěrů z kontrolní činnosti České školní inspekce byly zjišťovány dotazníkovým šetřením.

Příčiny vzniku jednotlivých bariér byly určeny po uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů s oslovenými pedagogy.

Výsledky mohou sloužit jako podklad k zamyšlení nejen pedagogů, pracujících s prvky tohoto systému, ale i rodičů, jejichž děti navštěvují předškolní zařízení tohoto typu. V neposlední řadě mohou prospět i jako užitečné informace pro vzdělavatele pedagogů Montessori systému.

Annotation

This bachelor degree work is aimed at finding barriers arising during the implementation of the Marie Montessori pedagogical system in contemporary Czech nursery schools, finding forms of evaluation which affect elements of the system and imperfections, too, which Czech national school inspectors impacted during their evaluation.

Separate barriers of implementation, forms of evaluation and imperfections in pedagogical work based on the reports from the inspection activities of Czech national school inspectors were found using a questionnaire.

The causes of the origin of individual barriers were defined after semi-structured interviews with the educators questioned.

The results can serve as a background for contemplations not only of educators working with elements of this system but also of parents whose children go to pre-school facilities of this type. Last but not least, the results can also be helpful in the form of useful information for teachers of educators of the Montessori system as well.