



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie**

Bakalářská práce

Volba předškolní instituce s Montessori pedagogikou z pohledu rodičů

**Vypracovala: Iva Šimanová
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová**

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu uvedené literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 1. 7. 2015

.....

Šímanová Iva

Poděkování

V první řadě velmi děkuji své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení, ochotu a také za cenné rady a připomínky, které mi při psaní práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám, učitelkám mateřských škol a rodičům za jejich ochotu a spolupráci při vyplňování dotazníků.

Na závěr bych chtěla poděkovat svým přátelům a hlavně rodině, která mi po celou dobu studia byla velkou oporou.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá Montessori pedagogikou a postoji rodičů, z jakého důvodu volí tuto vzdělávací alternativu pro své dítě v předškolním věku. Teoretická část je věnována předškolním institucím v České republice, její charakteristice, vymezením typů předškolních zařízení jako jsou běžné mateřské školy a alternativní předškolní instituce. Jedna podkapitola je věnována současné rodině a jejímu vztahu ke vzdělávání předškolního dítěte. Dále se zmiňuji o samotné Marii Montessoriové a jejích vzdělávacích metodách a principech. V praktické části je realizováno dotazníkové šetření s rodiči, jejichž dítě navštěvuje Montessori mateřskou školu. Výzkumná část zjišťuje postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání, důvody jejich výběru předškolní instituce a jejich následnou spokojenost s vybranou mateřskou školou.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, Montessori pedagogika, alternativní předškolní instituce, mateřská škola, rodina

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with Montessori pedagogy and then it investigates the reason of parents for choosing this educational option for their child in a preschool age. The theoretical part is dedicated to preschool establishments in the Czech Republic and their characteristic. Next it is defining types of preschool establishments such as ordinary kindergartens and alternative preschool institutions. One subhead is focused on a contemporary family and its attitude to education of a preschool child. Furthermore I mention Marie Montessori herself and her educational methods and principles. The practical part is based on a survey with parents whose child is attending Montessori kindergarten. The research section is trying to find out an attitude of parents to preschool education, reasons for choosing a preschool institution and their resulting satisfaction with a selected kindergarten.

Key words: preschool education, Montessori pedagogy, alternative preschool institutions, kindergarten, family

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Předškolní instituce v ČR	8
1.1 Charakteristika současného předškolního vzdělávání	10
1.1.1 Mateřské školy	10
1.1.2 Alternativní předškolní instituce	11
1.1.2.1 Klasické reformní školy.....	12
1.1.2.2 Církevní školy.....	18
1.1.2.3 Moderní alternativní školy	20
1.2 Vztah rodičů ke vzdělávání předškolních dětí	21
2 Životopis Marie Montessori	21
2.1 Vznik Montessori pedagogiky.....	23
2.2 Montessori pedagogika.....	24
2.2.1 Didaktický materiál.....	25
2.2.2 Principy Montessori pedagogiky	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	35
3.1 Cíl výzkumného šetření	35
3.1.1 Výzkumné otázky.....	35
3.2 Metodika výzkumného šetření a výzkumný vzorek	36
3.3 Výsledky výzkumného šetření	36
3.1.1 Dotazníkové šetření.....	45
3.1.2 Pozorování.....	48
4. Diskuze	49
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	53
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Zvolené téma „Volba předškolní instituce s Montessori pedagogikou z pohledu rodičů“ jsem si vybrala, neboť už během studia jsem se zajímala i o jiné vzdělávací směry než jen ty, které znám už od střední školy. Bohužel ani během přítomnosti na vysoké škole jsem neměla tu příležitost se s těmito alternativami setkat, a tak jsem si zvolila tuto cestu. Dalším důvodem zvolení tohoto tématu byl takový, že mě už delší dobu zajímalo, jak na vzdělávání dětí nahlíží jejich rodiče. Jak ho berou, do jaké hloubky nad ním přemýšlí, jak je pro ně důležité? Nebo vzdělávání svých dětí berou na lehkou míru a předškolní vzdělávání vnímají něco jako samozřejmé, ale nedychtí po zjištění toho, co více jim může dnešní školství nabídnout?

Protože pouze v případě dobré spolupráce mezi rodiči a pedagogy může vyrůst zdravá generace, která ve všech oblastech jak tělesných, duševních, tak i sociálních bude tvořit harmonickou souhru. (Bečvářová, 2003)

V teoretické části popisuji předškolní instituce v České republice a charakterizují současné předškolní vzdělávání, také jsem se zaměřila na typy předškolních institucí, jako jsou mateřské běžné školy a školy alternativního směru jako jsou školy církevní, alternativní klasické a moderní školy. Jedna podkapitola je věnována rodičům, kde popisuju, jaký mají vztah ke vzdělávání dětí. V další kapitole jsem popsala, co je Montessori pedagogika, jaké jsou její metody a principy. Nemohla jsem také nevynechat samostatnou kapitolu o zakladatelce této pedagogiky – Marii Montessoriové.

V části praktické provádím dotazníkové šetření, které je zaměřeno na zjištění hlavního cíle, tedy proč rodiče preferují předškolní instituci s Montessori pedagogikou. Dotazník je vyplněn rodiči z celkem pěti mateřských škol s Montessori vzdělávacím programem. Dále v této části bakalářské práce popisuji zvolenou výzkumnou strategii, techniku sběru dat a jejich následné vyhodnocení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní instituce v ČR

„Předškolní vzdělávací instituce jsou zařízení, která společnou výchovou dětí doplňují výchovnou funkci rodiny. Zajišťují uspokojování potřeb a naplnění možností individualizovaného rozvoje všech stránek osobnosti dítěte.“ (Průcha, 2009, s. 71)

V České republice je základní předškolní vzdělávací institucí mateřská škola. Je to školské zařízení, které má zorganizovaný vzdělávací program, díky kterému si děti osvojují klíčové kompetence a získávají předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Předškolní vzdělávání není povinné a je určeno pro děti od tří do šesti let.

Vznik a vývoj předškolních institucí

Vznik institucí pro děti nejmladšího věku ovlivnilo mnoho změn, jako byly změny ekonomické, sociální a kulturní, ke kterým došlo v průběhu 19. století. Díky zprůmyslnění se otevřel nový trh práce a rodiče se tak stávali mnohem více zaměstnanými, tím pádem mnoho dětí zůstalo bez potřebné péče. Tehdejší společnost se ale snažila s nově příchozím problémem něco dělat, začaly vznikat dobročinné činnosti a veřejné instituce pro nejmenší děti. Průkopníkem byl sociolog a průmyslník v jedné osobě *Robert Owen* (1771 – 1858), který v Anglii zřídil vůbec první školu pro předškolní děti. Dalším zakladatel předškolní instituce se stal *Friedrich Fröbel* (1782 – 1852), který v roce 1840 v Německu založil Kindergarden (dětská zahrádka – metafora pro učitele jako zahradníky a děti jako zeleninu), kde dětem předkládal různé hračky a pomůcky, tzv. Fröbelovy dárky – první stavebnice. Ve Francii se z jeslí, později z opatroven staly mateřské školy. V Americe byly první mateřské školy založeny roku 1860 a vycházely z Fröbelovy filozofie.

Mezi první české vzdělávací instituce patřily opatrovny na Hrádku v pražském Novém Městě (tu zavedl *Jan Vlastimír Svoboda* (1800 – 1840)) a v Karlíně, obě vznikly v roce 1832. Německé dětské zahrádky k nám přišly v druhé polovině 19. století, kam docházely děti ze zámožných rodin, za které se platilo školné, ale děti z chudších poměrů navštěvovaly instituci bezplatně. Tyto německé instituce Češi postupně přestali využívat, protože se obávali přílišné germanizace.

První česká mateřská škola vznikla v roce 1869 v Praze u sv. Jakuba a časem se tato organizace spolu s opatrovnami díky jednotlivcům, spolkům a církvi, postupně rozšiřovala. Ministerský výnos č. 4711 z roku 1872 pozvedl postavení mateřských škol a sjednotil jejich legislativu. Od té doby byly mateřské školy označovány jako výchovné instituce, důležité pro další život dítěte a ovlivňující jeho úspěch ve škole obecné. Předškolní instituce zřizovali jak soukromníci, tak i školy a další samostatné veřejné instituce, které měly být přístupné pro všechny děti.

S přicházejícím 20. stoletím se objevila kritika všech druhů škol. V Čechách se o reformu v předškolní výchově snažila *I. Jarníková* (1879 – 1965) a na Moravě *A. Sussová* (1851 – 1941). Obě usilovaly o sblížení mateřských škol s prostředím rodiny, o svobodu a rozvoj tvořivosti dítěte a respektování jeho individuálních potřeb a zájmů. Mezi dalšími reformními snahami se objevil i požadavek, aby reforma odpovídala českým poměrům. Byl výrazem snahy o zachování identity a respektu k české národní tradici. Předškolní instituce se pozvolným tempem rozrůstaly a v roce 1913 bylo v Čechách evidováno 456 mateřských škol, menšina z nich německá. Přestože rozvoj omezila 1. světová válka a později také 2. světová válka, bylo v roce 1937 v českých zemích už 1 587 předškolních institucí. Po konci okupace se mateřské školy začaly rychle obnovovat a vznikaly i další nové, a tak v roce 1945 v obnoveném Československu jich bylo 2 215.

Školský zákon z roku 1948 všechny předškolní instituce zestátnil a mateřské školy byly prohlášeny za první článek a organickou součást školské soustavy, která zajišťuje ucelenou a bezplatnou výchovu. Aby se zajistil servis pro zaměstnané ženy a rozšířilo se povědomí o nutnosti posílit kolektivní výchovu, rapidně se zvedl počet mateřských škol. Roku 1978 se mezi institucionální předškolní výchovu vedle mateřských škol zařadily jesle, společná zařízení jesle a MŠ a dětské útulky. Mateřské školy měly provoz buď polodenní, celodenní nebo celotýdenní. V osmdesátých letech se zvedl důraz na přípravu dětí na vstup do školy, a tak se pro jejich lepší přípravu zřídila tzv. přípravná oddělení, kde děti trávily čtyři hodiny dopoledne jednou týdně. V roce 1989 bylo u nás 7 328 mateřských škol, nejvíce je navštěvovaly děti pěti a víceleté.

Po pádu totality v roce 1989 se objevil i takový návrh, že by se výchova dětí měla ponechat až do jejich vstupu do povinné školní docházky výhradně v rodině. A tak počet

docházejících dětí do škol klesl. Ale odborníci a velká část rodičů existenci MŠ nezpochybňovali a během dvou let se počet docházejících dětí obnovil na původní stav. Mateřské školy se staly samostatným právním subjektem nebo ve spojení se ZŠ a podle zákona se staly uznávanou integrální součástí vzdělávacího systému, která odpovídá za kvalitu předškolního vzdělávacího procesu. (Průcha, 2009)

1.1 Charakteristika současného předškolního vzdělávání

Nový model MŠ vychází z výsledků grantových projektů Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy. Model, který je orientovaný na osobnostní rozvoj dítěte, charakterizuje ho humanistické pojetí, otevřený vztah k rodině a počátečnímu vzdělávání, princip alternativnosti a individualizace, zaměřenost na rozvoj komunikace a situační učení, podpora samostatnosti a tvořivé aktivity dítěte.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) od roku 2005 vyhrazuje hlavní cíle, požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající v předškolních vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. je předškolní výchova v mateřských školách vymezená jako součást vzdělávacího systému s mezinárodní klasifikací, která představuje nultý stupeň vzdělávání jako důležitou hodnotnou konstantu v procesu celoživotního vzdělávání. Děti, které jsou sociálně znevýhodněné lze zapojit do systému předškolního vzdělávání. (§ 33 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

1.1.1 Mateřské školy

Pro předškolní vzdělávání v České republice jsou zřizovány mateřské školy, podle zákona č. 561/2004 Sb. Jsou to školy v pravém slova smyslu, dříve byly nazývány jako výchovná zařízení. Předškolní vzdělávání je pro děti ve věku od tří do šesti let, popř. do sedmi, když se

jedná o odklad školní docházky dítěte. Toto vzdělávání není povinné, ale mateřskou školu navštěvuje přibližně 80% dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Cíle, vzdělávací obsah a výsledky vzdělávání jsou ustanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a dalšími dokumenty. Zřizovatelem předškolních institucí se může stát obec, kraj, soukromý subjekt, církve a MŠMT. Ojedinělým úkazem v českém školství v úrovni předškolního vzdělávání jsou přípravné třídy, tzv. nulté ročníky pro děti ze znevýhodněného sociálního prostředí. V těchto specifických třídách se děti připravují ke vstupu do povinného základního vzdělávání. Průcha uvádí, že v roce 2007/2008 v České republice působilo celkem 164 přípravných tříd. (Průcha, 2009)

1.1.2 Alternativní předškolní instituce

Veškerý vývoj společnosti doprovázejí změny a inovace, které se samozřejmě musí objevit i ve vzdělávání. V naší společnosti proto vzniká mnoho alternativních škol, které naše školství už řádku let obohacují. *„Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“* (Průcha, 2012, s. 17) Těchto škol je velké množství, ale každá se od sebe liší. A to svými specifickými prvky, metodami ve vzdělávání, výchově či hodnocením. Za alternativní instituce lze brát všechny školy, jako jsou školy církevní, soukromé či veřejné, bez ohledu na zřizovatele. Mají jeden společný rys - odlišují se něčím od hlavního proudu běžných škol daného vzdělávacího systému. (Průcha, 2001)

Alternativní školy můžeme označit i tak, že jsou to školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují nedostatky tradičních škol a splňují lépe nové požadavky společnosti. (Rýdl in Průcha, 2009)

Pro státní školství mají alternativní školy velký význam. Když se po těchto školách zvedne poptávka, může to upozorňovat na nedostatky státního školství na jedné straně a na potřebu různých alternativ výchovy člověka na druhé straně. (Průcha, 2009)

Vznik, příčiny vzniku a rozvoj alternativních škol

Vznik alternativních škol zapříčinila také snaha o zdokonalování tradičních postupů a kritika formalistického způsobu vzdělávání, potřeba měnit a vylepšovat to, co už je vytvořeno. Začaly vznikat na začátku 20. století pod vlivem kritiků tradičních škol jako byli Ovide Decroly, Peter Peterson, Adolph Ferriér a Maria Montessori.

Inovace ve vzdělání se do naší země dostaly na začátku 20. století. Ve 20. a 30. letech v Československu vznikaly pokusné a později reformní školy. Největší aktivitu prokazovali pedagogičtí odborníci a učitelé, kteří se nejdříve snažili o změny v jednotlivých třídách nebo v předmětech, pak už se jednalo o ucelené výchovné systémy. Do toho to období můžeme i zařadit vznik a vývoj reformních pedagogických systémů jako je waldorfská a montessoriovská pedagogika. (Maňák, 1997)

„Československo ve 20. a 30. letech minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“ (Průcha, 2001, s. 29)

Naším nejvýznamnějším představitelem tehdejší reformní pedagogiky byl pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889 – 1979), který provedl mnoho studijních pobytů v USA či jiných cizích zemích, odkud k nám přinesl mnoho nových trendů o praktických a teoretických poznacích ve vývoji školství.

V roce 1948 se násilně přerušil vývoj alternativního školství a oficiálně se odmítaly teorie reformní pedagogiky u nás. Větší zájem o alternativní hnutí se u nás objevil až po roce 1989 a vznikla řada netradičních škol a pedagogických inovací. (Průcha, 1996)

1.1.2.1 Klasické reformní školy

Mezi nejznámější klasické školy můžeme zařadit Waldorfskou, Montessoriovskou, Freinetovskou, Jenskou a Daltonovskou školu.

a) Waldorfská škola

Dnes můžeme zařadit tuto školu jako jednu z neznámějších typů klasických reformních škol. Nejvíce jsme se o ní mohli dozvědět až roku 1989, kdy začala být publikovaná v naší pedagogické literatuře. Jejím zakladatelem je rakouský filosof a pedagog *Rudolf Steiner* (1861 – 1925), který sestavil soustavu filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka. Proto je hlavní prioritou duchovní věda nazývaná *antroposofie* (z řeckého anthropos – člověk a sofia – moudrost). Tato vzdělávací instituce byla zrealizována poprvé v obci Waldorf roku 1919. Pak se začala rozšiřovat po celém Německu, později po zemích Evropy (Holandsko, Švýcarsko, Dánsko, Velká Británie, Norsko, Švédsko, Belgie, Finsko atd.), v USA, Kanadě, Brazílii a Austrálii. Dnes je německý Stuttgart centrem waldorfského hnutí, kde můžeme najít Spolek volných (svobodných) waldorfských škol, který poskytuje metodickou pomoc národním svazům pro waldorfskou pedagogiku v jednotlivých zemích. (Svobodová, 1996)

Waldorfské školy u nás zastupuje Antroposofická společnost a Asociace waldorfských škol ČR. (Průcha, 2012)

V České republice se současně nachází celkem 15 waldorfských mateřských škol a 5 rodinných center či klubů pro předškolní vzdělávání (Praha, Semily, Příbram, Písek, Brno, Olomouc, České Budějovice, Plzeň, Karlovy Vary, Mnichovo Hradiště a Žďár nad Sázavou). (<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=m&menu=sko-m>)

Prvky waldorfské školy:

- Waldorfská škola nepatří mezi státní školy, má tedy soukromého zřizovatele a rodiče platí školné, ale i tak část rozpočtu těchto škol je hrazena ze státních či jiných zdrojů jako státní školy.
- Na mateřské školy toho to typu navazují pak školy nižšího stupně (1. – 4. třída, 7-10 let), středního stupně (5. – 8. třída, 11 – 14 let) a vyššího stupně (9. – 12. třída, 15 – 18 let).
- Učitelé si nemusí psát žádné osnovy či přípravy své práce, ale výuku plánují společně s dětmi, částečně i s rodiči. Uplatňují zde princip harmonické spolupráce a sociálního partnerství.
- Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole se snaží podněcovat a rozvíjet aktivitu dítěte, brát na vědomí jeho zájmy a potřeby. Také se snaží u dětí vybudovat křesťanskou morálku.

- Za vedení školy zodpovídá nejenom ředitel, ale celý pedagogický sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. (Průcha, 2001)

b) Montessoriovská škola

Jeden z nejvýznamnějších výchovných systémů mezi alternativními směry se taktéž pojmenoval po své stvořitelce – montessori pedagogika od *Marie Montessoriové (1870 – 1952)*. Byla to italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a bojovnice za práva dětí a žen, její reformní snahy našly uplatnění jak v mateřských školách, tak i na základních školách (prvního i druhého stupně), na gymnáziích montessoriovského typu a v léčebných ústavech pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí. Výchovný systém byl vytvořen dle nového pohledu na dítě, který ho respektuje jako aktivní bytost, která je schopna budovat svojí individuální osobnost, pokud má k dispozici vhodné pedagogické prostředí. Vychovatel má dítě vnímat jako člena lidské společnosti, kterému přísluší důstojnost a úcta. K nezávislosti mu dopomáhá tak, že se vžívá do jeho světa a kultury. (Svobodová, 1996)

Marie Montessoriová se nejdříve věnovala mentálně postiženým dětem, a jelikož se v její práci objevovaly vynikající výsledky, roku 1907 založila v Římě proslulý Dům dětí (Casa dei bambini), který sloužil jako útulek asi pro padesát dětí chudých rodičů. Zde vytvořila jedinečné edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte. Pracovala ze získaných zkušeností při práci s duševně postiženými dětmi a hlavně z vlastních výzkumů při pozorování dětí v různých situacích. (Průcha, 1996)

Montessoriovská pedagogika se rozšířila po mnoha zemích. Už v roce 1926 byl založen Vídeňský Institut Montessori, roku 1929 byla založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která prosazuje toto alternativní hnutí. Nejvíce těchto zařízení najdeme v Německu a Nizozemsku (soukromé i státní). Dále v Itálii, Chile, Rusku, Číně, Japonsku, Kanadě, Indii a Slovensku. (Průcha, 2012)

Průcha uvádí, že: „Vzdělávací program Montessori pro předškolní výchovu a pro 1. a 2. stupeň ZŠ získal akreditaci MŠMT a v České republice podle něho pracuje sedm základních škol a čtyřicet tříd v mateřských školách.“ (Průcha, 2012, s. 52)

Charakteristika montessori pedagogiky:

- Tzv. senzitivní fáze je popisována jako vnitřní potřeba něčemu se učit. Jedná se o určitá období, ve kterých je dítě mnohem citlivější pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Např. fáze pro vývoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Proto je úkolem výchovy připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze, aby odpovídaly vnitřním potřebám dítěte a aby jeho absorbující duch přijímal nabídku, až pak se může uskutečňovat „normální“ výchova.
- Individualizaci výchovy dítěte umožňuje předem připravené prostředí, kde hrají důležitou roli speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Jsou to pomůcky ke cvičení činností praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči a matematických schopností.
- Fenomémem Montessori pedagogiky je polarizace pozornosti, na který přišla, když pozorovala děti při hře/práci. Je to mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, kterého je schopno i malé dítě. Když je dítě takto zaujato, vnitřně se mění a rozvíjí. V průběhu učení, kdy se vychovatel vzdaluje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Tento vzdělávací princip lze shrnout do požadavku dítěte vůči učiteli takto: Pomoz mi, abych to dokázal sám. (Průcha, 1996)
- Další charakteristikou pro Montessori pedagogiku je slučování dětí heterogenního věku a odmítání rozdělování podle ročníků. Ve věkově smíšených skupinách vzniká harmonické soužití, spolupráce, vzájemná pomoc jednotlivců, vědomé sociální jednoty, ve které je jedinec respektován ostatními dětmi a ve které se může bez překážek uplatňovat.
- Zvláštní místo v této pedagogice zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je vytvářet u dětí povědomí o vzájemných vztazích mezi člověkem a přírodním prostředím a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za tyto vazby.

c) Freinetovská škola

Další škola, která vznikla na bázi alternativního pedagogického hnutí, pochází od francouzského učitele *Célestina Freineta (1896 – 1966)*, jednoho z významných zakladatelů tzv. pracovní školy. Ta je vybavena *pracovními koutky*, v nichž se děti *samostatně nebo ve skupinách věnují přírodním či technickým činnostem, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci*. Nejvíce škol toho to typu můžeme najít ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice zatím ale není zaznamenána podobná instituce. (Průcha, 2012)

Prvky Freinetovské školy:

- Za hlavní princip Freinet pokládal aktivnost. Tím se shoduje s ostatními reformními názory, ale jemu šlo konkrétně o aktivitu pracovní. Práce má podle něho uspokojovat přirozené potřeby dětí. Když jsou dětské potřeby uspokojeny, je práce pro dítě mnohem zajímavější než hra a tu není potřeba dále obohacovat. Práci si dítě volí svobodně, a tak činnost splňuje podle svých záměrů, představ a pocitů vlastním tempem. (Jůva in Svobodová, 1996)
- Učitel na počátku týdne vymyslel individuální týdenní pracovní plán pro každého žáka.
- Třída ("pracovní ateliéry") působila jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor, kde žáci získávali potřebné zkušenosti.
- Byla zde také „pracovní knihovna“, která obsahovala informativní sešity. Měla podněcovat žáky k dalším pracovním činnostem.
- V kartotéce bylo ukládáno základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních. K hodnocení používal nástěnku, kde zveřejňoval kritiku, pochvaly, přání a pracovní výsledky svých žáků.
- S dětmi tvořil pomocí školní tiskárny školní časopis, při jehož tvorbě si děti rozvíjely manuální a intelektové schopnosti. (Průcha, 1996)

d) Jenská škola

Alternativní pedagogický směr, jehož zakladatelem je německý pedagog *Peter Petersen* (1884 – 1952). Vedl experimentální školu, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Pak byl jeho návrh na konferenci Sdružení pro novou výchovu nazván Jenský plán (Jenaplan). „*Toto označení vzniklo u příležitosti kongresu New Education Fellowship, konaného roku 1927 v Locarnu, na kterém Petersen referoval o své experimentální škole. Jeho koncepce se staly ve své době pedagogickým bestsellerem a Petersenovo hlavní dílo se dočkalo 60 (!) vydání v Německu a četných překladů v zahraničí.*“ (Průcha, 1996, s. 30) Pro Jenský plán je prvotní vytvořit bohaté, podnětně edukační prostředí pro děti. Tyto instituce nejvíce pracují v Nizozemsku a v Německu. (Průcha, 2012)

U nás škola tohoto typu není známa.

Opírá se o několik ústředních principů:

- Jako u ostatních reformních směrů se shoduje zájem o rozvoj dětské osobnosti. Ale to je jedině možné tak, že se dítě vymaní z pout tradiční školy (stejná klasifikace a

zkoušení, jednotlivé tradiční předměty, rozdělení do tříd podle věku, izolovanost od rodiny a společnosti).

- Základem je školní pospolitost, kterou tvoří přirozená skupina, jejíž obsah je vytvořen podle dobrovolného a svobodného rozhodnutí žáků. Žáci jsou pak rozdělení podle věkových skupin a mají vypracovaný týdenní plán učiva.
- Školní pospolitost má podle Petersena velkou socializační funkci, protože díky ní se u žáků rozvíjí přirozené žákovské skupiny, skupiny pracovní a kamarádské vztahy.
- Jasný plán spíše preferuje socializační výchovu s prvky individualizace nežli jen individuální výchovu. (Jůva in Svobodová, 1996)

e) Daltonská škola

Její zakladatelkou je americká učitelka *Helen Parkhurstová (1887 – 1973)*. Hlavním bodem této vzdělávací instituce je opět zrušení tradičního systému vyučování. Spolupracovala s Marií Montessoriovou, od níž se nechala inspirovat a její poznatky použila na svůj vzdělávací systém. V roce 1919 založila svoji experimentální školu v Daltonu, ve státě Massachusetts, USA. Daltonské školy jsou známé svojí volnou strukturou, a proto se v praktické realizaci můžou objevovat potíže. (Průcha, 2012)

Učitel se žáky moc často neopakoval probíranou látku, a tak žáci měli problém se zapamatováním. Chyběl jak přímý kontakt s učitelem, tak i s ostatními dětmi ve třídě, neměli dostatek prostoru ke společné práci. Jako další problém se objevilo velké spoléhání na žákovu aktivitu a volní vlastnosti. Žáci, kteří neprokazovali silnou vůli, byli neteční a svým domácím prostředím nebyli podporováni, neměli šanci se ve školním prostředí nijak prosadit. (Svobodová, 1996)

Dalo by se očekávat, že tento druh alternativní školy je nejvíce rozšířen v USA, kde i vznikl, ale nejpočetněji je zastoupen v Nizozemsku. Dále tyto školy můžeme najít v Anglii. Také u nás v České republice v Brně, kde působí Asociace českých daltonských škol a v Novém Městě na Moravě. (Průcha, 2012)

Další školy toho to typu v České republice můžeme najít v Třebíči, v Českém Těšíně a v okrese Blansko - Rájec, kde najdeme jak mateřskou školu, tak i základní školu. (www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0)

Principy Daltonské školy:

- Hlavním principem této vzdělávací instituce je svoboda, která dovoluje žákovi nerušeně se věnovat jeho tématu, aby se mohl ponořit do zkoumání a řešení

problémů, aniž by ho vyrušovali učitelé, další jiné předměty či zvonění, ukončující předešlou hodinu. Žák si může pracovat svým vlastním tempem, může si sám zvolit různé postupy učení, sám si rozhoduje o svém úspěchu. (Svobodová, 1996)

- Každý žák podepisuje s učitelem smlouvu, kterou potvrzuje svým podpisem a pak dostává na každý měsíc plán, pro každý předmět zvlášť. Tento program zahrnuje minimální, normální a maximální výkony (jsou zjištěny testem nadání a stavu vědomostí každého dítěte), kterých musí žák v určitém čase dosáhnout. Když je nesplní, není nijak trestán, ani nepropadá, ale zároveň nemůže postoupit dále.
- Učitel Daltonského systému je odborníkem pouze v jednom předmětu, ve kterém si prohlubuje vědomosti. Zastává roli rádce, laboranta a hodnotitele, který práci žáků usměrňuje. Učitel sestavuje nové měsíční plány svému studentovi, seznamuje ho s úkolem i s riziky, kterého ho můžou potkat při jeho plnění.
- Každá třída i její žák má svůj vlastní graf zpracovaný přehledně do tabulek, který sestavuje učitel na základě individuálního postupu.

1.1.2.2 Církevní školy

Církevní (konfesní) školy jsou nestátní alternativní školy. Tyto typy netradičních škol mají ve světě dlouhou historickou tradici a dnes jsou v mnoha zemích v různém počtu. Po roce 1989 opět také působí v českém školství. Je ale překvapující, že v současných českých publikacích zmiňujících se o alternativních školách, se nikdy o církevních školách nepíše, jako by nikdy mezi alternativní školy nepatřily. A to je samozřejmě nesprávný názor, protože církevní školy jsou alternativou ke standardním školám státním. Alternativnost církevních škol spočívá hlavně ve specifichnostech pedagogických a didaktických, ne v typu zřizovatele. (Průcha, 2012)

Církevní školy v České republice:

Církevní školy u nás existovaly již před rokem 1948, ale byly zrušeny. Znovu začaly být zřizované po listopadu 1989. Církevní školy by legislativně zřizovány Vyhláškou MŠMT ČR a Ministerstvem zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb., v dalším znění pak nadále v zákonu č. 138/1995 Sb. Nověji jsou církevní školy definovány zákonem č. 561/2004 Sb. (Průcha, 2012)

Registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle tohoto zákona. (§ 8 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Tyto školy mohou vykonávat všechny formy studia (prezenční, distanční a kombinované) a mohu uplatnit nárok na státní dotaci (podle normativů na žáka). Ale i tak mnoho církevních škol nevystačí s přidělovanými finančními prostředky, a proto vyžadují od rodičů buď dobrovolné příspěvky, nebo školné. V devadesátých letech 20. století byly školy zřizované katolickou církví, evangelickými církvemi a později i církvemi židovskými. Počet církevních škol plynule narůstal. V České republice roku 2009/2010 bylo zaznamenáno celkem 28 církevních škol se zaměřením na předškolní věk. (Průcha, 2012)

Charakteristika českých církevních škol:

- Kurikulum se od státních škol liší tak, že církevní školy zavádějí takové předměty, které buď na státních školách nejsou, nebo jsou zařazeny jako předměty nepovinné (náboženství, latina).
- Církevních škol se přirozeně týkají ideologické principy výchovné činnosti. Jsou to principy křesťanství, křesťanského životního postoje, křesťanské etiky a kulturní tradice.
- Některé z církevních škol dokonce znázorňují alternativu i v tom, že připravují absolventy pro takové obory činnosti jako například příprava pro charitativní, náboženskou a zdravotní činnost, hlavně v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, také sbormistr chrámové hudby, administrátor v církevních úřadech aj. (Průcha, 1996)
- Praktičnost konfesních škol spočívá v tom, že i když se v nich vzdělává celkově malý počet žáků, většina z nich (mateřské a základní školy) jsou orientovány na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě díky nízkému počtu dětí ve třídách se mohou učitelé věnovat individuálně potřebným dětem, což ve státních školách není možné. (Průcha, 2012)

O fungování a výsledcích církevních škol doposud u nás nejsou k dispozici specificky zaměřené výzkumné analýzy. Porovnávání kvality a úspěšnosti vzdělávacího procesu mezi církevními a standardními školami proto není možné.

1.1.2.3 Moderní alternativní školy

Termínem „moderní alternativní školy“ označujeme všechny současné typy alternativních škol, které se neřídí koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).

V různých zemích existuje rozsáhlý počet moderních alternativních škol a v terminologii těchto alternativních škol je velká pestrost. Většinou jsou to školy soukromé, některé jsou i státní, resp. komunální, veřejné (public schools v USA). Také jejich názvy jsou velmi pestré. V Německu jsou nazývány jako „svobodné školy“ (freie Schulen), ve Švýcarsku a Rakousku se označují nejen jako svobodné a alternativní školy, ale také jako „aktivní, demokratické, kreativní nebo kooperativní školy“. (Průcha, 2012)

Každý rok vznikají v jednotlivých zemích nové a nové odlišující se alternativy, kterými se jednotlivé školy či skupiny škol chtějí odlišovat od škol standardních. Zřizování bylo a je iniciováno nejčastěji snahami rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni se vzděláváním dětí v tradičních školských institucích a chtějí vytvořit školu podle vlastních představ. Tyto školy uplatňují obdoby pedagogických názorů, ale berou je ještě radikálněji: silné zapojení rodičů v mimoškolní výchově, odmítání honby za učebními výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky, využívání prostředí mimo školy pro vzdělávací důvody, flexibilní seskupování dětí ve výuce a potlačení frontální výuky.

Nejvýznamnější moderní alternativní školy v České republice jsou: Projekt Zdravá škola, Otevřená škola, Otevřené vyučování, Projekt Začít spolu, ITV – Integrovaná tematická výuka, Projekt: „Dokážu to?“. Dále bychom mohli mezi ně zařadit školy: Bez ročníků, brémská školní centra, „Školy 21. století“, Cestující. (Průcha, 1996)

1.2 Vztah rodičů ke vzdělávání předškolních dětí

Velkou roli hraje to, že obvyklá, tradiční rodina je na ústupu. V některých zemích dokonce většina dětí vyrůstá v nově se prosazujících formách a alternativních soužitích, dávajícím dětem jiné výchozí životní zkušenosti než ty, které byly dosud považovány za nutné a samozřejmé.

Nejvíce pozornosti v rozdílnosti ve vývoji dítěte vyvolává podnětné prostředí, vyplývající z odlišných kultur, z rozdílů ve vzdělanostní úrovni rodičů a v jejich majetkových poměrech, ve výchovných stylech, v kvalitě škol a z odlišností hodnotových preferencí působícího okolí. (Čermáková, 2000)

Vztahy rodičů k předškolní instituci pro jejich dítě se velmi od sebe odlišují a svým způsobem nám ukazují, co rodiče od svých dětí očekávají. U většiny případů se ale spíše reflektuje to, zda si již rodiče stanovili svůj rodičovský cíl výchovy, jaký mají vztah k dítěti a jejich osobní zkušenosti. Také se však stává, že z pasivního vztahu k předškolní instituci se v průběhu docházky dítěte vztah rodičů a mateřské školy mění, a to podle časových možností rodičů, získaných zkušeností i nových možností. (Opravilová, 2003)

Část současných rodičů prošla ještě autoritativním modelem výchovy v mateřské škole, a proto vnímají mateřskou školu jako nutné zlo, nikoliv výchovného pomocníka. Mají jen potřebu děti umístit někam během své pracovní doby. Někteří rodiče chápou výchovný význam předškolních institucí jenom v tom, že připraví dítě do základní školy, kde se teprve začne vzdělávat. (Havlíková, 2006)

Proto je velmi důležité, jaký je postoj všech členů rodiny ke vzdělávání, protože na další generace se vždy přenáší úcta nebo neúcta k němu. Je důležité vědět, jakou roli a prestiž má v rodině vzdělání všeobecně. V rodině se například předávají návyky ke čtení, protože pokud děti vidí rodiče číst knihy a rodiče často svým dětem předčítají, potom i děti získávají kladný vztah k takovým aktivitám, jako je čtení, hudba, divadlo. (Pokorná, 2010)

2 Životopis Marie Montessori (1870 – 1952)

Italská lékařka, pedagožka a průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen vyrůstala nedaleko italské Ancony v důstojnické rodině. V rodině její sny nejvíce

podporovala laskavá a tolerantní matka. Díky své houževnatosti, odvaze a dalším vlastnostem, se spíše podobala tehdejším mužům, neboť Maria se zajímala o matematiku a jejím snem bylo se stát inženýrem v technice. Později její pozornost upoutala biologie a díky svému zájmu se z ní stala roku 1896 první žena v Itálii, která získala doktorát medicíny. (Svobodová, 1996)

Posléze začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se specializovala na výchovu mentálně postižených dětí. Zabývala se studiem dětských nervových nemocí. Roku 1899 na kongresu v Turíně uvedla sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti. Byla toho názoru, že mentální postižení není problém pedagogický, ale lékařský. Mezi tím se také zabývala souvislostmi mezi sociálním původem a školní úspěšností. V Římě na univerzitě se ještě věnovala studiu psychologie a filozofie. V letech 1898 – 1900 se uplatnila jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných učitelů a zároveň vykonávala praxi dětské lékařky v Římě. Také vedla různé analýzy stávajícího školského systému, např. v roce 1904 provedla vyhrocenou analýzu týkající se školní hygieny a názorů lékařů. (Zelinková, 1997)

V pouhých třiceti letech vedla katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě, vyučovala na pedagogické fakultě a stala se profesorkou a vedoucí katedry antropologie římské univerzity. Po dvou letech práce na psychiatrické klinice, kde nasbírala mnoho zkušeností s mentálně postiženými dětmi a po dvouletém vedení ortofonické školy s vynikajícími výsledky otevřela roku 1907 svůj první Dům dětí (Casa dei bambini) v Římě ve čtvrti San Lorenzo, který sloužil pro opuštěné děti předškolního věku. Vytvořila zde edukační prostředí v duchu pedocentrismu a důvěry ve spontánní sebezodvíjení dítěte. Dům umožňoval lepší výživu, tělesnou hygienu a lékařskou péči a v neposlední řadě celodenní výchovu a vzdělávání. Dům dětí vznikl jako útulek pro děti z nižších sociálních vrstev, kde se jim nabízela opora, lidskost a vstřícnost uprostřed bídy velkoměsta. Byla to také skvělá příležitost pro praktické využití, rozvinutí a ověření všech nabytých zkušeností a odborných znalostí, které získala v práci s postiženými dětmi. (Svobodová, 1996)

Ve své proslulé instituci začala poprvé využívat a rozvíjet materiál pro smyslovou výchovu, který byl prvotně pro děti s mentálním postižením, školní materiál k rozvíjení psaní, čtení a

počítání. Také zde děti vedla k praktickým činnostem jako je utírání prachu, mytí nádobí či zametání.

V Římě založila svojí první asociaci, která sloužila k šíření jejích metod – Opera Montessori. A tím se zahájila její více než čtyřicetiletá přednášková a spisovatelská činnost. Ale před tímto velkým úspěchem musela roku 1908 opustit všechna prestižní místa jako psychiatrickou kliniku, katedru antropologie a katedru hygieny na římské univerzitě a také ukončila práci aktivní lékařky. (Zelinková, 1997)

Svojí aktivní činnost musela přerušit kvůli fašistické diktatuře, která jevila velký zájem o tento výchovně-vzdělávací systém, ale nakonec ve vyostřené situaci zakázala činnost montessoriovských zařízení. O pár let později v Německu dokonce spálili její dokumenty, knihy a ostatní publikace. A tak od roku 1939 pobývala v Indii. Když se roku 1946 vrátila do Evropy, přesněji do Holandska, s podporou svého syna se Maria podílela na zakládání a otevírání předškolních institucí a základních škol. I přes svůj pokročilý věk se stále zúčastňovala kongresů, přednášela, až se dočkala největšího ocenění za svou práci – Nobelova cena míru, kterou obdržela roku 1950. Roku 1952 zemřela ve svém holandském sídle, odkud řídila organizační práce svých zařízení. Všechny její poznatky a vědomosti jsou uloženy v několika dílech jako např.: Příručka vědecké pedagogiky, Sebevýchova v raném dětství, Absorbující duch a Tajemství dětství. (Svobodová, 1996)

2.1 Vznik Montessori pedagogiky

Největší rozšíření tohoto hnutí bylo v 20. a 30. letech 20. století do doby před druhou světovou válkou. Tento pedagogický směr kritizoval některé jevy v tradiční pedagogice, jako tradiční školní praxi, mechanický způsob učení, pasivitu žáků a uniformní vyučovací metody učení. Nový směr hledal východiska v novém pojetí dítěte, chtěl být zaměřený přímo na osobnost dítěte.

Základním rysem této pedagogiky je důraz na spontánnost dětí vycházející z jejich zájmů, proto bývá občas nazývána „pedagogikou zájmů“. Díky spontánnímu zájmu se dostáváme k soustředěné práci, a tak nejsou zapotřebí žádné kázeňské prostředky. Proto je pojem vnitřní kázeň používán jako protiklad k autoritativnímu přístupu starých škol. Změna se projevila i ve způsobu získávání vědomostí. Místo neefektivního „memorování“ co největšího

množství informací se klade důraz na rozvíjení schopností a snaze naučit dítě samostatně získávat poznatky. Dále se reformace zaměřovala na individualizaci a diferenciaci, aby se každému dítěti dostávalo podle jeho schopností, zájmů a potřeb. Cíle a obsahy byly podřízeny subjektivním potřebám žáků, objektivní společenské zřetele byly opouštěny. U rozvoje morální výchovy dítěte se předpokládalo, že je zapotřebí ho vychovávat jeho vlastní činností. Montessoriová byla přesvědčena, že mravní výchova se dá učit jako ostatní předměty. (Zelinková, 1997)

2.2 Montessori pedagogika

Marie Montessoriová byla první ženou, která byla promována doktorkou medicíny. Svou kariéru započala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se zabývala výchovou mentálně postižených dětí. Zde naučila oligofrenní děti číst a psát tak, že úspěšně zvládly státní zkoušky pro jinak zdravé děti. A tak získala pocit, že její metody práce, které používala u postižených dětí, by se mohly velice dobře uplatnit i u zdravé populace. Její intuice jí nezklamala a svojí prací začala docházet k překvapivým závěrům. (Montessori, 1998)

Pedagogika Marie Montessoriové je založena na novém pohledu na dítě, který dítě chápe jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která dokáže samostatně utvářet svoji individuální osobnost, pokud má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Do tohoto systému také patří vychovatel, který dítě vidí jako člena lidské společnosti, kterému přísluší důstojnost a úcta. Je mu pomocníkem v jeho snaze po nezávislosti tím, že se vžívá do jeho světa a kultury.

Montessori pedagogika spočívá v aktivizaci dětí pomocí didaktických pomůcek a v jejich zaměstnávání jednoduchými praktickými činnostmi jako je zalévání květin, utírání prachu, zametání, mytí a přišívání knoflíků. Didaktický materiál slouží pro cvičení smyslů, pěstování svalů, k výuce čtení, psaní, počítání a měření. Posluhuje k realizaci výchovného cíle, což je zajištění samostatnosti pomocí vlastní aktivní činnosti. Klade se důraz na spontánní činnost dětí, spoléhá se na vrozený pud k aktivitě, sebevýchově a seberozvíjení. Montessoriová si byla jistá, že každé dítě v sobě skrývá svůj vlastní stavební plán (plán svého rozvoje). Jenže bývá rušen zásahy dospělých, kteří tuto dětskou snahu často ničí tím, že se snaží dítěti ve

skutečnosti pomáhat. A proto by měl každý dospělý, jak rodič, tak i pedagog, tyto snahy zachytit, podporovat a pochopit. Neboť dětská aktivita a spontánnost je základním kamenem toho, že děti za pomoci didaktického materiálu získávají pozoruhodné výsledky v oblasti samostatnosti a v učení. (Svobodová, 1996)

2.2.1 Didaktický materiál

Didaktický materiál musí u dětí vzbuzovat zájem, ale hlavně musí svými kvalitami vývoj dítěte předcházet. Metodický postup probíhá v malých na sobě závislých krocích, a také je respektována úroveň vývoje dítěte. (Zelinková, 1997)

Jsou to jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností pro manipulaci, rozebírání, skládání, rozlišování barev, zvuků a tvarů, pro cvičení smyslů a rozvíjení motorických schopností. Didaktický materiál se dělí do několika skupin:

- Pomůcky pro nácvik běžných životních činností a sebeobsluhy
- Jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek)
- Matematický materiál (geometrická tělesa)
- Smyslový materiál (působení zvuku, povrchu, barvy, tvaru)
- Materiál ke kosmické výchově (spojení člověka s přírodou, harmonické soužití s ostatními lidmi)

Díky tomuto učebnímu materiálu se rozvíjí dětské schopnosti, dítě samostatně rozpoznává chybu, cvičí se jeho pozornost a koncentrace. Didaktický materiál dále slouží k:

- Poznávání rozdílů pomocí různě upravených povrchů (měkký, tvrdý, drsný, hladký)
- Poznávání podobného, stejného (dvojice barevných tabulek, zvonkohra s hledáním stejně znějících zvuků, tónů)
- Poznávání shodného za pomoci stavebnic a jednoduchých geometrických těles (válce, hranoly, kostky, věže různých velikostí)
- Poznávání vlastností v protikladech (velké – malé, lehké – těžké)

Při počátečním vyučování procházíme třemi základními fázemi:

1. Pojmenování předmětu (barva, geometrické tvary)

2. Poznání vlastností předmětu a spojení s použitím (různá manipulace s ním)
3. Vyslovení slova (popisování barvy/geometrického tvaru na obrázku)

Nejtypičtějším příkladem didaktického materiálu jsou jednoduchá geometrická tělesa jako např. koule, hranoly, krychle a kužely. Mezi další pomůcky patří vsazovací válce, kdy tyto dřevěné válce o různých průměrech zasazujeme do odpovídajících otvorů. Opakováním tohoto cviku dítě dosahuje schopnosti správného přiřazení velikostí. Další didaktickou pomůckou je sbírka různých kousků látek, tenké tyčinky k počítání nebo písmena vyrobená ze smirkového papíru. Děti se pak učí za pomoci zraku a hmatu poznat určitá písmenka pomocí třech fází v předchozím odstavci. (Svobodová, 1996)

Zelinková (1997) se zmiňuje o elementární didakticko-pedagogické vlastnosti didaktického materiálu. Jeho základními vlastnostmi jsou ohraničení (omezení), estetické kvality, podněcování aktivity a kontrola chyb.

Ohraničení, omezení: počet věcí, které dítě vnímá, mu nesmí ztěžovat orientaci. Na stole, kde pracuje, nesmí být předměty, které nepotřebuje ke splnění svého úkolu. Ve třídě je sice mnoho pomůcek, ale všechny mají přesně určená místa v policích, kam se ukládají. Chaotické uspořádání by na dítě mohlo působit rušivým dojmem a zatěžovalo by jeho psychiku. Cíl ohraničení je takový, že pomáhá dítěti udělat si pořádek v duši. Omezení spočívá v množství pomůcek, protože od každé pomůcky je málo exemplářů, někdy i jen jeden, a jestli si s ním chce dítě hrát, musí se učit čekat nebo spolupracovat. Dítě se učí, že nemůže dostat všechno hned, jakmile chce, ale že musí brát ohledy na ostatní.

Estetické kvality: Atraktivita věcí má velkou hnací sílu. Vyzývá dítě, aby se jimi zabývalo, mají podněcující a aktivizující vlastnost. Přitahuje jeho pozornost a vyzývá ho k manipulaci. Když si dítě smí brát do rukou věc, která ho nějakým způsobem přitahuje a v klidu a samostatně si s ní může hrát, pociťuje k ní lásku. Tento stav tvoří základ odpovědnosti za věci, ze kterého se postupně rozvíjí odpovědné chování a estetické cítění.

Podněcování aktivity: Aktivitu dítěte vyvolávají většinou předměty, které mají estetické vlastnosti. Kvalitní materiál by měl nejen činnost upevnit, ale také vzbudit zájem dítěte natolik, že v činnosti zůstane. Kromě vzhledu pomůcky je nadále důležité, k jaké činnosti dítě

vybízí a jestli tato aktivita povede ke koncentraci pozornosti. Hlavním cílem pedagogického významu je aktivizovat činnosti a v aktivitě vytrvat.

Kontrola chyb: Kontrola chyb tkví v materiálu samém, protože u jednoduchých pomůcek je chyba okamžitě zřejmá, např. vkládání kostek do sebe od nejmenší po největší. Dítě ví, jaký by měl být výsledek, a tak se opravuje samo. Kontrola pedagoga zde tedy nutná není. V těžších úkolech je zapotřebí vyšší úroveň vývoje smyslového vnímání, aby byla chyba zachycena. V dalším vývoji a průběhu učení pomáhají získané poznatky a zkušenosti. Když dítě po dokončení úkolu vědomě kontroluje chyby, dokáže kriticky s přesností a soustředěně zhodnotit výsledky své práce. Pak je schopno rozpoznat stále menší rozdíly. (Zelinková, 1997)

2.2.2 Principy Montessori pedagogiky

Principů a pojmů v Montessori pedagogice je mnoho, např. tyto principy: Antropologie pedagogiky, Princip pohybu, Osoba a osobnost, Osobnost vychovatele a princip vedení, Princip sociální výchovy, Pojetí jazykové výchovy, Integrace dětí s různými poruchami, Princip normalizace dětského vývoje, Mír a výchova a Projektová práce. (Rýdl, 1999) Ale ty nejdůležitější jsou zde popsány níže:

Princip ticha a klidu

Princip ticha a klidu považuje Montessori za jedno z nejdůležitějších cvičení, během kterého je dítě konstruováno jako psychická bytost.

Marie Montessori se zmiňuje o dvou rozdílných druzích lekcí. V „lekcí tří časů“ se jedná o věcně vztažený a řečově úsporný podnět pro zacházení s didaktickým materiálem a v „lekcí mlčení“ jde o jednání zcela odlišného druhu.

Příprava prostředí se vztahuje ke třem aspektům, které se orientují tak, že ticho bude dosaženo samotnými dětmi a ne zvnějšku vychovatelem:

- Vše začíná úklidem. Všechny věci děti ukládají na místo, obnovuje se pořádek. Stoly jsou prázdné.
- Děti zaujímají pohodlnou pozici a tím se dostávají do vlastního vnitřního pořádku. Zaujímá se takové místo, při kterém se cítí pohodlně a nemusí se hýbat.

- Další aspekt se nazývá rozmyšlení pohybů. Při něm se nepohybujeme, zastavujeme všechny pohybové procesy. Dechové pohyby se také provádějí bez rušivých šumů a zvuků.

Montessori zjistila při cvičení ticha a klidu, že děti jsou jím fascinovány. Skvělé je, že takové cvičení nemá samo o sobě žádný praktický význam, ale slouží tzv. vyšším sférám, které děti ovlivňují tak, že se dostávají do stavu větší radosti. Význam principu ticha a klidu spočívá v tom, že se ho děti učí prožívat. Další význam spočívá i v prožitku koncentrace duše, což přináší vyrovnanost, klid a radost. Hovoříme v této souvislosti o „vnitřním zrcadle duše“.
(Rýdl, 1999)

Smysly, smyslový materiál

Montessori se dlouhou dobu zabývala myšlenkou, jak může podpora vnímání přispět k rozvoji intelektuálních schopností. Vycházela z myšlenek Séguina. „Od školení smyslů k chápání, od chápání k myšlenkám, od myšlenek k mravnímu naučení.“ Ve cvičení smyslů vidí Montessori základy pro vývoj inteligence. Nejvhodnějším věkem pro zušlechťování smyslů vidí Montessori v období tří až šesti let dítěte. Tehdy by se měly upravovat a předkládat podněty pro smyslovou činnost. Když mluvíme o zušlechťování a zdokonalování smyslového vnímání, nemáme na mysli elementární funkce vidění, slyšení, cítění, chutě a hmatu, které jsou již od narození dítěte základem jeho dalšího vývoje. Zdokonalení předpokládá již funkční smyslové orgány, proto je nutný základní výcvik poznávacích funkcí pro vývoj vyšší intelektuální činnosti. Hlavním cílem je diferencované vnímání a s ním spojené lepší porozumění. Jde o srovnávání, rozlišování, uspořádávání vnímaných dojmů a porozumění jim (barevné odstíny by měly být rozpoznány a zaznamenány, dítě se učí rozlišit světlou a tmavou podobu jedné barvy – světlá, světlejší, nejsvětlejší, tmavá, tmavší, nejtmavší – umění srovnat). Jsou to barevné destičky, zvonky, ozvučené dózy, materiály o různých velikostech, jejichž rozdíly a vlastnosti dítě pojmenovává (tvar, váha, povrch, teplota, jejich zvuk). Smyslový materiál nemá a nikdy nesmí nahrazovat předměty ze života, má sloužit pouze k diferenciaci. (Rýdl, 1999)

Připravené prostředí, okolí

Aby se umožnilo osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci, je důležité upravit pracovní místo, pomůcky a předměty k manipulaci. Jestliže rozložíme získané dovednosti na malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak už dítě nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samo dojít k cíli. (Zelinková, 1997)

Postatou tohoto principu je názor, že prostředí dospělých je pro dítě nepřijatelné, nepřiměřené. Proto je nábytek v místnostech, kde se děti pohybují, lehký, aby s ním děti mohly kdykoliv manipulovat. Je upraven podle jejich velikosti, a tak děti mohou utírat prach či stavět na skříňky či poličky různé předměty. Kliky na dveřích jsou snižené, věcné zařízení je jednoduché, lehce dostupné, estetické a účelné, tabule jsou nízko, aby na ně děti mohly psát a kreslit, koberce, které si děti mohou prostřít tam, kde chtějí pracovat s didaktickým materiálem. Jejich práce má podpořit dovednosti nutné pro běžný každodenní život. Zaměstnání jim má dát radost a pocit sebedůvěry. Uspořádání okolního prostředí má děti mravně ovlivňovat. Tento princip má dvě roviny – rovina rozvoje individuálních osobnostních vlastností (samostatnost, vztah k práci, píle, smysl pro pořádek) a rovina rozvoje schopnosti jednotlivce zařadit se do společenství ostatních dětí a dospělých, také se prohlubuje, navozuje úcta a respekt ke skupině. (Svobodová, 1996)

Disciplína

U principu aktivní disciplíny vycházíme z poznatků, že děti u většiny výchovných systémů spoutává disciplína, která je přinucuje omezit pohyb a snižuje jejich aktivitu. Děti nebyly ukázněny, ale ničeny. *„Proto své školy organizovala Montessoriová tak, že svoboda pohybu je naopak pravidlem a jediným omezením je zachování pravidel slušného chování. Montessoriová nechává dítě, aby se volně pohybovalo po třídě a disciplinovanost u něj vytváří prostřednictvím svobodného projevu, chování a rozhodování. Tresty a odměny v podstatě odmítá z toho důvodu, že malé děti jim nerozumějí, a proto se tato opatření míjejí účinkem.“* (Svobodová, 1996, s. 45)

Když mluvíme o disciplíně, měli bychom také mluvit o volnosti. Disciplína a volnost se navzájem ovlivňují, jako by byly dvěma stranami jedné mince. V Montessori pedagogice volnost znamená svobodu pro tvůrčí sílu, která je pramenem životní touhy pro rozvoj

osobnosti. Disciplína se stává výsledkem kvalitní výchovy k volnosti a odpovědnosti a nemá nic společného s vynuceným podřízením dítěte moci dospělých. (Rýdl, 1999)

Senzibilní fáze vývoje

Nabízení materiálu učitelem není náhodné, protože musí korespondovat s tzv. „senzitivními fázemi“ dítěte. Jsou to určité časové úseky, citlivé momenty, ve kterých je nutné použití didaktického materiálu, aby dítě dosáhlo úspěchu v učení. Zamešká-li se tento okamžik nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti přijetí, jde vše ještě dohonit, ale v původní kvalitě a stejné efektivitě už nikoliv. Tento princip lze praktikovat u cizích jazyků, smyslu pro pořádek, zjemnění smyslů pro otázky morálky, náboženství apod. Při této práci s didaktickým materiálem se postupuje po malých, přísně logických navazujících krocích. Podle Marie Montessoriové je senzitivní fází pro učení a psaní nejvhodnější předškolní věk, poněvadž v tomto období mají pro tuto činnost nejlepší motivaci, schopnost a sílu. (Svobodová, 1996)

Polarizace pozornosti

Činnost dětí a jejich pozornost je většinou individuální. Dítě si určí zaměstnání a pracuje svým tempem, podle svých představ. Pojem polarizace pozornosti se rozumí spojení všech tělesných a duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti. Maria Montessori ve svém prvním zařízení v Římě pozorovala malé děvčátko, které několikrát po sobě opakovalo cvičení s dřevěnými válečky různé velikosti a bylo při tom tak soustředěno, že nereagovalo na svět kolem sebe. Když holčička s činností přestala na základě vnitřního uspokojení, působila velice klidným, šťastným dojmem. I u ostatních dětí Montessori zpozorovala zklidnění, uspokojení, které vedlo k projevům samostatnosti a pečlivosti. Polarizace pozornosti působí na několik složek dítěte: Posilování osobnosti (tvůrčí proces, při kterém dítě pociťuje vnitřní prožitek, pociťuje radost a pozitivně na něho působí), získání svobody a disciplíny (při každé práci se dítě vyrovnává s jejími zákonitostmi – např. učí se sčítat, ale bez znalosti desítkové soustavy se mu to nepodaří), zrání sociálního citění (hrající si děti ve skupině se učí existenčním potřebám každého člověka – svobodné rozhodování o volbě práce, blízkost, spolupráce – tím se zajišťuje zdraví jednotlivce i celé skupiny). (Rýdl, 1999)

Podle Zelinkové (1997) je polarizace pozornosti základem pro učení.

Princip věkové heterogenity

Smyslem tohoto principu je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci. Neoptimálnější je třída spojená ze tří ročníků v jednom vývojovém stupni. Učitelé a ani rodiče nedokážou nahradit způsob, kterým se děti navzájem učí. V myšlení, řeči, pocitech a představách jsou si děti mnohem bližší než ve vztahu s dospělými, a proto si mohou poznatky a zkušenosti předávat mnohem jednodušším způsobem. Když mladší děti pozorují při různých činnostech starší vrstevníky, povzbuzuje se jejich první zájem o budoucí úkoly a mají přístup k novým oblastem myšlení. Tím se duševně připravují na budoucí úkoly a mnohem dříve se zajímají o činnosti, která by vzhledem k jejich věku od nich nikdo ještě neočekával. Při tzv. duševních vycházkách děti samy poznají, jestli na danou činnost stačí či je na ně ještě brzy.

U starších dětí je tento princip přínosný z jiného hlediska. Když jsou vyzvány mladšími dětmi, aby jim pomohly či poradily, jsou tyto starší děti nuceny své znalosti strukturovat, aby své poznatky mohly předat dále. Protože jen to, čemu člověk porozumí, může vysvětlit druhému člověku. Tímto posilují své sebevědomí, učí je to trpělivosti, kontrolují si tím své chyby a podněcuje je to k získávání nových poznatků a argumentů, aby mohly danou věc ještě lépe vysvětlit.

Tento princip také přináší dětem poznatky o sobě samých, starší děti poznávají v zrcadle mladších svojí zralost, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí i jejich pocit odpovědnosti.

Maria Montessori uvádí, že nejlepší počet dětí ve třídě je 40. *„Čím početnější jsou děti ve třídě, tím se lépe ukazují charakterové rozdíly a tím je jednodušší získávat různé zkušenosti. Právě ty by při malém počtu dětí chyběly.“* (Montessori, 1972, s. 202) Zkušenosti ale ukazují, že dostatečný počet je okolo 25 dětí ve třídě. Vyjádření o tom, kolik taková skupina vyžaduje učitelů či vychovatelů chybí. (Rýdl, 1999)

Princip svobody a samostatnosti

Svoboda je volnost, nezávislost, osvobození. Projevuje se ve spontánní lidské činnosti. Vychází z lidské potřeby svobodně jednat. Svoboda ale není ve smyslu bezbřehé volnosti, má své hranice, omezení, bez kterých se nerozvíjí seberealizace, inteligence a osobnost. Např.

pohyb dítěte je ohraničený jeho tělesnými možnostmi. Podle Montessoriové je svobodný každý člověk, který je pánem sebe sama, dokáže sám sebe ovládat, zná svá přání, schopnosti i slabosti a dokáže s nimi dobře hospodařit. Svoboda není samozřejmostí a cesta k ní vede přes získávání zkušeností pomocí kontaktu s vnějším světem.

Maria Montessori se zmiňuje o vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou:

V biologické svobodě je dítě chápáno jako individualita se svou spontánností, energií a silou. Dítě dosahuje svobody tehdy, když se může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. V každém člověku je uložen plán vývoje, který se uskutečňuje prostřednictvím vrozené energie a vlastní vnitřní aktivitou. Svoboda v biologickém slova smyslu odpovídá požadovanému svobodnému vývoji.

Když mluvíme o sociální svobodě, máme na mysli separaci od závislosti na společenském prostředí. Když si dítě osvojuje nové dovednosti, je stále méně odkázáno na dospělé a stává se samostatnějším. Pokud ale dospělí poskytují příliš mnoho podpory, vykonávají-li za něj všechnu práci, pak jen velmi těžce dítě spěje ke svobodě. Proto by dospělí měli vyhovět dětské prosbě: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Usilovná pomoc od dospělých v sebeobsluze zpomaluje dětský vývoj, dělá ho závislým. Pro dospělého je těžké pozorovat pohyby dítěte, když on sám ví, že je může udělat dokonaleji a mnohokrát rychleji. Tento přístup žádá mnoho trpělivosti, která se ale vyplatí.

Paradoxně se samostatností se vyvíjí poslušnost a spontánní disciplína. Poslušnost chápeme jako zralost, stabilitu, zvnitřněnou kázeň a přijetí společenských norem. Svobodná aktivní činnost také vede k potřebě získávání sociálních kontaktů, dítě chce pracovat s druhými. A ve spolupráci se vytváří sociální disciplína, při které se dítě učí brát ohled na přání a názory druhých, rozvíjí se respekt a úcta k druhým lidem. Utváří se schopnost morálního jednání.

Pedagogická svoboda se uskutečňuje ve škole. Cílem této svobody je vést dítě k nezávislosti, napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti. Hlavním výchovným prostředkem je svobodně zvolená aktivita, která vychází z potřeb dítěte, není mu vnucena zvenčí. Prostředí školy má nabízet volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě připravené, respektuje jeho spontánní vývoj, vnitřní organizaci, odpovídá jeho úrovni a podněcuje ho

k získání vyšší úrovně. Jen při splnění těchto podmínek může dítě získat elementární schopnosti svobodného jednání. Tato svoboda musí fungovat již od předškolního věku, protože pak je těžké měnit jeho návyky. Dítě je pak sice poslušné, ale nejeví žádný zájem, neptá se, nezlobí a je pasivní.

Když formujeme osobnost dítěte tak, aby ho vnitřní svoboda vedla k dobrovolnému mravnímu jednání, mluvíme o mravní svobodě. Cílem tohoto působení je zodpovědný člověk, který disponuje lidskými kvalitami jako je láska a disciplína. (Zelinková, 1997)

Absorbující duch

Podle Zelinkové (1997) je absorbující duch vědomá činnost inteligence. Dítě si v prvních letech svého života osvojuje mateřštinu, po nějakém čase běhá, stále se něčím zabývá, ve svém okolí se pohybuje s jistotou, přivlastňuje si zvyky, mravy a náboženství bez větší námahy a to všechno se mu vrývá do jeho rozumu. A dospělý se všemu učí zcela záměrně, vědomě, s mnohem větší námahou.

V dítěti naproti tomu působí „absorbující duch“, který mu v prvních letech života dovoluje všechny podněty ze svého okolí nasávat lehce jako houba vodu. Tento děj se odehrává zcela volně a nevědomě. Jsou zde i vědecká potvrzení, která dokazují, že do narození dítěte je velká část mozku již vytvořena, ale až po porodu a v prvních týdnech, měsících či letech se jeho zbývající části rychle dotvářejí a vyvíjejí. Absorbující duch, spontánní iniciativa a vitální energie se mohou rozvíjet jen tehdy, když jsou uspokojeny všechny základní potřeby dítěte a cítí se v bezpečí. Proto musí být kolem dítěte co nejvhodnější prostředí. A proto se nám dostává vysvětlení, proč Montessori pedagogika pracuje s dětmi již tak od nízkého věku (od kojeneckého období). Je důležité myslet na to, že absorbující duch přijme vše ve svém okolí (každodenní jednání, způsob komunikace, hodnoty, zvyky, předsudky, představy, myšlení, projevy) a vše co pojme, je projev dítěte. (Rýdl, 1999)

Pojetí chyby a její kontrola

Montessori zastává názor, že chyby jsou dobrou orientační pomůckou a doporučuje k nim mít přátelský postoj a vědět, že chyby mají svůj smysl. Chyby nám pomáhají rozvíjet

schopnost správně hodnotit, pak je pro nás jednodušší rozpoznat a zanalyzovat chybu a její příčinu. Ten, kdo má tuto schopnost rozvinutou, má větší míru nezávislosti a jistoty.

Aby děti dokázaly správně kontrolovat, potřebují rodiče a vychovatele, kteří jim určitou činnost klidně a přesně vysvětlí a přitom je upozorní na možnosti kontroly chyb. Je ale také důležité, aby děti měly různé hračky a pracovní pomůcky, které odpovídají jejich věkové úrovni, ale také jim umožňují kontrolu chyby.

„Z hlediska pedagoga kontrola chyb také brzy informuje o poruše orgánů, napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí.“ (Zelinková, 1997, s. 67)

Jsou různé formy kontroly chyb. Např. mechanická kontrola, která je pro dítě lehce zvládnutelná. Lze říci, že chybami se dítě koncentruje na smysl úkolu, který vyplývá ze smyslového materiálu (dřevěné válečky s různými velikostmi a jejich zasunování do správného otvoru).

Kontrola chyb pomocí zdokonalené činnosti opakujícím se cvičením s pomůckou jako např. růžová věž, kdy jednotlivé části věže na sebe můžeme špatně postavit, aniž by spadla a bez toho, že jedna krychle přebývá. Při opakování dítě trénuje pochopení a schopnost odlišnosti a až po několika opakování je dítě schopno poznat jemné odstupňování krychlí. Je zde důležité, aby pedagog nezasahoval, když vidí, že dítě plní úlohu chybně.

Kontrola chyb porovnáním je další možnost kontroly, kdy je vlastní činnost s materiálem porovnávána s předlohami. Vede k vyšší samostatnosti a nezávislosti.

Kontrola a oprava chyb pedagogem. Děti většinou po splnění nějakého úkolu vyžadují od dospělého kontrolu, zda svoji práci odvedly dobře. Hledají ověření či opravu od osoby, které důvěřují a cítí k ní náklonnost, ale také vyhledávají podporu při neúspěchu. Musíme ale poznat, kdy dítě opravdu potřebuje pomoc a kdy se chce vyhnout námaze, která vlastní kontrole předchází.

Kontrola při spolupráci s jinými osobami, která probíhá, když děti pracují společně a pomáhají si, navzájem se upozorňují na chyby a společně dosahují cíle.

Člověk, který umí své chyby odhadnout a napravit, dokáže lépe odhadnout své vlastní možnosti a je si sám sebou více jistý. (Rýdl, 1999)

Pojem dítěte a dětství

V Montessori pedagogice je dítě bráno jako původ každého člověka a dětství pojmenovává tvůrčím obdobím, ve kterém dítě vytváří lidskou osobnost. Podle Montessori jsou dvě formy života v průběhu lidského žití. Je to dětství a dospělost, dvě rozdílné formy života, které jsou zde současně a vzájemně se ovlivňují. Dospělý svět se vymezuje vědomím, kritickou reflexností, záměrným vedením a výraznou individualitou. Naproti tomu dětský svět se popisuje nevědomím, bezobtížností, jednoduchostí, aktivitou a náruživostí vlastních aktivit. Než dítě přejde do roviny dospělých, musí splnit jednotlivé funkce, které spočívají v přizpůsobování stávajícího individua místnímu, fyzikálnímu, sociálnímu, kulturnímu a historickému okolí. (Rýdl. 1999)

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, z jakých důvodů volili rodiče pro své dítě předškolní zařízení s Montessori pedagogikou, jaká očekávání měli před nástupem dítěte do tohoto zařízení a jak se tato očekávání naplnila. Dále jsem se zajímala o hlubší pochopení této vzdělávací alternativy.

3.1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- 1) Jaké důvody vedou rodiče k volbě Montessori pedagogiky před běžnými předškolními institucemi?

Specifické výzkumné otázky:

- 1) Jaké bylo očekávání rodičů, když své dítě dávali do Montessori školy?

- 2) Jak se splňují jejich očekávání po roce či více docházky v Montessori škole? Co rodičům chybí k úplné spokojenosti?
- 3) Jaký rozvoj dané schopnosti či dovednosti u svého dítěte považují rodiče za nejdůležitější?

3.2 Metodika výzkumného šetření a výzkumný vzorek

Pro sběr dat mého výzkumu jsem použila metodu dotazníku. Dle Reichela (2009) je dotazník velice rozšířená metoda ve výzkumech. Dotazník je způsob dotazování písemnou formou. U každé metody se ale objevují jak klady, tak i zápory. Mezi klady dotazníkové metody patří přesněji a jasně zaznamenané odpovědi. Zápory jsou takové, že je nemohou vyplňovat lidé, kteří mají problémy se čtením a psaním.

Respondenty se stalo 100 rodičů, kteří navštěvovali Montessori předškolní instituce v Českých Budějovicích (mateřská škola Montessori Kampus a mateřská škola Viva Bambini), Dubovicích U Pelhřimova, Jihlavě (mateřská škola Meruzalka) a Olešné u Pelhřimova, pro které byl vytvořen dotazník, který obsahoval celkem 11 otázek. Ve své práci jsem zvolila metodu strukturovaného kvantitativního dotazníku, ve kterém jsem použila jak otázky uzavřené (8), polouzavřené (2), tak i otevřené (1). Dotazníky byly umístěny v každé výše uvedené předškolní instituci.

3.3 Výsledky výzkumného šetření

Cílovou skupinu pro výzkum tvořily výběrové soubory subjektů a to záměrně vybraných rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu Montessori. Celkem pět předškolních institucí s Montessori pedagogikou bylo osloveno s žádostí o umožnění výzkumu a předání dotazníků rodičům.

Na začátku dotazníku byli respondenti seznámeni s jeho záměrem, a jak mají postupovat při jeho vyplňování. První dvě otázky sloužily k získání základních informací o respondentovi, další otázky jsou už přímo zaměřeny na téma o Montessori pedagogice. Distribuováno bylo celkem 100 dotazníků, pro každou instituci bylo k dispozici 25 dotazníků. Navraceno z MŠ Kampus a Viva Bambini v Českých Budějovicích bylo 16 a 15 dotazníků, z MŠ Dubovic se

vrátilo 15 dotazníků, z MŠ Jihlavy 19 dotazníků a z MŠ Olešné se navrátilo celkem 17 dotazníků. Návratnost tedy činí 82%. Graf č. 1 ukazuje vzdělání rodičů z výzkumného souboru. Výsledky dotazníkového šetření jsou znázorněny v grafech, ke každé otázce náleží jeden graf, kromě otázky č. 9, která jediná byla otevřená. U každého grafu je také uveden písemný komentář.

Hlavní výzkumná otázka č. 1:

Tato hlavní otázka se zabývala tím, z jakých důvodů si rodiče vybírali vzdělávací alternativu Montessori před běžnými mateřskými školami. Na tuto otázku nám podávají odpověď **grafy č. 3, č. 6**, ale i částečně **graf č. 11**.

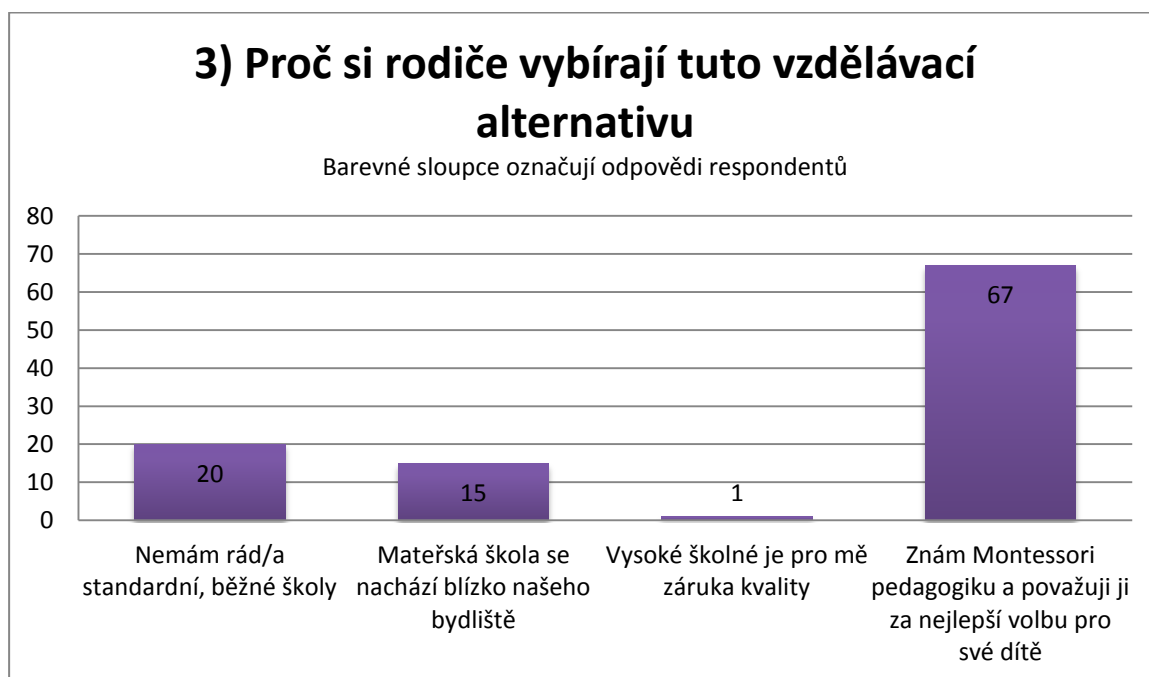
V **grafu č. 3** můžeme vidět, že hlavním důvodem, proč si rodiče vybírají tuto alternativu, je, že znají Montessori pedagogiku a jsou přesvědčeni, že je to ta nejlepší volba v předškolním vzdělávání pro jejich dítě. Takto odpovědělo celkem 67 respondentů. Dalšími důvody byly, že nemají rádi standardní, běžné školy, tak odpovědělo 2é rodičů a 15 rodičů zvolilo odpověď, že se mateřská škola s Montessori pedagogikou nachází blízko jejich bydliště. Další možností v dotazníku byla, že vysoké školné je pro rodiče zárukou kvality ve vzdělávání, ale tuto odpověď zvolil pouze jeden respondent.

Graf č. 6 se zabýval otázkou, z jakého důvodu přešlo dítě respondentů na Montessori mateřskou školu, pokud přestupovalo. Na tuto otázku odpovědělo 24,4 % respondentů, jejichž dítě tedy přestoupilo a v 35 % jako hlavní důvod pro přestup dítěte byl kvůli jinému vzdělávacímu obsahu v Montessori škole a také kvůli nespokojenosti se vzděláváním a rozvíjením dítěte v dosavadní škole. Dalších 30 % respondentů uvedlo, že pedagogové v Montessori škole mají odlišný, bližší přístup k dětem. V dalších dvou odpovědích byl stejný počet odpovídajících respondentů a to 15 %, kde respondenti zastávali názor – učitelé v Montessori škole jsou vzdělanější a dítě nebylo v běžné MŠ spokojené. Pouhých 5 % respondentů odpovědělo, že MŠ změnilo z důvodu odlišnosti materiálního vybavení pomůckami, hračkami. Žádný z respondentů neměl potřebu MŠ měnit z důvodu neuspokojivé informovanosti ze strany mateřské školy.

Mezi důvody, proč respondenti volili raději Montessori předškolní instituci nám může také okázat i **graf č. 11**, kde jsme se respondentů tázali, co se jim nejvíce líbí na Montessori pedagogice. 31 rodičům se nejvíce líbí, že pedagog funguje jako rádce a partner, 30

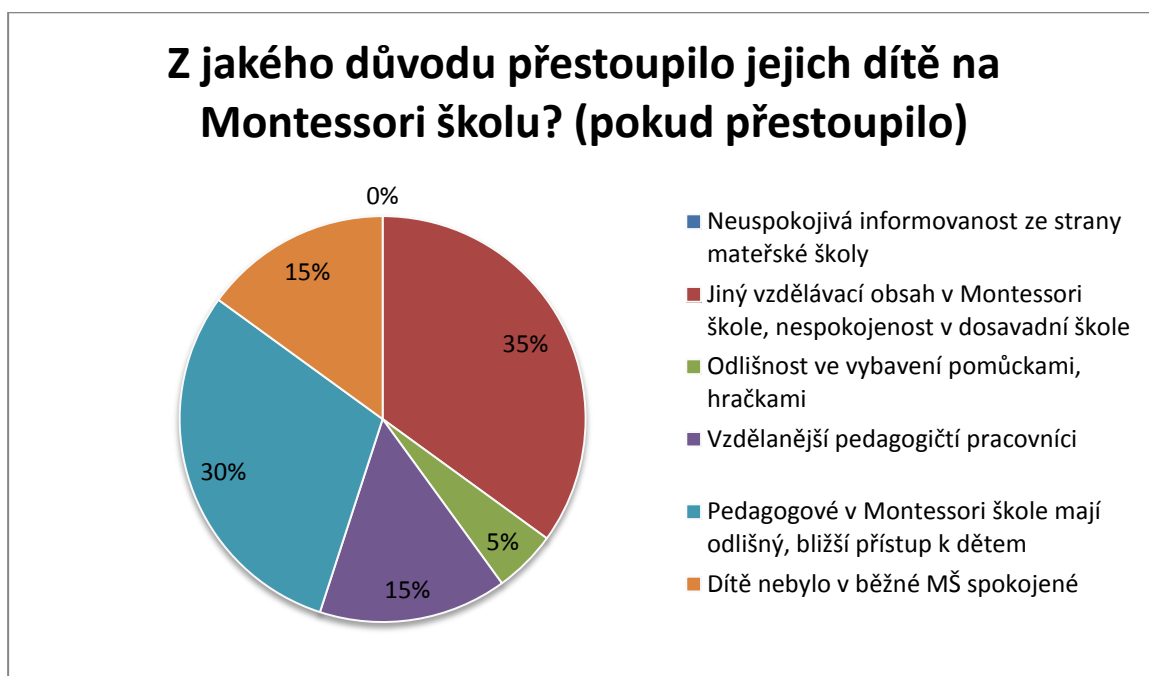
respondentů hájí to, že Montessori pedagogika respektuje preferenci individuálních a skupinových činností před kolektivními. 26 rodičům byla sympatická odpověď s didaktickým materiálem, který dítě rozvíjí více do hloubky. Dalších 18 respondentům se nejvíce líbí, že pedagogové z Montessori škol jsou vždy vřelý a přátelští, 16 zaškrtno odpověď, kde má dítě možnost volby při výběru činnosti a zbylých 9 rodičů zvolilo možnost „jiné“, ve které se objevily tyto odpovědi: líbí se jim, že Montessori pedagogika respektuje vývoj dítěte a tak přirozeně rozvíjí poznávací motivaci, dětem přináší chuť do života, učení, čímž se zdravě rozvíjí jejich sebevědomí. Tato alternativa je zaujala i tím, jak vychází z potřeb dítěte, vede je k samostatnosti a zodpovědnosti, propojuje nabyté znalosti, má komplexní pohled na dítě a jeho vzdělávání. Rodiče se zmiňují o tzv. časových oknech v poznávání čísel a písmen, a že dítě má možnost se učit, když se cítí připraven na splnění určité činnosti. Vychvalují si učení bez stresu, autoritativního přístupu a chápání chyb jako nutnosti.

Graf č. 3



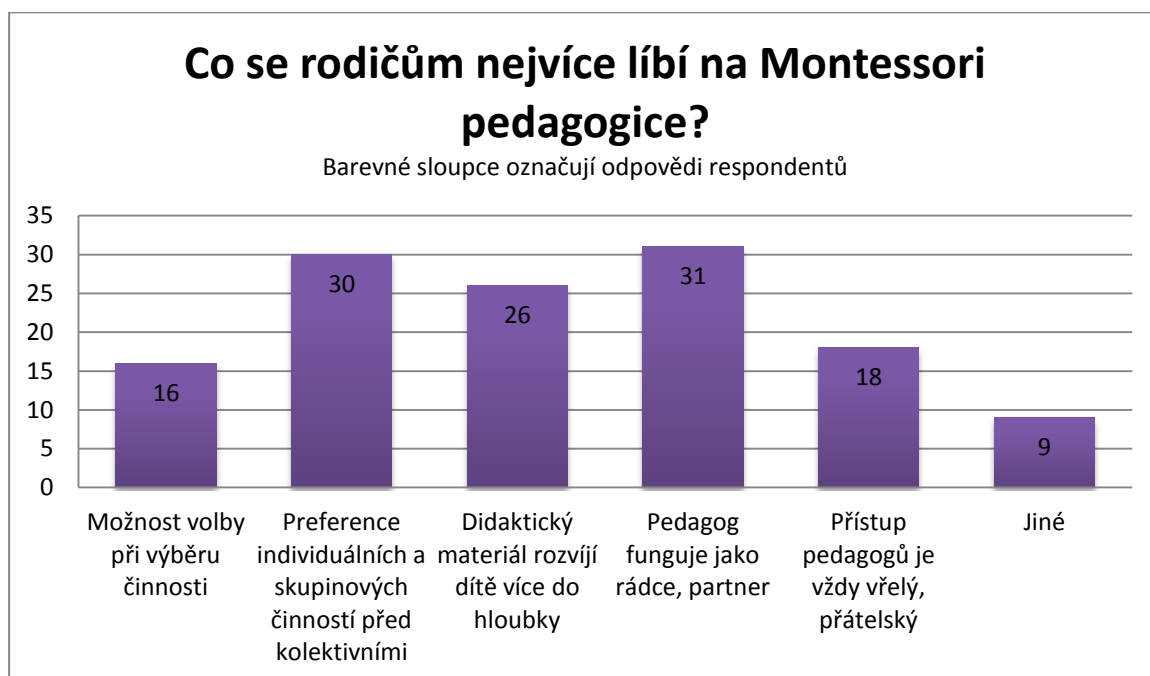
Celkem 65 % respondentů odpovědělo, že Montessori pedagogiku znají a považují ji jako za nejlepší pro své dítě. 19 %, tedy 20 rodičů odpovědělo, že nemají rádi běžné vzdělávací instituce, a tak pro své dítě zvolili tuto možnost vzdělávání. Dále můžeme vidět, že 15 % po 15 respondentech zvolili Montessori z důvodu takového, že se nachází blízko jejich bydliště. Jeden jediný respondent zvolil tu odpověď, že věří tomu, že vysoké školné je zárukou kvality.

Graf č. 6



Celkem 7 rodičům se stalo, že změnili předškolní instituci z důvodu, že chtěli jiný vzdělávací obsah a byli nespokojeni v dosavadní škole. Dalších 6 respondentů změnilo školu, protože pedagogové v Montessori MŠ měli odlišný, bližší přístup k dětem. Stejný počet respondentů (5) zvolilo odpovědi, kde byly důvody takové – vzdělanější učitelé a protože dítě ve standardní škole nebylo spokojené. Pouze jeden respondent zvolil možnost takovou, kde hrála hlavní roli vybavenost pomůckami a hračkami. Nikdo si nezvolil Montessori z důvodu, že si myslel, že bude lépe informován o průběhu vzdělávání svého dítěte.

Graf č. 11

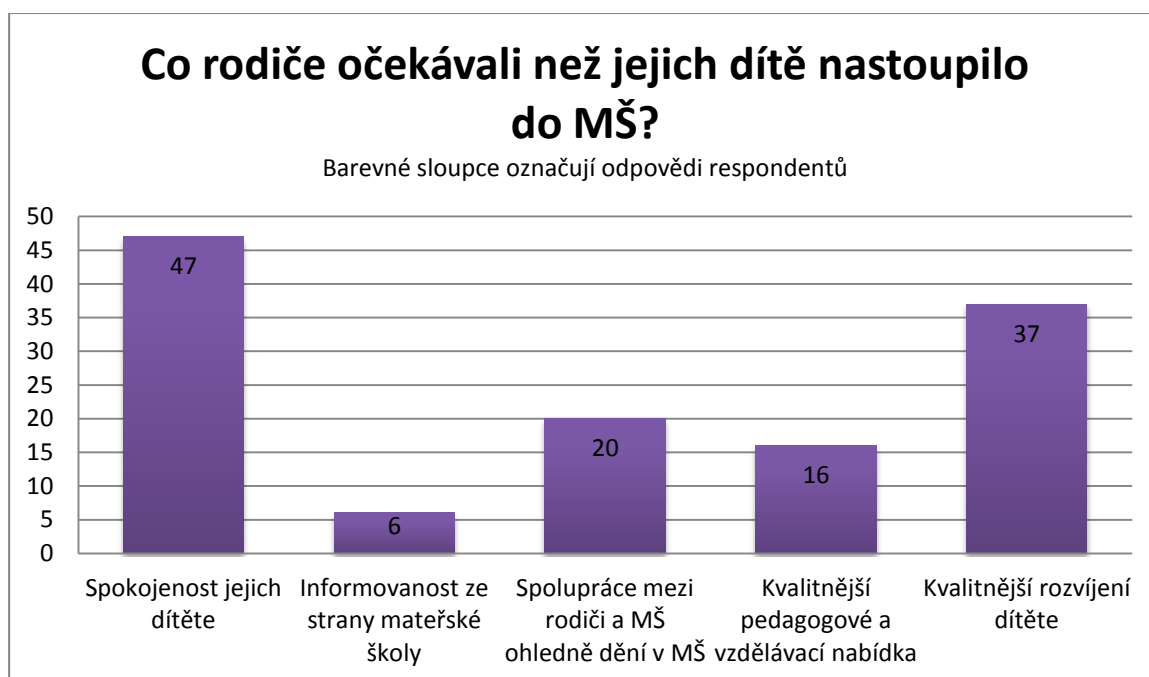


Při otázce, co se rodičům nejvíce líbí na Montessori pedagogice, nám znázorňuje graf č. 11. Skoro na stejné úrovni se umístila odpověď, že pedagog pro dítě funguje jako rádce, partner (24 %) a že tato alternativa preferuje individualitu nad kolektivem (23 %). Dále se respondentům líbí didaktický materiál, který dítě rozvíjí více do hloubky (20 %), na další příčce skončila odpověď, že přístup učitelů je vřelý a přátelský, tak odpovědělo 14 % respondentů. Dalších 12 % rodičů zvolilo možnost volby při výběru činnosti a posledních 7 % respondentů odpovědělo „jiné“. Tyto odpovědi jsou zaznamenány výše ve výzkumné otázce č. 4.

Výzkumná otázka č. 2:

Tato otázka se tázala na to, co rodiče očekávali, když dávali své dítě do mateřské školy s Montessori pedagogikou. Touto otázkou se zabýval **graf č. 7**. 47 respondentů odpovědělo, že největším očekáváním bylo spokojenost jejich dítěte ve vzdělávacím procesu. Hned druhé místo s počtem 37 rodičů zaujala odpověď s kvalitním rozvíjením dítěte. Respondenti také vyžadovali, aby dobře fungovala spolupráce mezi nimi a mateřskou školou ohledně dění v MŠ (vzdělávací program, řešení problémů, zábavné programy apod.), tuto odpověď si vybralo 20 rodičů. 16 respondentů uvedlo, že očekávají kvalitnější pedagogy a vzdělávací nabídku. Zbýlých 6 rodičů si vybralo variantu, kde figurovala kvalitnější informovanost ze strany mateřské školy.

Graf č. 7



Graf č. 7 znázorňuje odpovědi respondentů na otázku, co očekávali před nástupem jejich dítěte na tuto mateřskou školu. Spokojenost jejich dítěte očekávalo 37 % rodičů, kvalitnější rozvíjení dítěte zase očekávalo 29 % respondentů. 16 % rodičů od školy chtělo větší spolupráci mezi nimi a MŠ. Dalších 13 % respondentů si přálo kvalitnější učitele a vzdělávací nabídku. Zbýlých 5 % očekávalo lepší informovanost ze strany mateřské školy.

Výzkumná otázka č. 3:

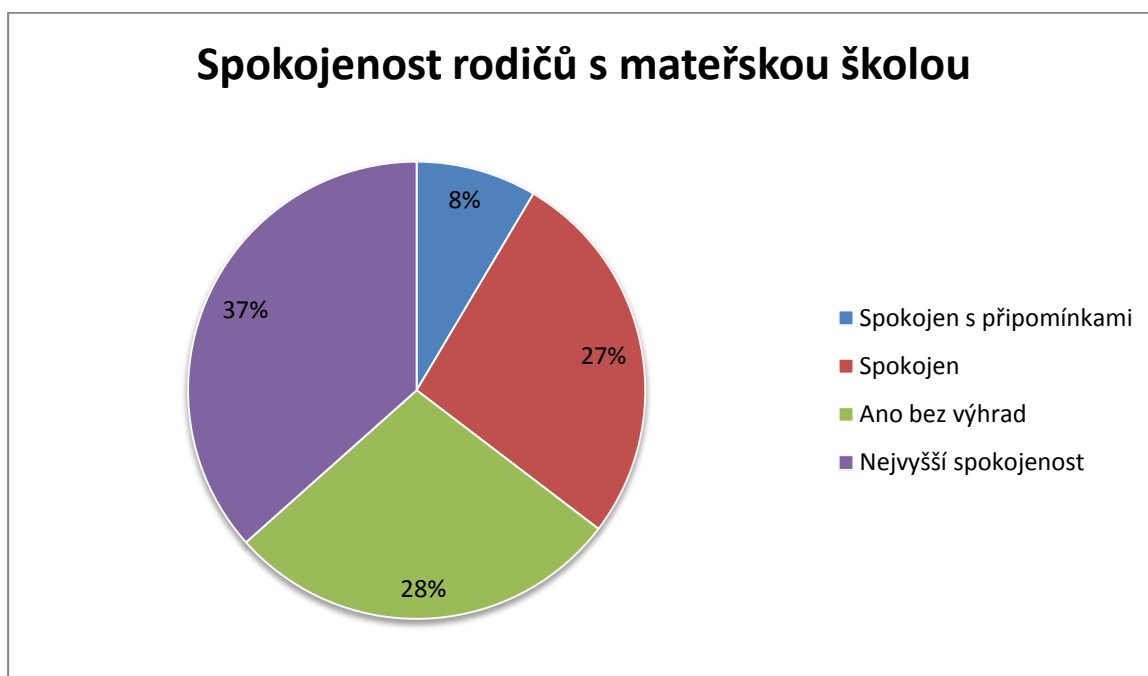
Třetí výzkumná otázka sloužila ke zjištění toho, jestli se vyplnila většina či všechna očekávání rodičů od Montessori mateřské školy. Ke zjištění odpovědí nám slouží **graf č. 8** s polozavřenou otázkou a otevřená otázka v dotazníku **č. 9**.

Graf č. 8 nám ukazuje odpovědi k jednoduché otázce, jak jsou respondenti spokojeni s mateřskou školou. Potěšilo mě, že 37 % rodičů zvolilo odpověď s nejvyšší spokojeností a hned druhé místo s 28 % respondentů zvolilo kladnou odpověď, že jsou spokojeni bez výhrad. Méně kladné odpovědi jako spokojen a spokojen s připomínkami se objevily v poměru 27 % a 8 %. K těmto dvou odpovědím byla přidána polozavřená otázka, která se tázala respondentů, co jim chybí k největší spokojenosti. Odpovědi byly takové: rodiče by si přáli k větší spokojenosti větší rozsah venkovních a zájmových aktivit, zavírací dobu MŠ v pozdějších hodinách než byly zavedeny, lepší stravování se zavedením vlastní vývařovny, menší nemocnost dětí, jednotnější přístup osob podílejících se na chodu školy, vzdělávání a výchově. Také by se jim zalíbila větší informovanost ze strany pedagogů o stavu jejich dítěte, lepší uplatňování montessori principů a zásad. Objevily se ale také připomínky k heterogenitě ve třídě, kdy např. kdy se starší dítě přizpůsobuje mladším dětem ve způsobu komunikace (navrácení ke žvatlání) a mladší děti napodobují nevhodnou mluvu starších dětí (vulgarismy), také se ukázal problém, kdy si mladší děti nerozumí se staršími a dochází tedy k problematickému chování dětí ve třídě. Dále rodičům chybí ke spokojenosti možnost náhrady docházky a odstranění negativních projevů v chování dětí.

Otázka č. 9 sloužila v dotazníku ke zjištění, v čem se splnila očekávání rodičů ohledně vzdělávání jejich dítěte v mateřské škole Montessori. Odpovědi byly velice milým překvapením. Rodiče si u svých dětí všimli, že mají větší zájem o písmena a čísla poměrně v nízkém věku, zaznamenali větší soustředěnost, samostatnost, vnímavost, rozvoj kognice, spokojenost dítěte ze vzdělání a vůbec z pobytu v mateřské škole (dětí rády chodí do MŠ a dokonce prý ani školu nechtějí opouštět). Děti mají více optimistické povahy, mají širší přehled (vědomostní vzrůst), mají možnost se věnovat tomu, co je doopravdy zajímavá. Rodiče si dále chválí vzdělávání, které na sebe navazuje každým dnem, pokusy, které probíhají formou zábavy, vzdělávací pomůcky, kvalitní programy pro děti, spolupráci mezi staršími a mladšími dětmi (heterogenost), rodinné klima, zajímavá témata a činnosti, postupné odstraňování negativních projevů chování u dětí, podnětné prostředí, zdravé stravování. Co se týče pedagogů, jsou respondenti velmi spokojeni s kladným respektujícím přístupem pedagogů k dětem, kteří s dětmi dokážou komunikovat vřelým a nápomocným způsobem. Myslí si, že učitelé mají kvalitní vzdělání, používají vhodné vzdělávací metody a zásady, respektují individualitu dítěte, nemají problém s řešením problémů, rádi konzultují s rodiči a

jsou k nim upřímní a otevření. Rodiče jsou velmi nadšeni z podpory a pomoci od pedagogů, kteří jim rádi předávají výchovné zkušenosti. Dále rodiče využívají nabízenou možnost ze strany školy, aby trávili čas s dítětem v MŠ při různých kroužcích či jiných akcích. Také se jim velice líbí, že funguje souhra mezi nimi a učiteli v názorech a hodnotách ohledně dětí a vzdělávání.

Graf č. 8



Na grafu č. 8 se nám dostávají odpovědi na otázku, jak jsou respondenti spokojeni s mateřskou školou a jejím Montessori programem. Výzkum nám ukázal, že celkem 30 respondentů je v nejvyšší míře spokojeno, nic by neměnili a 23 respondentů je spokojeno bez výhrad, dalších 22 rodičů je spokojeno a zbylých 7 je ještě spokojeno, ale s připomínkami. Ty jsou vypsány výše ve výzkumné otázce č. 3.

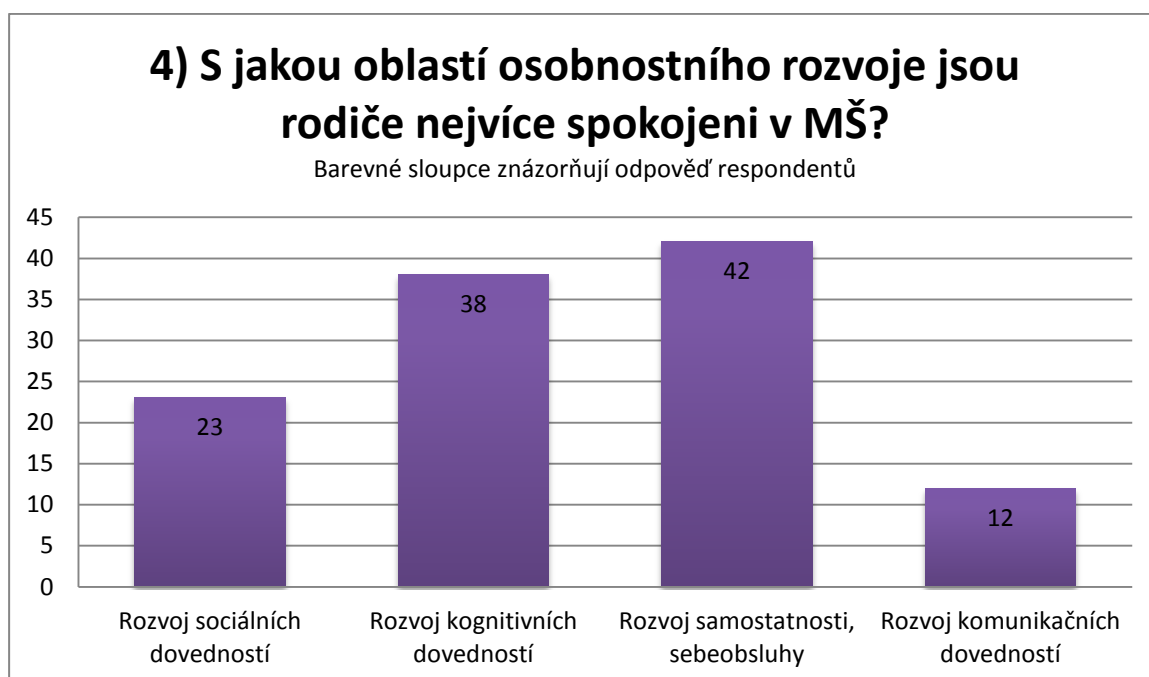
Výzkumná otázka č. 4:

Jelikož Montessori pedagogika se snaží o co nejhlubší rozvíjení poznatků a dovedností dítěte, zajímalo mě, jaká oblast rozvoje u dítěte je pro rodiče nejdůležitější. Ke zjištění této výzkumné otázky slouží **graf č. 4** a **graf č. 10**.

Graf č. 4 ukazuje, s jakou oblastí osobnostního rozvoje dítěte jsou respondenti nejvíce v MŠ spokojeni. 42 rodičů zvolilo odpověď, že jsou nejvíce spokojeni s rozvojem samostatnosti a sebeobsluhy. Hned za touto zvolenou možností se objevilo zjištění, že 38 rodičů zvolilo rozvoj kognice (myšlení, paměť, vnímání atd.) Dále jsou rodiče nejvíce spokojeni s rozvojem sociálních dovedností, což si zvolilo 23 rodičů a poslední místo s nejmenším počtem zaujala odpověď s rozvojem komunikačních dovedností – tak si vybralo 12 respondentů.

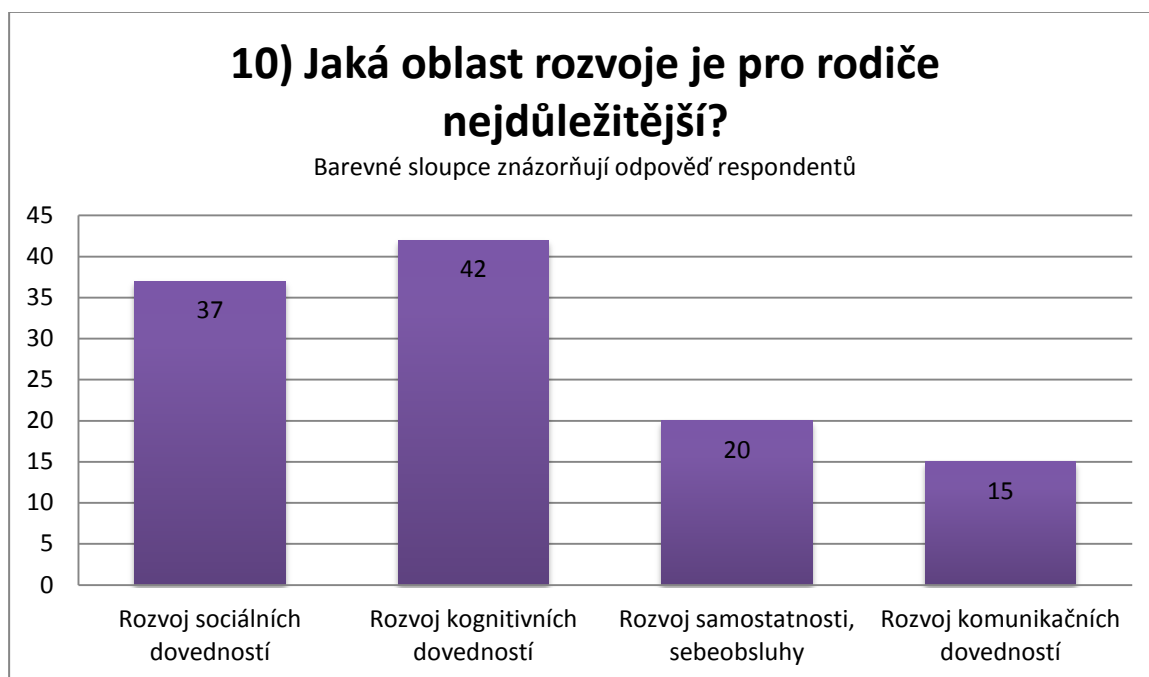
K této výzkumné otázce také patří **graf č. 10**, který znázorňuje odpovědi na otázku, jaká je pro rodiče nejdůležitější oblast rozvoje u jejich dítěte. Jak jsem ale očekávala, nejdůležitější pro respondenty je rozvoj oblasti kognice, tuto odpověď si vybralo celkem 42 rodičů. Na druhém místě skončila oblast sociálních dovedností a to s počtem 38 respondentů, 23 rodičů zaujala možnost s rozvojem samostatnosti a sebeobsluhy a poslední místo opět zaujala možnost komunikačních dovedností s pouhými 12 rodiči. Je snad tato poslední oblast rodiči podceňována? Podle zkušených kolegyň je kvalita jazykových schopností dětí předškolního věku na stále snižující se úrovni (logopedické vady, pasivní slovní zásoba, nesouvislé vyjadřování). Dle mého názoru zde hraje důležitou roli neochota rodičů se více věnovat svým dětem v této uspěchané době a snaží se nahrazovat čas dítěti, péči o něj zábavnou elektronikou.

Graf č. 4



V mateřské škole jsou rodiče nejvíce spokojeni s rozvojem samostatnosti a sebeobsluhy, tak odpovědělo 37 % respondentů. 33 % rodičů je nejvíce spokojeno s rozvojem kognitivních dovedností. Rozvoj sociálních dovedností u svých dětí je spokojeno 20 % a na poslední příčce je 10 % respondentů spokojeno s rozvojem komunikačních dovedností.

Graf č. 10



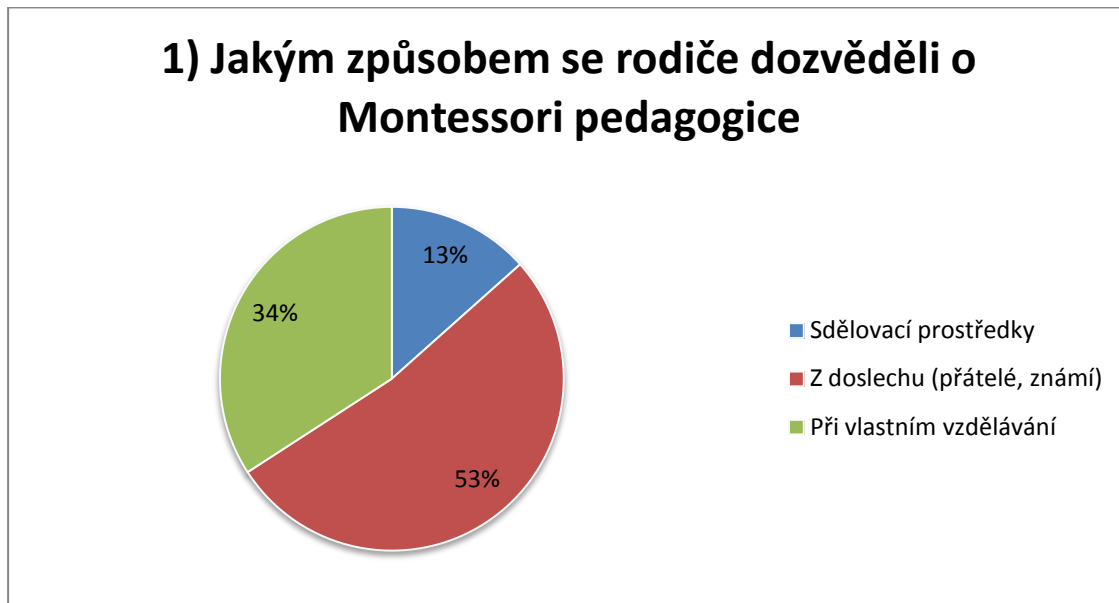
V grafu č. 10 můžeme vidět výsledky k otázce, jaká je u jejich dětí nejdůležitější oblast rozvoje. Zde se odpovědi pozměnily. 37 % rodičů zvolilo kognici, dalších 32 % respondentů odpovědělo, že je nejdůležitější rozvoj sociálních dovedností, na dalším stupni s 18 % skončil rozvoj samostatnosti a sebeobsluhy a na poslední příčce opět skončila možnost s rozvojem komunikace a to 13 %.

3.1.2 Dotazníkové šetření

Data z dotazníku byla zpracována metodou čárkovací, která zjistila četnost každé z odpovědí. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v grafech buď procentuálně, nebo počtem respondentů, kteří si zvolili danou odpověď. Každá zpracovaná otázka má slovní komentář výsledků. Celkový počet otázek v dotazníku je 11, z toho otázka č. 8 je polozavřená a otázka č. 9 je otevřená. Odpovědi na tyto otázky jsou zmíněny již výše v kapitole 3.3 Výsledky výzkumného šetření ve výzkumné otázce č. 3.

Zhledem k tomu, že jsem se dosud nevyjádřila k otázce č. 1, č. 2 a č. 5, protože nebyly součástí výzkumných otázek, tak naopak mají doplňující význam ohledně dotvoření náhledu na danou problematiku.

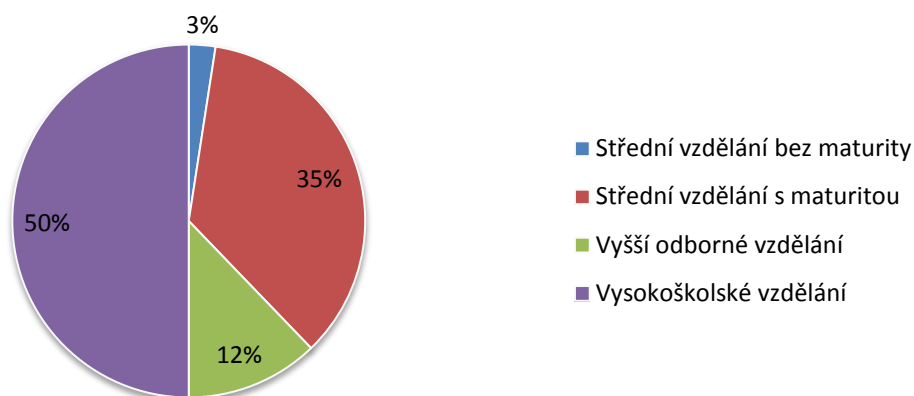
Graf č. 1



Graf č. 1 ukazuje dosaženou výši vzdělání rodičů z výzkumného souboru. Můžeme vidět, že celkem tedy 43 respondentů se doslechlo o Montessori programu z doslechu od svých přátel či známých. Dalších 28 rodičů se o této alternativě dozvědělo při vlastním vzdělávání a zbylých 11 rodičů se o tomto vzdělávacím směru dověděli ze sdělovacích prostředků.

Graf č. 2

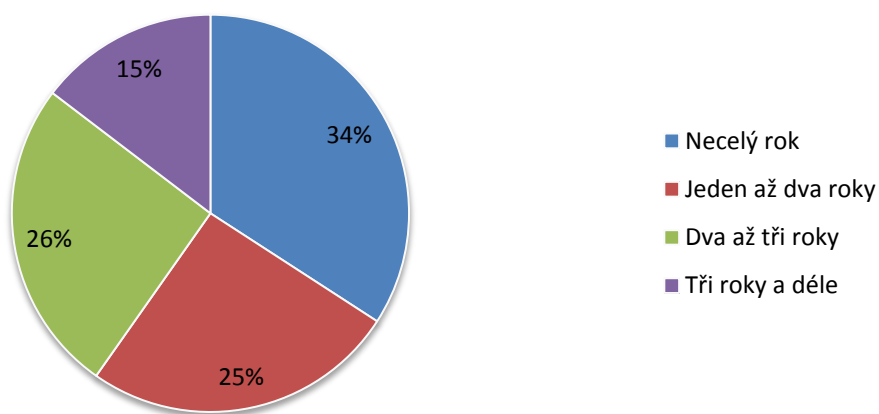
2) Dosažené vzdělání rodičů



Graf č. 2 sloužil také ke zjištění základních informací o respondentech. Polovina rodičů má vysokoškolské vzdělání, 29 rodičů má střední vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání má 10 respondentů a pouhý dva respondenti mají střední vzdělání bez maturity.

Graf č. 5

5) Jak dlouho navštěvuje jejich dítě Montessori školu?



Graf č. 5 zobrazuje, jak dlouho navštěvují děti respondentů Montessori školu. Ptala jsem se proto, abych měla představu takovou, jestli se očekávání rodičů právě vytváří, nebo už jejich očekávání naplněna jsou. Celkem 28 rodičů, respektive dětí, navštěvuje tuto školu necelý rok. Stejný počet respondentů, tedy 21, vyplnilo, že jejich děti jsou v této škole už jeden až tři roky. Zbýlých 12 respondentů/dětí chodí do MŠ s Montessori programem déle než tři roky.

3.1.3 Pozorování

Podle Hendla (2012) je pozorování součástí mnoha výzkumných šetření. Jednání a chování lidí jsou cílem každého zkoumání, který se týká jedince nebo celé skupiny. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je a toho, co si o tom respondent myslí, ale naproti tomu, pozorování představuje potřebu zjistit, co se doopravdy děje. Pomáhá nám také doplnit naši představu o popisu prostředí. (Hendl, 2012)

Součástí mého výzkumu bylo i pozorování, které bylo zapotřebí ke zjištění, jak Montessori pedagogika funguje v praxi, ale také navázat na dotazníky vyplněné respondenty, rodiči. V každé z pěti mateřských škol s Montessori pedagogikou, které jsem navštívila, jsem měla možnost pozorovat děti v denním režimu. Zaměřila jsem se na metody a principy, které tvoří Montessori pedagogiku a na to, jak děti využívají pomůcek a hraček v průběhu dne. Seznámila jsem se opravdu s velkým množstvím didaktického materiálu jako např. pomůcky ke smyslové výchově (červené tyče, hnědé schody, stojan se šrouby, věž, stínování barev, chuťové a čichové lahvičky, váhy, geometrické tvary, teplotní a dotykové destičky), pomůcky k tzv. praktickému životu (různé zapínací rámy s mašlemi či knoflíky, přelévání, přesypání, nalévání, zametání, utírání prachu, stolování a prostírání), k matematice (červeno-modré tyče, tyčky s barevnými kruhy na počítání, papírové karty s čísly, počítadla, trinomická krychle), k zeměpisu (globusy, puzzle s mapou Evropy, Asie, Afriky atd., planety) a k dalším jako biologie, jazyk, motorické hračky, vzdělávací a společenské hry.

Díky mému pozorování se mi potvrdily předpoklady o splněných očekáváních, o kterých se rodiče zmínili v dotaznících. Jedná se především o velmi vřelý, přátelský vztah pedagogů s rodiči dětí. V Jihlavské škole Meruzalce jsem měla možnost se účastnit odpoledního setkání učitelů s rodiči a jejich dětmi. Setkání začalo společným posezením na elipse, kde jsme se všichni představili, zapálili vonnou svíčku, pustila se příjemná relaxační hudba a chvíli jsme se po elipse procházeli. Pak nastala doba, kdy se rodiče s dětmi mohli po dobu dvou hodin věnovat jen pomůckám a hračkám z Montessori pedagogiky. Na toto setkání mohou docházet jak rodiče s dětmi, které jsou zapsány do této školy, tak i ti, kteří uvažují či mají v plánu zapsat své dítě do této vzdělávací alternativy. Mezi těmito činnostmi jsem měla i prostor se rodičů osobně optat, z jakého důvodu chtějí své dítě dát do této mateřské školy.

Dostala se mi odpověď, že jejich chlapec docházel do lesní školy, tedy do jiné alternativní školy, kde mu ale scházela možnost větší socializace.

Dále jsem se zaměřila i na to, jak jsou Montessori třídy vyřešeny prostorově. Velice se mi líbilo, že většina školek, které jsem navštívila, měla velká okna, některé dokonce měly prosklené dvě stěny. Také na mě zapůsobilo, jak vzdušně jsou třídy zařízeny, nábytek jednoduše vyřešen a v něm přehledně uloženy různé pomůcky. Třída byla také většinou rozdělena podle didaktického materiálu, v jednom rohu smyslový materiál, v dalším materiál pro rozvoj matematických dovedností atd. a samozřejmě prostor pro volnou hru dětí s kobercem či židličkami se stolem.

4. Diskuze

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit důvod, proč si rodiče vybírají předškolní instituci s Montessori vzdělávacím programem. K tomuto hlavnímu cíli jsem přidala ještě další velmi důležité otázky, kterými se uceluje celkový pohled rodičů na předškolní vzdělávání jejich dětí a získávají se další důležité aspekty o Montessori pedagogice.

Hlavní důvod, který byl zjištěn pomocí dotazníkového šetření, proč rodiče vybírají tuto alternativu, nebyl překvapující, ale myslela jsem, že se potvrdí i častá hypotéza, že rodiče berou rovnocenně výši školného se zárukou kvality vzdělávání. Zajímalo by mě, kolik rodičů by bylo upřímných a potvrdilo by hypotézu, kde si myslí, že když zaplatí vysoké školné, nemusí se vůbec starat o kvalitu vzdělávacího programu a bude jim stačit jen myšlenka typu „platím hodně a to mi k mé spokojenosti stačí“. Ale kdybych se chtěla zabírat touto hypotézou, musela bych zvolit jiný způsob šetření a zvolit metodu rozhovoru, při které se s účastníky rozhovoru domluvit jednat otevřeně a zcela upřímně. Jsem ale také ráda, že se ve výsledku objevuje také to, že rodiče chtějí změnu, které věří, že přinese něco nového jim a jejich dítěti místo běžných mateřských škol. Jsou tedy otevřeni novým věcem, které jim mohou ukázat nové obzory, jiný pohled na vzdělávání, zajímají se. Zajímají se tedy o dobro, spokojenost jejich dítěte. Díky odpovědím, které se objevily ohledně důvodů oblíbenosti Montessori pedagogiky, co se rodičům nejvíce líbí na této alternativě, se opět ukazuje, že se rodiče velmi zajímají o rozvoj individuality u svých dětí, jejího respektování a také, že

pedagoga stále vnímají jako člověka, který ví, jak na dítě má působit, respektují tedy jeho vzdělání a věří jeho metodám.

Co se týče očekávání rodičů ohledně Montessori pedagogiky, než jejich dítě nastoupilo do této školy a jejich následné naplnění, mě nepřekvapilo zjištění, že rodičům jde nejvíce o spokojenost jejich dítěte, kvalitní pedagogy a vzdělávací nabídku. Ale toto zjištění bych ráda ještě zhodnotila z jiného pohledu, a to takového, jestli se očekávání rodičů liší podle toho, odkud pochází, lépe řečeno, kde se nachází jejich bydliště a mateřská škola, kterou navštěvuje jejich dítě. Myslím tedy, jestli se očekávání rodičů liší podle toho, jestli pochází z města či z vesnice? V čem se liší? Rodiče, jejichž bydliště se nachází ve městě, očekávají větší rozsah venkovních aktivit a více sportu, delší a dřívější provozní dobu školy a vlastní kvalitní vývařovnu. Rodiče, kteří žijí či mají mateřskou školu na vesnici, si přejí lepší informovanost ze strany školy, jednotnější přístup osob, které se podílejí na chodu mateřské školy a udržování lepších vztahů mezi dětmi staršími a mladšími. Když to tedy shrneme, rodiče z měst mají připomínky ohledně zdraví dětí (strava, sport) a přejí si lepší provozní podmínky, aby dítě mohlo být přítomno v MŠ dříve a déle (nejspíše rodiče z měst mají časově náročnější pracovní povinnosti). Rodiče z vesnic tedy ve zkratce chtějí zlepšit komunikaci ve všech směrech. Jak mezi učiteli a rodiči, ale také požadují, aby byla přátelštější atmosféra mezi dětmi ve třídě.

Také bych se ale mohla zaměřit na toto zjištění z dalšího pohledu. Jaké očekávání mají rodiče se středoškolským vzděláním a jaké očekávání mají rodiče, kteří vystudovali vysoké školy? Jsem ráda, že se ve výsledcích nejvíce objevuje hodnocení, že jsou rodiče nejvýše spokojeni se vzděláváním v MŠ. Ale podle podrobnějšího zkoumání odpovědí v dotaznících, se očekávání liší pouze v náročnosti na vzdělávání. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mají mnohem více požadavků na vzdělávání svých dětí než rodiče se středoškolským vzděláním. Respondenti se středoškolským vzděláním požadují větší profesionalitu ze strany pedagogů (informovanost, větší motivace dítěte do učení). Rodiče, kteří mají dosažené vysokoškolské vzdělání, si zase více zakládají na lepší provozní době MŠ (dřívější příchod a pozdější vyzvednutí dítěte), náhradě docházky, větší dohled na zdraví dítěte (menší nemocnost, kvalitnějším jídle, více pobytů venku a sportu), odstranění negativních projevů chování mezi dětmi a samozřejmě naprostá profesionalita učitelů.

Když se v dotazníkovém šetření tážu rodičů, s jakou oblastí rozvoje jsou v MŠ nejvíce spokojeni nebo jaká oblast osobnostního rozvoje je pro ně nejdůležitější rozvíjet u jejich dítěte, spíše se jich skrytě ptám, jakou oblast rozvoje chtějí co nejrychleji dítě naučit, aby bylo v této oblasti zcela samostatné, ale také se tímto způsobem dozvídám, jakou oblast podceňují. Zpětně proto teď uvažuji, že jsem se jich měla optat, proč dávají zrovna přednost této oblasti? Jak zjišťují, že se jejich dítě v této oblasti zlepšuje? Z výsledku je zcela zřejmé, že komunikační dovednosti jsou rodiči znevažovány a potvrzují to samozřejmě jejich děti samotné. Samozřejmě беру na vědomí, že je velice těžké si vybrat pouze jednu možnost ze čtyř důležitých, ale dokážou si rodiče vůbec uvědomit, že kognice velice úzce souvisí s řečí? Jak by na tom bylo dítě s rozumovými schopnostmi, kdyby se na něho nemluvílo, nikdo s ním nekomunikoval či nic mu nevysvětloval, nikdo mu nic nevyprávěl a nikdo se ho na nic neptal? Jak by na tom byla paměť, myšlenkové operace, fantazie či představivost? Koukněme se na dnešní děti, poslouchajme, jak mluví, jakou mají slovní zásobu, o čem si rády povídají, dokážou říct souvisle plynulou větu? Bohužel se u dětí čím dál více objevují logopedické poruchy, neschopnost vytvořit jednoduchou větu, převažuje pasivní slovní zásoba a bohužel se u nich ztrácí vztah ke knížkám. Naopak se u nich zcela podporuje vazba k elektronice, která akorát otupuje jejich kreativitu a ničí smysl vůbec komunikovat osobně z očí do očí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala zjištěním důvodů, proč rodiče dávají přednost předškolním institucím s Montessori programem před běžnými mateřskými školami. Z výsledků lze usoudit, že hlavním důvodem, proč rodiče volí tuto alternativu, je takový, že znají Montessori pedagogiku, kterou samozřejmě považují za nejlepší volbu pro své dítě a o které ví z vlastní zkušenosti nebo ze zkušenosti svých známých. Podle výsledků dotazníků, hraje důležitou roli i to, že polovina respondentů má vysokoškolské vzdělání (graf č. 2). Ze získaných výsledků se potvrzuje tvrzení, že rodiče se čím dál více zajímají o vzdělávací alternativy, záleží jim nejvíce na spokojenosti jejich dítěte, tudíž si také dokážou propojit skutečnost, že spokojené dítě se učí mnohem snadněji než děti, které ve vzdělávacím prostředí necítí přátelskou atmosféru a vřelý přístup ze strany pedagogů. V teoretické části jsme se mohli také dozvědět, že Montessori mateřské školy se velmi rychle rozšiřují a myslím, že to není jen z důvodu pedagogů, kteří chtějí šířit metody a principy Marie Montessori, ale i z potřeby rodičů, kteří jsou otevřeni novým možnostem a svému dítěti ty možnosti rádi dopřejí za tu nejlepší cenu – všestranně a harmonicky rozvíjena osobnost dítěte, které každý den přichází i odchází z MŠ s úsměvem na tváři.

Ke své výzkumné práci mohu jediné říct, že jsem ráda za to, že jsem mohla poznat jiný vzdělávací směr, který se věnuje předškolnímu věku a nahlíží na dítě z jiného pohledu. Mohla bych zde vyjmenovat různé klady i zápory Montessori pedagogiky, ale v závěru by to bylo jedno z jediného důvodu. Protože za kvalitu vzdělání a za spokojené děti ručí jediné profesionalita a vřelý přístup pedagogů a samozřejmě poslední, ale velmi důležitá věc, za vše ohledně dětí zodpovídají jejich rodiče. A pokud oni budou neustále pátrat po věcech, které můžou jejich dítěti přinést jediné to nejkvalitnější, nikdy nebude nouze o stále lepší nabídku předškolních vzdělávání jakéhokoliv směru. Proto si také myslím, že je pozitivní to, že si rodiče mohou vybrat z různých alternativních směrů předškolního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-221-8
- 2) ČERMÁKOVÁ, Marie. *Proměny současné české rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1
- 3) HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-383-8
- 4) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6
- 5) MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 8021015497
- 6) MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 1998. ISBN 978-80-7387-382-0
- 7) OPRAVILOVÁ, Eva. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-703-9
- 8) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 8071780723
- 9) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-999-4
- 10) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
- 11) PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- 12) POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2
- 13) REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6
- 14) RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro Učitele*. Praha: Public History Praha 1999. ISBN 80-902193-7-3

- 15) RÝDL, Karel. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1
- 16) SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Praha: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2
- 17) ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5
- 18) Waldorfské školy. *Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. 2008 [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=m&menu=sko-m>
- 19) § 8 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon
- 20) § 33 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1.: Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

studuji poslední ročník na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích obor učitelství pro mateřské školy. Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke zjištění cíle mé bakalářské práce – z jakých důvodů volí rodiče pro své dítě předškolní instituci s Montessori pedagogikou.

Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté odpovědi budou zpracovány pouze pro mou bakalářskou práci. V jednotlivých otázkách zaškrtněte tu variantu, která nejlépe vystihuje Vaší odpověď.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku Vám předem děkuji.

1. Jakým způsobem jste se dozvěděli o Montessori pedagogice:

- Ze sdělovacích prostředků (tisk, televize, internet apod.)
- Z doslechu od přátel nebo známých
- Při vlastním vzdělávání

2. Vaše dosažené vzdělání:

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

3. Z jakého důvodu jste si vybrali tuto vzdělávací alternativu:

- Nemám rád/a standardní, běžné školy
- Mateřská škola se nachází blízko našeho bydliště
- Vysoké školné je pro mě záruka kvality

- Zním Montessori pedagogiku a považuji ji za nejlepší volbu pro své dítě

4. S jakou oblastí pro osobnostní rozvoj Vašeho dítěte jste nejvíce v MŠ spokojeni?

- Rozvoj sociálních dovedností
- Rozvoj kognitivních (poznávacích) dovedností (myšlení, představivost, paměť, vnímání)
- Rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy
- Rozvoj komunikačních schopností (slovní zásoba, souvislé vyjadřování, neverbální komunikace)

5. Jak dlouho navštěvuje Vaše dítě tuto mateřskou školu:

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

6. Pokud Vaše dítě přestoupilo z jiné mateřské školy, z jakého důvodu to bylo?

Pokud nepřestoupilo, přeskočte tuto otázku.

- Neuspokojivá informovanost ze strany mateřské školy
- Jiný vzdělávací obsah v Montessori škole, nespokojenost se vzděláváním a rozvíjením dětí v dosavadní škole
- Odlišnost ve vybavení pomůckami, případně hračkami
- Pedagogičtí pracovníci v Montessori škole jsou vzdělanější
- Pedagogové v Montessori škole mají odlišný, bližší přístup k dětem
- Dítě nebylo v běžné MŠ spokojené

7. Co jste očekávali, než Vaše dítě nastoupilo do této mateřské školy?

- Spokojenost Vašeho dítěte
- Informovanost ze strany mateřské školy
- Spolupráce mezi Vámi a mateřskou školou ohledně dění v MŠ (vzdělávací program, řešení problémů, zábavné programy,..)

- Kvalitnější pedagogové a vzdělávací nabídka
- Kvalitnější rozvíjení dítěte

8. Za dobu, co Vaše dítě navštěvuje tuto mateřskou školu, jste spokojeni, splnila Vaše očekávání?

- Spokojen s připomínkami
- Spokojen
- Ano bez výhrad
- Nejvyšší spokojenost

Pokud jste zaškrtnli odpověď spokojen s připomínkami nebo spokojen: Co Vám chybí k nejvyšší spokojenosti?

.....

.....

.....

.....

9. V čem splnila tato mateřská škola Vaše očekávání?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Jaká oblast rozvoje je pro Vás nejdůležitější u Vašeho dítěte?

- Rozvoj sociálních dovedností
- Rozvoj kognitivních (poznávacích) dovedností (myšlení, představivost, paměť, vnímání)
- Rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy
- Rozvoj komunikačních schopností (slovní zásoba, souvislé vyjadřování, neverbální komunikace)

11. Co se Vám na Montessori pedagogice líbí nejvíce?

- Dítě má možnost volby při výběru činnosti
- Montessori pedagogika respektuje preferenci individuálních a skupinových činností před kolektivními
- Didaktický (učební) materiál rozvíjí dítě více do hloubky
- Pedagog zde funguje jako rádce, partner
- Přístup pedagogů v MŠ je vždy vřelý, přátelský

Jiné:

.....

.....

.....

.....