

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Lenka Pavlišová

Rozvoj mateřského jazyka v montessori prostředí v preprimárním vzdělávání

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

Prohlášení autora diplomové práce

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹);
- že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²);
- podle § 60³ odst. 1 autorského zákona má Univerzita Palackého v Olomouci na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4. autorského zákona.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

.....

Lenka Pavlišová

¹ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

² zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

³ zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování diplomové práce čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Zároveň prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Olomouci dne 17. 2. 2022

.....

Lenka Pavlišová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Veronice Krejčí za poskytnuté cenné rady, připomínky a především za vstřícný přístup při vedení této diplomové práce.

Tímto bych také ráda poděkovala svojí rodině, zvláště manželovi a dětem za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia. V neposlední řadě chci poděkovat PhDr. Květoslavě Musilové, Dr., za věcné připomínky k mé diplomové práci a také chci poděkovat všem paním učitelkám/učitelům, kteří ochotně vyplnili mé dotazníkové šetření.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Osobnost Marie Montessori	9
2 Montessori pedagogika	12
2.1 Historie montessori pedagogiky	14
2.2 Principy montessori pedagogiky	15
2.2.1 Heterogenní vyučovací skupina	16
2.2.2 Svoboda a samostatnost	16
2.2.3 Princip pohybu	17
2.2.4 Pedagogické vedení.....	17
2.2.5 Ticho a klid	18
2.2.6 Práce s chybou.....	18
2.2.7 Princip normalizace.....	20
2.2.8 Princip sociální výchovy	20
2.2.9 Princip senzitivních fází	20
2.2.10 Princip připraveného prostředí	21
3 Role dospělého v montessori pedagogice	24
3.1 Pedagog montessori pedagogiky.....	24
3.2 Vzdělávání montessori pedagogů	25
3.3 Úloha rodičů podle Marie Montessori	27
4 Legislativní ukotvení MŠ s montessori přístupem	28
4.1 Vzdělávací oblasti v předškolním zařízení	28
4.2 Vzdělávací oblasti a jejich naplnění v montessori MŠ	29
4.2.1 Dítě a jeho tělo	30
4.2.2 Dítě a jeho psychika.....	30

4.2.3 Dítě a ten druhý.....	31
4.2.4 Dítě a společnost.....	32
4.2.5 Dítě a svět.....	32
5 Mateřský jazyk v montessori pedagogice.....	33
5.1 Rozvoj jazyka v montessori prostředí.....	37
5.2 Výuka psaní v montessori prostředí.....	39
5.2.1 Vedení k psaní.....	39
5.2.2 Pomůcky z oblasti jazykové výchovy sloužící k rozvoji dovednosti psaní.....	40
5.3 Výuka čtení v montessori prostředí.....	47
5.3.1 Pomůcky z oblasti jazykové výchovy sloužící k rozvoji dovednosti čtení.....	47
Empirická část.....	51
6 Metodologie výzkumu.....	52
6.1 Cíle výzkumného šetření.....	52
6.2 Metody šetření.....	52
6.2.1 Dotazníkové šetření.....	52
6.3 Postup práce.....	53
6.4 Charakteristika zkoumaného souboru.....	56
7 Prezentace a interpretace dat výzkumného šetření.....	61
8 Vyhodnocení hypotéz.....	83
8.1 Hypotéza 1 – Vliv délky praxe.....	84
8.2 Hypotéza 2 – Vliv dosaženého vzdělání.....	87
8.3 Hypotéza 3 – Vliv velikosti obce.....	91
8.4 Použitá metodika.....	94
8.4.1 χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce.....	94
8.4.2 Mann-Whitneyův test pro dva nezávislé výběry.....	95
8.4.3 Kruskal-Wallisův test.....	96
9 Shrnutí výzkumu.....	97

Závěr	101
Použitá literatura	102
Seznam tabulek	107
Seznam obrázků.....	108
Seznam grafů	109
Anotace	110

Úvod

Na rozvoji jazyka a řeči se podílí od narození velmi mnoho činitelů, které utvářejí osobnost dítěte a určují úroveň vývoje jeho jazyka a řeči. Dítě již od narození musí projít z vývojového hlediska velmi náročným obdobím, ve kterém se jazykový a řečový systém utváří. Na úroveň komunikační schopnosti dítěte má podíl stupeň rozvinutí jemné a hrubé motoriky, paměťové schopnosti, úroveň zrakové a sluchové percepce nebo vzor dospělého a interakce s ním. Jako pedagog i jako rodič jsem hledala pedagogický směr, který by mohl rozvoj jazykových kompetencí u dětí přirozenou cestou obohatit. Jak jsem si již vyzkoušela při své vlastní praxi v montessori mateřské škole nebo v roli matky, je žádoucí obohatit vzdělávání dětí o možnosti využití prvků montessori systému.

Diplomová práce nazvaná Rozvoj mateřského jazyka v montessori prostředí v preprimárním vzdělávání je rozčleněna do dvou celků – na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část se skládá z pěti kapitol. V první kapitole se věnuji zakladatelce montessori pedagogiky – Marii Montessori a jejímu přínosu v oblasti vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá přímo montessori pedagogikou a její historií, základními tezemi, na kterých je tato pedagogika postavena, a také principy této pedagogiky. Také se věnuje pojmům „senzitivní fáze“ a „připravené prostředí“, které vycházejí z montessori pedagogiky. Třetí kapitola se zabývá rolí dospělého v montessori prostředí, a to především úlohou pedagoga, která se v montessori pedagogice liší od úlohy pedagoga v klasickém školství. Kapitola pojednává také o vzdělávání montessori pedagogů a velmi krátce se věnuje úloze rodičů ve vzdělávání podle Marie Montessori. Čtvrtá kapitola se věnuje legislativnímu ukotvení. Považovala jsem za důležité zdůraznit, že i pro montessori mateřské školy platí povinnost řídit se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Kapitola poukazuje na to, jakými aktivitami, činnostmi se snaží vzdělávací oblasti vycházející RVP PV naplnit v montessori mateřských školách. Poslední kapitola, pátá, pojednává o rozvoji mateřského jazyka v montessori mateřských školách a konkrétními aktivitami a pomůckami z oblasti jazyka vycházejícími z této metody. Tato kapitola slouží také jako teoretický rámec pro výzkumnou část předkládané diplomové práce.

Výzkumná část popisuje průběh výzkumu zaměřeného na pedagogy mateřských škol, zda ve své praxi používají originální pomůcky pro rozvoj jazyka vycházející s montessori pedagogiky. Montessori pedagogika ve světě aktuálně zažívá velkou popularitu. Jen pro příklad – v Německu jsou téměř 2 % všech škol montessori, u nás v ČR je podíl

montessori škol zatím zanedbatelný, aktuálně se uvádí 0,2 %.⁴ Četnost montessori mateřských a základních škol u nás postupně roste. Aktuálně jich máme v ČR okolo 150. Zajímalo mě, do jaké míry tato pedagogika v oblasti jazyka prostupuje do mateřských škol, zda pedagogové využívají některé z originálních montessori pomůcek. Také jsem chtěla zjistit, zda pedagogové mateřských škol mají podrobné informace o této pedagogice, a pokud ano, zda jim tento pedagogický směr přijde pro jejich praxi přínosný. Pokud informace o montessori pedagogice nemají, zajímalo mne, zda by pedagogové měli zájem zjistit o této pedagogice více informací pomocí kurzů či rozšiřujícího vzdělávání a jaké mohou být překážky pro absolvování specializovaných vzdělávacích kurzů či seminářů montessori pedagogiky. Také mě zajímalo, zda zájem o montessori pedagogiku může souviset s délkou praxe, s místem působení či jestli se na zájmu o montessori pedagogiku podílí nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání.

Výzkumná část práce je rozdělena na dvě části, na část metodologickou a analytickou. V metodologické části je vymezen hlavní cíl diplomové práce a výzkumné otázky, které slouží k naplnění cíle. Dále je zde popsána volba metodologie, metoda sběru dat a postup práce. Součástí metodologické části je charakteristika zkoumaného vzorku. Druhá – analytická část – se zaměřuje na analýzu získaných poznatků a na jejich následnou interpretaci.⁵

⁴ Podle ÚIV, Společnost Montessori o. s., Statistisches Bundesamt Deutschland, Montessori Dachverband Deutschland e. V.

⁵ Data z výzkumného šetření statisticky zpracovala Ing. Aneta Mazouchová, Ph.D.

1 Osobnost Marie Montessori

Má diplomová práce je zaměřena na rozvoj mateřského jazyka v montessori prostředí v preprimárním vzdělávání. Proto považuji za důležité představit osobnost zakladatelky tohoto pedagogického směru – Marii Montessori.

Maria Montessori byla po druhé světové válce pro svůj přínos v oblasti vzdělávání třikrát nominována na Nobelovu cenu míru (1949, 1950, 1951). „Prostřednictvím vědeckých výzkumů dokázala odkrýt mnohá tajemství dětského vnitřního světa a nalézt metody, jak jim pomoci rozvíjet svou osobnost v jednotlivých vývojových fázích” (Petit, 2019, s. 6).

Maria Montessori se narodila (31. 8. 1870 – 6. 5. 1952). Její cesta ke vzdělávání dětí nebyla přímočará. Vystudovala matematiku a technické inženýrství (1886 – 1890). V roce 1896 se stává historicky první ženou, která získala titul z medicíny na univerzitě v Římě. Přání studovat medicínu v ní vzbudil, jak později uvedla, následující zážitek. Jednoho dne potkala na ulici ženu s batoletem, které drželo v ruce proužek papíru a ten důkladně pozorovalo. Maria došla k závěru, že se v nás odehrávají podivuhodné věci, které nás vedou k nám neznámému cíli, a že jejich studiu chce zasvětit svůj život. V posledních ročnících medicínského studia se proto obzvlášť zaměřuje na dětskou medicínu a psychiatrii.

Po úspěšném studiu pracovala jako lékařka – asistentka na univerzitní klinice v Římě. Začíná studovat spisy francouzských lékařů Itarda a Séguina, kteří pracovali s postiženými dětmi. Předcházelo tomu důležitý zážitek z jednoho ústavu pro mentálně postižené děti v Římě. V prázdné místnosti byly uzavřeny postižené děti, a to bez jakýkoliv stimulačních pomůcek, nabídky činností, zajišťovala se pouze nejnutnější péče. Opatrovatelka si stěžovala, že si děti hrají s chlebem, který je jim podán k jídlu. Marii Montessori bylo jasné, že děti nejsou pouze nemocné a duševně postižené, ale také neskutečně zanedbané. Tyto děti projevovaly touhu po užívání svých smyslů a po činnosti. Maria Montessori poukazovala na to, že vedle lékařské péče je zapotřebí také pedagogické činnosti s těmito dětmi (Kramer, 1995).

Začíná pracovat na psychiatrické klinice v Římě 1897, kde se setkává s ředitelem ortofrenické školy, která fungovala jako modelová pro výcvik učitelů dětí s poruchami vývoje. Na této škole následně experimentuje s různými materiály stimulačnými smysly dětí s mentálním postižením. Zaznamenává úspěchy, a to až do takové míry, že některé z těchto dětí dosahují srovnatelných výsledků při státních zkouškách jako děti z běžných škol.

V roce 1897 přednesla na národním lékařském kongresu kritiku péče o mentálně postižené děti. Následujícího roku promluvila na pedagogickém kongresu v Turíně a opět zdůraznila nutnost zvláštní pedagogické péče pro postižené a zaostalé děti. Podle jejího názoru mají pedagogové, psychiatři a pediatri úzce spolupracovat.

V roce 1907 Maria Montessori založila centrum péče o děti z chudých rodin. Toto zařízení se jmenovalo „Casa di Bambini” – „Dům dětí”. Právě tady se začala rozvíjet tzv. „montessori metoda”, v níž se zobrazuje její názor, že děti by se měly učit, protože chtějí, a ne proto, že je chce dospělý něco naučit. Dům byl specifický v tom, že na jeho chodu se podílely děti prakticky stejnou měrou jako dospělí. Od přípravy jídla, úklidu, starosti o domácí zvířata, to vše bylo považováno za stejně hodnotné jako práce s didaktickým materiálem. Za dobu své dlouhodobé práce s dětmi zjistila, že: „Vzdělávání není něco, co dělá učitel, ale že je to přirozený proces, který probíhá samovolně v každé bytosti. Jeho podstatou není naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, kterou jedinec získává při aktivním působení na své okolí” (Montessori, 2003, s.13).

Zabývá se také myšlenkou vhodného prostředí pro učení dětí a vzniká pojem tzv. „připravené prostředí”, kterému se ve své práci budu dále věnovat. „Takovéto prostředí v dětech vzbudí pocit svobody. Děti samy projeví své přirozené potřeby a zaujmou vlastní postoje. V prostředí, kde se nemohou spontánně projevit, zůstávají jejich potřeby skryty” (Montessori, 2001, s. 34 – 35).

V roce 1909 dává Maria Montessori svému životu nový směr, chce se naplno věnovat vzdělávání pedagogů, zakládání domů dětí a rozšiřování své pedagogické metody po celém světě. Začíná tedy organizovat první tréninkový kurz své metody. V témže roce vydává také svoji první knihu – Absorbující mysl. Mezitím se montessori metoda šíří po celém světě a vznikají první montessori zařízení pro základní vzdělávání – ve Velké Británii, Argentině, Itálii a Švýcarsku. Modelové montessori školy byly založeny v Paříži, New Yorku a Bostonu. V mnoha zemích vznikají společnosti pod hlavičkou Montessori, jen pro představu – v roce 1913 bylo například v USA již sto montessori škol. Maria Montessori se po celou dobu snažila ve všech školách udržet vysoký standard. Později ji v tom pomáhal její syn Mario.

Dnes sídlí vedení celosvětové Montessori společnosti (Association Montessori Internationale) v Amsterdamu. Maria Montessori přednášela a učila v Anglii, Spojených Státech, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii. Podle ankety New York Times byla v roce 1950 vyhlášena nejpozoruhodnější ženou první poloviny dvacátého století. Její respektovaný

a převážně kladně přijímaný odkaz je dodnes pozitivně hodnocen ve vzdělávacích systémech celého světa.

„Marie Montessori v rámci své metody našla a ukázala celému světu cestu k dítěti” (Zelinková, 1997, s. 11–12). Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Nizozemsku.

2 Montessori pedagogika

Maria Montessori patřila ke krajnímu proudu koncepce nové výchovy, který je označován jako pedocentrismus. „Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle jejich názoru má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. V krajním pedocentrismu byla role učitele výrazně potlačována, nerespektovány zůstaly i metody a postupy, takže vyučovací proces se stával záležitostí intuice a inspirace učitele” (Zelinková, 1997, s. 12).

Celá montessori pedagogika je založena na vědeckém základu, kdy Maria Montessori nahlíží na problematiku vzdělávání dětí vědeckým způsobem. Používala primárně metodu pozorování, při níž zjistila, že se děti dokáží soustředit na svou práci delší dobu, což je v rozporu s dosavadní všeobecnou myšlenkou, že dítě není schopno delší koncentrace. Pedagogika Marie Montessori se soustředí na to, co dítě potřebuje a co mu prospívá v jeho rozvoji. Tímto se odlišuje od jiných směrů, při kterých byl nejdříve vytvořen vzdělávací plán a ten byl až posléze aplikován na děti (Montessori, 2011).

Dítě je pro Marii Montessori nezaměnitelná osobnost, klade důraz na jeho individualitu. Byla zastánkyní názoru, že dětská inteligence je netušená, a zároveň viděla rovnost všech dětí v tom smyslu, že se stejně vyvíjí a následují stejné či podobné principy (Montessori, 2011).

Podle Haralda Ludwiga (2008), který se věnoval montessori pedagogice ve své knize *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*, Maria Montessori svým pozorováním zjistila, že dětský vývoj postupuje v jasně daných vývojových stupních, které jsou dány věkovými údaji, ale zároveň zvláštními vnímavostmi k nabytí určitých schopností nebo zručností, čímž získávají svou jedinečnost.

Maria Montessori se při pokládání základů své pedagogiky ohlíží jako vědkyně na antropologické poznatky, zejména na tělesný, duševní i psychický vývoj, který je zaměřen na učební potřeby dětí. Právě v tomto můžeme vidět odlišnost od běžné školy, kde tkví hlavní úkol ve zvládnutí učebního plánu, jenž je postaven na přesném výchovném a vzdělávacím obsahu. Maria Montessori považuje za důležité věřit v jedinečnost dítěte a jeho vnitřní sílu a vůli, která mu napomáhá přirozeně se vyvíjet. Proto je kladen důraz na vlastní rozvoj; děti jsou méně vedeny, spíše jsou pedagogem podporovány v tom, aby využívaly vlastní potenciál k rozvoji. Toto je patrné i v zásadách montessori pedagogiky: „Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu. Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky

připraveném a uspořádaném prostředí. Naplňuje se tím potřeba jistoty, zázemí a řádu. Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Rýdl, 2007, s. 15).

Systém pedagogiky Marie Montessori se dělí do čtyř vývojových fází. Je důležité znát zákonitosti každého stádia, aby pedagog věděl, jak s daným dítětem pracovat, které jeho potřeby je třeba respektovat.

Vývojové fáze se dělí tato:

1. Období raného dětství, tj. období od narození do cca 6 let. Dítě se seznamuje s okolním světem a je zapotřebí, aby mělo dostatečné podněty vedoucí k jeho samostatnosti. Podle Marie Montessori je zapotřebí dítě vést k tomu, aby bylo naučené a schopné dokončovat a kontrolovat svou práci a také rozvíjet schopnost zapojovat své smysly.
2. V období dětství (6–12 let) dítě získává další nové zkušenosti a poznatky. Děti jsou již schopné pracovat ve skupinách, dochází k velkému rozvoji vlastního sebepoznávání a pozorování. Prohlubuje se role pedagoga jako průvodce. Opět je ale nutné nabídnout dětem dostatek podnětů. Veškeré učivo bychom měli pojímat jako celek, neměli bychom je rozdělovat ani podle ročníků, ani podle druhu učiva. Narozdíl od předešlého období je vidět otevírání se širšímu prostředí, stále je ale důležitým útočištěm domov.
3. Období dospívání (12–18 let) je ve znamení propojení poznatků společně s praktickými činnostmi. Důležitá je více než kdy jindy samostatnost a nezávislost. Klíčové je v tomto věku zajistit etickou výchovu společně s jazykem a matematikou, studium země a přírody jako rozšíření kosmické výchovy (dějiny, botanika, fyzika).
4. V období dospělosti (18–24 let) je úkolem pedagogů povzbudit dospívající při výběru práce a studia (Montessori, 2001).

Celá montessori pedagogika je postavena na následujících tezí:

- Vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standartu kvality.
- Je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
- Podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.

- Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí většinou dané příznivé vývojové období.
- Všechna pedagogická zařízení jsou chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoli jako „memorovací ústavy“.
- Pedagogická zařízení jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.
- Školy jsou výkonové, protože děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.
- Školy dokáží udržet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí. Děti vynikají například schopností organizovat si vlastní práci a vykazují dobrou úroveň sociálních kompetencí (Rýdl, 2006, s. 42–46).

2.1 Historie montessori pedagogiky

Po roce 1907, kdy Maria Montessori otevřela již zmiňovaný „Dům dětí“ (viz zde kap. 1), nadále rozvíjí materiál pro smyslovou výchovu, školní materiál k nácviku čtení, psaní, počítání. „Dům dětí“ můžeme tedy považovat za prvopočátek vzniku její metody. V Římě se podílí na založení první asociace pro šíření svých metod – Opera Montessori (Montessori, 1998).

V roce 1909 vydává knihu *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově v dětských domovech*. Kniha zaznamenala velký úspěch, byla přeložena do 20 jazyků a dodnes je považována za důležitou publikaci v oblasti vzdělávání.

Prací, kterou Maria Montessori vykazuje, je nadšen i Sigmund Freud. V roce 1936 je ve Vídni založen Montessori Institut.

Z neznámých důvodů Maria Montessori podlehla fašistické ideologii a uzavřela v Itálii spolupráci s fašistickým režimem. I přesto je pro ni toto období velmi těžké, protože nadvládu nad Montessori společností přejímá Benito Mussolini, sám se prohlašuje za prezidenta společnosti a v roce 1934 se její školy po celé Itálii zavírají. V Německu jsou její publikace hromadně páleny a montessori pedagogika zakázána. Maria Montessori je nucena uchýlit se před fašismem do Indie a zpátky do Evropy se vrací až v roce 1949.

V Indii už od roku 1926 existovala Montessori společnost, jsou tam zakládány montessori školy. Zakládají je Indky, které v Evropě absolvovaly kurz. Kurzy se v Evropě těšily

velkému zájmu. Jen pro představu – na její první kurz v Londýně se přihlásilo přes 2000 zájemců, do kurzu jich bylo zařazeno 250. Do Indie Maria Montessori odcestovala na základě několika pozvánek, které dostala, a to převážně z důvodu velkého problému, se kterým se země potýkala – analfabetismu. Pěvně věřili, že jim právě Maria Montessori může pomoci (Montessori, 1998; Rýdl, 1999).

Historie této metody ukazuje, že stejný způsob vzdělávání lze aplikovat ve všech společenských vrstvách, u dětí bezproblémových, stejně jako u dětí handicapovaných.

Za svůj život uspořádala Maria Montessori 37 mezinárodních vzdělávacích kurzů. První kurz montessori pedagogiky pro pedagogy, ale i veřejnost v České republice proběhl v Praze, a to až roku 1998. Vedli ho američtí lektoři z organizace American Montessori Society.

V Indii roku 1949 sepsala knihu *Absorbující mysl*, která se stala jednou z jejích nejdůležitějších prací – spojuje zkušenosti pedagogické, lékařské i biologické. Až do konce svého života řídila světový „Montessori-koncern“, pořádala kurzy, přednášela po celé Evropě. Žila svým životním posláním až do posledních dnů.⁶

2.2 Principy montessori pedagogiky

Maria Montessori svou metodu vystavěla na několika principech. Některé z nich, ty základní a nejznámější, jsem ve své práci již zmiňovala (viz kap. 2) – jsou to svoboda a samostatnost.

K základním principům však patří i další, méně často publikované – například věkově smíšená skupina, ticho a klid, práce s chybou. Následující podkapitoly bych chtěla věnovat základnímu popisu principů montessori pedagogiky, abychom si uvědomili, že to, co utváří montessori pedagogiku, není jen svoboda, ale je to komplex několika zásad (Montessori, 1998).

⁶ Mario Montessori, její syn, nám o smrti své matky podává tuto zprávu: „Jednoho májového dne ..seděl jsem s ní v poledne u okna, s výhledem na květiny a moře, a vyprávěl jí o svém známém úředníkovi z Ghany, která se měla zanedlouho stát samostatnou a nutně potřebovala školy. Chtěl mě a mou matku získat pro vzdělávání pedagogů. „Jestli některé děti potřebují pomoc, pak jsou to tyto chudé děti z afrických zemí“, řekla matka. „Samozřejmě tam musíme jít.“ Upozornil jsem ji na horko a primitivní životní podmínky v Africe. Koneckonců už jí bylo jednaosmdesát let. „Tak ty nechceš, abych šla s tebou. Možná, že půjdu jednoho dne sama a tebe nechám tady.“ Poté jsem vyšel z pokoje, a když jsem se vrátil, byla matka již mrtvá. Ale do Ghany by šla – nebo kamkoli jinam na celém světě, kde by jí děti potřebovaly“ (Montessori, 1991, s. 127–128).

2.2.1 Heterogenní vyučovací skupina

Jak jsem již uvedla, jedna ze zásad, kterou se Maria Montessori a tím i celá montessori pedagogika řídí, je věkově smíšená skupina ve třídách. Montessori třídy jsou ve většině případů rozděleny do tříletých věkových intervalů, 3–6 let, 6–9 let, 9–12 let. To, že v období předškolního vzdělávání jsou děti ve smíšených skupinách, na to už jsme i u nás zvyklí a vnímáme výhody smíšené skupiny. V období školní docházky jsou však jednotlivé třídy od sebe segregovány. Věkově smíšené třídy na základní škole jsou u nás brány stále spíše jako „nutné zlo“ v malých vesnických školách. Marie Montessori byla zastáncem toho, nevytvářet skupiny, které zohledňují pouze věk dítěte, ale brát v úvahu také individualitu dítěte, přirozený vývoj. Tím jsou vytvářeny pozitivní vztahy ve třídě a zlepšuje se tím atmosféra ve třídě. Maria Montessori vyznívala, že všechny tyto výhody poskytují právě věkově smíšené třídy⁷ (Montessori, 2001).

2.2.2 Svoboda a samostatnost

Další zásadou či principem je svoboda a samostatnost. Nejlépe to vystihuje výrok Marie Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Samostatnost je v Montessori přístupu ústředním tématem a lze ji snadno podpořit, a to i jednoduchými úpravami prostředí – dítě si může už od útlého věku samo sundat kabátek a čepici na chodbě a své oblečení si po sobě uklidit, v kuchyni může pomáhat s bezpečnými kuchyňskými nástroji u vaření či pracovat s nádobím, které se nemůže rozbít. Dítě získává sebevědomí, disciplínu, zjišťuje, jak funguje okolní svět. Nejde o to nechat dítě samo sobě na pospas, aby si dělalo, co bude chtít, ale přichystat mu prostředí, kde se může svobodně projevat (Montessori, 1952). Můžeme se obávat, že si dítě při práci s nůžkami ublíží, a nepůjčovat mu je, nebo dítě můžeme naučit bezpečně s nimi pracovat. Způsobů, jak dítě v nezávislosti a svobodě podpořit, je bezpochyby mnoho a věnuje se jim i velká část publikací inspirovaných právě montessori metodou.

⁷ Věkově smíšené skupiny. *Montessori kurz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/vekove-smisene-skupiny/>

2.2.3 Princip pohybu

V tradičních školách se často pedagogové zaměřují na rozvoj intelektuálních schopností a pohyb je brán jako doplňková aktivita. Pro děti předškolního věku jsou pohybové činnosti velice atraktivní záležitosti. Z hlediska fyziologie můžeme říci, že jejich svaly a nervy procházejí obdobím vzájemné harmonické spolupráce. Pokud tedy potřebu pohybu přehlídíme, dochází i k přehlížení tělesné vazby na vazbu duševní (Montessori, 2003). „Pohyb je pro člověka přirozená aktivita. Maria Montessori princip pohybu promítla i do cvičení praktického života, kdy si dítě prostřednictvím aktivního napodobování osvojuje správné pohybové vzory potřebné pro nácvič psaní, a to prostřednictvím ozvoje hrubé a jemné motoriky. Pohyb se také využívá k rozvoji učení, zapamatování a myšlení.”⁸ Cvičení praktického života jsou velmi důležitým základem pro rozvoj dítěte. Do této oblasti patří vše, co dospělý dělá mnohokrát denně – např. uklízení, oblékání apod. Maria Montessori klade velký důraz na práci s rukou – „ruka je nástrojem ducha“. Tělo a mysl není pouze propojení, je to přímo otázka identity. Prostřednictvím pohybu jsme schopni ovlivňovat a měnit své okolí a skrze tento proces budujeme nás samotné. „Z pozorování dítěte je jasně zřejmé, že vývoj mysli vychází z jeho pohybové aktivity” (Montessori, 2003, s. 63).

2.2.4 Pedagogické vedení

Zvláštní místo v montessori pedagogice má pedagogické vedení, které je založeno na principu dělené odpovědnosti. V montessori školách se nepoužívá pojem učitel/ka nýbrž „průvodce”. Průvodce respektuje možnost dítěte se svobodně rozhodnout, jaké činnosti se bude dítě věnovat nebo na jakém projektu bude pracovat. Úkolem průvodce je také to, aby pomohl vybrat aktivity pro dítě, které nad činností váhá, není schopno se rozhodnout. Průvodce tedy přenechává odpovědnost na dítěti, zasahuje pouze tam, kde jsou porušována nastavená pravidla. Zasahuje i tehdy, pokud si dítě žádnou činnost nevybralo, nudí se. Ukazuje dětem, jak správně pracovat s připraveným materiálem, snaží se o to, aby nikdo ve své práci nebyl rušen. Průvodce je opravdu nejdůležitějším motorem montessori systému (i všech ostatních pedagogických směrů). Průvodce je ten, který musí v dětech vzbudit chuť s připraveným materiálem pracovat. S tím také úzce souvisí schopnost rozpoznat senzitivní období u dětí (viz zde 2.2.9).

⁸ *Profil dítěte z montessori mateřské školy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/r10xf/diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská.

Průvodce dohlíží také na to, aby se s montessori pomůckami zacházelo tak, jak se má, případně nesprávné používání korigovat (Randáková, 2010).

2.2.5 Ticho a klid

Ticho a klid – jeden z dalších principů montessori pedagogiky. Tím, že se děti učí respektovat to, že i další děti na svou činnost potřebují ticho a klid, učí se zároveň také sociálnímu a morálnímu cítění. To ale neznamená, že se z montessori tříd zcela vyloučil hluk, jen je potřeba eliminovat zbytečně rušivé zvuky (Montessori, 2003).

K tomuto principu se také váže prvek montessori systému – chůze v tichu po obvodu elipsy, která slouží právě k nácviku maximální koncentrace. Elipsa je vyznačená páskou na podlaze třídy. Čím je páska užší, tím je samozřejmě cvičení pro děti těžší. Děti se snaží chodit po vyznačené elipse a koncentrovat se na to, aby z elipsy nevykročily – kladou chodidla na pásku tak, aby ji přesně překryly, zároveň musí děti udržovat rovnováhu. (Hillebrandová, 2004).

Maria Montessori ve své praxi hledala cesty, jak děti tichu a klidu naučit. Do svého „Domu dětí“ jednou přinesla spícího kojence na tzv. lekci ticha. „Sledujte, jak tiše dýchá. Nikdo z vás nedokáže dýchat tak potichu jako ona. Překvapené a nehybné děti začaly zadržovat dech. Nikdo neudělal ani ten nejmenší pohyb. Horlivě dbaly na to, aby zažily ticho a dokázaly ho napodobit. Všechny děti seděly úplně tiše, dýchaly tak tiše, jak to jenom bylo možné a měly radostný a napjatý výraz jako lidé, kteří meditují. Postupně jsme mohli uprostřed tohoto působivého ticha slyšet i ty nejmenší zvuky, jako například vzdálenou padající kapku vody a velmi vzdálený zpěv ptáka. To byl počátek našich cvičení v mlčení“ (Montessori, 1997).

Výsledným efektem principu ticha a klidu je větší sebekázeň dítěte a ticho ve třídě, větší koncentrace dětí. Průvodce je samozřejmě největší vzor, provádí všechny činnosti také v tichosti, koncentrovaně (Hillebrandová, 2004).

2.2.6 Práce s chybou

Dalším principem je práce s chybou. Ze zkušeností už víme, že dítě zdokonaluje své schopnosti tím, že získává zkušenosti ve svém okolí. Pokud ale nedostává dostatek kvalitních a správných příkladů, může být jeho vývoj ohrožen. Musíme tedy udělat vše pro to, abychom jeho vývoj nepoškodili. V montessori pedagogice se nevyužívá pochval, neopravují se chyby. „Nesmíme nikdy zasahovat do činnosti dětí tím, že je chválíme nebo napomínáme, ani dokonce

tím, že opravujeme jeho chyby. Možná to zní absurdně a mnoho lidí to považuje za nemožné.” (Montessori, 2001, s. 163). Většina lidí se přirozeně ptá, jak se tedy v montessori škole učí a vychovávají děti, když nikdy vyučující dětem neopravuje chyby. Maria Montessori věřila, že když je dítě podrobena kritice, je narušen vzdělávací proces. Pokud dítě nařkneme, že je hloupé, nedokáže si něco zapamatovat, dělá pořád stejné chyby apod., snižujeme tím jeho zájem a bereme mu energii. Maria Montessori zastávala názor, že při dobře zvolených činnostech nebo správně navrženého didaktického materiálu dítě samo vidí, že nepostupuje správně, a je schopno samo práci opravit. Samozřejmě se může stát, že dítě dělá chyby, v tom případě je namístě, aby mu učitel / průvodce poradil, ukázal cestu. Důležité je také ukázat dětem, že chybujeme všichni – taková je skutečnost. „Je správné vypěstovat si k chybám kladný vztah a považovat je za nerozlučné společníky na naší cestě životem” (Montessori, 2001, s. 165).

Berme v úvahu, že všechno, co ve škole dělají učitelé i děti, může obsahovat chyby, nikdo není neomylný. Důležité není zjištění všech chyb a jejich náprava, důležité je, aby si každý jedinec byl vědom svých vlastních chyb, na tom je postavený montessori systém – aby dítě našlo způsob kontroly, aby dokázalo poznat, jestli chybuje, nebo ne. Příklad: Děti v běžných školách mnohdy nechávají opravování vlastních chyb na druhém, převážně tedy na učiteli. Maria Montessori je zastánkyně názoru, že pokud dítě přichází na chybu samo, učí se tím, jak to udělat příště lépe. I pro dětské sebevědomí je zajisté lepší, když objeví svou chybu samo a nemusí vyhledávat pomoc u jiných, kteří tedy musí zajisté „být lepší než já”. K tomu je samozřejmě důležité se na začátku činnosti rozhodnout, co nám umožní „podchytit chybu”. Maria Montessori vytvořila ucelený systém pomůcek, který umožňuje dítěti samostatně zjistit, zda postupovalo správně (Montessori, 2003). Pro představu uvádím příklad ze smyslového materiálu montessori pedagogiky:

„Jedno z prvních cvičení pro naše děti je hra se sadou válečků stejné výšky, ale různého průměru. Každý váleček se vejde do odpovídajícího otvoru v dřevěném kvádru. Nejprve je třeba si uvědomit, že válečky jsou různé. Pak musí dítě válečky uchopit a začít vkládat do správné jamky. Nakonec však může zjistit, že někde udělalo chybu. Jeden váleček mu zbyl a je příliš velký pro poslední otvor. Dítě tak musí čelit problému. Zbývající jeden váleček je jasná známka toho, že někde udělalo chybu. A právě to vzbudí jeho hlubší zájem, takže se ke hře vrací” (Montessori, 2001, s. 166).

2.2.7 Princip normalizace

Dalším principem je princip normalizace. Principu normalizace můžeme rozumět jako návratu do normálního stavu. „Normální dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností“ (Montessori, 1998, s. 91).

Maria Montessori apeluje na to, že musíme poznat dětskou přirozenost, pochopit ji. Nenormalizované dítě Maria Montessori popisuje jako dítě, které bylo omezováno ve svých projevech, a to v takovém rozsahu, že byl ovlivněn jeho zdravý vývoj. Může se také jednat o dítě, které bylo nuceno do činností, na které ještě nemělo schopnosti, nebo naopak mu nebyly poskytnuty dostatečné podněty. Pro zdravý vývoj je potřeba dítě vrátit k jeho přirozenosti, vrátit mu jeho klid. Jedině klidné dítě je schopno najít samo sebe (Montessori, 1998).

2.2.8 Princip sociální výchovy

Princip sociální výchovy úzce souvisí právě s principem heterogenní třídy. Dítě se právě skrze heterogenní skupinu, do které přichází, učí a osvojuje si sociální role. Děti se učí od sebe navzájem, učí se spolupráci, podpoře, porozumění a respektu. V takto vytvořené skupině jde učení mnohem rychleji a přirozeněji (Rýdl, 1999).

„Kouzlo života ve společnosti je v různorodosti lidských typů, s nimiž se člověk setkává. Z tohoto důvodu není nic jednotvárnějšího než domovy důchodců, kde je společenská různorodost zredukována na jednu věkovou kategorii lidí. Rozdělení podle věků je jednou z nejnesmyslnějších a nejnepřirozenějších věcí, kterých se člověk dopouští, a to platí i případě školáků“ (Montessori, 2003, s. 152).

2.2.9 Princip senzitivní fáze

Maria Montessori pokládala tzv. senzitivní fáze za základ své pedagogiky. Senzitivní fáze můžeme vnímat jako zvýšenou vnímavost pro osvojení si určité dovednosti. Tato zvýšená vnímavost úzce souvisí s projevem růstu, není tím ovšem myšlen jen růst fyzický, ale i ten duševní. Díky studiu senzitivních fází můžeme pochopit mentální růst u dítěte. Tato vnímavost je přítomna po určitou dobu, dostatečně dlouhou dobu, která je dána přírodou (Hillebrandová, 2011).

V knize Tajuplné dětství (1998) Maria Montessori popisuje senzitivní fáze jako „určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tento rys nebo povahový prvek získán, ona zvýšená citlivost se ztrácí“. Senzitivní fáze tedy přináší životně důležité impulzy, které vedou k realizaci důležitých změn v životě dítěte. Je proto nutné využít na maximum těchto impulzů a nenechat je bez povšimnutí vyhasnout. Je nutné si taky uvědomit, že tyto senzitivní fáze v období dítěte řídí příroda, nikoliv dospělý, rodič. Dospělý musí dítěti umožnit jednat v souladu s pravidly tohoto citlivého období, být pouze divákem. Marie Montessori tyto senzitivní fáze přirovnává k proudu vnitřního světla či k baterii, která je zdrojem jeho energie. „Je to jakási zvláštní síla, která umožňuje dítěti, aby navázalo kontakt s okolním světlem obzvláště intenzivním způsobem. V době jejího působení je všechno snadné, vše se děje s přirozeným nadšením” (Montessori, 1998, s. 30).

Maria Montessori se na počátku své teorie opírala o výzkum holandského vědce Huga de Vriese, který objevil období zvýšené vnímavosti u zvířat. Maria Montessori ve svých školách vyzorovala, že období zvýšené vnímavosti probíhá i u dětí a zjistila, že se dá velmi dobře využít v procesu učení (Montessori, 2012).

V raném dětství má dítě různé druhy citlivosti, které mu umožňují, aby si z okolního světa vybíralo to, co samo potřebuje ke svému růstu, což se pak projevuje tak, že dítě může být senzitivní na určitý druh skutečnosti a zároveň zcela ignorovat skutečnosti jiné. Také musíme brát v úvahu jedinečný potenciál každého dítěte pro vlastní rozvoj. Pokud se například podíváme na senzitivní fáze pro osvojování řeči, může být toto období zcela nepovšimnuto, pokud je dítě neustále obklopeno lidmi, kteří mu dávají svým mluvením dostatek podnětů. Pokud ale něco těmto přirozeným procesům ve vývoji dítěte brání, zvýšená vnímavost se může projevit ve formě, kterou známe jako zlost, návaly vzteku, výjimkou nejsou také vysoké horečky, které přicházejí a odcházejí bez zjevných příčin, apod. Dítě se brání, upozorňuje na problém, a proto je potřeba umožnit udržovat harmonickou rovnováhu všech výše zmíněných sil (Montessori, 1998).

2.2.10 Princip připraveného prostředí

Maria Montessori se začala věnovat dětem a své metodě v době, kdy se prakticky nevyráběl speciální nábytek pro děti. Mnohdy ani nedosáhly na tabuli, měly nevhodně vysoké lavice aj. Musely se přizpůsobit prostředí dospělých. Maria Montessori pochopila důležitost prostředí pro děti již při prvním setkání s dětmi ještě jako asistentka na psychiatrické klinice, kde

působila. Ponuré prostředí prakticky bez nábytku, bez edukativního materiálu nepovažovala za vhodné prostředí pro děti. (Montessori, 2001).

Podle Marie Montessori musí být prostředí vhodné ke vzdělávání dětí světlé, klidné, tiché, s přehledně uspořádaným materiálem, který je pro děti lehce dostupný. Každá věc má své stále místo, což zaručuje, že má dítě pocit jistoty a bezpečí. Zároveň musí být prostředí flexibilní, přizpůsobovat se potřebám dětí. Změny v prostředí se v montessori prostředí vždy dělají s dětmi, ne bez nich.

Montessori třídy a pracovny jsou zařízeny jednoduchými otevřenými komodami, většinou ze světlého dřeva, vždy jsou přizpůsobeny výšce dítěte, aby dítě na vše pohodlně dosáhlo a bylo při výběru aktivity samostatné. Pomůcky jsou sestaveny podle jednotlivých částí montessori pedagogického systému. Každá pomůcka je k dispozici vždy pouze v jediném exempláři, aby si zachovala v dětských očích jedinečnost.

V montessori prostředí se využívá tzv. koberečků, ty mají nespočet výhod: kobereček například jasně vymezuje prostor dítěte, do kterého jim druzí mohou zasáhnout pouze po domluvě, apod. Velký důraz se také klade na úklid pomůcek – dítě má pomůcku vždy vrátit v takovém stavu, v jakém si ji bralo. Pokud jsou ve třídě věci, které se nepoužívají, je potřeba je odstranit. Součástí připraveného prostředí je i pedagog – vede děti připraveným prostředím, seznamuje je s novým didaktickým materiálem, vede si dokumentaci, ale především pozoruje a je připraven kdykoliv pomoci (Montessori, 2001; Rýdl, 2007).

Vedle komod s didaktickým materiálem má svůj vymezený prostor i prostor pro stolování, stravování a hygienu. V Montessori systému je zajímavé, že děti do tohoto prostoru odchází samostatně podle jejich potřeby, svačiny i nápoje si samy připravují. Nádobí si po svačině jdou také samostatně umýt do kuchyňky přizpůsobené potřebám dětí. Pokud se má dítě do své činnosti ponořit, je potřeba mu umožnit, aby si mohlo svobodně volit druh činnosti, do činnosti mu nezasahovat a umožnit mu, aby mohlo pracovat, jak dlouho potřebuje. Z tohoto důvodu je důležité, aby dítěti nebyly pracovní bloky narušovány hromadnými přesuny na svačinu apod.

Připravené prostředí je obvykle rozděleno do pěti částí podle jednotlivých výchovných oblastí: cvičení praktického života, smyslový materiál, jazyková výchova, matematika a kosmická výchova (Montessori, 2001).

Pojem kosmická výchova nebyl nikdy samotnou Marií Montessori zpracován do samostatného celku. Předpokládá se, že pojem kosmická výchova byl obdobou toho, jak chápal svět J. A. Komenský – tedy souvislost všech věcí (Zelinská, 1997).

3 Role dospělého v montessori pedagogice

Maria Montessori byla velkou kritičkou klasického školství. Dospělý by měl být ve vztahu k dítěti vždy plný respektu. Nemá právo dítě formovat a manipulovat s ním. Skrze vztah dítě a dospělý by se měl dospělý zaměřit právě na pozorování svých záporných povahových rysů a měl by se vyvarovat upozorňování na záporné vlastnosti u dětí. Dospělý je podle Montessori rovnocenný partner, který dítěti napomáhá na jeho cestě k objevování a učení se (Montessori, 1998).

3.1 Pedagog montessori pedagogiky

V dnešní době se setkáváme v montessori prostředí s pojmem „průvodce“, který nabízí přiměřenou podporu a pomoc.

Marie Montessori uznává pouze svobodnou volnou práci dítěte a zastává názor, že pedagog musí mít předpoklad pro „vedení spontánní práce“. Zelinková (1997) ve své knize Pomoz mi, abych to dokázal, která popisuje metody montessori pedagogiky, uvádí, že pedagog by se měl vyznačovat následujícími pěti znaky:

- Pedagog podporuje nezávislost dítěte, dětskou aktivitu podněcuje přípravou podnětů, které odpovídají vnitřním potřebám dětí. Vede děti ke svobodné volbě.
- Respektuje senzitivní fáze dítěte (viz zde 2.3).
- Pedagog je pomocníkem a oporou. Ukazuje dítěti zřetelnými a přesnými pohyby, jak správně provádět cvičení, aby se dítě mohlo učit skrze nápodobu.
- Pedagog je vedoucím a organizátorem. Musí respektovat dva faktory: vedení je úkolem vedoucího a individuální cvičení je práce dítěte. Vedoucí musí dítě vést, aniž by svou přítomností dítě omezoval. Musí poskytnout pomoc, je-li o ni požádáno. Má za úkol zorganizovat komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace. Dobrá organizace je předpokladem svobodné práce.
- Iniciuje dětskou svobodu.

Maria Montessori také předpokládá, že pedagog má sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí, schopnost organizace, schopnost respektování a pozorování volné práce dětí. Dalším požadavkem je pedagogický takt (Montessori, 1998; Zelinková, 1997).

L. Kratochwil, profesor pedagogiky na Pedagogické akademii ve Vídni došel k závěru, že pedagog v montessori systému musí plnit tyto funkce:

- diagnostickou (vědecká metoda pozorování)
- terapeutickou (pomoc dítěti, podpora v jeho činnosti apod.)
- organizační
- motivační a aktivizující
- zprostředkující (objasňující)
- upevňování disciplíny.

Všechny tyto funkce vyžadují hlubokou znalost dítěte, vnímavost pedagoga pro senzitivní fáze, metodicko-didaktické znalosti a další kvality (Kratochwil, 1992).

Aby pedagog dosáhl takových kvalit, musí na sobě pracovat a mít velkou dávku sebereflexe. Jako velmi obtížné se může jevit nalezení správného poměru mezi poskytnutím nadměrné podpory (děti příliš aktivizovat) a naproti tomu podpory nedostatečné (o děti nedbat, nevšímat si jich, nabídnout málo činností). Nedostatek je stejně jako přebytek překážkami rozvoje dítěte (Zelinková, 1997).

V. Sajdlová k tomu uvádí: „Pokaždé, když dospělí poskytují dítěti nadbytečnou pomoc, nepřímo tlumí jeho vývoj. I pomáhat dítěti je třeba umět. Přílišná pomoc v sebeobsluze brzdí jeho vývoj, činí ho závislým na dospělých. Intenzivní předávání poznatků má tytéž následky. Pro dospělé je těžší sledovat neumělé pohyby dítěte, čekat na splnění úkolu, kterou by oni sami udělali mnohokrát rychleji. Tento přístup vyžaduje velkou trpělivost, která však přináší ovoce.“ (Sajdlová, 1935, s. 12).

3.2 Vzdělávání montessori pedagogů

Maria Montessori kladla velký důraz na kvalitu vzdělání montessori pedagogů a po celý život se ve všech svých školách snažila udržet vysoký standard. Pedagog v montessori škole musí projít speciálním výcvikem pod hlavičkou některé ze světově uznávané montessori asociace.

Mezi nejuznávanější montessori asociace se považuje Association Montessori Internationale (AMI). Společnost sídlí v Amsterdamu a byla založena v roce 1929 Marií a Mariem Montessori. Asociace si klade za cíl zachovat odkaz Marie Montessori v co nejryzejší podobě.

Asociace AMI se věnuje výzkumu, akademické aktivitě, vydavatelské činnosti, ale především vzdělávacím kurzům a akreditačním programům pro školy. Diplomy asociace AMI jsou nejprestižnější na světě, bohužel také časově a finančně nejnákladnější. Studium montessori pedagogiky u této asociace je srovnáváno s vysokoškolským studiem a pro vysoké finanční a časové nároky je studium montessori pedagogiky u asociace AMI často nerealizovatelné.⁹ Pro získání certifikátu, tedy k úspěšnému zakončení studia, je nutná 90 % účast na kurzu, minimálně 140 hodin řízené praxe s montessori materiály, dokončení referenčních alb a další práce v kurzu na požadované úrovni, absolvování pozorovací a výukové praxe v montessori prostředí podle požadavků AMI, úspěšné absolvování písemných a ústních zkoušek (Montessori Institute Prague, 2022).

Další uznávaná asociace nabízející montessori vzdělání je American Montessori Society (AMS), která byla založena v roce 1960 Nancy McCormick Rambusch. I přesto, že se jedná o společnost, která má mezinárodní dosah, většina jejích pedagogů a škol je právě v USA. AMS se zaměřuje na širší dostupnost služeb jak po finanční stránce, tak i po stránce požadavků na výuku. V ČR má společnost AMS také pobočku – Duhovka Montessori Teacher Education Training Program. Kurz montessori pedagogiky pod společností AMS ve věkové kategorii 2,5 – 6 let stojí kolem 130 000 Kč. Společnosti AMS na rozdíl od AMI, které se snaží o naprostou přesnost metod Marie Montessori, AMS má tendence odkaz aktualizovat a inovovat¹⁰.

Montessori Accreditation Council for Teacher Education (MACTE) je další mezinárodní organizace zastřešující montessori vzdělávání. Věnují se ovšem především kontrole a akreditaci různých vzdělávacích programů pro pedagogy. Existuje mnoho programů s výukou montessori pedagogiky, ale samozřejmě s různou kvalitou. MACTE funguje tedy jako takový kontrolor kvality montessori vzdělávacích institucí. Kurzy pod hlavičkou organizace MACTE jsou finančně i časově dostupnější a absolvent těchto kurzů si odnese základní hodnoty montessori pedagogiky. Nicméně v kvalitních montessori školách vyžadují převážně certifikáty od společností AMI či AMS¹¹.

⁹ Jen pro představu – za kurz pod hlavičkou AMI pro věkovou skupinu 3–6 let zaplatíte cca 250 000 Kč.

¹⁰Montessori výcviky Praha. *Duhovka institut* [online]. 2021 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.duhovkainstitut.cz/en/montessori-training-prague/ams-teacher-training-prague/>

¹¹ Tamášková, Lucie. Svět montessori. *Montessori kurz* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/nase-poslani>

V České republice určitě stojí za zmínku Společnost Montessori ČR, která vznikla v roce 1997. Její lektoři mají montessori vzdělání s certifikací AMI, AMS a další. Věnují se školení pedagogů, publikační činnosti i osvětové aktivitě. Vzhledem k tomu, že Společnost Montessori ČR nespolupracuje s nadnárodními organizacemi, není diplomový kurz pořádaný Společností Montessori ČR za hranicemi České republiky platný¹².

3.3 Úloha rodičů podle Marie Montessori

Marie Montessori nikdy nenapsala knihu, která by byla určena rodičům. Zřejmě se domnívala, že nelze dávat obecné návody, protože každé dítě je individuální. Ovšem byla názoru, že rodiče jsou strážci dítěte, ale nejsou stavitelé jeho života. Rodiče mají přirozeně větší autoritu než ostatní lidé, jsou spojeni nerozlučitelnými svazky, proto by největší podpora dítěte měla vycházet právě od nich. Také klade důraz na spolupráci rodiny a školy. Poukazuje však na to, že sounáležitost školy a rodiny by neměla být v otázkách výchovných trestů, ale v podporování individuality dítěte. Odměny a tresty Marie Montessori odmítala zvláště u malých dětí. „Tak jako lavice jsou nástrojem poddanství fyzického, tak odměny a tresty jsou nástrojem poddanství duševního – užívá-li se jich, nelze mluvit o přirozeném vývoji dětském” (Zelinková, 1997, s. 24). Otázkám výchovy v rodině a jak na to nahlíží montessori pedagogika, se věnují také autoři P. Oswald a G. Schulz-Benesch v knize *Montessori für Eltern* (Zelinková, 1997).

¹² Naše poslání. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/nase-poslani>

4 Legislativní ukotvení MŠ s montessori přístupem

Mateřské školy v České republice se musí řídit platnými zákony upravujícími vzdělávání v ČR. Poskytování předškolního vzdělávání je u nás upraveno zákonem č. 561/2004 „O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ze dne 24. 9. 2004. Z tohoto dokumentu vyplývá, že „předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“. Na zákon dále navazují programy a dokumenty, jako například Strategie 2030+ (Vokáč, Zelená, 2016, s. 87).

Všechny mateřské školy jsou povinny řídit se **Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání** (RVP PV, který je součástí kurikulárních dokumentů ČR. Rámcový program pro předškolní vzdělávání udává hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV je také výchozí rámec pro tvorbu **Školního vzdělávacího programu** a jeho realizaci. Všechna pravidla a podmínky v RVP PV jsou závazné pro předškolní vzdělávání ve všech mateřských školách (klasická MŠ, montessori MŠ či jiné alternativní mateřské školy). V RVP PV (2021) se uvádí: „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“

4.1 Vzdělávací oblasti v předškolním vzdělávání

Podle doktorky Smolíkové (2004) je vzdělávací obsah v předškolním vzdělávání důsledně pojímán jako kompaktní, vnitřně propojený a prakticky nerozdělitelný celek. RVP PV přesto vzdělávací obsah, zejména z důvodu přehlednosti, uspořádává a člení do oblastí. Jedná se o pět oblastí – oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. **Tyto oblasti jsou nazvány:**

- dítě a jeho tělo
- dítě a jeho psychika
- dítě a ten druhý

- dítě a společnost
- dítě a svět

Rámcový vzdělávací program a z něho vycházející Školní vzdělávací program je závazný dokument i pro alternativní mateřské školy. Průcha uvádí ve své publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2004) definici od Lawton a Gordona (1993, s. 42), že alternativní vzdělávání je „obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“. Alternativní školy tedy vznikají právě z důvodů, že se chtějí odlišit od tradičního vzdělávání – mají svůj vlastní vzdělávací program.

U nás se srovnání škol alternativních a klasických neprovádí. Výzkumy, které srovnávají alternativní pedagogické proudy s klasickými, pochází ze zahraničí. Jde o vyhodnocení všech výsledků vzdělávání, zaměřené na různé oblasti (faktory ovlivňující vzdělávání), které se celkově vyhodnotí a poté se vyvodí závěry. Obecně z těchto výzkumů vyplývá, že žádné zásadní rozdíly mezi klasickými a alternativními školami nejsou. V klasických školách dosahují žáci lepších výsledků v matematice, jazyce a čtení. V alternativních školách jsou děti samostatnější, kreativnější, zvědavější a mají lepší postoj ke vzdělávání (Průcha, 2012).

4.2 Vzdělávací oblasti a jejich naplnění v MŠ s montessori přístupem

V této podkapitole se vracím zpět k vzdělávacím oblastem vycházejícím z RVP PV, které jsem již zmiňovala (viz zde kap. č. 4). Jedná se o oblasti: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Chci poukázat na to, že i když mateřské školy s montessori přístupem mají svůj vlastní vzdělávací program, daří se jim naplnit vzdělávací obsah, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V následující podkapitole jsem vycházela z vypracovaného Školního vzdělávacího programu Montessori mateřské školy v Berouně¹³ a Školního vzdělávacího programu Montessori mateřské školy v Olomouci, kde jsem působila jako pedagog (průvodce), a také Školního vzdělávacího programu Montessori mateřské školy v Jablonci nad Nisou, kde je dlouholetou ředitelkou Vlasta Hillebrandová, která vede společnost Montessori ČR.

¹³ Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Vzdělávací program Montessori. *Mateřská škola Montessori Beroun* [online]. 2016 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: http://www.montessori-beroun.cz/wp-content/uploads/2017/11/SVP_MontessoriBeroun_2017.pdf

4.2.1 Dítě a jeho tělo

V montessori mateřských školách se snaží naplnit vzdělávací obsah oblasti Dítě a jeho tělo pomocí „cvičení praktického života“ – převlékání se, krájení, příprava jídla, zametání, péče o naše okolí a další samoobslužné aktivity. Těmito činnostmi se děti učí zvládat základní pohybové dovednosti a prostorou orientaci, koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla. Také se učí napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru, ovládnout koordinaci ruky a oka apod. Také již zmiňovaná chůze po elipse napomáhá při plnění vzdělávacího obsahu. Chůze po elipse přispívá k rozvoji motoriky, koordinace a rovnováhy. V montessori mateřských školách mají děti také k dispozici bohatý didaktický materiál v oblasti biologie, díky kterému se můžou seznámit s částmi těla, orgány a dalšími důležitými pojmy pro vzdělávací oblast biologickou. Velkou roli v montessori mateřské škole ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo hraje smyslový materiál a činnosti na cvičení smyslů (čichové dózy, dotykové a teplotní destičky, tlakové válce, barevné destičky aj.). Jemná motorika je podporována výtvarnými činnostmi, ale také opět činnostmi z praktického života, například pomůckou, která se nazývá „zapínací rámy“, a dalšími pomůckami. Děti se učí zacházet s běžnými předměty denní potřeby, pomůckami, nástroji a materiály. Hrubou motoriku se snaží v mateřských školách s montessori přístupem podpořit činnosti při pobytu venku (běh přes překážky, lezení, ...) a nezapomíná také na bohatý jídelníček a informovanost dětí o důležitosti zdravého stravování.

4.2.2 Dítě a jeho psychika

Pokud jde o první podoblast, rozvoj jazyka a řeči v mateřských školách s montessori přístupem, budu se tomuto tématu podrobně věnovat v následující, 5. kapitole. Montessori mateřské školy k naplnění cílů v podoblasti Jazyk a řeč využívají řadu aktivit, např. každodenní setkávání na elipse, která podle doktorky Rádkové (2011) slouží v klasických mateřských školách jako komunitní kruh, místo pro vnímání a vytváření ticha, pro rozvoj soustředění, kooperace, sociálního chování, respektování. V montessori mateřských školách se využívá slovního popisu čehokoli, co dítě v okolí zaujme, využívá se speciálních didaktických pomůcek (hmatová písmena, pohyblivá abeceda a práce s knihou). Hodně se používají tzv. třísloužkové karty, které ve své práci budu také ještě podrobněji popisovat

(kap. č. 5). Třísložkové karty pomáhají dětem rozšiřovat slovní zásobu a dají se využívat v různých oblastech a tím představovat různá témata.¹⁴

V podoblasti druhé, tedy oblasti věnující se rozvoji poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací, se v montessori mateřských školách navazuje na rozvíjení smyslového vnímání pomocí speciálně navrženého smyslového materiálu. Jedná se o pomůcky, které dětem pomáhají získávat představivost a poznávat svět, a to pomocí zraku, hmatu, sluchu, chuti a čichu (barevné válečky, degustační lahvičky, čichací válce apod.). Třetí, poslední podoblast, se zaměřuje na sebepojetí, city a vůli u dítěte. Podle RVP PV (2021) zahrnuje tato oblast poznání sebe sama, sebeovládání, mravní a estetické vnímání, cítění a prožívání a podporu dítěte k získání relativní citové samostatnosti. Jak jsem již ve své práci zmiňovala (viz kap. č. 2), v montessori mateřských školách se klade velký důraz na samostatnost dítěte. Úspěch ze samostatně vykonané aktivity nebo činnosti vede k vytváření vlastní sebejistoty a k úctě k sobě, k úctě k druhým lidem. K rozvoji sebeovládání se využívá v montessori prostředí opět elipsy (lekce ticha) a také tzv. pracovních koberečků (viz zde 2.4). V montessori mateřských školách probíhají tzv. lekce zdvořilostního chování, které v dítěti podporují mravní vnímání a sebeovládání. Znalost zdvořilostního chování jim umožňuje jednat přiměřeně a sebejistě v určitém sociálním kontextu. Podpora estetického vnímání probíhá skrze připravené prostředí, které jsem již ve své práci také zmiňovala (viz zde 2.4), skrze výtvarné aktivity a v neposlední řadě se k naplnění těchto cílů využívají společenské akce, výlety apod.

Z uvedeného vyplývá, že velká část činností a aktivit se v tradiční mateřské škole a v montessori mateřské škole potkává a shoduje.

4.2.3 Dítě a ten druhý

Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý v mateřských školách založených na montessori systému je naplňována za využití pomůcek a aktivit z oblasti „kosmické výchovy“ (viz zde 2.4), z oblasti „praktického života“ (péče o zvířata, péče o okolí apod.), prostřednictvím hudebních, výtvarných, dramatických a literárních aktivit. Znovu se zde propojuje využití tzv. lekcí zdvořilostního chování, aktivit podporujících sblížení a spolupráci (společné

¹⁴ Třísložkové karty — co jsou a jak s nimi pracovat?. *Montessori kurz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/trislozkove-karty-co-jsou-a-jak-s-nimi-pracovat/>

chystání jednoduchých pokrmů, příprava stolování apod.), vypravování a četby s etickým obsahem a opět zde hrají důležitou roli návštěvy společenských a kulturních akcí a společné hodnocení zážitků.

4.2.4 Dítě a společnost

Ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost se vzdělávací obsah v montessori mateřské škole naplňuje skrze pozitivní vzory vztahů a chování, návštěvy kulturních programů, slavností a oslav, tvoření pravidel chování a jejich dodržování (v montessori mateřských školách se velmi dbá na to, aby společně dohodnutá pravidla platila i pro vyučujícího). Samozřejmě sem opět patří „lekce zdvořilostního chování“. Průvodce děti také vede k tomu, aby se učily odmítat společensky nežádoucí chování. Úkolem průvodce je seznamovat děti s kulturními památkami, zajímavými stavbami – využívá k tomu didaktické materiály (třísložkové karty apod.).

„Maria Montessori zaznamenala, že se děti živě zajímají o společenské chování a jeho pravidla. Rychle přijímají a kopírují vzory chování ve svém okolí, zpravidla nevědomky. V Montessori prostředí během prvních šesti let života hovoříme o „inkarnaci“ neboli „zvnitřnění“ těchto prožitků a zkušeností.“¹⁵

4.2.5 Dítě a svět

V montessori mateřských školách je vzdělávací obsah oblasti Dítě a svět naplňován především skrze propracovaný didaktický materiál, který je součástí tzv. „kosmické výchovy“ (viz zde 2.4). Tento materiál obsahuje opravdu široké spektrum informací týkajících se elementárního povědomí o okolním světě (pomůcky z oblasti biologie, zeměpisu (glóbusy, puzzle – mapa Evropy, světa apod.), model planet sluneční soustavy, navinovací kalendář, pomůcky s oblasti zoologie apod. S globálními problémy se děti seznamují skrze rozhovory, četbou knih s danou problematikou apod. V montessori mateřských školách se samozřejmě klade velký důraz na životní prostředí – třídění odpadu, recyklace apod. (Hillebrandová, 2020).

¹⁵ Tučková, L. Proč vyučujeme v montessori zdvořilostní chování. *Montessori.cz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.montessori.cz/cs/imsp-blog/proc-vyucujeme-v-montessori-zdvorilostni-chovani-p110>

5 Mateřský jazyk v montessori pedagogice

V období do šesti let věku je dítě k učení jazyka nejvnímavější, proto pozornost, kterou budeme věnovat k jazykovému rozvoji dítěte v předškolním vzdělávání, se nám rozhodně vyplatí (Montessori, 2001).

Je nezbytné přemýšlet o vývoji řeči, protože by nám mohla uniknout souvislost s jazykem společenským. Řeč, respektive jazyk nejenže lidi spojuje do skupin a národů, ale také nejvýrazněji odlišuje lidský druh od ostatních živočišných druhů. Jazyk je nástrojem kolektivního myšlení, projevem jakési nadřazené inteligence (Montessori, 2011).

Maria Montessori byla přesvědčena, že řeč je dětmi „vstřebávána“. Podle ní nevěnujeme však tomuto procesu dostatečnou pozornost. Zaměřila se tedy na důkladné pozorování vývoje jazyka a řeči u dětí. Maria Montessori ve svých publikacích vysvětluje, že z jejího pohledu se jedná o vývoj, nikoliv o učení jazyka. „Jazyk roste sám, spontánně a přirozeně. Jeho vývoj se také řídí pevnými zákony, jež jsou u všech dětí stejné. Různá životní období dítěte vykazují stejné stupně pokroku. Stejný vzorec se opakuje u všech dětí na světě, ať už je daný jazyk jednoduchý, nebo složitý“ (Montessori, 2018, s. 107).

Dítě se brzy po narození učí naslouchat slovům a zvukům. Jak postupuje jeho vývoj, pokouší se je napodobovat, rozšiřuje svou slovní zásobu, převážně díky interakci s okolím. Kde není umožněna řádná interakce s okolím, je ohrožen i zdravý vývoj dítěte. Nezbytným předpokladem pro vytvoření řeči je dobrý sluch. Dítě absorbuje jazyk z prostředí, ve kterém se pohybuje, reaguje na každý řečový prvek. Dokáže se naučit tolik jazyků, kolik jich okolo sebe slyší. Při studiu osvojování jazyka je potřeba si uvědomit ještě další věc. Ať je jazyk jakkoliv složitý, v zemi, kde se používá, jím mluví i nevzdělané vrstvy obyvatelstva. Maria Montessori ve své knize *Absorbující mysl* píše: „... latinu, která je náročná i pro nás, přestože mluvíme jednou z jejích odvozenin, původně ovládali i otroci Římské říše ... A co taková Indie, kde se i poslední oráč nebo poustevník v džungli zcela přirozeně vyjadřovali v sanskrtu?“ (Montessori, 2018, s. 107). Jazyky se od sebe mohou lišit komplikovaností svých gramatických pravidel, a přesto se děti naučí každému z nich stejně rychle a stejně dobře.

Osvojování si jazyka u dítěte tedy není výsledek vědomé práce. Děje se to na nevědomé úrovni. Maria Montessori je toho názoru, že „osvojování mateřského jazyka žádné dítě neunaví – ať už se jedná o jakýkoli jazyk, jeho „mechanismus“ jej vytvoří jako celek“ (Montessori, 2018, s. 108).

Maria Montessori rozdělila jazykovou výchovu na mluvení (narození – cca 3,5 roku), psaní (cca 3,5 – cca 4,5 roku), čtení (cca 4,5 – cca 5,5 roku). Co se týče oblasti mluvení, může nás překvapit, že okolo 2. roku dítě přijde se spoustou správně vyslovených slov. Z období, kdy prakticky dítě jen žvatlalo, se přeneseme do stádia, kdy s lehkostí používá velké množství podstatných a přídavných jmen, sloves v různých tvarech a správně používá i předpony a přípony. Máme pocit, že dítě stagnuje, nedělá pokroky, ale opak je pravdou. Ve skutečnosti probíhá u dítěte neustálý vnitřní vývoj, jenž se náhle projeví řadou objevů, vedoucích k překotné změně. Náhlé skoky a změny ve vývoji řeči jsou zcela běžné a složité věty, souvětí a další jazykové pokroky se objevuje v řeči dítěte stejně neočekávaně (Montessori, 2018).

Za hranicí dvou a půl let začíná, podle Marie Montessori, v oblasti organizace jazyka nové období. Jazykový vývoj už není tak výbušný, zato však plný života. U předškolních dětí je také důležité dbát na rozvoj slovní zásoby. Marie Montessori (2018) zdůrazňuje, že když dítě žije mezi kultivovanými lidmi se širokou slovní zásobou, vstřebá širokou slovní zásobu. Okolnosti jsou tedy velice důležité. Nicméně je názoru, že jazyk v tomto období (tedy cca od 2,5 let do 6 let) bohatne i bez ohledu na okolí. Ve své praxi využívala k rozšiřování slovní zásoby, mimo jiné, košíky, které byly naplněny materiálem z různých oblastí. Jejich obsah se vždy přizpůsoboval aktuálním tématům či projektům (Randáková, 2010).

Maria Montessori také zmiňuje „psychopatologické případy“, kdy k explozi mluveného projevu v daném věku u dítěte nedojde. Tříleté nebo tři a půlleté dítě pak používá jen několik málo slov, případně nemluví vůbec, ačkoliv jsou jeho řečové orgány v pořádku. Vytváří v této souvislosti pojem „mentální němota“ a definuje ji jako psychopatologické onemocnění, které má příčinu v mysli. Poukazuje také na další překážky v rozvoji jazyka a řeči, které mají za důsledek koktavost dítěte nebo neschopnost dítěte správně vyslovovat (Montessori, 2018).

Pro dokreslení vývoje jazyka přikládám schematický diagram vývoje jazyka od narození do 2,5 let z knihy Marie Montessori – Absorbující mysl (2018). Z diagramu lze také vyčíst, že Montessori považuje jazyk již za „hotový“ přibližně ve 2,5 letech. Od 3 do 6 let věku si dítě osvojuje mechanismus k tvorbě vět (vyjadřování myšlenek), dochází především ke gramatické úpravě (syntaxi) a vývoji mluveného projevu. Dítě rozšiřuje a obohacuje svou slovní zásobu, upevňuje si správné tvary slov a slovosled ve větě. Děti zároveň také začínají projevovat okolo 3,5 let věku zájem o psaní písmen a okolo 4,5 let o čtení. Mluvený jazyk se poté v předškolním období stává v montessori mateřské škole základem pro čtení a psaní.

Diagram č. 1:
Vývoj jazyka
Schematický diagram

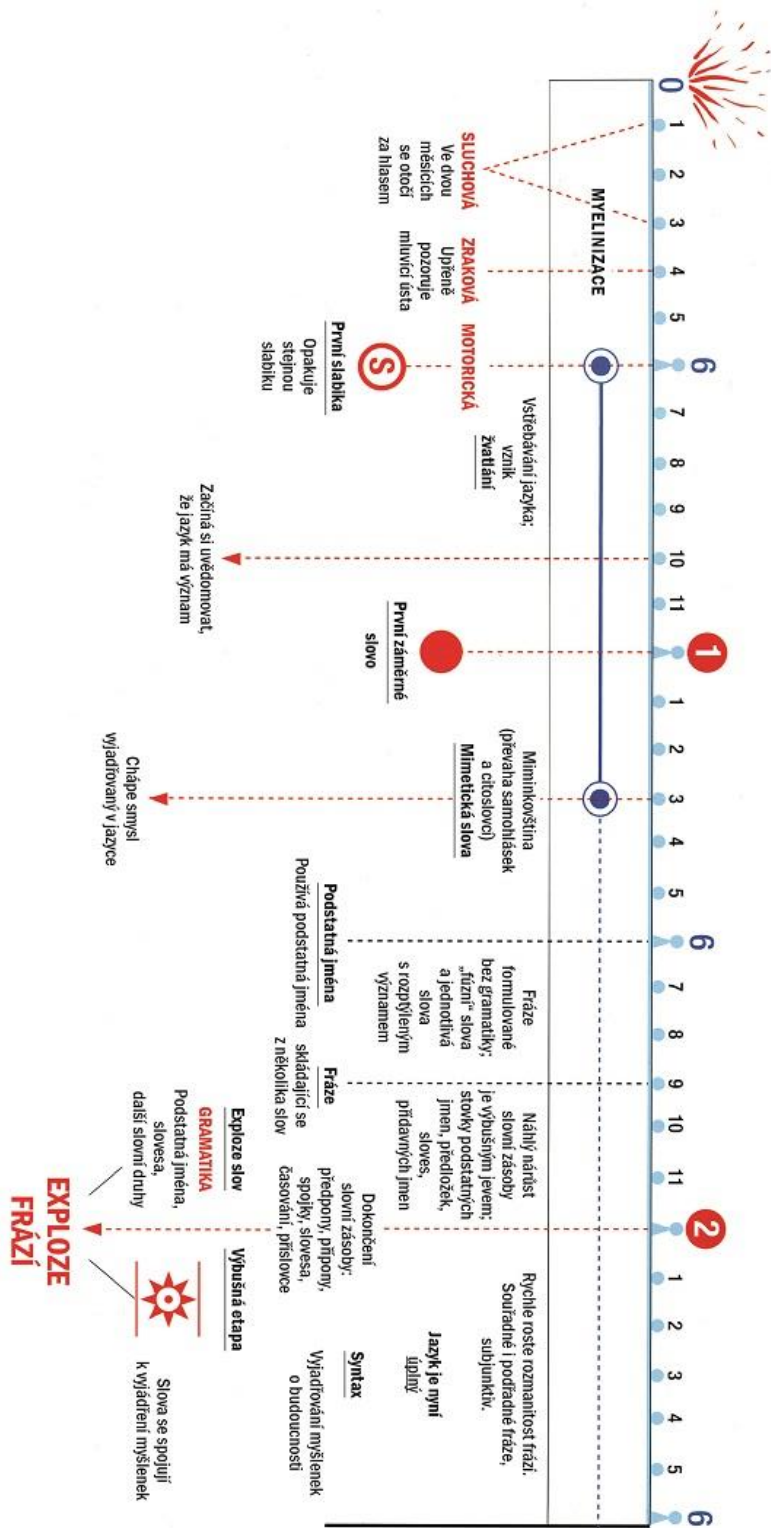


Diagram č. 1 – Vývoj jazyka, schematický diagram (Montesori, 2018)

Maria Montessori upozorňovala na to, že v tradičním systému je období dítěte od narození do 6 let z hlediska rozvoje jazyka a řeči často nedoceňováno a zbytečně je ze strany vzdělávacího systému promeškán drahocenný čas k výuce čtení a psaní. Jazyk je totiž zapotřebí vnímat ve všech jeho složkách: mluvený jazyk, čtení a psaní. Děti se kromě porozumění a produkci mluveného jazyka ve velmi raném věku samy přirozeně zajímají také o čtení i psaní, a to právě v období předškolním, tedy do šesti let. Tradiční školství se rozvojem (návěkem) čtení a psaní zabývá až v základním vzdělávání – a to už je pro dítě pozdě. Dítě si sice osvojí mechanismus čtení a psaní, ale proces je podpořen mnohem větším dětským úsilím a snahou, než tomu bylo v jeho senzitivním období (Montessori, 2001).

V knize *Objevování dítěte* (2001) Maria Montessori v kapitole *Psaný jazyk* uvádí, že pedagogové zabývající se otázkou psaného jazyka (např. Steiner), docházejí k závěru, že je potřeba výuku psaného jazyka oddálit co možná nejvíce, že dítě je zralé teprve v 8 letech plnit tento obtížný úkol. Obecně se výukou psaní a čtení začíná v první třídě, tedy přibližně v 6 letech. Podle Marie Montessori (2001) je ale ideální období, podle vlastních experimentů a pozorování, kdy s dětmi začít s výukou psaní, období kolem čtyř let věku dítěte. Výuce psaní předchází v montessori mateřských školách tzv. cvičení na rozvoj smyslů, která jsou prováděna právě jemnými pohyby rukou. Děti jsou v tomto věku koncentrované, dokáží tyto pohyby mnohokrát opakovat, materiál pro výuku psaní je inspirován právě materiálem, který slouží k rozvoji smyslů (Montessori, 2001).

Podle Marie Montessori je dítě připraveno na výuku čtení okolo 4,5 – 5,5 let. V montessori třídě je dovednost číst založena na třech pilířích. Prvním je fonetický základ, který dítě získává při práci s tzv. smirkovými písmeny (viz zde 5.2.2). Druhým pilířem je hluboké porozumění čtenému slovu či větě a třetím pilířem je osvojování čtení prostřednictvím porozumění funkcím celého jazyka. Maria Montessori v této souvislosti používá termín „totální čtení“. Za čtení nepovažuje jen hláskování slov bez pochopení významu kombinace těchto hlásek. Některé děti jsou schopny přehláskovat celou knihu, ale nerozumí textu, nevytvářejí si mentální obrazy a nevnímají kontext – to však Marie Montessori nepovažuje za čtení. Čtení je interpretace myšlenek. „Totální čtení je čtení s hlubokým porozuměním lexémům, sématické jazyka, ale taktéž významu slovosledu, významu jednotlivých slovních druhů, syntaxi, stylistice“ (Slabá, 2015). To je důvod, proč v montessori mateřské škole najdete pomůcky sloužící k určování slovních druhů či větných členů apod.

V následujících podkapitolách se budu věnovat právě rozvoji řeči a výuky psaní a čtení na konkrétních příkladech v montessori prostředí.

5.1 Rozvoj jazyka v montessori prostředí

Při rozvoji jazyka v předškolním vzdělávání popisuje Maria Montessori jako velmi důležitý vlastní postoj vyučujícího, protože pokud nechceme práci s jazykem redukovat na poučování a vyučování, musíme se my dospělí zvláště dobře připravit. Musíme být do jazyka zamilovaní, pak svým postojem vyvoláme potřebné nadšení i u dětí (Montessori, 2001).

Děti si osvojují jazykové dovednosti od svého okolí. V Montessori prostředí se mu dostává pomoci, jak tuto dovednost dále využít pro svůj další rozvoj. Podle americké profesorky neurovědy Eliotové, která se zabývá genderovými rozdíly mezi chlapci a dívkami, je „jazyk také rozhodujícím základem pro řadu faktorů, které označujeme jako inteligentní chování. Čím více rozumíme tomu, jak se vyvíjí jazyková centra v mozku, tím lépe můžeme tento nejdůležitější základ pro intelektuální rozvoj našich dětí podporovat“ (Eliot, 2020, cit. podle Baiba Krumins Grazzini, 2017, s. 9).

Vyučující tedy podle Marie Montessori musí co nejlépe připravit prostředí. Slovní zásoba, psaní, čtení, to vše musí v montessori třídě v očích dítěte „oživnout“ (Wagnerová, Kahl, 2015). Důležitý je také **správný jazykový vzor** vyučujícího. Za důležité zásady, které napomáhají při rozvoji jazyka a řeči tedy můžeme považovat:

- radost vyučujícího z jazyka
- vyučující je pro děti dobrým jazykovým vzorem (tempo, artikulace, výslovnost)
- učitel také musí brát v úvahu to, že některé děti rozumí více, než samy aktivně mluví, nepodceňuje děti
- vyučující také podporuje jazykové porozumění a pocit dítěte, že je pro kolektiv důležité, pomocí jednoduchých úkolů („Pomůžeš mi, prosím, nachystat na stůl příbory?“ apod.)
- veškeré výzvy vyučující formuluje zřetelně
- jednoduché úkony vždy doprovází slovy (např. „Pojďme si číst knihu na koberec.“)
- každé dítě musí dostat svůj prostor k mluvení, tím se zároveň učí ostatním pozorně naslouchat
- společné prohlížení fotografií a obrázků, děti mohou vyprávět o sobě

- předčítání knih, u kterých můžou prožít význam napsaného (Schäfer, 2006, přejato z knihy Montessori konkrétně: Jazyk, Kaul, Wagnerová, 2015, s. 16 – 17).

Hry a činnosti podporující jazykový rozvoj můžeme rozdělit do dvou skupin: na hry podporující jazykovou vybavenost a na hry a činnosti podporující slovní zásobu. S pomocí níže popsaných her může vyučující podpořit pohyblivost patra, jazyka, rtů a tváří, procvičovat hlasivky, rozšířit slovní zásobu. Také je důležité dbát při jazykovém rozvoji i na pohyb, protože je zřejmé, že se dětský rozum rozvíjí právě skrze pohyb (Wagnerová, Kahl, 2015).

Mezi hry a činnosti **podporující jazykovou vybavenost** patří:

- napodobování zvířecích hlasů
- foukací hry – principem je odfouknout lehký předmět ze stolu (vyučující nejdříve předvede, jak se hlasitě nadechne, potom našpulí rty a děti se mohou snažit foukáním vyučujícímu zabránit v odfouknutí předmětu)
- hry s rýmy
- rozpočítadla
- vytleskávání slabik

Mezi hry a činnosti k **rozvoji slovní zásoby** se řadí:

- Hry na role – námětem pro tyto hry (námětové hry) jsou situace z běžného života (rodinný život, cesta do školky atd.). Z těchto situací pak vychází konkrétní hry dětí, které jsou zrcadlem toho, co dítě zažívá a vnímá. Jejich význam pro oblast jazyka a řeči spočívá v procvičování mluvidel a osvojování si podoby řečového projevu dospělých, v předškolním věku pak tyto hry rozvíjí smysl pro jazyk, myšlení a již učí děti chápat vtip a humor (Suchánková, 2014).
- Prstové hry, které podporují uvědomování si vlastního těla a rozvoj jazykového citu.
- Hádanky či tajemný sáček (poznávání předmětu hmatem, pojmenování předmětu).
- Zpěv písní a taneční hry – jazykové kompetence úzce souvisí s rytmem, hudbou (Kahl, Wagnerová, 2015). Text písně totiž obsahuje celou řadu slov a slovních spojení, prostřednictvím kterých si žáci mohou rozšiřovat svoji slovní zásobu. Griffie (1992) popsal píseň jako zdroj slovní zásoby na základě společných znaků písně a řeči. Dále uvádí, že písně jsou dobré k zavádění slovní zásoby zejména proto, že poskytují smysluplný kontext nejběžnějších slovních spojení. Píseň tedy může být pro žáky jedinečným zdrojem informací.

5.2 Výuka psaní v Montessori prostředí

Maria Montessori byla na začátku své praxe přesvědčena, že „s výukou čtení a psaní není třeba spíchat. Naopak, že je lépe ji co možná nejdéle odkládat, alespoň do šesti let věku dítěte“ (Montessori, 2001, s. 126). Následující zkušenosti však Marii Montessori přesvědčily o opaku. V „Domě dětí“ v roce 1937 za ní opakovaně chodily děti a žádaly ji, aby je naučila číst a psát. Když je odmítla, chodily za ní s tabulkou z domu, kde byla různá písmenka napsaná, aby jí dokázaly, že jsou toho schopny. K žádosti o to, aby děti naučila číst a psát, se přidaly i matky dětí. To na Marii Montessori udělalo dojem a rozhodla se, že se o to pokusí (Montessori, 2001).

Již ve věku dvou až tří let dítě postřehne, že psaní je pro člověka důležité, a pokouší se psaní a čtení napodobovat. Čmárá na papír a pak se to pokouší přečíst. Ovšem dítě brzy zjistí, že bude potřebovat znát určité za sebou seřazené znaky, které lze napsat a přečíst. K seznámení s písmeny se v montessori školách používají tzv. smirková písmena – dítě ukazováčkem a prostředníčkem obtahuje písmeno, učitel přitom říká název hlásky (Wagnerová, Kahl, 2015)¹⁶.

Psaní je složitou činností, kterou je třeba analyzovat. Jedna její složka souvisí s motorickými schopnostmi a druhou tvoří konkrétní a dokonalá duševní činnost. Marie Montessori vyznívala, že je zapotřebí zjistit, v kterém věku je dítě připraveno k tomu, aby si dovednost psaní upevnilo přirozeně a bez námahy. Zjistila, že věk, ve kterém se v klasické škole snaží podnítit motoriku psaní (6–7 let), to z jejího pohledu není. „Chtít po dětské ruce, jejíž pohyby jsou již fixovány, aby se vrátila ve svém vývoji zpět, znamená pro ni značnou námahu a úsilí“ (Montessori, 2001, s. 129). To je podle Marie Montessori důvod, proč se vrátit do období, kdy jsou ruce poddajnější a pohyby doposud nezkoordinované. To je podle Montessori období asi ve 4 letech, kdy se dítě snaží všeho dotýkat, ohmatávat si věci kolem sebe ve snaze získat představu o svém rozmanitém okolí (Montessori, 2001).

5.2.1. Vedení k psaní

Maria Montessori ve své knize *Objevování dítěte* (2001) představila svou metodu vedoucí k osvojení si schopnosti psaní. Byla názoru, že v její škole si malé děti procvičí

¹⁶ Příhodnější a jazykově vhodnější je označení „písmena ze smirkového papíru“, ale respektuji terminologii uváděnou v pedagogických publikacích Marie Montessori. Jedná se o nalakované dřevěné destičky, které jsou hladké, a na nich jsou tvary písmen ze smirkového papíru.

a zdokonalí pohyby ruky a vzájemnou koordinaci úkonů, že jsou na psaní perfektně připraveny. Na psaní se děti v montessori mateřských školách připravují nevědomky, během tzv. „smyslových cvičení“.

Příprava na psaní a čtení probíhá v montessori mateřských školách po celou dobu docházky, tedy přibližně už od věku 3 let. Nejdříve získává zkušenosti z tzv. „cvičení praktického života“ a z oblasti „smyslové výchovy“. Aktivita, jako je umývání nádobí, skládání prádla, leštění zrcadel, třídění předmětů (aktivity z oblasti „praktického života“), jsou pro dítě zdrojem rozvoje motorických dovedností a zdokonalování jemné motoriky. Jemná a hrubá motorika jsou základem pro psaní (Cavegn, 2015). Procvičování jednotlivých smyslů (oblast tzv. „smyslové výchovy“) vytváří předpoklady pro intelektuální růst. Dítě si pomocí těchto aktivit zdokonalilo jemnou motoriku, získalo uvolněnou ruku, osvojilo si tzv. špetkový úchop, zlepšilo si sluch důležitý pro sluchovou analýzu jednotlivých hlásek a zrakové odlišování potřebné k jejich čtení. Ve chvíli, kdy tedy dítě chce pracovat s pomůckou z jazykové výchovy, která je určena k nácvičení psaní, je připraveno. „Čtení a psaní jdou spolu ruku v ruce a raná práce s pomůckami pro smyslový rozvoj podle metody Montessori připravuje dítě na obě tyto dovednosti“ (Hainstock, 2013, s. 73).

5.2.2 Pomůcky z oblasti jazykové výchovy sloužící k rozvoji dovednosti psaní

Marie Montessori rozlišuje přímou a nepřímou přípravu na psaní. Obsahem této kapitoly je představení didaktického materiálu sloužícího k rozvoji dovednosti psaní vycházejícího z montessori pedagogiky.

Pomůcky pro období nepřímé přípravy na psaní

- **Válečky s úchyty:** Pracují s nimi již děti od 2 let. Děti vkládají zasouvací válečky do panelů a následně je vyjímají. Drží je přitom třemi prsty za kulaté úchytky, které mají přibližně stejný průměr jako pero nebo tužka. Dítě se při práci s touto pomůckou připravuje na psaní (špetkový úchop, práce zleva doprava, uvolnění zápěstí apod.), srov. Montessori, 2001.



Obr. 1 – Válečky s úchyty. Zdroj: Samostatné dítě [online]

- **Dotykové destičky:** Pomůcka je určena k odlehčení ruky a v montessori mateřské škole se s ní pracuje okolo tří a půl let věku dětí. Pomůcka pomáhá probudit v dítěti schopnost vnímat hmatem. Obecně pomáhá dítěti ve správném rozvoji motoriky díky procvičování lehkosti dotyku, což nepřímo připravuje dítě také na psaní. Děti pomocí přejíždění prsty (většinou bez zapojení zraku) vnímají rozdíl mezi hladkou a drsnou plochou destiček a následně vnímají i různou drsnost mezi jednotlivými vzorky na dalších destičkách.¹⁷



Obr. 2 – Dotykové destičky. Zdroj: Samostatné dítě [online]

- **Geometrická komoda:** Cvičení s plochými geometrickými obrázky spočívá v tom, že děti zlehka a citlivě zjišťují prsty obrys různých geometrických vkládacích obrázků a jejich rámců. Oko dítěte se učí rozlišovat tvary, kterých se ruka dotýká. Takto nepřímo připravujeme ruku, aby byla schopná psát (Montessori, 2001).

¹⁷ Dotykové destičky: Smyslová výchova. *Monte-shop* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://www.monte-shop.cz/Dotykovve-desticky-d21.htm#detail-anchor-description>



Obr. 3 – Geometrická komoda. Zdroj: Samostatné dítě [online]

Jak jsem již uvedla (viz zde 4.2.1), součástí nepřímé přípravy na psaní jsou také další činnosti a pomůcky z oblasti praktického života (zapínací rámy, leštění zrcadel, různé aktivity na třídění apod.) a z oblasti smyslové výchovy. K osvojení si dovednosti psaní potřebuje dítě také bohatou slovní zásobu, logické myšlení, schopnost správně artikulovat a bezesporu musí ovládat analýzu a syntézu hlásek (Kahl, Wagnerová, 2015).

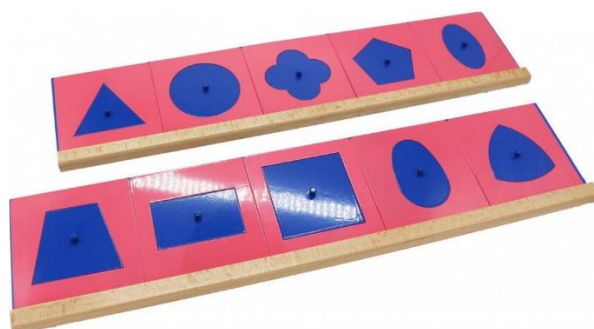
Pomůcky pro období přímé přípravy na psaní

Marie Montessori využila záliby dětí v omalovánkách. Aby byla tato činnost zajímavější, umožnila jim, aby si omalovánky (kontury obrazců) samy nakreslily. Pro tento účel připravila zvláštní pomůcku, kterou známe pod pojmem „kovové tvary“.

- **Kovové tvary¹⁸:** Jde o 10 různých geometrických tvarů skládajících se ze dvou dílů; ty obsahují základní tahy využívané v písmu. Doplňkovým materiálem k této pomůcce jsou barevné pastelky a čtverce bílého papíru, jehož rozměry odpovídají rozměrům rámu kovového tvaru. Pro dítě není lehké tyto kovové tvary dokonale obtáhnout, popřípadě zvládnout vnitřní šrafování. Dítě tedy potřebuje mít zvládnutou jemnou motoriku, uvolněné rameno a zápěstí. Je zapotřebí také koordinace obou rukou. Dítě se nejdříve učí udělat vnitřní obrys, následuje vnější obrys a poté vnitřek vyšrafuje. Pokud tuto dovednost zvládne, může začít kombinovat různé tvary a vytvářet tzv. mandaly. V senzitivní fázi dokáží děti nakreslit stovky podobných tvarů a mandal. Cílem této

¹⁸ Příhodnější a jazykově vhodnější je označení „tvary z kovu“, ale respektuji terminologii uváděnou v pedagogických publikacích Marie Montessori.

pomůcky je příprava na psaní, podpora přesnosti, uvolnění ruky, zdokonalení v oblasti jemné motoriky i techniky psaní tužkou (pastelkou).¹⁹



Obr. 4 – Kovové tvary. Zdroj: Samostatné dítě [online]

Je důležité klást důraz také na správné držení psacího náčiní, aby nedošlo k únavě ruky. Za správný úchop psacího náčiní je považován tzv. špetkový úchop. Správný špetkový úchop je popisován takto: „Palec – lehce skrčený, přidržuje tužku zleva svým polštářkem, je trochu výš od hrotu než ukazováček. Prostředník – přidržuje pero zprava boční stranou svého polštářku. Ukazováček – lehce ohnutý (ne prohnutý), 2 – 3 cm od konce hrotu tužky (pera), tužku přidržuje shora. Poslední dva prsty jsou ohnuté, nejsou přitisknuté k dlani, lehce se dotýkají papíru. Tužka (pero) je jakoby položena do ohbí mezi palcem a ukazováčkem. Je nakloněná k trupu, při psaní na začátku řádku směřuje k rameni“ (Doležalová, 1998, s. 16).



Obr. 5 – Špetkový úchop. Zdroj: McPen Shop [online]

¹⁹ Pažická, M. Rozvoj psaní – kovové tvary aneb jak kreslit a psát tužkou. *Montessori andílek* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://montessoriandilek.cz/rozvoj-psani/>

Pomůcky pro období samotného nácvičku psaní

Dítě ve věku 4 let je fascinováno psaním. Chce poznávat nová a nová písmena, zkouší napodobit jejich tvar. Maria Montessori na základě svého pozorování vytvořila následující pomůcky:

- **Smirková písmena:** Někdy také nazývána hmatová písmena. Souhlásky mají růžové pozadí a samohlásky modré. Smirková písmena představujeme dětem kolem 4. roku (samozřejmě je to individuální). V montessori prostředí se vždy začíná výukou malých psacích písmen, dítěti se představují vždy v sadě po třech, a to pomocí dvou souhlásek a jedné samohlásky. Předpokladem pro práci se smirkovými písmeny je určitá sluchová percepce – dítě by mělo být schopno rozlišit ve slově počáteční hlásku. Dalším důležitým krokem je zcitlivění prstů učitele i dítěte, protože u této pomůcky si dítě fixuje písmeno zároveň také pomocí svalstva při obtahování písmen prsty. Pomůcka tedy slouží k rozvoji spolupráce ruky a oka (hmat– zrak), dítě si propojí hlásky s grafickou podobou písmene a v neposlední řadě pomůcka slouží k nácvičku psaní a čtení. Ke smirkovým písmenům lze přiřadit tzv. **pohyblivou abecedu**, které se v této kapitole budu také věnovat.²⁰



Obr. 6 – Smirková písmena. Zdroj: Hravé vzdělávání [online]

- **Pískovnička:** Sestává z dřevěného rámu a dna ze skleněného materiálu; plocha pískovničky je ohraničená a pokrytá tlustou vrstvou velmi jemného písku. K uhlazení písku se používá tzv. hladítko. „Při hře s pískem se dítě, respektive člověk, zapojuje do svého tvoření mentálně, duševně i tělesně. Nastává stav, charakteristický vysokým

²⁰ Pažická, M. Rozvoj psaní – smirková písmena. *Montessori andělek* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <http://montessoriandilek.cz/rozvoj-psani-smirkova-pismena/>

soustředěním, zaujetím, spokojeností, radostí z experimentování a uvolněností“ (Kahl, Wagnerová, 2015, s. 31). Samotná aktivita má několik etap: nejdříve dítě volně experimentuje, hraje si a vytváří v písku stopy pomocí různých tvarů, prstů apod. Díky komplexnímu zapojení obou rukou stimuluje obě mozkové hemisféry a prohlubuje se rovnováha mezi pravou a levou stranou. Další etapou je cvičení se smirkovými deskami s tvary, poté pracuje se smirkovými písmeny. Dítě nejdříve tvar obtáhne svými prsty a poté se pokusí udělat stejnou stopu do písku. Stejně tak dítě pracuje se smirkovými písmeny. Smirkové písmeno si nejdříve dvěma prsty obtáhne a potom ho uvolněnou rukou obkreslí ukazováčkem a prostředníčkem do písku a přitom si uvědomuje plynulost psaní. Podle Marie Montessori se „touto metodou vedle výuky čtení začíná zároveň s výukou psaní v pravém slova smyslu. Když se dítěti předloží písmeno a zároveň se vysloví jeho zvuk, zafixuje si dítě jeho obraz vizuálním a zároveň hmatovým svalovým smyslem a v zásadě si spojí zvuk s odpovídajícím znakem, bere tedy na vědomí psaný jazyk. Neměli bychom se starat o to, jestli se dítě nejdříve naučí číst, nebo psát, a která cesta je pro něj jednodušší. Důležité je, že díky této metodě je zaručen svobodný rozvoj osobnosti“ (Montessori, 2001, s. 239 – 270).



Obr. 7 – Pískovnička. Zdroj: Samostatné dítě [online]

- **Tvarové prvky:** Tato pomůcka se skládá z pěti různých dřevěných prvků (výřezů) o stejné šířce, ze kterých se dají skládat písmena. Je důležité přizpůsobit jejich velikost velikosti smirkových písmen. Tato pomůcka je potřeba ve více sadách. Učitel společně s dítětem přinese smirková písmena a tvarové prvky na stůl či koberec. Prvním krokem je, že učitel vyzve dítě, aby překrylo jedno písmeno co možná nejpřesněji tvarovými prvky. Další stupeň obtížnosti spočívá v tom, že dítě již smirkové písmeno nepřekrývá, ale snaží se sestavit písmeno z paměti (Kahl, Wagnerová, 2015).

- **Modelování písmen:** Při tvarování jednotlivých písmen z modelíny dochází k intenzivní podpoře vizuální paměti. K modelování písmen neodmyslitelně patří také pohyblivá abeceda (té se ještě budu podrobněji věnovat), protože slouží jako vzor.
- **Hra Jambo Kenya:** Claus-Dieter Kaul, německý školitel, který je autorem mnoha rozšiřujících pomůcek pro montessori školy, zařazuje ve svých třídách i ve svých kurzech tuto výjimečnou hru původem z Afriky.²¹ Vzhledem k tomu, že při psaní je velmi důležitý vztah k prostoru, k poloze, nabízí se tato hra jako ideální pro cvičení těchto schopností. Jde o jakési plastické sudoku obsahující 9 zvířat – 3 slony, 3 zebry a 3 žirafy. Ke hře patří dřevěná deska s devíti políčky. Součástí jsou různé sady a herní plány a každá sada procvičuje nový aspekt vnímání (Kaul, Wagnerova, 2015).
- **Pohyblivá abeceda:** V dřevěné krabici členěné na přihrádky jsou uložena jednotlivá písmena, většinou vyrobená z překližky. Stejně jako u smirkových písmen, i tady jsou souhlásky růžové a samohlásky modré. S pomůckou se pracuje klasicky u stolečku, případně na koberci. Princip pomůcky spočívá v tom, že si dítě vymyslí slovo, hláskuje je a poté z krabice vyjme příslušná písmena. Využívá své zkušenosti se smirkovými písmeny a zkouší samostatně skládat další slova nebo klade na podložku slova, která již zná. Cvičení je vhodné kombinovat s tabulkou s linkami, aby si dítě uvědomilo, že existují písmena s horní a spodní délkou.

Dítě na začátku zásadně **neopravujeme** a jeho text **nevylepšujeme**, aby nebylo narušeno soustředění a nadšení dítěte. Zpočátku píše vymyšlená slova či slova podle toho, jak je slyší – „mnesic, pudynk, vješ“ apod. Pohyblivá abeceda umožňuje dítěti „psát“, aniž by reálně psalo písmena. Pomocí této pomůcky poskytujeme dítěti možnost se samostatně vyjadřovat (Montessori, 2001).



Obr. 8 – Pohyblivá abeceda. Zdroj: Samostatné dítě [online]

²¹ Nejedná se tedy o původní aktivitu Marie Montessori. Přesto jsem se rozhodla ji do DP zařadit, protože se v mnoha montessori mateřských školách využívá a je součástí výcviku u mnoha montessori společností.

5.3. Výuka čtení v montessori prostředí

Při výuce čtení používá Maria Montessori pojem „totální čtení“ – ve vývoji dítěte se jedná o jedinečný proces. Pojmem „totální čtení“ Maria Montessori myslí, že není potřeba dítě pomalými krůčky čtení učit, ale že se dítě ke čtení dostane přirozeným vývojem – s radostí. Při výuce čtení reagujeme na senzitivní období, které jsem již ve své práci zmiňovala (2.3), a tím dítěti umožňujeme, aby reagovalo spontánně na aktivity, které vedou ke čtení (Kahl, Wagnerová, 2015).

„Čtení je jedna z klíčových dovedností otevírající prostor ke vzdělávání a ke společenskému uplatnění jedince“ (Mertin in Šulová, 2003, s. 305). Maria Montessori je zastáncem názoru, že čtení a psaní se nemusí nutně rozvíjet současně. Její experiment prokázal, že psaní předchází čtení, ačkoliv se obecně tvrdí pravý opak. Maria Montessori byla přesvědčena, že její metoda výuky psaní umožní dítěti bezproblémové čtení (Montessori, 2001).

5.3.1 Pomůcky z oblasti jazykové výchovy sloužící k rozvoji dovedností čtení

- **Hláskové hry, abeceda s obrázky, police s písmeny:** Hláskové hry se při výuce v montessori škole využívají často a začíná se s nimi velmi brzo. Prostřednictvím hláskových her upozorňujeme děti na hlásky, které běžně využívají ve své řeči. Používá se abeceda s obrázky a ke každému počátečnímu písmenu je nakreslen obrázek zvířete. K této abecedě patří také pojízdná police, kde jsou zavěšeny pytlíky, ve kterých jsou uloženy figurky vyobrazených zvířat. V další dřevěné krabici jsou další zvířata. Princip aktivity je takový, že abeceda s obrázky se položí na podlahu, poté si dítě nosí figurky z pytlíků a snaží se je přiřadit k příslušnému písmenu. Ke každému zvířeti patří karta, kde je z druhé strany vyobrazen správný foném, dítě je tedy schopno vlastní kontroly při své práci. Později můžeme činnost rozšířit o další předměty, které začínají na danou hlásku a naplnit jimi pytlíky. Později můžeme dětskou pozornost přenést na poslední hlásku slova, poté na prostřední hlásku ve slově. Až všechna zvířata či věci pojmenujeme, můžeme k nim ještě přiřadit kartičky s názvem zvířete nebo předmětu. K této činnosti lze využít pohyblivé abecedy.

- **Truhla s poklady (procvičování délek samohlásek):**²² Velmi jednoduchá a efektivní aktivita. V truhle jsou uloženy figurky předmětů, v jejichž názvech se objevuje krátká nebo dlouhá samohláska. Dítě společně s vyučujícím postupně vytahují předměty, zřetelně vyslovují název předmětu a určují délku samohlásky. Předměty se obměňují a ideálně by měla taková truhlička být připravena pro všechny samohlásky.
- **Abeceda do kapsy:** tabulka s písmeny natištěná na papíře formátu A4. Ke každému písmenu patří obrázek zvířete (počáteční písmeno zvířete koresponduje s písmenem, u kterého je obrázek natištěn. Dítě má za úkol vytvořit malé leporelo – a má tak možnost mít abecedu kdykoliv po ruce.
- **Farma:** „Farma je kolekcí budov, rostlin a zvířat, které se vztahují k tématu statek – zvířecí rodiny, farmář, děti. Farma je obklopená loukami, lesy, zvířecími mlád'aty. Děti tak prožívají přirozený cyklus narození, života a umírání. Při hře dochází k aktivnímu, spontánnímu zažití jazyka“ (Kahl, Wagnerová, 2015, s. 48). Na farmu navazuje **hra na asistentku jako cvičení fonetického čtení**. Základem je připravený táč s tužkou a pastelkami, nůžkami a sešívačkou (kancelářským koníkem). Vyučující vybere předměty z farmy, ukáže je dítěti a napíše tyto předměty na proužky papíru. Každý předmět má svůj proužek a dítě musí na vyučujícího bez problémů vidět. Poté vyučující proužky zamíchá a úkolem dítěte je, aby proužky přiřadilo zpátky k daným předmětům. Později se mohou role otočit, kdy vyučující sedí vedle dítěte a dítě zapisuje název předmětu jako asistentka vyučujícího. Při hře na asistentku využíváme v montessori prostředí také krabičky s abecedou.



Obr. 9 – Farma. Zdroj: Montessori hračky [online]

²² Původně se jedná o truhlu s poklady pro procvičování délek u samohlásky „u“. V textu již odkazuji na truhlu s poklady, která je přizpůsobená českému jazyku (délka všech samohlásek).

- **Krabičky s abecedou:** dvě dřevěné krabičky s tiskací abecedou. Jedna sada je červená, ta se používá na zdůraznění fonémů, a druhá modrá. Nad proužkem papíru, kde je slovo již napsáno (viz hra na asistentku), můžeme slovo ještě poskládat z jednotlivých písmen abecedy. Zvláštnosti ve výslovnosti můžeme zvýraznit červenými písmeny. Celý tento proces ukončujeme tak, že jednotlivé lístečky se zapsanými slovy spojíme sešívačkou a dítě získává knížečku, své první dílo, které si může vzít domů. Ke krabici s abecedou patří ještě doplňková sada – kartotéka s obrázky.
- **Truhlička pokladů s grafémovou spřežkou „ch“:** Truhlička obsahuje předměty, které ve svém názvu obsahují spřežku „ch“. Dítě předměty vytahuje, pojmenovává a snaží se rozpoznat, kde „ch“ slyší, zda na začátku slova, uprostřed či na konci. Vyučující slovo píše na proužek papíru a spřežku ve slově červenou pastelkou zvýrazní. Jako další rozvinutí aktivity může vyučující tyto proužky promíchat a poté je dítě musí zase přiřadit k danému předmětu. Vše samozřejmě záleží na věku a výkonu dítěte a je potřeba tomu aktivitu přizpůsobit. Takovou truhličku je dobré ve třídě mít na všechny fonogramy daného jazyka, který se ve třídě vyučuje. Celou aktivitu může vyučující nadále rozvíjet (Kahl, Wagnerova, 2015).
- **Rozšiřování slovní zásoby:** Při rozšiřování slovní zásoby je vhodné dítěti poskytnout i systém uspořádání nově získaných slov. Je tedy dobré děti seznámit s pojmy „nadřazený“ a „podřazený“. Využíváme k tomu předmětů, obrázků či jiných materiálů ze stejné tematické řady – například listnaté stromy. Dítě si například může založit malý sešit, kde obkresluje šablony listů listnatých stromů, připiše k nim příslušné názvy (dub, buk, ...) a celý sešit, svou knihu, pojmenuje. Tímto způsobem se dozvídá, jak pojmy „nadřazený“ a „podřazený“ fungují.
V montessori školkách se také používají tzv. **tříslložkové karty**²³. Tříslložkové karty slouží k rozšiřování slovní zásoby, ale mají i jiné využití, například jako lekce čtení. Skládají se ze tří částí – karta pouze s obrázkem, karta s obrázkem a textem (karta kontrolní) a karta, kde je obrázek a text zvlášť.²⁴
- **Definice:** Pro práci s definicemi je již zapotřebí základních čtenářských znalostí. Tato činnost úzce souvisí s „kosmickou výchovou“. Příklad definice: V montessori školce

²³ Termín „tříslložkové karty“ je podle mne matoucí. Nejedná se totiž o kartu, která se skládá ze tří složek, ale o soubor třech karet. Respektuji však terminologii používanou v pedagogických publikacích – „tříslložkové karty“.

²⁴ Tříslložkové karty, co jsou a jak s nimi pracovat. *Montessori kurz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/trislozkove-karty-co-jsou-a-jak-s-nimi-pracovat/>

existuje pomůcka k tématu tvarů pevniny a vodních ploch. Tento materiál obsahuje 10 modelů s tvary, knížku s definicemi, která je rozdělena na 2 části. Vyučující nechá děti, aby k modelům přiřadily obrázkové karty a pojmenovaly je. Poté přiřadí ke kartě s obrázkem kartu se slovem. Opět je tady karta, která slouží k vlastní kontrole. A poté společně s vyučujícím přečtou knížku s definicemi. Následně děti přiřadí k obrázkovým kartám karty s definicí. Později, když je již čtenářská zkušenost intenzivnější, můžeme práci s textem rozšiřovat o další aktivity (Kahl, Wagnerova, 2015).

Dítě si v této fázi již osvojilo čtenářskou dovednost. Přečte si jednoduché fráze a věty a textu rozumí. Prostřednictvím pomůcek nebo činností určených pro rozvoj jazyka můžeme v montessori třídách vidět i propojení s důležitými ekologickými souvislostmi, integraci témat ze společenských věd a přírodovědných oborů, a pokud je dětem umožněno mít k dispozici pro samostatné čtení nebo k předčítání výběr z kvalitní literatury, určitě tím propojíme i další oblasti, např. etickou a náboženskou výchovu (Montessori, 2001).

Dalším milníkem v montessori třídách jsou lekce do úvodu slovních druhů; nevycházejí však z RVP PV, proto jsem aktivity či pomůcky z této oblasti do mé diplomové práce nezařadila.

Empirická část

Diplomová práce, zejména její empirická (výzkumná) část, byla vytvořena za účelem zjištění, zda se pedagogové z mateřských škol v České republice ve své praxi inspiroují montessori pedagogikou, a to především v jazykové oblasti. Montessori pedagogika ve světě zažívá obrovskou vlnu popularity. V českém prostředí si progresivní směry pedagogiky často spojujeme s vysokým školním. Přesto vnímám skutečnost, že i u nás, v České republice, se zájem o montessori pedagogiku zvyšuje a rodiče jsou za vzdělávání dětí v montessori mateřské škole ochotni zaplatit nemalé peníze.

Předškolní věk je období největšího rozvoje a je tomu tak i v oblasti jazykové výchovy. Souhlasím s názorem Marie Montessori, že období dítěte od narození do 6 let je z hlediska rozvoje jazyka a řeči často nedoceňováno. Několik let jsem pracovala jako průvodkyně v montessori mateřské škole v Olomouci, později jsem pracovala a do teď pracuji jako učitelka na prvním stupni základní školy v klasické škole. Vypozorovala jsem, že malé děti v předškolním věku opravdu dychtí po aktivitách, které slouží k rozvoji dovednosti psaní a čtení. A vzhledem k tomu, že jsem již absolvovala jako učitelka ZŠ několik zápisů do 1. třídy, viděla jsem, jak jsou děti nadšeny, když umí přečíst krátký text, znají písmena apod. Dává jim to pocit důležitosti. Častokrát se ale setkávám s názorem z řad pedagogů, že aktivity na rozvoj dovednosti psaní a čtení do mateřské školy nepatří, a to i přesto, že z RVP PV vyplývá, že tyto aktivity jsou žádoucí.

Na základě vlastní motivace jsem chtěla zjistit, zda pedagogové z mateřských škol mají zájem o montessori pedagogiku a zda mají povědomí o montessori pomůckách z oblasti jazyka, popřípadě zda již některou z originálních montessori pomůcek do své třídy zakomponovali. Jsem přesvědčena, že didaktický materiál z montessori pedagogiky může být přínosný i pro klasické a další mateřské školy. Na základě této skutečnosti vznikl impulz k sepsání této diplomové práce.

Empirická (výzkumná) část je rozdělena na dvě části, metodologickou a analytickou. V metodologické části je vymezen hlavní cíl diplomové práce a výzkumné otázky, které slouží k naplnění cíle. Dále je zde popsána volba metodologie, metoda sběru dat a postup práce. Součástí metodologické části je charakteristika zkoumaného vzorku. Druhá – analytická část – se zaměřuje na analýzu získaných poznatků a jejich následnou interpretaci.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogové v mateřských školách ve své praxi využívají v oblasti jazykové výchovy originální montessori pomůcky. Ze stanoveného hlavního cíle vplynuly dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jsou pedagogové podrobně seznámeni s montessori pedagogikou?
- Projevují zájem o montessori pedagogiku?
- V případě, že zájem projevují, jaké jsou překážky v absolvování specializovaných montessori kurzů?
- Vnímají pedagogové z mateřských škol montessori pedagogiku jako přínosnou v oblasti rozvoje jazyka?
- Souvisí zájem o montessori pedagogiku s délkou praxe, nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním, popřípadě se podílí na zájmu o montessori pedagogiku velikost obce, kde se pedagog působí?
- Existuje statisticky významný vztah mezi využíváním originálních montessori pomůcek z oblasti jazyka a již zmiňovanou délkou praxe, místem pracovního působení či nejvyšším dosaženým vzděláním?

6.2 Metody šetření

Diplomová práce je zaměřena na výzkum kvantitativní, nikoliv kvalitativní. Mezi hlavní výzkumné metody mé diplomové práce patří kvantitativní dotazníkové šetření.

6.2.1 Dotazníkové šetření

Dotazník patří mezi relativně nepoužívanější metodu k získání dat v pedagogickém výzkumu. Podle Gavora (2000) je dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Podobně Skalková a kolektiv (1983) definují dotazník jako metodu, která sbírání dat staví na dotazování osob a je vhodná pro hromadné získávání dat. Chráska (2007) charakterizuje dotazník jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Dotazníkové šetření je řazeno mezi metody kvantitativního výzkumu, které umožňují získat

za krátký časový úsek velké množství informací od většího počtu respondentů než například interview.

6.3 Postup práce

Prvotní fáze představovala rešerši odborné literatury, jejímž cílem bylo získání ucelených poznatků o zkoumaném problému. Pro sběr dat bylo zvoleno dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zodpovědět výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že k tématu diplomové práce neodpovídal žádný ze standardizovaných dotazníků, použili jsme dotazník vlastní konstrukce.

Dotazník byl sestaven ze dvou částí. První část (vstupní) měla charakter průvodního dopisu. Seznamovala respondenty s cílem, účelem a významem dotazníkového šetření. Dalším úkolem první části byla také motivace respondentů k vyplnění dotazníku a především obsahovala pokyny, jak při vyplňování dotazníkového šetření postupovat. Součástí první části dotazníkového šetření byla prosba o co nejpřesnější odpovědi, aby byly výsledky šetření co nejobjektivnější, a také obsahovala informaci o anonymním zpracování výsledků. Druhá část byla strukturována tak, aby poskytla odpovědi na výzkumné otázky a identifikační údaje. Otázky na identifikační údaje zjišťovaly pohlaví respondentů, nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání, délku praxe jako pedagoga v mateřské škole, zda se mateřská škola, kde působí, nachází na vesnici či ve městě a z jakého typu MŠ pocházejí respondentovy pedagogické zkušenosti. Dotazník obsahoval celkem 24 otázek. Jednalo se o otázky s výběrovými položkami, které respondentům nabízely několik odpovědí. Respondenti si volili jednu či více odpovědí. Kladli jsme důraz na to, aby jednotlivé odpovědi dotazníku byly vyčerpávající, tzn., že předkládaly takové možnosti, aby měl respondent co největší výběr. Pokud jsme předpokládali možnost, že nabízené odpovědi nebudou dostačující, zařadili jsme do těchto položek nabídku „jiné“. Tuto variantu mohl volit respondent v případě, že žádná z nabízených položek pro něho nebyla vyhovující. Uzavřené položky byly následně zpracovány do grafů a tabulek. Součástí dotazníku byly i otevřené položky, a to zejména ty, kdy nebylo možné použít uzavřených otázek převážně z důvodu velkého množství možných odpovědí například u otázky zaměřené na překážky absolvování specializovaného kurzu montessori pedagogiky apod.). Otevřené položky byly zpracovány formou obsahové analýzy. Vzhledem k velkému množství dat a různorodosti odpovědí u některých otevřených otázek nebylo možné jejich zpracování do tabulek a grafů.

Před rozesláním dotazníku pedagogům mateřských škol byla provedena prvotní pilotáž, jejímž cílem bylo zjistit, zda je výzkumný nástroj srozumitelný a zda odpovědi respondentů poskytnou

odpovědi na předem stanovené otázky. Ukázalo se, že jako problémová se jeví otázka s cílem zjistit, jaký druh školy mají respondenti vystudovaný, zda se jedná o vzdělání pedagogické, či nepedagogické apod. Ve většině případů uváděli zkratky oborů, které pro nás nebyly dohledatelné, případně uváděli, že nemají pedagogické vzdělání, ale poté uvedli obor, který se řadil do oborů, které pedagogické vzdělání poskytovaly. Široké spektrum uváděných oborů také nebylo analyticky zpracovatelné. Problémovou otázku jsme odstranili, jelikož pro naše výzkumné šetření nebyla v takovém případě přínosná. Upravený dotazník jsme převedli do elektronické podoby s využitím webových stránek zaměřujících se na tvorbu dotazníků www.vyplnto.cz.

Respondenti byli osloveni formou e-mailového dopisu, který seznamoval ředitele i samotné pedagogy s cílem výzkumného šetření a odkazoval na elektronickou formu dotazníku. Pro zajištění co největšího možného počtu respondentů byl dotazník sdílen pomocí sociálních sítí v komunitách, které jsou určeny pro pedagogy mateřských škol – převážně facebookové skupiny pro učitele mateřských škol.

Získaná data byla kvantitativně analyzována. Pro lepší přehlednost byly výsledky zpracovány do grafů a tabulek. Takto zpracované výsledky byly následně interpretovány. Jako nástroj sběru dat sloužil dotazník, který byl rozeslán pedagogům mateřských škol v rámci celé České republiky. Cílem bylo zapojit co nejvíce učitelů mateřských škol a získat tak ucelenou představu o tom, zda se v mateřských školách používají originální montessori pomůcky z oblasti jazyka, případně zda pedagogy originální montessori pomůcky z oblasti jazyka zaujaly.

Zde uvádíme otázky, které byly respondentům v rámci dotazníkového šetření položeny:

1. Ke kterému se řadíte pohlaví?
2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Jaká je délka Vaší praxe jako učitel/učitelka MŠ?
4. Vaše pedagogické zkušenosti pocházejí z mateřské školy nacházející se ve městě, či na vesnici?
5. Z jakého typu MŠ pocházejí Vaše pedagogické zkušenosti?
6. Vaše pedagogické zkušenosti pochází ze třídy s heterogenním, či homogenním složením dětí?
7. Jste dostatečně seznámeni s principy montessori pedagogiky?

8. Vnímáte přínos montessori pedagogiky ve vzdělávací oblasti jazyka a řeči?
9. Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku? V případě, že jste již nějaký kurz absolvovali, uveďte jaký.
10. Pokud jste na otázku č. 9 odpověděli, že kurz nemůžete absolvovat, jaké jsou Vaše důvody?
11. Používáte ve své třídě montessori pomůcku „válečky s úchyty“ na procvičení tzv. špetkového úchopu, tzn. tři prsty, které drží předmět? Popřípadě využíváte ve své třídě jiných pomůcek na procvičení tohoto úchopu?
12. V montessori pedagogice se používají jako nepřímá příprava na psaní, které je v mateřských školách s montessori přístupem součástí oblasti rozvoje jazyka, tzv. „cvičení praktického života“. Jedná se o úkoly a příklady jednoduchých každodenních činností a úkonů, které lidé konají v rámci péče o sebe, o ostatní a naše životní prostředí. Zařazujete ve své praxi ve třídě takové úkony?
(příprava jednoduché svačiny, krájení jablek, utírání prachu ve třídě, zalévání květin, záhonů, apod.)
13. Maria Montessori zastává názor, že je potřeba v dítěti probudit schopnost pohybovat rukou určitým způsobem, tj. „umět ruku vést“, a je toho názoru, že tuto schopnost získáváme skrze kreslířskou zručnost. Jakou časovou dotaci ve své třídě věnujete procvičování kreslířské zručnosti?
14. Pokud jste na otázku č. 17 odpověděli, že se činnosti kreslení ve Vaší třídě nevěnujete, jaké si myslíte, že jsou důvody?
(nedostatečný materiál, špatná motivace dětí ke kreslení, preference k jiným aktivitám apod.)
15. Maria Montessori navrhla soubor činností, které vedou k procvičování schopností vedoucích k osvojení schopnosti samotného psaní. Jedna z aktivit se skládá z deseti různých geometrických tvarů, ty se skládají ze dvou dílů a obsahují základní tahy pro rozvoj písma. Dítě tyto tvary obtahuje a pak s nimi nadále pracuje. Znáte tento materiál z montessori pedagogiky?
16. Další aktivitou využívanou v montessori třídě je tzv. „pískovnička“. Jedná se o dřevěný rám, kdy dno je z blyštivého materiálu, plocha pískovničky je ohraničena a pokryta tlustou vrstvou velmi jemného písku. Jedna z etap cvičení s pískovničkou je cvičení s písmeny ze smirkového papíru, kdy se dítě snaží udělat stejnou stopu písmene do písku. Znáte tento materiál z montessori pedagogiky?

17. Nejznámější pomůcky montessori pedagogiky z oblasti jazyka jsou bezesporu písmena ze smirkového papíru. Smirková (hmatová) písmena spojují sluchové vnímání do roviny vizuálního a hmatového vnímání. Znáte tuto pomůcku z montessori pedagogiky?
18. Jakých aktivit ve své praxi využíváte pro seznámení dětí ve třídě s písmeny?
(pracovní listy, grafomotorické tabulky, knihy, vzdělávací videa apod.)
19. Mají u Vás ve třídě děti k dispozici abecedu, popřípadě polici s písmeny s doprovodnými aktivitami?
20. Nedílnou součástí oblasti jazyka v montessori školkách je i osvojování si dovednosti čtení. Aby si dítě mohlo osvojit dovednost čtení, mělo by mít osvojenou dostatečně širokou a hlubokou slovní zásobu. Zařazujete ve své praxi cíleně aktivity sloužící k rozvoji slovní zásoby?
(hry na role, prstové hry, taneční hry apod.)
21. V montessori prostředí vyučující často využívají hláskových her. Využíváte hláskových her ve své praxi?
Jedná se o hry, které rozvíjí fonémový sluch (dovednost hláskové analýzy a syntézy výrazů).
22. V Montessori školkách se často využívají tzv. třísložkové karty, které slouží k rozšiřování slovní zásoby a také jako lekce čtení. Máte povědomí o tomto materiálu z montessori pedagogiky?
23. Mají u Vás ve třídě děti dostatek knih a přímý přístup ke knihám?
24. Pokud jste na otázku č. 23 odpověděli, že knihovna ve Vaší třídě ne zcela odpovídá požadavkům pro děti určitého věku, jaké si myslíte, že jsou důvody stavu knihovny u Vás ve třídě? Prosím, vypište.

6.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Výzkumný soubor tvořili pedagogové mateřských škol. Dotazníkového šetření se pomocí elektronického dotazníku zúčastnilo 362 respondentů. Návratnost dotazníku byla 66,7 %, je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků.

V tabulce 1 jsou uvedeny základní informace o respondentech. Šetření se celkově zúčastnilo 362 osob, z toho bylo 98,9 % žen (358 osob) a pouze 4 muži (1,1 %). Nikdo z respondentů nezvolil možnost, že se řadí k „jinému“ pohlaví. Výsledky šetření potvrdily obecně známou zkušenost, že v mateřských školách pracují primárně ženy. Ženy v mateřských a základních školách převažují v celé Evropě. Čím vyšší je stupeň a odbornost škol, tím více se

vyrovnává poměr počtu žen a mužů v učitelském sboru. Zatímco v českých mateřských školách se setkáváme s učitelkami v 99,6 % případů, na vysoké škole je to jen 38 %. Poměr žen a mužů v mateřských školách se v České republice za posledních dvacet let téměř neproměnil.²⁵

Nejčastěji měli respondenti středoškolské vzdělání ukončené maturitou (47,5 %; 172 osob) anebo vysokoškolské (43,9 %; 159 osob). Učitelé mateřských škol získávají kvalifikaci na střední odborné škole ve čtyřletém oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Pak lze předškolní a mimoškolní pedagogiku studovat také na vyšší odborné škole, případně na vysoké škole. Od roku 2005 jsou kvalifikovaným učitelem také ti, kteří vystudovali program zaměřený na speciální pedagogiku na vysoké škole. Od roku 2012 lze využít také studia k rozšíření odborné kvalifikace v programu celoživotního studia.²⁶

Sledování pedagogové měli nejčastěji praxi od 5 do 15 let (34,5 %; 125 osob) anebo do 5 let (33,7 %; 122 osob). V šetření je dokonce 16 % osob (58), které mají délku praxe delší než 30 let.

Pro lepší přehlednost uvádíme v textu tabulky a grafy.

Tabulka 1 – Základní informace o respondentech

Základní informace o respondentech		Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ke kterému se řadíte pohlaví?	žena	358	98,9 %
	muž	4	1,1 %
	jiné	0	0,0 %
	celkem	362	100,0 %
Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	základní vzdělání	0	0,0 %
	střední odborné vzdělání zakončené výučním listem	1	0,3 %
	střední odborné vzdělání zakončeno maturitou	172	47,5 %
	vyšší odborné vzdělání	30	8,3 %
	vysokoškolské vzdělání	159	43,9 %
	celkem	362	100,0 %
Jaká je délka Vaší praxe jako učitele/učitelky v MŠ?	do 5 let	122	33,7 %
	od 5 let do 15 let	125	34,5 %
	od 15 let do 30 let	57	15,7 %
	více než 30 let	58	16,0 %
	celkem	362	100,0 %

²⁵ Ženy mezi učiteli. *Evropa v datech* [online]. 2.9.2019 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://www.evropavdatech.cz/clanek/33-zeny-mezi-uciteli/>

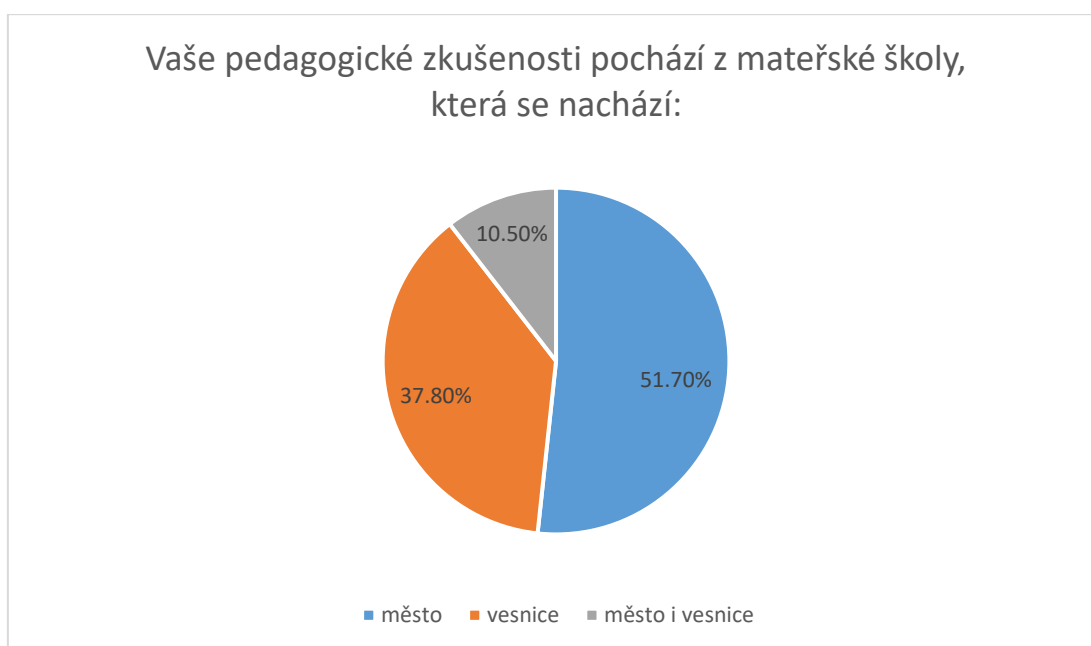
²⁶ Učitel mateřské školy. *Národní soustava povolání* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 51,7 % respondentů má pedagogické zkušenosti z mateřských škol, které se nacházejí ve městech (187 osob), 37,8 % sledovaných respondentů uvádí, že jejich pedagogické zkušenosti pocházejí z mateřských škol, které se nacházejí na vesnici, a 10,5 % respondentů uvádí, že jejich pedagogické zkušenosti pochází z mateřské školy jak ve městě, tak i na vesnici, viz tabulka 2 a graf 1.

Tabulka 2 – Místo, ze kterého pochází pedagogické zkušenosti respondentů

Vaše pedagogické zkušenosti pocházejí z mateřské školy, která se nachází:	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
na vesnici	187	51,7 %
ve městě	137	37,8 %
ve městě i na vesnici	38	10,5 %
celkem	362	100,0 %

Graf 1 – Místo, odkud pochází pedagogické zkušenosti sledovaných respondentů



Další z otázek dotazníku sledovala, z jakého typu mateřské školy pocházejí pedagogické zkušenosti respondentů. Respondenti mohli uvádět více odpovědí. 89,2 % respondentů (323 osob) uvedlo, že jejich pedagogické zkušenosti pocházejí z klasické mateřské školy. Mezi nejvíce zastoupenými „jinými“ typy patří montessori mateřská škola (9,7 %; 35 osob) a mateřské školy „Začít spolu“ – Step by step. S tímto typem školky má zkušenosti 8,8 %

dotázaných respondentů (32 osob), viz tabulka 2. Výsledek šetření není překvapující. Vzhledem k převaze klasických mateřských škol se dalo očekávat, že i zkušenosti pedagogů budou pocházet převážně z klasických mateřských škol, viz tabulka 3.

Tabulka 3 – Zdroj zkušeností s pedagogickými zkušenostmi (možnost více odpovědí)

5. Z jakého typu MŠ pocházejí Vaše pedagogické zkušenosti?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
klasická mateřská škola	323	89,2 %
montessori mateřská škola	35	9,7 %
mateřské školy „Začít spolu“ – Step by step	32	8,8 %
mateřská škola speciální	18	5,0 %
lesní mateřská škola	9	2,5 %
waldforská mateřská škola	8	2,2 %
jiný typ mateřské školy	20	5,5 %

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 55,4 % respondentů (200 osob), jejichž pedagogické zkušenosti pocházejí ze třídy se smíšeným věkovým složením dětí. 34,6 % respondentů (126 osob) má zkušenosti s homogenní skupinou dětí ve třídě, tj. ve třídě stejného věkového složení. 10,0 % (36 osob) respondentů uvádí, že má zkušenosti s homogenní i heterogenní skupinou dětí, viz tabulka 4 a graf 2.

V minulosti proběhla celá řada výzkumů na téma, jestli je lepší homogenní, nebo heterogenní třída. Jedná se především o zahraniční výzkumy (v České republice prozatím žádná studie nebo výzkum na toto téma nevznikl). David Pratt z New Yorku publikoval v roce 1986 svou studii, ve které zkoumal heterogenní a homogenní kolektivy celkově. Podle jeho zjištění věková segregace nepřináší žádné výrazné benefity, zatímco smíšené kolektivy jsou podle něj sociálně a psychologicky zdravým prostředím, kde se kultivují především afektivní aspekty vzdělávání. Pokud jde o konkrétní rozvoj jazyka a řeči v heterogenních či homogenních třídách, byl proveden v roce 2007 výzkum, který vedla dvojice výzkumníků z amerického Hartfordu, Beth Bye a Charlota Schechter. Výsledek výzkumu ukázal, že vyspělejší děti mají na ty méně rozvinuté pozitivní vliv a „táhnou je nahoru“.²⁷ Marie Montessori zastávala stejný názor, tedy převažující pozitiva heterogenních tříd. Heterogenní složení třídy je jeden z principů montessori pedagogiky. I přesto, že se teď všeobecně podporují spíše heterogenní skupiny dětí

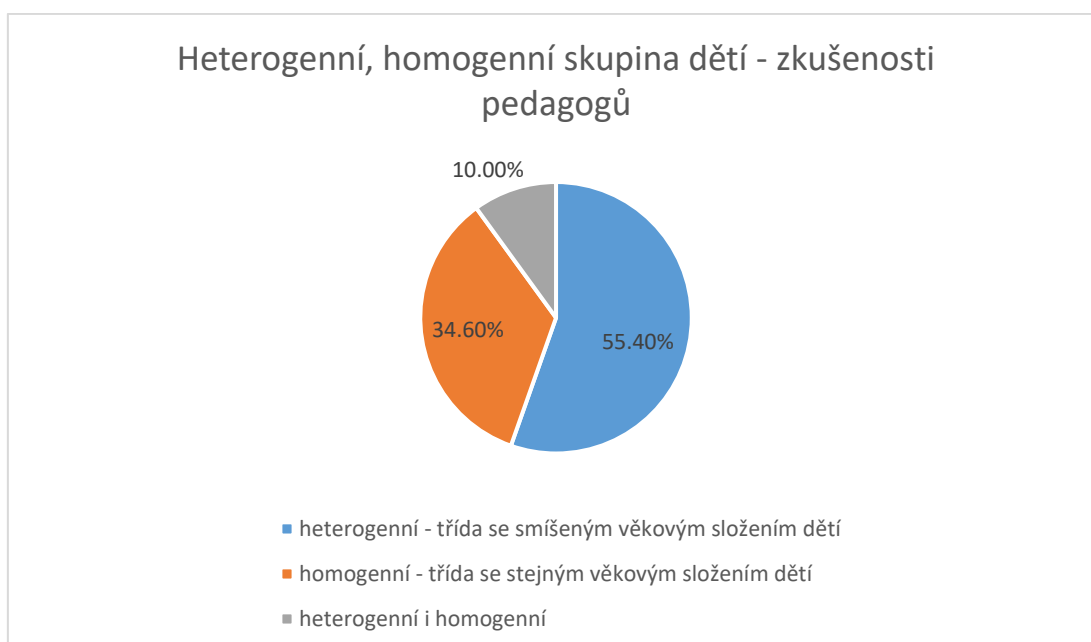
²⁷ Homogenní a heterogenní třídy ve výzkumech. *Nakladatelství portál: Informatorium 3-8* [online]. Nakladatelství portál, 08, 2020 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/100300/homogenni-a-heterogenni-tridy-ve-vyzkumech>

ve třídách, 126 respondentů našeho výzkumného šetření uvádí, že jejich pedagogické zkušenosti pocházejí primárně z tříd se stejným věkovým složením dětí.

Tabulka 4 – Heterogenní, homogenní třídy, zkušenosti pedagogů

6. Z jaké třídy pochází Vaše pedagogické zkušenosti?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
heterogenní – třída se smíšeným věkovým složením dětí	200	55,4 %
homogenní – třída se stejným věkovým složením dětí	126	34,6 %
z heterogenní i homogenní třídy	36	10,0 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 2 – Heterogenní, homogenní třídy, zkušenosti pedagogů



7 Prezentace a interpretace dat výzkumného šetření

Každá položka obsažená v dotazníkovém šetření byla vyhodnocována samostatně. Součástí vyhodnocení jsou pro větší přehlednost také grafy a tabulky. Dotazník byl sestaven z položek, na které respondenti mohli odpovídat právě jen jednou zvolenou možností, i z položek, u kterých bylo možné volit více odpovědí najednou.

U každé vyhodnocované položky je uveden komentář, který analyzuje zkoumaný jev. U otázek, které nebylo možné kvantitativně zachytit (respondenti měli vyjádřit svůj názor pomocí slovního doprovodu), jsou odpovědi parafrázovány nebo doslovně citovány v komentářích.

V dotazníkovém šetření otázka č. 7 – Jste dostatečně seznámeni s principy montessori pedagogiky?

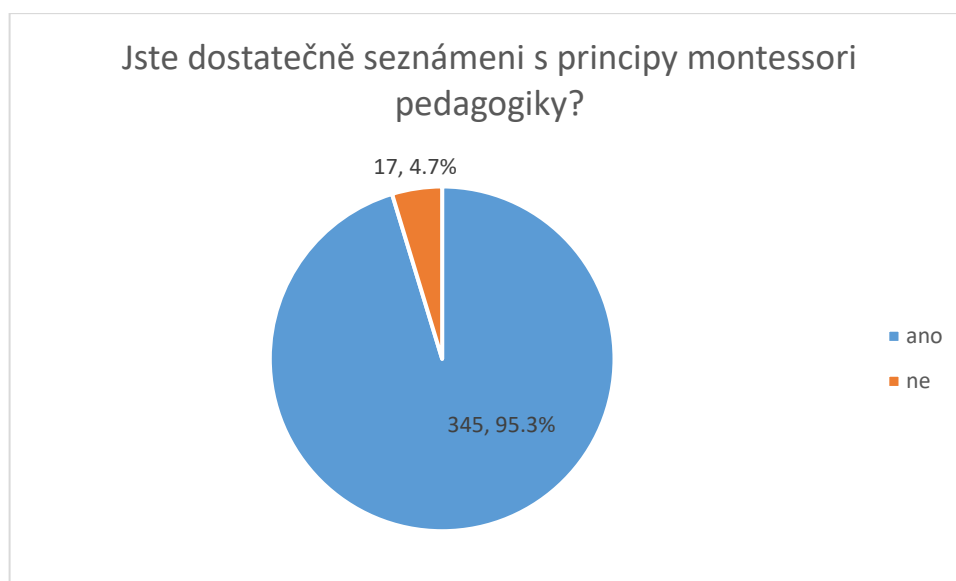
95,3 % sledovaných pedagogů (345 osob) si myslí, že je dostatečně seznámeno s principy montessori pedagogiky. Necelých 5 % respondentů uvádí, že nemají dostatečné informace o principech montessori pedagogiky, viz tabulka 5 a graf 3.

Jsme si vědomi toho, že otázka může být irelevantní z důvodu subjektivního vnímání respondentů. Respondent může mít pocit, že je dostatečně seznámen s principy montessori pedagogiky na základě přečteného článku. Někdo může považovat za dostatečné seznámení s montessori principy na základě absolvovaného montessori výcviku pod hlavičkou AMI asociace. I přesto jsme se rozhodli tuto otázku zařadit. O tom, do jaké míry respondenti mají opravdu reálné povědomí o těchto principech, by se mohlo vést další samostatné výzkumné šetření.

Tabulka 5 – Informace o principech montessori pedagogiky

7. Jste dostatečně seznámeni s principy montessori pedagogiky?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
ano	345	95,3 %
ne	17	4,7 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 3 – Informace o principech montessori pedagogiky



V dotazníkovém šetření otázka č. 8 – Vnímáte přínos montessori pedagogiky ve vzdělávací oblasti jazyka a řeči?

Tato otázka, podle mého názoru, nebyla vhodně formulována. Uvědomila jsem si, že abychom měli objektivní data, musel by respondent mít dostatečné informace o montessori pedagogice, aby mohl odpovědět, zda vnímá přínos montessori pedagogiky ve vzdělávací oblasti jazyka a řeči. Proto jsme pro vyhodnocení zvolili metodu hypotézy. V tabulce 6 a v grafu 4 je uvedeno hodnocení přínosu montessori pedagogiky podle toho, zda respondenti mají dostatečné informace o montessori pedagogice. Jako přínosnou tuto pedagogiku hodnotí 68,7 % osob, které mají dostatečné informace o této pedagogice, zároveň ji jako přínosnou hodnotí i 52,9 % respondentů, přestože o této pedagogice, jak uvedli, neměli dostatek informací.

Testovaná hypotéza byla ve tvaru:

H₀. Mezi hodnocením přínosu a původním povědomím o této metodě neexistuje statisticky významný vztah.

H₀. Mezi hodnocením přínosu a původním povědomím o této metodě existuje statisticky významný vztah.

Pro ověření vztahu mezi těmito proměnnými jsme původně použili χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce ($G = 4,415$; p -hodnota = 0,110), jelikož však nebyly splněny podmínky

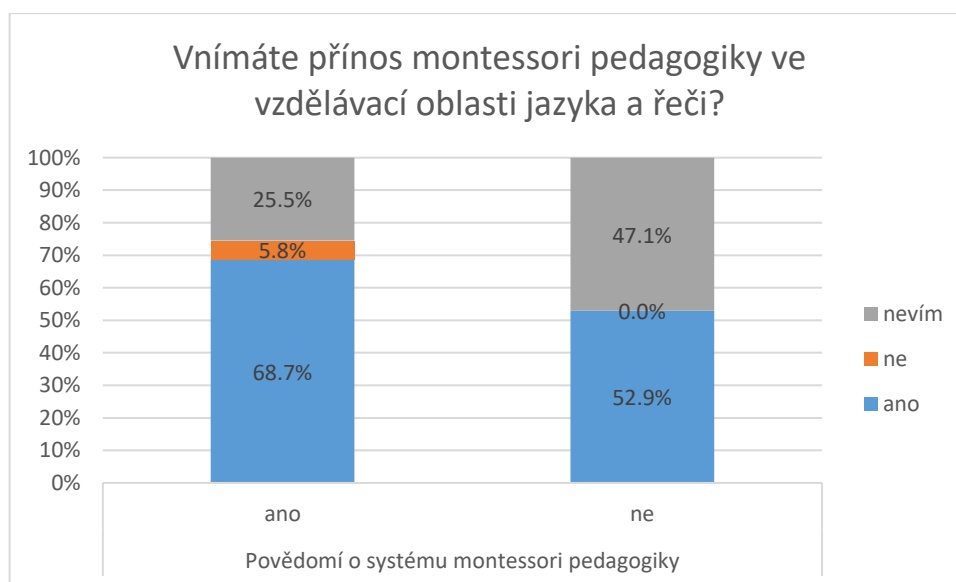
pro použití této metody (velký počet buněk s malým počtem pozorování), pro vyhodnocení vztahu mezi proměnnými použijeme modifikovaný Fisherův exaktní test. Na základě tohoto testu (p -hodnota = 0,152) na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nezamítáme. **Mezi hodnocením přínosu a dostatečné informovanosti o této pedagogice neexistuje statisticky významný vztah.**

Z toho lze usuzovat, že respondenti nemusí mít dostatečné informace o montessori pedagogice, ale i přesto vidí v montessori pedagogice pro oblast jazyka a řeči přínos.

Tabulka 6 – Hodnocení přínosu montessori pedagogiky podle informovanosti

		Vnímáte přínos montessori pedagogiky ve vzdělávací oblasti jazyka a řeči?			Relat. četnost (n = 362)
		Ano	Ne	Nevím	
Jste dostatečně seznámeni s principy montessori pedagogiky?	ano	237 (68,7 %)	20 (5,8 %)	88 (25,5 %)	345 (100 %)
	ne	9 (52,9 %)	0 (0 %)	8 (47,1 %)	17 (100 %)
Celkem		246 (68 %)	20 (5,5 %)	96 (26,5 %)	362 (100 %)

Graf 4 – Hodnocení přínosu montessori pedagogiky podle informovanosti



V dotazníkovém šetření otázka č. 9 – Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku? V případě, že jste již nějaký kurz absolvovali, uveďte, jaký.

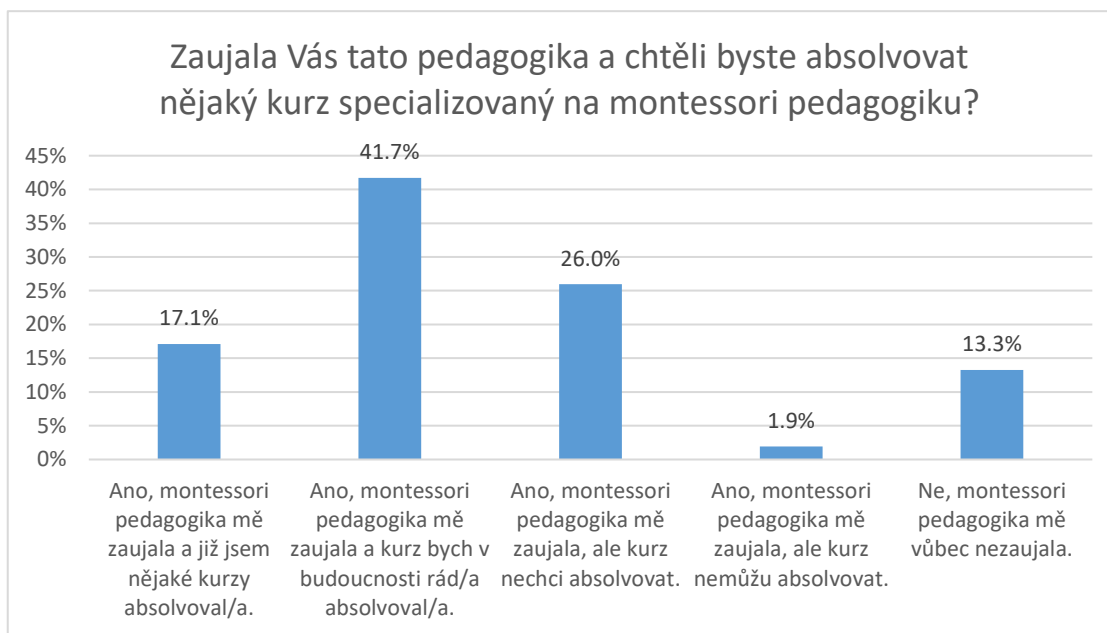
V tabulce 7 a v grafu 5 jsou uvedeny odpovědi na otázku: „Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?“. 13,3 % respondentů tato pedagogika vůbec nezaujala a žádný kurz by absolvovat nechtěli (48 odpovědí). Nejčastěji sledovaní pedagogové uvádějí, že je tato pedagogika zaujala a rádi by v budoucnu nějaký kurz absolvovali (151 osob; 41,7 %). 17,1 % dotázaných učitelů už nějaký kurz na toto téma absolvovalo (62 osob). 1,9 % dotazovaných respondentů uvedlo, že by je to zajímalo, ale kurz absolvovat nemohou (7 odpovědí). V rámci výše uvedené otázky měli respondenti v případě, že nějaký kurz již absolvovali, uvést, o jaký kurz šlo. Ve 4 případech se jednalo o AMI kurz, kde jedna respondentka absolvovala kurz dokonce v Americe. Mezi dalšími odpověďmi byly kurzy v rámci projektu MAS²⁸, diplomované kurzy montessori pedagogiky či praxe v montessori zařízeních. Několik respondentů uvedlo, že se účastnilo několika konferencí s Vlastou Hillebrandovou, zakladatelkou společnosti Montessori ČR.

Tabulka 7 – Zájem respondentů o montessori pedagogiku

9. Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, montessori pedagogika mě zaujala a již jsem nějaké kurzy absolvoval/a.	62	17,1 %
Ano, montessori pedagogika mě zaujala a kurz bych v budoucnosti rád/a absolvoval/a.	151	41,7 %
Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nechci absolvovat.	94	26,0 %
Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nemůžu absolvovat.	7	1,9 %
Ne, montessori pedagogika mě vůbec nezaujala.	48	13,3 %
Celkem	362	100,0 %

²⁸ Projekt MAS – Místní akční skupina (dále MAS) je na politickém rozhodování nezávislým společenstvím občanů, neziskových organizací, soukromé podnikatelské sféry a veřejné správy (obcí, svazků a institucí veřejné moci), které spolupracuje na rozvoji venkova, zemědělství a získávání finanční podpory z EU a z národních programů, pro svůj region, metodou LEADER. Základním cílem MAS je zlepšování kvality života a životního prostředí ve venkovských oblastech. Jedním z nástrojů je také aktivní získávání a rozdělování dotačních prostředků.

Graf 5 – Zájem respondentů o montessori pedagogiku



V dotazníkovém šetření otázka č. 10 – Pokud jste na otázku č. 9 odpověděli, že kurz NEMŮŽETE absolvovat, jaké jsou Vaše důvody?

Další otázka sledovala, jaké jsou důvody respondentů, kteří odpověděli, že nemůžou absolvovat specializovaný kurz montessori pedagogiky, i přesto, že by o něj měli zájem. Z dotazovaných respondentů odpovědělo 7 osob, že nemůžou takový kurz (1,7 % dotazovaných). Jako důvody uváděli respondenti finanční a časovou náročnost kurzů a seminářů.

V dotazníkovém šetření otázka č. 11 – Používáte ve své třídě montessori pomůcku „válečky s úchyty“ na procvičení tzv. špetkového úchopu, tzn. tři prsty, které drží předmět? Popřípadě využíváte ve své třídě jiných pomůcek na procvičení tohoto úchopu?

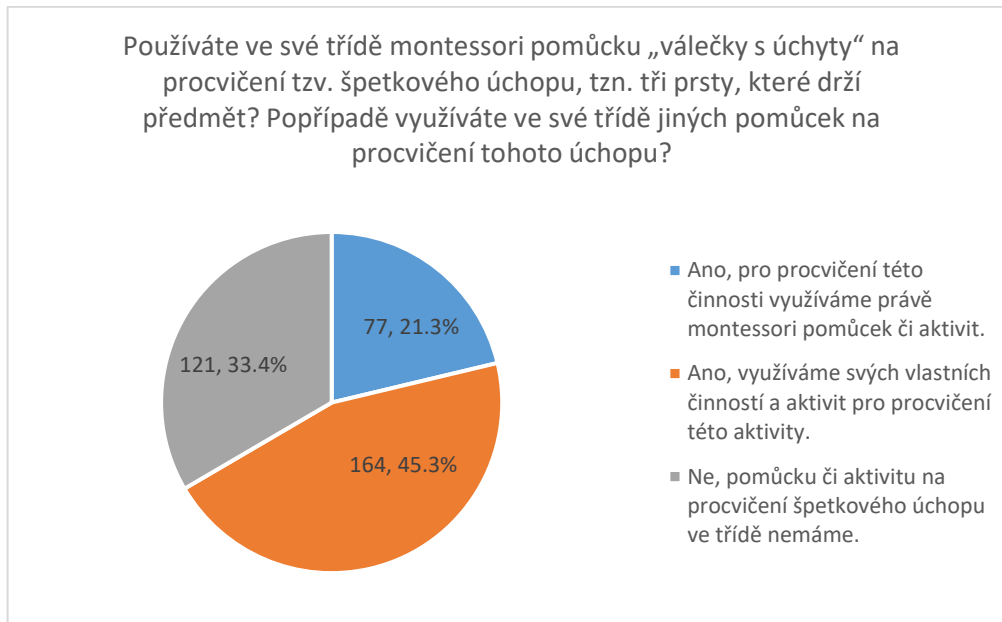
V naší zemi je standardně přijímán jen jeden způsob správného úchopu a tím je úchop špetkový. V tabulce 8 a v grafu 6 jsou uvedeny odpovědi na otázku, zda pedagogové využívají ve svých třídách montessori pomůcku „válečky s úchyty“ na procvičení tzv. špetkového úchopu. Těto originální pomůcky využívá 21,3 % učitelů (77 odpovědí), dalších 45,3 % učitelů využívá vlastních činností a pomůcek (164 odpovědí). 33,4 % učitelů (121 osob) uvádí, že žádné pomůcky na procvičování špetkového úchopu ve třídě nepoužívají.

V případě, že respondenti uvedli, že využívají jiných pomůcek pro procvičení tzv. špetkového úchopu, měli uvést, jakých pomůcek využívají. Z velké většiny se objevovalo, že respondenti ve své praxi s dětmi využívají trojhranné pastelky a speciální násadky na tužky.

Tabulka 8 – Pomůcky na procvičení tzv. špetkového úchopu

11. Používáte ve své třídě montessori pomůcku „válečky s úchyty“ na procvičení tzv. špetkového úchopu, tzn. tři prsty, které drží předmět? Popřípadě využíváte ve své třídě jiných pomůcek na procvičení tohoto úchopu?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, pro procvičení tzv. špetkového úchopu využíváme právě montessori pomůcek.	77	21,3 %
Ano, využíváme jiné pomůcky na procvičení tzv. špetkového úchopu.	164	45,3 %
Ne, pomůcku na procvičení špetkového úchopu ve třídě nemáme.	121	33,4 %
celkem	362	100,0 %

Graf 6 – Pomůcky na procvičení tzv. špetkového úchopu



V dotazníkovém šetření otázka č. 12 – V montessori pedagogice se používají jako nepřímá příprava na psaní, které je v mateřských školách s montessori přístupem součástí oblasti rozvoje jazyka a řeči, tzv. „cvičení praktického života“. Jedná se o úkoly a příklady jednoduchých každodenních činností a úkonů, které lidé konají v rámci péče o sebe, o ostatní a naše životní prostředí. Zařazujete ve své praxi takové úkony? (příprava jednoduché svačiny, krájení jablek, utírání prachu ve třídě, zalévání květin, záhonů, apod.)

Montessori systém učení psaní a čtení vychází z vývojových potřeb dítěte. V nejranějším věku dítěte je věnována velká péče rozvoji osobité lidské vlastnosti – komunikaci. V mateřské škole je systematicky podporováno další rozšiřování slovní zásoby, rozvoj hrubé a jemné motoriky a příprava ruky na ovládání tužky, zrakové a sluchové rozlišování, souhra očních pohybů a vedení ruky. Pozornost je věnována rovněž aktivitám pro sledování posloupnosti dějů a symbolů. Pro rozvoj těchto dovedností jsou v montessori mateřské škole cíleně připraveny aktivity, program a pomůcky s didaktickým postupem v oblastech tzv. praktického života. Než tedy dítě vezme do ruky první smirkové písmeno, prošlo již hlubokou přípravou při mnoha záměrně sestavených činnostech²⁹.

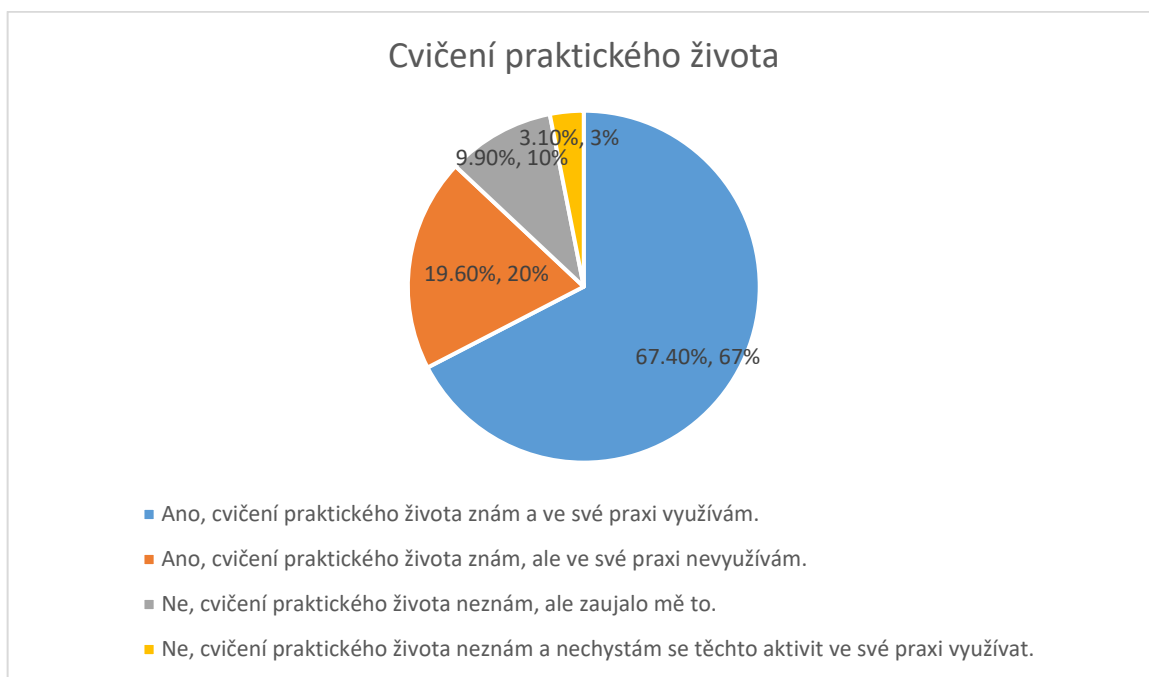
Z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že 67,4 % dotázaných pedagogů (244 osob) zná a aktivně využívá těchto aktivit ve své praxi. Jedná se o nejčastější odpověď dotazovaných respondentů. Další velmi častou odpovědí bylo, že respondenti cvičení praktického života znají, ale ve své praxi jich nevyužívají. Takto odpovědělo 71 respondentů, tedy 19,6 %. 36 dotazovaných (9,9 %) tato cvičení praktického života neznala, ale zaujalo je to. Pouze 11 respondentů uvedlo, že cvičení praktického života neznají a ani je tato činnost na základě krátkého popisu pro jejich praxi nezaujala. Odpovědi na tuto otázku jsou uvedeny v tabulce 9 a v grafu 7.

²⁹ Randáková, Kamila. Montessori systém práce pro přirozené psaní a čtení. *Učitelské listy* [online]. Zpravodaj SKAV, 29.7.2013, 2013(5) [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2013/07/kamila-randakova-montessori-system.html>

Tabulka 9 – Cvičení praktického života

12. Cvičení praktického života	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, cvičení praktického života znám a ve své praxi využívám.	244	67,4 %
Ano, cvičení praktického života znám, ale ve své praxi nevyžívám.	71	19,6 %
Ne, cvičení praktického života neznám, ale zaujalo mě to.	36	9,9 %
Ne, cvičení praktického života neznám a nechystám se těchto cvičení ve své praxi využívat.	11	3,1 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 7 – Cvičení praktického života



V dotazníkovém šetření otázka č. 13 – Maria Montessori zastává názor, že je potřeba v dítěti probudit schopnost pohybovat rukou určitým způsobem, tj. „umět ruku vést“, a je toho názoru, že tuto schopnost získáváme skrze kreslířskou zručnost. Jakou časovou dotaci ve své třídě věnujete procvičování kreslířské zručnosti?

V dnešní době již existuje mnoho publikací věnujících se dětské kresbě a její důležitosti. Skutečný zájem o dětskou kresbu však začal v roce 1912 na IV. světovém kongresu v Drážďanech. Tento kongres uznal kreslení jako vyjadřovací prostředek rovnocenný řeči a písmu. Maria Montessori viděla důležitost dětské kresby v mnoha rovinách, nejenom v oblasti jazyka a řeči, ale také v oblasti matematických představ apod. Dnešní doba má také svá specifika, která vývoj dítěte ovlivňují. Dnešní děti se méně pohybují, méně kreslí a mechanické a technické hračky, které sloužily k rozvoji jemné motoriky, nahrazují dětskou manipulací s předměty z reálného světa (například televize, popřípadě mobilní telefony, srov. Fuchs a kol., 2015). Proto považujeme za důležité, že je v mateřských školách kreslířská zručnost u dětí podporována všemi dostupnými prostředky.

V dotazníkovém šetření nás zajímalo, kolik času se v mateřských školách sledovaných respondentů děti věnují rozvoji kreslířské zručnosti. Rozdělení odpovědí na tuto otázku je uvedeno v tabulce 10 a v grafu 8. Aktivitám na podporu kreslířské zručnosti se každý den věnuje 39,0 % učitelů (141 osob), nejčastěji se těmto aktivitám věnují učitelé minimálně 3x do týdne (46,1 %; 167 osob).

Tabulka 10 – Podpora kreslířské zručnosti

13. Podpora kreslířské zručnosti	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Aktivitám na podporu kreslířské zručnosti se věnujeme každý den.	141	39,0 %
Aktivitám na podporu kreslířské zručnosti se věnujeme alespoň třikrát do týdne.	167	46,1 %
Aktivitám na podporu kreslířské zručnosti se věnujeme méně než třikrát do týdne.	50	13,8 %
Aktivitám na podporu kreslířské zručnosti se nevěnujeme.	4	1,1 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 8 – Podpora kreslířské zručnosti



V dotazníkovém šetření otázka č. 14 – Pokud jste na otázku č. 13 odpověděli, že se činnosti kreslení ve Vaší třídě nevěnujete, jaké si myslíte, že jsou důvody? (nedostatečný materiál, špatná motivace dětí ke kreslení, preference k jiným aktivitám apod.)

Pokud respondenti uvedli odpověď „nevěnujeme se“, měli uvést důvod. Jednalo se o 4 respondenty. Svou odpovědí většinou vysvětlovali, proč si v předchozí otázce nedokázali vybrat žádnou z nabízených odpovědí, takže spíše nesouhlasili s formou položení otázky, než aby tyto techniky nevyužívali. Jeden z respondentů uvedl jako důvod, že děti preferují jiné, atraktivnější aktivity. Na pracovišti dalšího respondenta se zase uplatňují činnosti pouze z waldorfské pedagogiky.

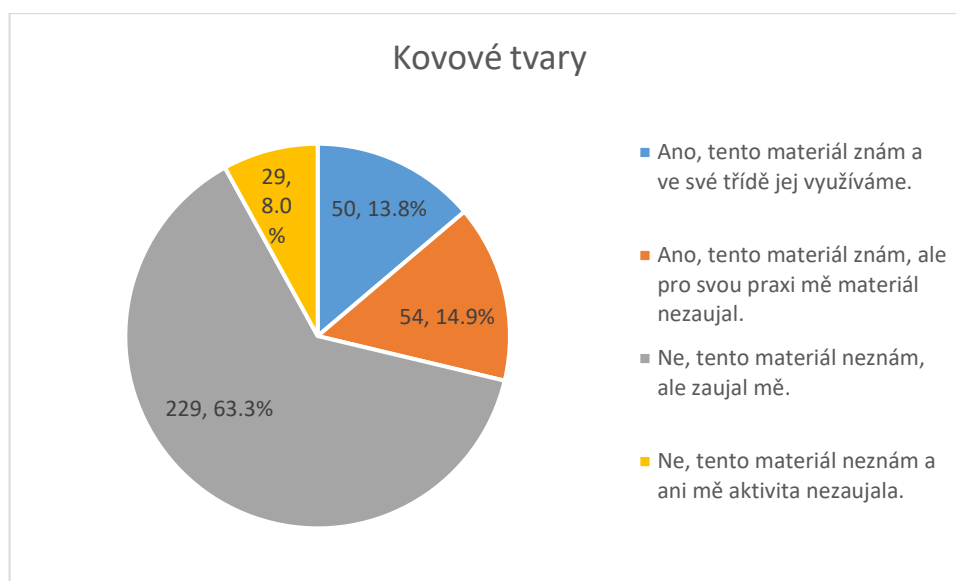
V dotazníkovém šetření otázka č. 15 – Maria Montessori navrhla soubor činností, které vedou k procvičování schopností vedoucích k osvojení schopnosti samotného psaní. Jedna z aktivit se skládá z deseti různých geometrických tvarů, ty se skládají ze dvou dílů a obsahují základní tahy pro rozvoj písma. Dítě tyto tvary obtahuje a pak s nimi nadále pracuje. Znáte tento materiál z montessori pedagogiky?

Výsledky této otázky jsou uvedeny v tabulce 11 a v grafu 9. Respondenti nejčastěji uvádějí, že tuto originální montessori pomůcku neznají, ale že je zaujala. (63,3 %; 229 odpovědí). 13,8 % respondentů (50 osob) tyto techniky znají a ve své třídě je využívají. Pouze 29 respondentů odpovědělo, že tento didaktický materiál z montessori pedagogiky neznají a ani je pomůcka nezaujala (8 %). Vzhledem k tomu, že nejvíce respondentů odpovědělo, že pomůcku „kovové tvary“ neznají, ale zaujala je, nabízí se otázka, jakým způsobem dostat povědomí o zajímavých montessori pomůčkách i do jiných mateřských škol, kde by mohly tyto pomůcky být přínosem. Existuje samozřejmě mnoho publikací věnujících se montessori pedagogice, jejím principům a metodám. Bohužel se zdá, že není jednoduché se dostat k informacím o konkrétních pomůčkách z dané oblasti a také k informacím, jak s těmito pomůckami pracovat. Dalším problémem pro mateřské školy může být nákladnost těchto originálních montessori pomůcek. I přesto, že Maria Montessori razila teorii, že se jedná o pedagogiku pro všechny, ceny těchto originálních pomůcek jsou opravdu vysoké.

Tabulka 11 – Kovové tvary – zkušenosti respondentů

15. Kovové tvary	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, tento materiál znám a ve své třídě jej využíváme.	50	13,8 %
Ano, tento materiál znám, ale pro mou praxi mě materiál nezaujal.	54	14,9 %
Ne, tento materiál neznám, ale zaujal mě.	229	63,3 %
Ne, tento materiál neznám a ani mě aktivita nezaujala.	29	8,0 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 9 – Kovové tvary – zkušenosti respondentů



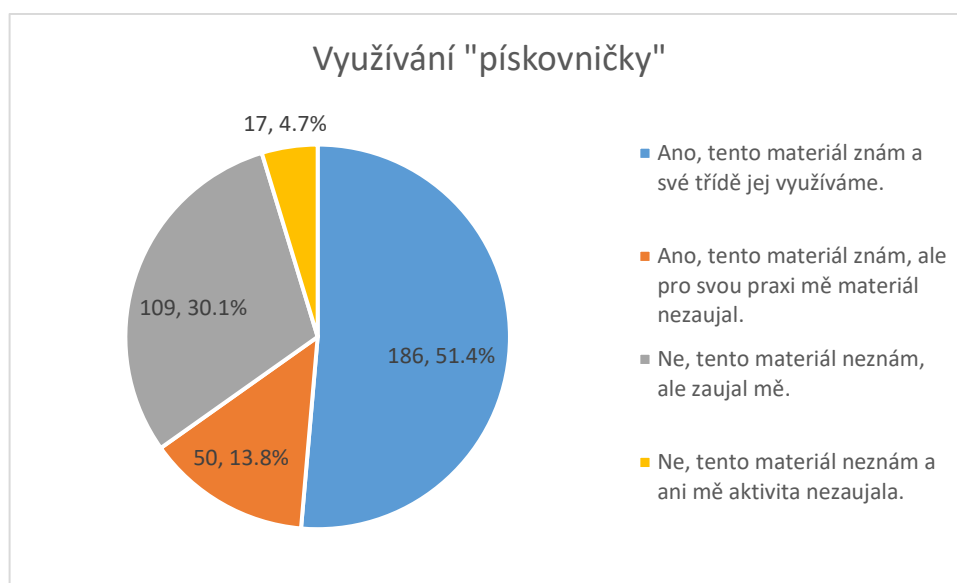
V dotazníkovém šetření otázka č. 16 – Další aktivitou využívanou v montessori třídě je tzv. „pískovnička“. Jedná se o dřevěný rám, kdy dno je z blyštivého materiálu, plocha pískovničky je ohraničena a pokryta tlustou vrstvou velmi jemného písku. Jedna z etap cvičení s pískovničkou je cvičení s písmeny se smirkového papíru, kdy se dítě snaží udělat stejnou stopu písmene do písku. Znáte tento materiál z montessori pedagogiky?

Tuto metodu zná a využívá 51,4 % sledovaných pedagogů (186 osob), z čehož lze usuzovat, že tato originální pomůcka z montessori pedagogiky už se částečně zažila i v klasických školkách. V další otázce, kde měli respondenti vypsát, jakých pomůcek, aktivit využívají pro seznámení dětí s písmeny, se objevovaly odpovědi, že si pískovničku dokonce sami vyráběli, protože originální pískovnička byla velmi nákladná. 13,8 % respondentů (50 osob) odpovědělo, že aktivitu znají, ale pro jejich praxi je aktivita nezaujala. Z vlastní zkušenosti můžu hodnotit, že mnoho pedagogů aktivitu ve své třídě nechce uplatňovat z důvodů hrozícího nepořádku z písku a nedostatku času na dohled nad touto aktivitou. V klasických školkách jsem často při své praxi viděla možnost práce s kinetickým pískem, který ale bohužel není využitelný pro účely například cvičení se smirkovými písmeny. Absolutně tuto pomůcku nezná, ale zaujala je, 30,1 % učitelů (109 osob). Pouze 17 sledovaných respondentů odpovědělo, že aktivitu neznali a ani je nezaujala. Pro lepší přehlednost opět uvádím tabulku a graf s výsledky šetření u této otázky (tabulka 12 a graf 10).

Tabulka 12 – Využívání „pískovničky“

16. Využívání „pískovničky“	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, tento materiál znám a své třídě jej využíváme.	186	51,4 %
Ano, tento materiál znám, ale pro mou praxi mě materiál nezaujal.	50	13,8 %
Ne, tento materiál neznám, ale zaujal mě.	109	30,1 %
Ne, tento materiál neznám a ani mě aktivita nezaujala.	17	4,7 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 10 – Využívání „pískovničky“



V dotazníkovém šetření otázka č. 17 – Nejznámější pomůckou montessori pedagogiky z oblasti jazyka jsou bezesporu písmena ze smirkového papíru. Smirková (hmatová) písmena spojují sluchové vnímání do roviny vizuálního a hmatového vnímání. Znáte tuto pomůcku z montessori pedagogiky?

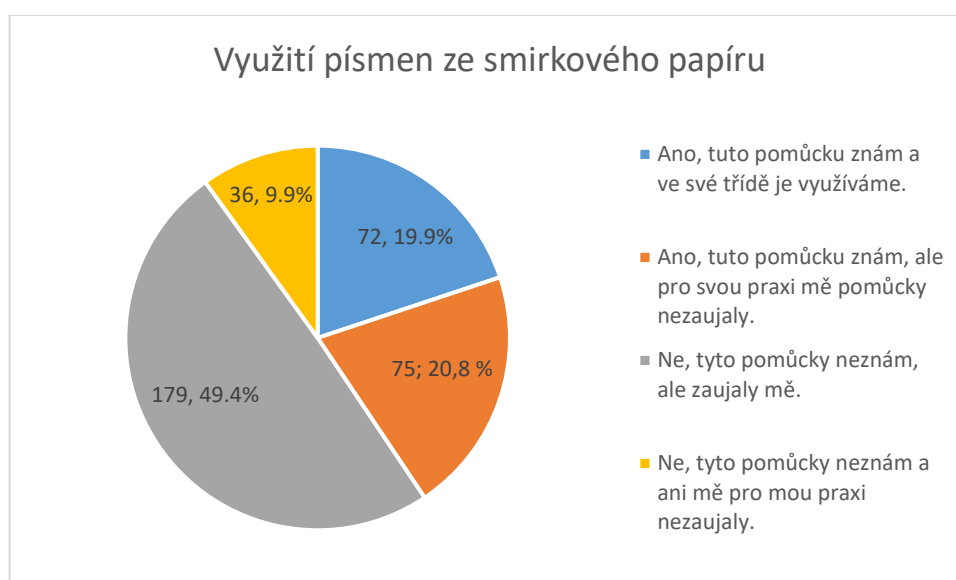
Otázka byla zaměřena na originální montessori pomůcku z oblasti jazyka tzv. smirková písmena. Tato pomůcka se dětem představuje nejčastěji kolem 4 let. Smirková písmena se na rozdíl od jiných originálních montessori pomůcek dají jednoduše vyrobit a někteří ze sledovaných respondentů uváděli, že si smirková písmena pro své potřeby ručně vyráběli. Nejčastější odpověď sledovaných respondentů na tuto otázku byla, že tuto pomůcku neznají, ale zaujala je. Takto odpovědělo 49,4 % sledovaných pedagogů (179 osob). 72 pedagogů (49,4 %) odpovědělo, že smirková písmena znají a ve své praxi využívají a 75 pedagogů odpovědělo, že smirková písmena znají, ale tento materiál je nezaujal. Smirková písmena

neznalo a ani je tento didaktický materiál nezaujal 36 respondentů, tedy 9,9 %, viz tabulka 13 a graf 11.

Tabulka 13 – Využití písmen ze smirkového papíru

17. Využití písmen ze smirkového papíru	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, tuto pomůcku znám a ve své třídě je využíváme.	72	19,9 %
Ano, tuto pomůcku znám, ale pro mou praxi mě pomůcky nezaujaly.	75	20,8 %
Ne, tyto pomůcky neznám, ale zaujaly mě.	179	49,4 %
Ne, tyto pomůcky neznám a ani mě pro mou praxi nezaujaly.	36	9,9 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 11 – Využití písmen ze smirkového papíru



V dotazníkovém šetření otázka č. 18 – Jakých aktivit ve své praxi využíváte pro seznámení dětí ve třídě s písmeny?

(pracovní listy, grafomotorické tabulky, knihy, vzdělávací videa apod.)

Zde byla využita otevřená otázka. Vyhodnocení je formou obsahové analýzy, která je doplněna o parafrázované i přesně citované odpovědi respondentů. Otázka prokázala, jak odlišně pedagogové vnímají důležitost seznamování dětí s písmeny v mateřské škole. Část dotazovaných respondentů (23 osob, 6,4 %) uvedla, že děti s písmeny neseznamují vůbec, protože je to úkol pedagogů na základní škole. Jedna z respondentek uvedla, že si je vědoma toho, že tyto aktivity vychází z RVP PV, ale ona sama není zastánce seznamování dětí s písmeny, a proto tyto aktivity nezařazuje. Další z respondentek uvádí, že by děti ráda seznamovala s písmeny, ale nejde to vzhledem k velkému množství dětí ve třídě. Nejčastější odpovědí bylo, že pedagogové děti seznamují s písmeny pomocí pracovních a grafomotorických listů, grafomotorických tabulek, knih nebo časopisů. Také se objevovaly odpovědi, že ve školce využívají interaktivní tabuli a tablety, popřípadě mají k dispozici velmi oblíbenou Albi tužku s knihami vztahujícími se k písmenům (Hravá písmena, Moje první písmena apod.). Další častou odpovědí byla již zmiňovaná pískovnička s různými obměnami, modelování písmen z plastelíny a také se objevoval didaktický materiál navržený Marií Montessori, častokrát vlastní výroby, protože na originální montessori didaktický materiál nemá školka finance. V odpovědích respondentů byly velké rozdíly – od těch, kteří se písmenům nevěnují vůbec, až po respondenty, kteří se snaží mnohé činnosti propojit se seznamováním s písmeny.

V dotazníkovém šetření otázka č. 19 – Mají u Vás ve třídě děti k dispozici abecedu, popřípadě polici s písmeny s doprovodnými aktivitami?

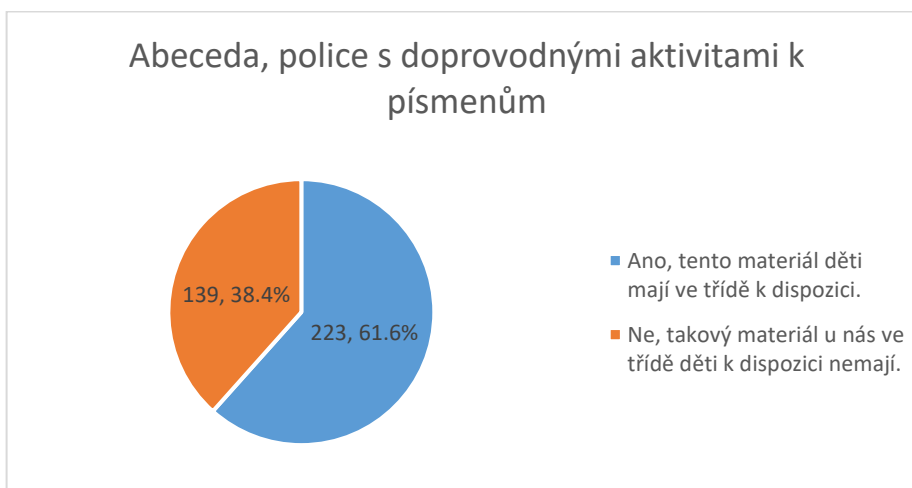
Výsledky dotazníkového šetření na tuto otázku jsou uvedeny v tabulce 14 a v grafu 12. 61,6 % sledovaných pedagogů (223 osob) uvádí, že tento materiál mají děti ve třídě k dispozici. 38,4 % učitelů uvádí, že tyto materiály pro děti k dispozici nemají (139 osob). Zájem o písmena se u dětí probouzí okolo 4. roku věku dítěte. Začnou se zajímat, co je kde napsáno. V této chvíli začíná být žádoucí nabízet jim aktivity s písmeny. V tomto období potřebují trénovat zrakové rozlišování, aby správně rozeznaly tvary jednotlivých písmen. Potřebují si propojit tvar písmene

se zvukem hlásky a tříbit sluch, aby dokázaly hlásky rozlišovat foneticky.³⁰ Z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je ovšem jasné, že rozvoj těchto kompetencí ke čtení je povinný a v mateřských školách se jim pozornost věnovat rozhodně musí. Také se setkávám s neznalostí kurikulárních dokumentů ze strany pedagogů, a tím i absencí těchto aktivit ve třídách mateřské školy.

Tabulka 14 – Abeceda, police s doprovodnými aktivitami k písmenům

19. Mají u Vás ve třídě děti k dispozici abecedu, popřípadě polici s písmeny s doprovodnými aktivitami?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, tento materiál děti mají ve třídě k dispozici.	223	61,6 %
Ne, takový materiál u nás ve třídě děti k dispozici nemají.	139	38,4 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 12 – Abeceda, police s doprovodnými aktivitami k písmenům



³⁰ Začínám číst. *Montessori Kladno* [online]. 23.4.2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.montessorikladno.cz/blog/archives/04-2021>

V dotazníkovém šetření otázka č. 20 – Nedílnou součástí oblasti jazyka v montessori školkách je i osvojování si a procvičování dovednosti čtení. Aby si dítě mohlo osvojit dovednost čtení, mělo by mít osvojenou dostatečně širokou a hlubokou slovní zásobu. Zařazujete ve své praxi cíleně aktivity sloužící k rozvoji slovní zásoby? (hry na role, prstové hry, taneční hry apod.)

Slovní zásoba neroste rovnoměrně. Mohou se objevovat období, kdy se zdánlivě nic neděje, a pak se slovní zásoba mimořádně rozroste. „Je velký rozdíl mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí, tedy slovní zásoba pasivní, a mezi množstvím slov, které samo používá, slovní zásoba aktivní” (Kutálková, 1996, s. 41). Jak vyplývá z různých výzkumů, kolem dvou let je slovní zásoba dítěte kolem 270 – 300 slov, ve třetím roce se obvykle uvádí asi 1000 slov aktivní slovní zásoby.³¹ Samozřejmě je to individuální. Odhaduje se, že dospělý používá běžně až 10 000 slov, kdy pasivní slovní zásoba je ještě větší. Děti tedy čeká nelehký úkol, který musí zvládnout z větší části v předškolním věku. Je proto žádoucí, aby pedagog ve své třídě aktivně a cíleně zapojoval aktivity sloužící k rozvoji slovní zásoby.

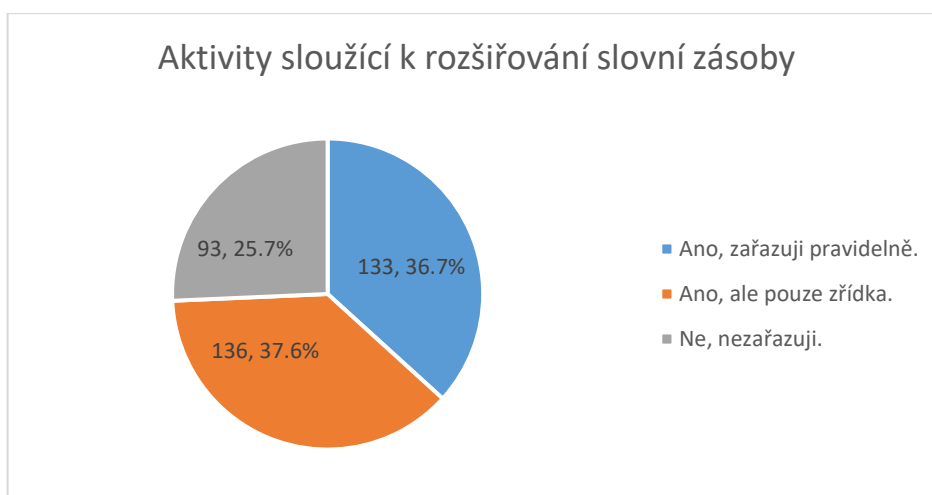
Ve své praxi zařazuje aktivity sloužící k rozvoji slovní zásoby 36,7 % sledovaných pedagogů, tedy 133 osob, dalších 136 respondentů (37,6 %) je ve své praxi sice zařazuje, ale zřídka. Čtvrtina sledovaných respondentů, přesněji 25,7 %, uvádí, že tyto aktivity ve své třídě cíleně nezařazuje, viz tabulka 15 a graf 12.

Tabulka 15 – Aktivity sloužící k rozšiřování slovní zásoby

20. Nedílnou součástí oblasti jazyka v montessori školkách je i osvojování si a procvičování schopnosti čtení. Aby si dítě mohlo osvojit dovednost čtení, mělo by mít osvojenou dostatečně širokou a hlubokou slovní zásobu. Zařazujete ve své praxi cíleně aktivity sloužící k rozvoji slovní zásoby?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, zařazuji pravidelně.	133	36,7 %
Ano, ale pouze zřídka.	136	37,6 %
Ne, nezařazuji.	93	25,7 %
Celkem	362	100,0 %

³¹ Sýkorová, Markéta. Vývoj řeči dítěte. *Mateřská škola v praxi* [online]. 15.7.2018 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msvpraxi.cz/onb/33>

Graf 13 – Aktivity sloužící k rozšiřování slovní zásoby



V dotazníkovém šetření otázka č. 21 – V montessori prostředí vyučující často využívají hláskových her. Využíváte hláskových her ve své praxi?

Jedná se o hry, které rozvíjejí fonémový sluch (dovednost hláskové analýzy a syntézy výrazů).

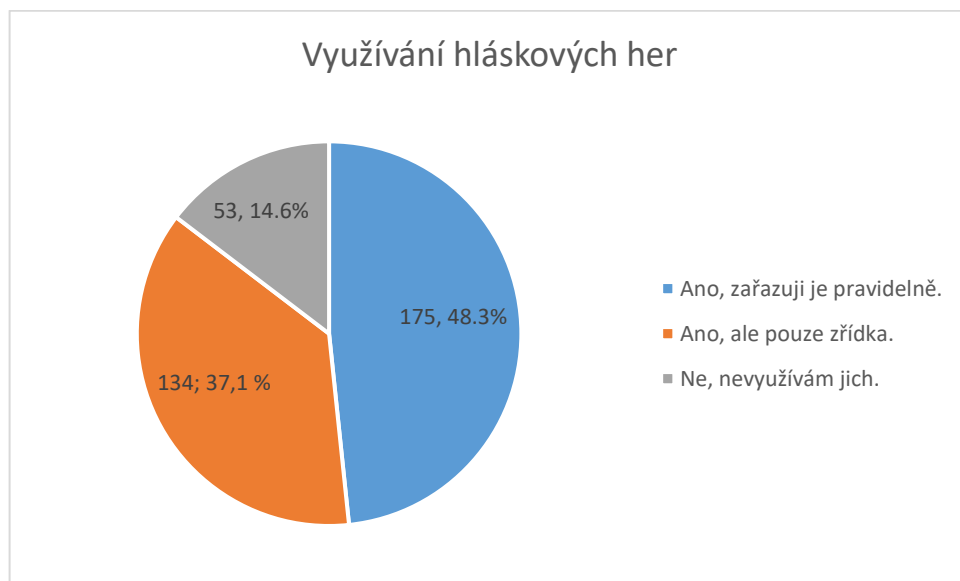
U dětí předškolního věku je důležité sluchové vnímání záměrně rozvíjet, neboť jeho oslabení má vliv na výslovnost hlásek a dále na budoucí rozvoj čtení a psaní. Pro rozvoj jazyka a řeči (děti 3 – 6 let) existují různé techniky. Při skupinových a individuálních aktivitách je možné využít právě hláskových her. Hláskové hry jsou zaměřeny na trénink rozpoznávání hlásek ve slovech (děti se učí nejdříve poznávat první hlásku ve slově, poté první a poslední a nakonec všechny hlásky ve slově). Cílem této aktivity je, aby pedagog pomáhal dětem uvědomit si, jaké hlásky v jazyce existují, na jaké pozici ve slově se vyskytují, a aby také podporoval dítě ve schopnosti analýzy hlásek ve slově. Přidanou hodnotou této aktivity je zvyšování a obohacování slovní zásoby dítěte (Pokorná, 2001). Dobře rozvinuté fonemické schopnosti, jazykový cit nebo dobré porozumění řeči jsou pro budoucí čtenáře podstatné a jsou důležitou podmínkou správného čtení a psaní (Mikulajová, M., Dostálová, A., 2004; Tomášková, I., 2015). Maria Montessori byla také velkou podporovatelkou hláskových her a dalších technik sloužících k rozvoji jazyka a řeči.

Z našeho šetření vyplývá, že hláskových her ve své třídě pravidelně využívá 48,3 % (175 osob) dotazovaných, dalších 37,0 % (134 osob) respondentů jich využívá, ale pouze zřídka. Ve své praxi jich vůbec nevyužívá 53 dotazovaných pedagogů (14,6 %).

Tabulka 16 – Využívání hláskových her

22. V montessori prostředí vyučující často využívají hláskových her. Využíváte hláskových her ve své praxi?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, zařazují je pravidelně.	175	48,3 %
Ano, ale pouze zřídka.	134	37,1 %
Ne, nevyžívám jich.	53	14,6 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 14 – Využívání hláskových her



V dotazníkovém šetření otázka č. 22 – V montessori školách se často využívají tzv. třísložkové karty, které slouží k rozšiřování slovní zásoby a také jako lekce čtení. Máte povědomí o tomto materiálu z montessori pedagogiky?

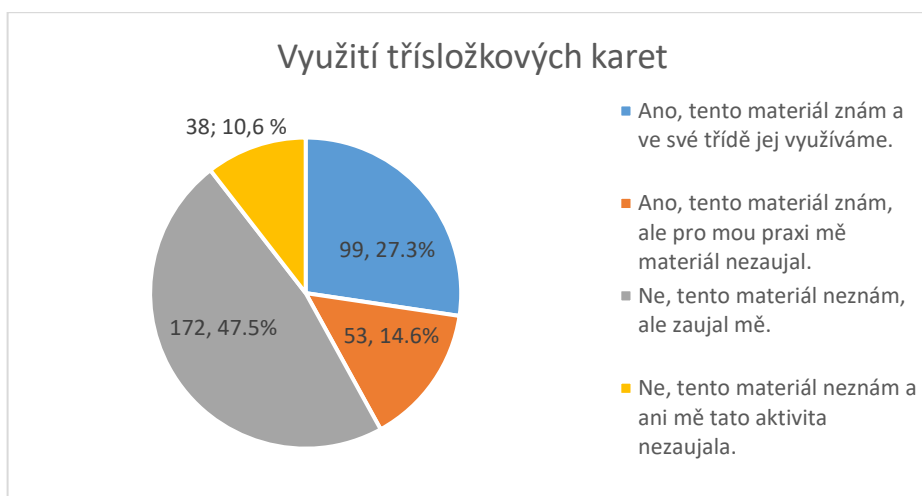
Výhodou tzv. třísložkových karet je jejich využitelnost v mateřské škole. Pracovat s nimi mohou děti nejrůznějšího věku. Další výhodou je materiální a finanční nenáročnost. Třísložkové karty se dají jednoduše vyrobit a pedagog si je může sám vytvořit i s elementární zkušeností v grafickém či textovém editoru.

Tyto třísložkové karty zná a využívá 27,3 % sledovaných pedagogů (99 osob). Velkou část tvoří respondenti, kteří uvedli, že třísložkové karty neznali, ale zaujaly je – konkrétně 172 dotazovaných pedagogů (47,5 %). 38 respondentů (10,6 %) uvedlo, že třísložkové karty neznají a ani je nezaujaly, a 53 respondentů (14,6 %) uvedlo, že třísložkové karty z montessori pedagogiky znají, ale pro jejich praxi je nezaujaly.

Tabulka 17 – Využití třísložkových karet

22. V montessori školách se často využívají tzv. třísložkové karty, které slouží k rozšiřování slovní zásoby a také jako lekce čtení. Máte povědomí o tomto materiálu z montessori pedagogiky?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, tento materiál znám a ve své třídě jej využíváme.	99	27,3 %
Ano, tento materiál znám, ale pro mou praxi mě materiál nezaujal.	53	14,6 %
Ne, tento materiál neznám, ale zaujal mě.	172	47,5 %
Ne, tento materiál neznám a ani mě tato aktivita nezaujala.	38	10,6 %
Celkem	362	100,0 %

Graf 15 – Využití třísložkových karet



V dotazníkovém šetření otázka č. 23 – Mají u Vás ve třídě děti dostatek knih a přímý přístup ke knihám?

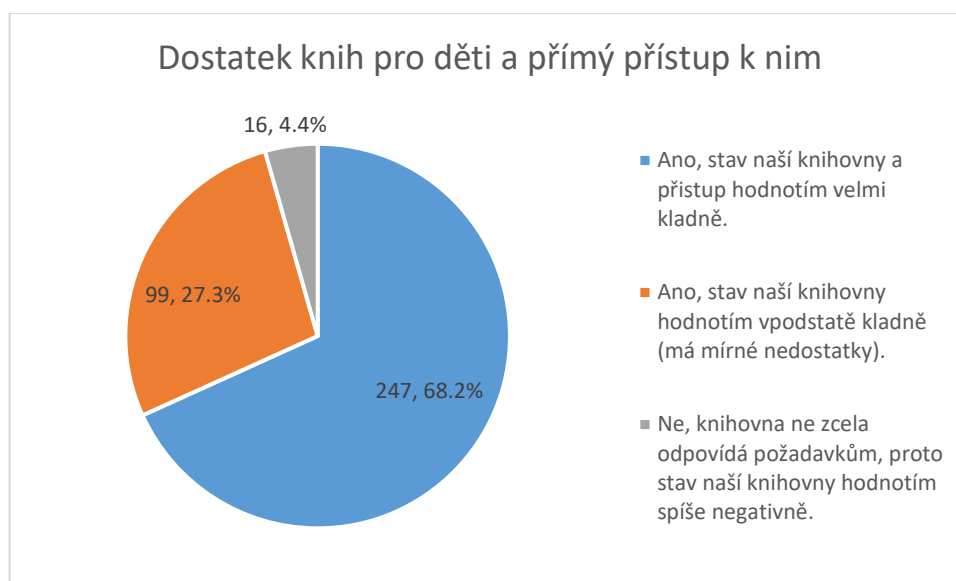
U této otázky jsme zvažovali, zda je vhodně formulována a zda by nebylo lepší rozdělit ji na dvě samostatné otázky, kdy se budeme respondentů ptát, zda mají ve své třídě dostatek knih, a v druhé části se budeme ptát, zda mají děti dobrý přístup ke knihám. Nakonec jsme se rozhodli ptát se na dostatek knih a přímý přístup k nim společně, z důvodu komplexnosti otázky. Cílem šetření totiž bylo zjistit, zda děti ve třídách mají dostatek knih s dobrou přístupností ke knihám, protože právě dobrý přístup ke knihám je zásadní. Maria Montessori byla názoru, že dítě by mělo mít svobodnou volbu při výběru knihy. Z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že 68,2 % respondentů (247 osob) hodnotí stav jejich knihovny a přístup ke knihám velmi kladně. Jako velmi kladně, s mírnými nedostatky, hodnotí svou knihovnu ve třídě 99 respondentů (27,3 %). Pouze 16 respondentů (4,4 %) považuje stav jejich knihovny za nedobrý, viz tabulka 18, graf 16. Na trhu je v dnešní době opravdu velké množství kvalitní literatury pro děti, takže pedagog má na výběr, jaké knihy do knihovny pořídí. Dostupná a přehledná pro děti je tzv. frontální knihovna. Dítě vidí přední stranu knihy a snadno si knihu vybírá i ukládá zpět na místo. Podle Marie Montessori je vhodné, podle věku dětí, nabízet omezené množství knih, protože pro děti je vyčerpávající mít neustále na očích všechny publikace. Knihy tedy v montessori prostředí „rotují“. Při výběru knih, které v knihovně vystavíme, se řídíme zájmy dětí, jejich zážitky uplynulými či plánovanými a nachystáme do knihovny knihy podle těchto hledisek.³²

Tabulka 18 – Dostatek knih pro děti a přímý přístup k nim

23. Mají u Vás ve třídě děti dostatek knih a přímý přístup ke knihám?	Četnost	Relat. četnost (n = 362)
Ano, stav naší knihovny a přístup hodnotím velmi kladně.	247	68,2 %
Ano, stav naší knihovny hodnotím v podstatě kladně (má mírné nedostatky).	99	27,3 %
Ne, knihovna ne zcela odpovídá požadavkům, proto stav naší knihovny hodnotím spíše negativně.	16	4,4 %
Celkem	362	100,0 %

³² Kubantová, Irena. Knihy pro děti do 3 let aneb jak vybrat ty nejlepší. *Montessori praxe* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.montessori-praxe.cz/knihy-pro-deti-do-3-let/>

Graf 16 – Dostatek knih pro děti a přímý přístup k nim



V dotazníkovém šetření otázka č. 24 – Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli, že knihovna ve Vaší třídě ne zcela odpovídá požadavkům pro děti určitého věku, jaké si myslíte, že jsou důvody stavu knihovny u Vás ve třídě? Prosím, vypište: (finanční důvody, nedostatek času k realizaci nové knihovny, odlišné názory na kvalitu knih pro děti v pedagogickém kolektivu apod.)

Na poslední otázku dotazníkového šetření měli odpovídat respondenti, kteří na předchozí otázku, otázku č. 23, odpověděli, že stav knihovny ve své třídě hodnotí spíše negativně. Takto odpovědělo 16 respondentů (4,4 %). Shodně uváděli, že důvodem nevyhovujícího stavu knihovny jsou především finance.³³ Jako další důvod byl uváděn nedostatek vhodných knih a problémy s vhodným prostorem. Případně respondenti negativně hodnotili absenci čtenářského koutku či jakékoliv relaxační zóny, bývá také náročné shodnout se na výběru knih s kolegy, popřípadě je překážkou lhostejnost knihovnu jakkoliv revitalizovat ze strany většiny osob z pedagogického kolektivu.

³³ Mateřské školy jsou při nákupu knih pro děti, případně jakoukoliv revitalizaci knihovny odkázány na dotace z MŠMT, případně na zřizovatele mateřské školy.

8 Vyhodnocení hypotéz

Celkově budou hypotézy sledovat zájem o montessori pedagogiku z pohledu jednotlivých faktorů – **délky praxe a vlivu dosaženého vzdělání**. Hypotézy budou testovány pro otázku č. 7 – „Máte dostatečné informace o principech montessori pedagogiky?“ a následně podle otázky č. 9 – „Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?“. Jelikož se jedná o slovní – nominální proměnné – a faktory jsou také slovní proměnné, vztahy mezi těmito proměnnými ověříme pomocí χ^2 testu nezávislosti v kontingenční tabulce.

Testovaná hypotéza bude ve tvaru:

H0: Zájem o montessori pedagogiku nezávisí na sledovaném faktoru

H1: Zájem o montessori pedagogiku závisí na sledovaném faktoru

Zároveň bude na základě dílčích vybraných otázek vytvořena nová proměnná, která bude sledovat **využívání originálních montessori pomůcek**. V případě, že sledovaný učitel danou pomůcku zná a POUŽÍVÁ JI ve výuce aspoň někdy, je mu přiřazen za danou otázku jeden bod.

Základní statistické charakteristiky této proměnné vidíme v tabulce níže. Z 12 možných pomůcek je nejčastěji používáno 7, průměrný počet používaných pomůcek je 7,6. Mezi sledovanými učiteli jsou osoby, které využívají všech 12 pomůcek/postupů, a zároveň se vyskytují učitelé, kteří používají pouze 2 z 12 uvedených pomůcek/postupů.

Počet používaných pomůcek	
Počet	362
Průměr	7,6
Medián	7,0
Modus	7,0
Minimum	2,0
Maximum	15,0
Směr. odchylka	2,5

Vyšší hodnota samozřejmě představuje vyšší zájem o montessori pedagogiku a příslušné pomůcky. Jelikož se jedná o číselnou proměnnou, jejíž data nepocházejí z normálního rozdělení (ShapiroWilkův test; p- hodnota = 0,000), pro ověření rozdílů mezi jednotlivými faktory použijeme neparametrické testy – dvouvýběrový Mann-Whitneyův test pro faktor velikost obce

(proměnná má pouze 2 kategorie) a neparametrickou analýzu rozptylu – Kruskal-Wallisův test, pro faktor vzdělání a délky praxe, protože tyto faktory mají více jak 2 kategorie. Testovaná hypotéza pro tuto proměnnou bude ve tvaru:

H0: Počet používaných montessori pomůcek se u jednotlivých faktorů neliší.

H1: Počet používaných montessori pomůcek se u jednotlivých faktorů liší.

Všechny uvedené hypotézy budou vyhodnoceny na hladině významnosti $\alpha = 5\%$. V případě, že výsledná p-hodnota bude menší než tato hladina významnosti, tj. $\alpha = 0,05$, testovanou hypotézu H0 na této hladině zamítáme ve prospěch H1 – prokázali jsme závislost/rozdíly. V opačném případě tuto hypotézu nezamítáme a neprokázali jsme závislost/rozdíly.

Všechny výpočty jsou provedeny v programu IBM SPSS Statistics a Jamovi.

8.1 Hypotéza 1 – Vliv délky praxe

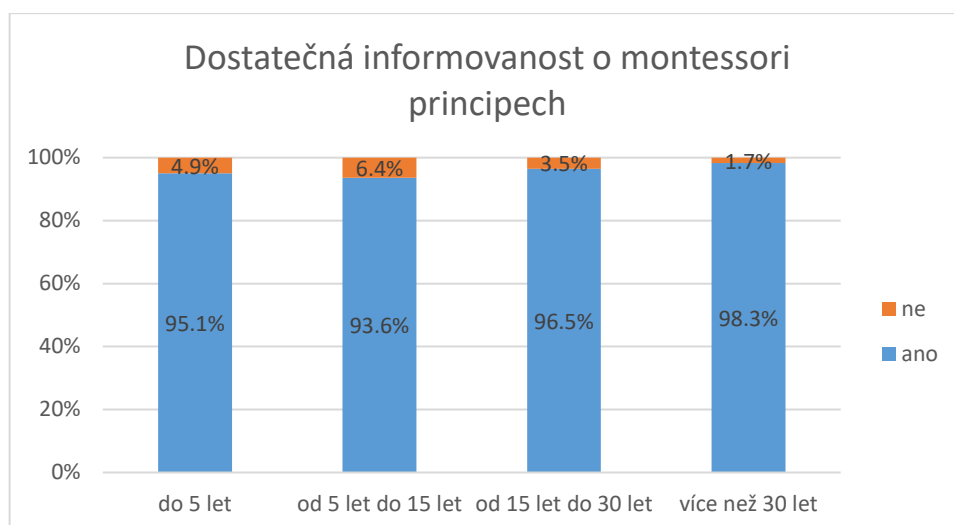
Prvním testovaným faktorem je délka praxe. Výslednou kontingenční tabulku pro vztah dostatečné informovanosti o principech montessori pedagogiky a délkou praxe vidíme v tabulce 18 a v grafu 16. I když z tabulky i grafu jsou patrné mírné rozdíly mezi skupinami, tj. mírně větší informovanost mají učitelé s delší praxí, rozdíly mezi skupinami nejsou na hladině významnosti dostatečně rozdílné. Testovanou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ nezamítáme ($G = 2,148$; p -hodnota = 0,542).

Mezi dostatečnou informovaností o principech montessori pedagogiky a délkou praxe není statisticky významný vztah. Z toho vyplývá, že délka praxe nesouvisí s dostatečnou informovaností o principech montessori pedagogiky.

Tabulka 19 – Informace o principech montessori pedagogiky podle délky praxe

		7. Máte dostatečné informace o principech montessori pedagogiky?		Celkem
		ano	ne	
Jaká je délka Vaší praxe jako učitele/učitelky v MŠ?	do 5 let	116 (95,1 %)	6 (4,9 %)	122 (100 %)
	od 5 let do 15 let	117 (93,6 %)	8 (6,4 %)	125 (100 %)
	od 15 let do 30 let	55 (96,5 %)	2 (3,5 %)	57 (100 %)
	více než 30 let	57 (98,3 %)	1 (1,7 %)	58 (100 %)
Celkem		345 (95,3 %)	17 (4,7 %)	362 (100 %)

Graf 17 – Dostatečná informovanost o montessori principech

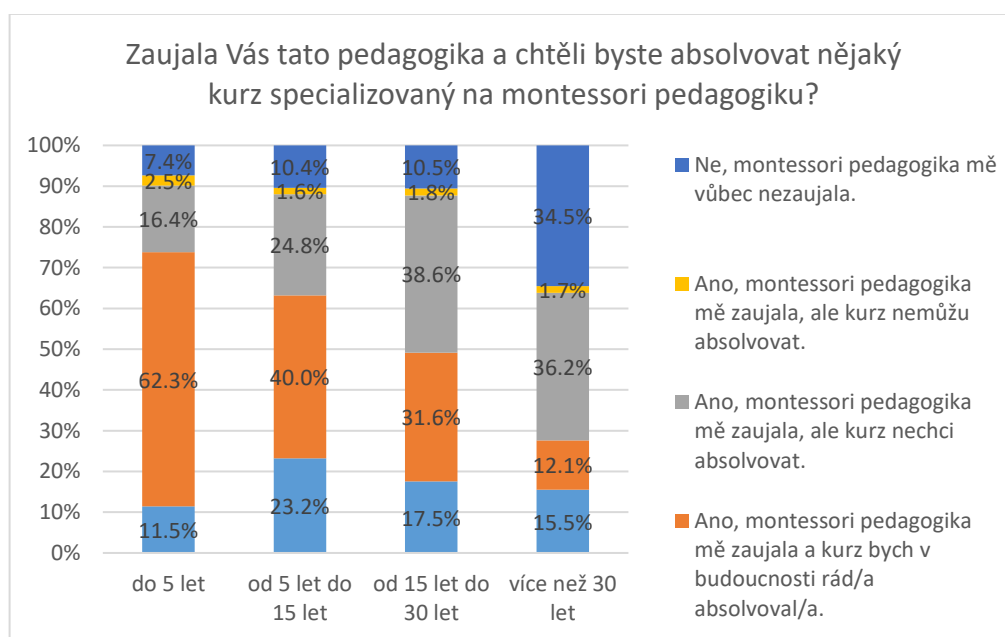


Rozdílného výsledku dosáhneme, pokud budeme sledovat proměnnou ot9 – „Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?“. **Zde jsou rozdíly mezi respondenty s různou délkou praxe statisticky významné** ($G = 65,623$; p -hodnota = 0,000). Z tabulky 19 a grafu 17 je patrné, že **vyšší zájem o montessori pedagogu a s tím související absolvování kurzů je spíše u učitelů s kratší dobou praxe**. Například u skupiny s délkou praxe více než 30 let uvádí 34,5 % těchto učitelů, že je montessori pedagogika vůbec nezaujala, a pouze 12,1 % jich má v budoucnu zájem absolvovat nějaký kurz, zatímco u učitelů s délkou praxe do 5 let je pouze 7,4 % učitelů, které montessori pedagogika nezaujala, ale 62,3 % těchto učitelů má zájem v budoucnu absolvovat nějaký kurz.

Tabulka 20 – Zájem o montessori kurzy podle délky praxe

		9. Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?					Celkem
		Ano, montessori pedagogika mě zaujala a již jsem nějaké kurzy absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala a kurz bych v budoucnosti rád/a absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nechci absolvovat.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nemůžu absolvovat.	Ne, montessori pedagogika mě vůbec nezaujala.	
Jaká je délka Vaší praxe jako učitele/učitelky v MŠ?	do 5 let	14 (11,5 %)	76 (62,3 %)	20 (16,4 %)	3 (2,5 %)	9 (7,4 %)	122 (100 %)
	od 5 let do 15 let	29 (23,2 %)	50 (40 %)	31 (24,8 %)	2 (1,6 %)	13 (10,4 %)	125 (100 %)
	od 15 let do 30 let	10 (17,5 %)	18 (31,6 %)	22 (38,6 %)	1 (1,8 %)	6 (10,5 %)	57 (100 %)
	více než 30 let	9 (15,5 %)	7 (12,1 %)	21 (36,2 %)	1 (1,7 %)	20 (34,5 %)	58 (100 %)
Celkem		62 (17,1 %)	151 (41,7 %)	94 (26 %)	7 (1,9 %)	48 (13,3 %)	362 (100 %)

Graf 18 – Zájem o montessori kurzy podle délky praxe



Druhá část hypotézy se týká využívání montessori pomůcek. Jak již bylo řečeno, jedná se o číselnou proměnnou. Rozdělení hodnot pro respondenty podle délky praxe vidíme v tabulce 20 a v grafu 18. Rozdíly mezi skupinami jsou velmi malé, není proto překvapující, že na základě provedeného Kruskal-Wallisova testu ($G = 6,065$; p -hodnota = 0,108) testovanou hypotézu o shodném počtu používaných pomůcek na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nezamítáme. **Počty používaných pomůcek nezávisí na délce praxe učitelů.**

Tabulka 21 – Počet používaných pomůcek podle délky praxe

Počet používaných pomůcek	Jaká je délka Vaší praxe jako učitele/učitelky v MŠ			
	do 5 let	od 5 let do 15 let	od 15 let do 30 let	více než 30 let
Počet	122	125	57	58
Průměr	7,2	7,8	7,8	7,9
Medián	7,0	8,0	7,0	7,5
Minimum	2,0	4,0	4,0	4,0
Maximum	15,0	14,0	14,0	12,0
Směr. odchylka	2,5	2,6	2,5	2,4
Shapiro-Wilkův test (P-hodnota)	0,000	0,000	0,039	0,006

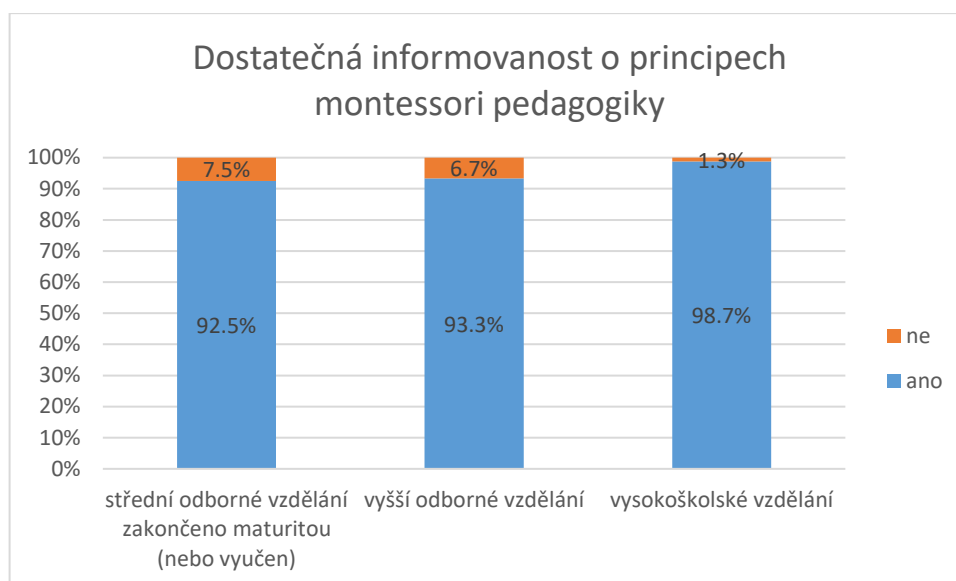
8.2 Hypotéza 2 – Vliv dosaženého vzdělání

Posledním sledovaným faktorem je vliv vzdělání. Pro potřeby testů byla 1 osoba se středoškolským vzděláním s výučním listem přiřazena do skupiny osob s maturitou. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 21 a v grafu 19. O montessori systému má povědomí 92,5 % učitelů se středoškolským vzděláním a dokonce 98,7 % učitelů s vysokoškolským vzděláním. Rozdíly jsou natolik významné, že testovanou hypotézu H_0 na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ zamítáme ($G = 7,530$; p -hodnota = 0,023). **Mezi povědomím o montessori pedagogice a vzděláním sledovaných učitelů existuje statisticky významný vztah. S rostoucím vzděláním roste i povědomí o tomto systému.**

Tabulka 22 – Povědomí o montessori pedagogice podle vzdělání

		7. Máte dostatečné informace o principech montessori pedagogiky?		Celkem
		ano	ne	
Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	střední odborné vzdělání zakončeno maturitou (nebo vyučen)	160 (92,5 %)	13 (7,5 %)	173 (100 %)
	vyšší odborné vzdělání	28 (93,3 %)	2 (6,7 %)	30 (100 %)
	vysokoškolské vzdělání	157 (98,7 %)	2 (1,3 %)	159 (100 %)
Celkem		345 (95,3 %)	17 (4,7 %)	362 (100 %)

Graf 19 – Dostatečná informovanost o montessori pedagogiky podle vzdělání



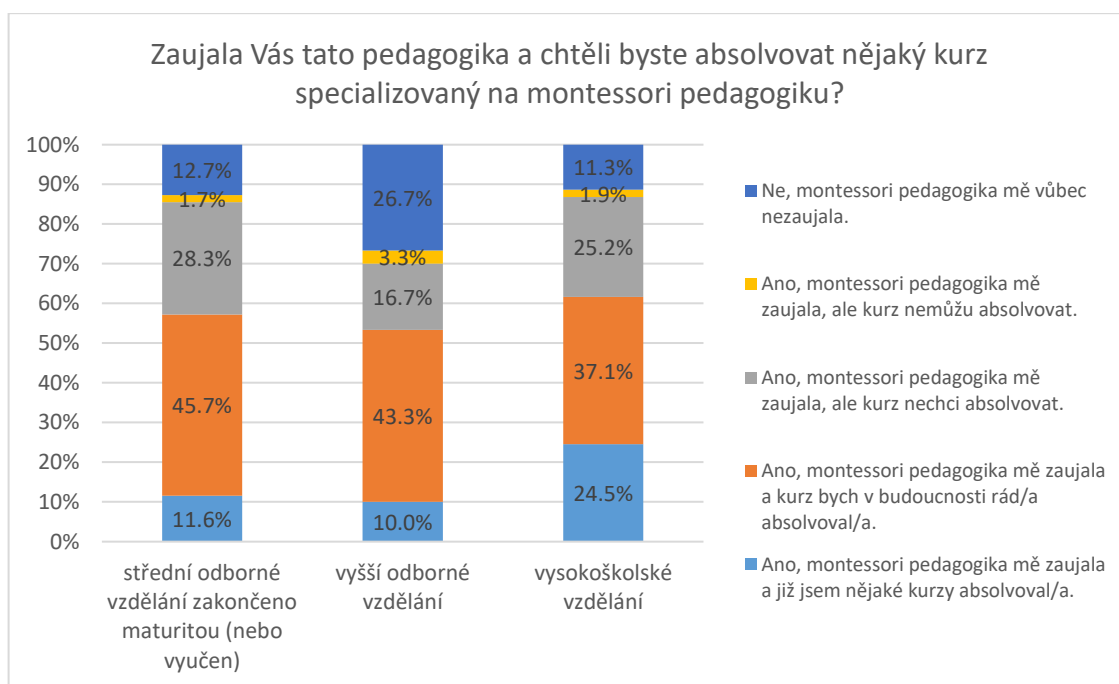
V tabulce 23 v grafu 20 je uveden vztah vzdělání a zájem o montessori kurzy. Největší podíl osob, které tyto kurzy již absolvovaly, vidíme u skupiny respondentů s vysokoškolským vzděláním; u tohoto vzdělání je zároveň nejmenší podíl osob, které uvedly, že je tato problematika vůbec nezaujala. Největší podíl osob, které toto nezajímá, je u osob s vyšším odborným vzděláním, kde toto nezajímá 26,7 % všech učitelů. U učitelů s vyšším odborným vzděláním a pak u učitelů se středoškolským vzděláním můžeme ale vidět i velký podíl osob, které by v budoucnu nějaký kurz chtěly absolvovat.

Na základě uvedených dat jsme spočítali χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce. Na základě provedeného testu ($G = 16,887$; p - hodnota = 0,031) testovanou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ zamítáme. **Mezi zájmem o montessori kurzy a vzděláním existuje statisticky významný vztah. Celkově největší zájem o kurzy mají učitelé s vysokoškolským vzděláním.**

Tabulka 23 – Zájem o montessori kurzy podle vzdělání

		9. Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?					Celkem
		Ano, montessori pedagogika mě zaujala a již jsem nějaké kurzy absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala a kurz bych v budoucnosti rád/a absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nechci absolvovat.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nemůžu absolvovat.	Ne, montessori pedagogika mě vůbec nezaujala.	
Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	střední odborné vzdělání zakončeno maturitou (nebo vyučen)	20 (11,6 %)	79 (45,7 %)	49 (28,3 %)	3 (1,7 %)	22 (12,7 %)	173 (100 %)
	vyšší odborné vzdělání	3 (10 %)	13 (43,3 %)	5 (16,7 %)	1 (3,3 %)	8 (26,7 %)	30 (100 %)
	vysokoškolské vzdělání	39 (24,5 %)	59 (37,1 %)	40 (25,2 %)	3 (1,9 %)	18 (11,3 %)	159 (100 %)
Celkem		62 (17,1 %)	151 (41,7 %)	94 (26 %)	7 (1,9 %)	48 (13,3 %)	362 (100 %)

Graf 20 – Zájem o montessori kurzy podle vzdělání



V tabulce 24 jsou uvedeny hodnoty počtu používaných pomůcek podle vzdělání. Z dat je patrné, že nejvíce montessori pomůcek využívají učitelé s vysokoškolským vzděláním a poté učitelé se středoškolským vzděláním. Nejméně pomůcek využívají učitelé s vyšším odborným vzděláním. Pro ověření statisticky významných rozdílů použijeme neparametrickou analýzu rozptylu – Kruskal-Wallisův test. Na základě provedeného testu ($G = 10,015$; p -hodnota = $0,007$) testovanou hypotézu o shodném používání pomůcek na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ zamítáme. **Mezi vzděláním a mírou používání montessori pomůcek existuje statisticky významný vztah.**

Tabulka 24 – Počet používaných pomůcek podle vzdělání

Počet používaných pomůcek	Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:		
	střední odborné vzdělání zakončeno maturitou (nebo vyučen)	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
Počet	173	30	159
Průměr	7,3	6,8	8,1
Medián	7,0	7,0	8,0
Minimum	3,0	3,0	2,0
Maximum	14,0	10,0	15,0
Směr. odchylka	2,5	1,6	2,6
Shapiro- Wilkův test (P-hodnota)	0,000	0,307	0,000

Na základě uvedeného výsledku testu – významného Kruskal-Wallisova testu, je nutné zjistit, které kategorie vzdělání se mezi sebou statisticky významně liší. Pro ověření rozdílů jsou spočítány DSCF testy párového porovnávání. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 25. Z tabulky je patrné, že statisticky významné rozdíly v používání montessori didaktických pomůcek jsou mezi vysokoškolskými učiteli a učiteli se středoškolským i vyšším odborným vzděláním. **Vysokoškoláci používají montessori pomůcky statisticky významně více než ostatní učitelé.**

Tabulka 25 – Post hoc analýza – párové porovnávání

Dvojice kategorií		Testové kritérium	P-hodnota
střední odborné vzdělání zakončeno maturitou (nebo vyučen)	vyšší odborné vzdělání	-0,915	0,794
	vysokoškolské vzdělání	3,877	0,017
vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání	3,325	0,049

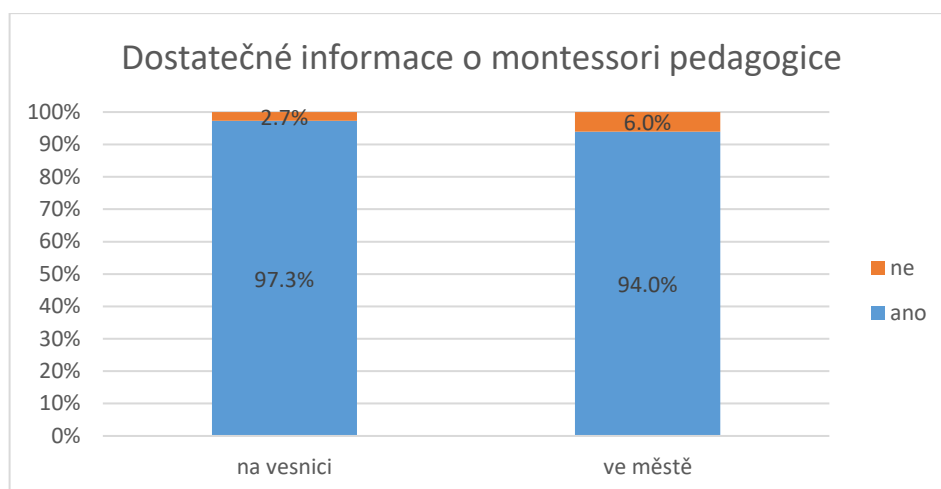
8.3 Hypotéza 3 – Vliv velikosti obce

Dostatečné informace o systému montessori pedagogiky podle toho, ze které pocházejí respondentovy zkušenosti (zda z mateřské školy ve městě či na venici) je uvedeno v tabulce 26 a v grafu 21. Z dat je patrné, že mezi skupinami nejsou téměř rozdíly, není proto překvapující, že na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ testovanou hypotézu o vlivu města na povědomí o montessori systému nezamítáme ($G = 2,157$; p -hodnota = 0,142). **Mezi velikostí obce, ze které pocházejí zkušenosti respondentů, a dostatečnou informovaností o systému montessori pedagogiky neexistuje statisticky významný vztah.**

Tabulka 26 – Dostatečná informovanost o systému montessori pedagogiky v závislosti velikosti obce

		7. Máte dostatečné informace o systému montessori pedagogiky?		Celkem
		ano	ne	
Vaše pedagogické zkušenosti pochází z mateřské školy nacházející se:	na vesnici	133 (97,3 %)	4 (2,7 %)	137 (100 %)
	ve městě	174 (94 %)	13 (6 %)	187 (100 %)
Celkem		307 (95,3 %)	17 (4,7 %)	324 (100 %)

Graf 21 – Dostatečná informovanost o systému montessori pedagogiky v závislosti velikosti obce



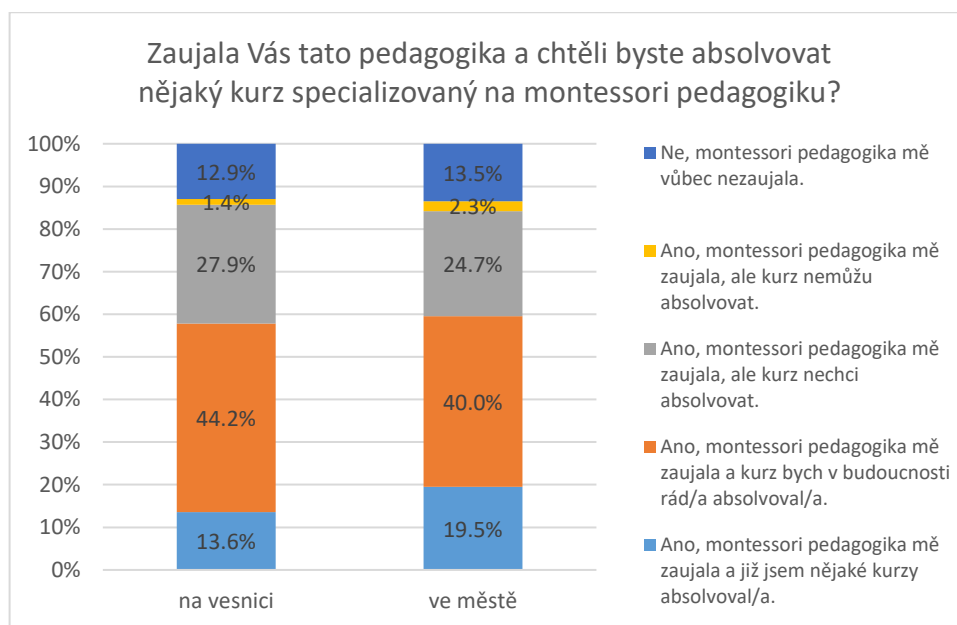
V tabulce 27 a v grafu 22 je uvedena podle velikosti obce druhá testovaná otázka, a to ot9 – „Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?“.

Z tabulky i grafu je patrné, že zájem či nezájem o dané kurzy je mezi učiteli, kteří mají pedagogickou zkušenost primárně z vesnic nebo měst velice podobný. Mezi učiteli, kteří mají zkušenosti z mateřských škol z měst, je mírně vyšší podíl osob, které již kurzy absolvovaly, u učitelů, kteří mají primární zkušenosti z mateřských škol z vesnic, je naopak větší podíl osob, které se na tento kurz chystají, rozdíly jsou však minimální. Není proto překvapující, že testovanou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nezamítáme ($G = 2,959$; p -hodnota = $0,565$). **Zájem o kurzy montessori pedagogiky nezávisí na velikosti obce, ve které se nacházejí mateřské školy, ze kterých pocházejí pedagogické zkušenosti respondentů.**

Tabulka 27 – Zájem o montessori kurzy podle obce

		9. Zaujala Vás tato pedagogika a chtěli byste absolvovat nějaký kurz specializovaný na montessori pedagogiku?					Celkem
		Ano, montessori pedagogika mě zaujala a již jsem nějaké kurzy absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala a kurz bych v budoucnosti rád/a absolvoval/a.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nechci absolvovat.	Ano, montessori pedagogika mě zaujala, ale kurz nemůžu absolvovat.	Ne, montessori pedagogika mě vůbec nezaujala.	
Mateřská škola, ze které pocházejí Vaše zkušenosti, se nachází:	na vesnici	18 (13,6 %)	62 (44,2 %)	38 (27,9 %)	2 (1,4 %)	17 (12,9 %)	137 (100 %)
	ve městě	36 (19,5 %)	79 (40 %)	45 (24,7 %)	4 (2,3 %)	23 (13,5 %)	187 (100 %)
Celkem		54 (17,1 %)	141 (41,7 %)	83 (26 %)	6 (1,9 %)	40 (13,3 %)	324 (100 %)

Graf 22 – Zájem o kurzy podle velikosti obce



V tabulce 28 jsou uvedeny hodnoty pro počet využívaných montessori pomůcek. Z dat je opět patrné, že jsou mezi skupinami minimální rozdíly, není proto opět překvapující, že na základě provedeného dvouvýběrového Mann-Whitneyova testu ($U = 15527,5$; p -hodnota = $0,777$) testovanou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ nezamítáme. **Mezi velikostí obcí, kde se nachází mateřská škola, ze které naši respondenti čerpají pedagogické zkušenosti, a počtem používaných montessori pomůcek neexistuje statisticky významný vztah.**

Tabulka 28 – Počet používaných pomůcek podle velikosti obce

Počet používaných pomůcek	Mateřská škola, ze které pocházejí Vaše zkušenosti, se nachází:	
	na vesnici	ve městě
Počet	137	187
Průměr	7,5	7,7
Medián	7,0	7,0
Minimum	3,0	2,0
Maximum	11,0	12,0
Směr. odchylka	2,3	2,7
Shapiro- Wilkův test (P-hodnota)	0,001	0,000

8.4 Použitá metodika

V rámci vyhodnocení hypotéz byly použity následující testy:

8.4.1 χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce

Kontingenční tabulka vzniká v případě, když jednotky souboru třídíme podle dvou kvalitativních znaků, např. znaku A, který může nabývat r variant, a znak B, který lze rozdělit na s variant. Četnosti uvnitř tabulky můžeme označit n_{ij} . První index označuje i -tou variantu znaku A, druhý index j -tou variantu znaku B. Okrajové neboli marginální četnosti označujeme pouze jedním indexem, druhý je nahrazen tečkou.

Mezi znaky A a B můžeme sledovat vztahy. Ověření existence závislosti mezi dvojicemi, kategoriemi proměnných v populaci, je obvykle prvním krokem analýzy vztahů mezi nimi.

Test, který používáme k ověření nezávislosti v kontingenční tabulce, porovnává získané (empirické) četnosti a teoretické četnosti, které by měly nastat v případě nezávislosti sledovaných znaků. Tyto četnosti můžeme označit jako n'_{ij} . Jejich výpočet je:

$$n'_{ij} = \frac{n_i \cdot n_j}{n}$$

Odchylky od nezávislosti jednotlivých polí kontingenční tabulky sleduje Pearsonova statistika G :

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Tato statistika testuje hypotézu:

H_0 : Znaky v kontingenční tabulce jsou nezávislé

H_1 : non H_0 neboli znaky jsou závislé.

Testovaná statistika G má při platnosti nulové hypotézy X^2 rozdělení se stupni volnosti $\nu = (r-1) \cdot (s-1)$. Pro test opět volíme obvyklou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro zajištění přijatelné aproximace rozdělení uvedených statistik při určitém počtu polí v kontingenční tabulce se zpravidla vyžaduje takový rozsah výběru n , aby očekávané četnosti dosahovaly hodnoty alespoň 5. Po častých praktických potížích a častém ověřování se doporučuje, aby počet polí, kde očekávané četnosti jsou nižší než 5, bylo maximálně 20 %.

8.4.2 Mann-Whitneyův test pro dva nezávislé výběry

Tento test používáme k ověření shodné úrovně dvou malých výběrů z neznámých rozdělení, tj. výběrů nepocházející z normálního rozdělení, kdy není možné použít klasický parametrický test o shodě středních hodnot.

Testová hypotéza sleduje shodu mediánů.

Tento test je založen na uspořádání všech zjištěných hodnot podle velikosti, je tedy použitelný i pro pořadové proměnné.

Testovanou hypotézu ověřuje pomocí porovnání výsledné p -hodnoty s hladinou významnosti, která je nejčastěji $\alpha = 5\%$. V případě, že p -hodnota je vyšší než námi stanovená

hladina významnosti, testovanou hypotézu o shodné úrovni ve sledovaných skupinách nezamítáme.

Testovým kritériem U je počet všech případů, v nichž ve vzestupné posloupnosti všech pozorování hodnotám jednoho výběru předcházejí hodnoty výběru druhého.

Zjištění počtu těchto případů pro oba výběry (označujeme je U_1 a U_2) je relativně snadné. Jestliže v souboru tvořeném oběma výběry (skupinami) o rozsahu $n=n_1+n_2$ každé hodnotě přiřadíme vzestupné pořadové číslo a tato pořadí jsou pak v každém vzorku zvlášť sečtena (obdržíme součty R_1 a R_2 pro každou skupinu), lze ukázat, že platí:

$$U_1=R_1-n_1(n_1+1)/2 \text{ a } U_2= R_2-n_2(n_2+1)/2$$

$$\text{A také že } R_1+R_2=n(n+1)/2$$

Poté platí:

$$U_1+U_2= R_1-n_1(n_1+1)/2 + R_2-n_2(n_2+1)/2$$

Pro malé rozsahy výběru (do 20 jednotek) jsou tabelovány kritické hodnoty pro testové kritérium U , které je obvykle $\min(U_1, U_2)$. Pro větší výběry (nad 20 jednotek) je dobře použitelná normální aproximace se střední hodnotou $E(U)=n_1n_2/2$ a rozptylem $D(U)=n_1n_2n(n+1)/12$.

8.4.3 Kruskal-Wallisův test

V případě, že sledované proměnné třídíme na více jak 2 skupiny a data opět nepocházejí z normálního rozdělení, je nutné použít Kruskal-Wallisův test.

Tento test představuje neparametrickou obdobu parametrické analýzy rozptylu. Stejně jako předchozí – Mann-Whitneyův test pro dva nezávislé výběry – je tento test založen na upořádání všech zjištěných hodnot podle velikosti, je tedy opět použitelný i pro pořadové proměnné.

Testová hypotéza opět sleduje shodu mediánů.

Testové kritérium G je poté založeno na součtu pořadových čísel v jednotlivých výběrech R_i (Pecáková, 2008; Hindls, Hronová, Seger, Fischer, 2006).

9 Shrnutí výzkumu

V této kapitole přinášíme shrnutí výsledků dotazníkového šetření, které nám dávají odpověď na stanovené výzkumné otázky. V závěru se zaměříme na míru naplnění cíle.

Shrnutí dílčích výzkumných otázek:

Naši respondenti v dotazníkovém šetření v drtivé většině odpovídali, že mají dostatečné informace o principech montessori pedagogiky (345 osob; 95,3 %). Metodika Marie Montessori je ovšem nesmírně náročná. Nejedná se pouze o základní myšlenky Marie Montessori – svoboda, přístup učitele k dítěti, speciálně navržený didaktický materiál, protože to je součást mnoha jiných vědomých pedagogických systémů, nejenom montessori pedagogiky. Jde o velmi komplexní a ucelený systém, který má velmi jasná pravidla, a to dokonce i pro rodiče. AMI výcvik certifikovaného učitele je prakticky roven vysokoškolské nástavbě, kdy zakončení výcviku probíhá týden trvajících zkouškami před mezinárodní komisí. Je tedy překvapující, že většina sledovaných pedagogů je přesvědčena, že má dostatečné informace o principech montessori pedagogiky. Jsem přesvědčena, že pocit, že máme dostatečné informace o montessori pedagogice, v nás může vyvolávat „nadužívání“ názvu montessori, protože v dnešní době nese často přívlastek montessori prakticky jakýkoliv didaktický materiál pro děti, který ale s originálním montessori materiálem nemá nic společného. Setkávám se s mateřskými školami, které nesou ve svém názvu montessori MŠ, ale nic z původní montessori pedagogiky v ní není praktikováno, kromě didaktického materiálu, se kterým ale často ani pedagog neumí dostatečně pracovat. Montessori pedagogika se v dnešní době těší velké oblibě, jsem tedy názoru, že „vytěžování“ a „nadužívání“ názvu montessori kvůli velké popularitě vede pedagogy, ale samozřejmě i širokou veřejnost k pocitu, že je nám montessori pedagogika dostatečně známá.

Z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že pouze 13,3 % ze sledovaných respondentů nemají zájem o montessori pedagogiku. Nejčastěji pedagogové uváděli, že je tato pedagogika zaujala a rádi by nějaký kurz v budoucnu absolvovali. Takto odpovědělo 151 osob (41,7%) z 362 dotazovaných. Zbytek respondentů uvedl, že buď již nějaký kurz absolvovali, nebo ho absolvovat nemohou, ale montessori pedagogika je zaujala. Z výsledků šetření také vyplynulo, že respondenti kurz absolvovat nemohou převážně z časových a finančních důvodů. Vzhledem k náročnosti montessori kurzů jak po stránce časové, tak i finanční se nabízí otázka, jak

montessori pedagogiku přiblížit ostatním pedagogům. Na trhu existuje opravdu velké množství publikací o montessori pedagogice, ale z vlastní zkušenosti vím, že kurz s názornou ukázkou práce s pomůckami tyto knihy nenahradí. Každá originální montessori pomůcka má totiž jasně daný postup práce, který není v knihách dohledatelný, případně se i v publikacích nazvaných „montessori“ od originální pedagogiky odkloňují a využívají již pouze prvků této metody. Z mého pohledu by mohla být nápomocná propracovaná digitalizace specializovaných montessori kurzů, tím by tato metoda byla dostupnější pro ostatní pedagogy, kteří by z ní mohli čerpat inspiraci pro svou vlastní praxi. Jsem přesvědčena, že pro pedagogy i pro děti vzdělávající se v mateřských školách, může být i pouhá inspirace montessori metodou velkým přínosem.

Zjistili jsme také, že pedagogové s kratší dobou praxe mají větší zájem o montessori pedagogiku než respondenti s dlouhou dobou praxe. Může v tom hrát roli fakt, že pedagog s kratší dobou praxe hledá a zkouší cesty, kterými se ve své pedagogické kariéře vydá, na rozdíl od zkušeného pedagoga, který si může být svými metodami vzdělávací práce s dětmi již jistý a nepotřebuje vyhledávat inovace. Provedená hypotéza také ukázala, že největší zájem o montessori kurzy v našem dotazníkovém šetření měli pedagogové s vysokoškolským vzděláním, zatímco místo pracovních zkušeností respondentů (MŠ ve městě, či MŠ na vesnici) nehraje žádnou roli v otázce, zda má pedagog o montessori pedagogiku zájem.

Jako přínosnou montessori pedagogiku v oblasti jazyka hodnotí 68,7 % sledovaných osob, které mají dostatečné informace o této pedagogice, zároveň ji jako přínosnou hodnotí i 52,9 % osob, které uvedly, že o této pedagogice neměly dostatek informací. Zde musím poukázat na výzkum zaměřený na analýzu akademických a sociálních výsledků dětí z montessori mateřských a základních škol a mateřských a základních škol s jiným vzdělávacím programem (Lillard, Else-Quest, Hlavazňová, 2015).

S odkazem na téma mé diplomové práce se zaměřím pouze na oblast jazyka. Autoři výzkumu si zvolili montessori školu v americkém Milwaukee, ve Wisconsinu. Škola byla uznána americkou pobočkou společnosti AMI jako škola, která montessori principy používá správně. Škola přijímá své žáky na základě náhodného losu, aby nikoho neznevýhodnila. Ti, kteří přijati nebyli a nastoupili do státních škol, tvořili kontrolní skupinu. Výsledky výzkumu ukázaly, že podstatné rozdíly ve prospěch pětiletých montessori žáků jsou pouze v dovednosti identifikace písmene – slova a schopnosti fonologického dekodování. Jejich náskok oproti ostatním předškolákům se v pozdějších letech v oblasti jazyka téměř vytratil. Žádný rozdíl

v oblasti jazyka autoři výzkumu neobjevili ani v testu obrázkové slovní zásoby (základní slovní zásoba), protože slovní zásoba je značně vázaná na faktory domácího prostředí. Důležitější se tedy zdají výsledky stejných dětí z montessori prostředí v pozdějším věku, které vykazovaly v porovnání s ostatními dětmi mnohem vyvinutější smysl pro komunitu a sociální dovednost, než pokud jde o rozdíly v oblasti jazyka.³⁴

V druhé části našeho dotazníkového šetření jsme se zaměřovali na využívání originálních montessori pomůcek v praxi sledovaných pedagogů. Zjistili jsme, že míra používání originálních montessori pomůcek nezávisí na délce jejich praxe ani na velikosti obce, ze které pocházejí jejich primární zkušenosti. Z našich dat jsme zjistili, že nejvíce originálních montessori pomůcek využívají pedagogové s vysokoškolským vzděláním, nejméně s vyšším odborným vzděláním. Bylo tedy prokázáno, že dosažené vzdělání a míra využívání originálních montessori pomůcek spolu souvisí.

Nyní shrneme výsledky šetření využívání konkrétních originálních montessori pomůcek z oblasti jazyka našimi respondenty. Pro tyto účely jsme vybrali pět originálních pomůcek z oblasti jazyka – válečky s úchyty, kovové tvary, pískovničku, smirková písmena a třísložkové karty. U těchto pomůcek jsme sledovali, kolik respondentů ve své praxi pomůcky využívá, případně kolik respondentů tyto pomůcky zaujaly. Výzkumné šetření ukázalo, že z těchto pěti pomůcek je nejvíce využívána tzv. pískovnička. Tuto pomůcku ve své praxi využívá 186 dotazovaných. Nejméně využívané byly „kovové tvary“, kterou ve své praxi využívá pouze 50 sledovaných pedagogů. Další pomůcky a jejich využívání jsme pro větší přehlednost seřadili do následující tabulky.

Tabulka 29 – Využívání originálních montessori pomůcek

Počet respondentů používajících danou pomůcku	
Pískovnička	186
Třísložkové karty	99
Válečky s úchyty	77
Smirková písmena	72
Kovové tvary	50

³⁴ LILLARD, Angeline, Nicole ELSE-QUEST a Petra HLABAZŇOVÁ. Hodnocení montessori vzdělávání. *Montessori pro rodinu* [online]. Asociace Montessori ČR, 11/2015, 78 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://adoc.pub/montessori-pro-rodinu0e1135ecaa6cd6f10bdf10aac17efcaa53260.html>

Respondenti měli také možnost vyjádřit, zda je daná pomůcka na základě krátkého popisu zaujala. Nejvíce je zaujala pomůcka „kovové tvary“. Projevilo o ni zájem 229 osob. Nejméně naše pedagogy zaujala pomůcka „pískovnička“, projevilo o ni zájem 109 respondentů. Zde jsem si ale uvědomila, že data mohou být zkreslená, protože „kovové tvary“ jsou v našem šetření nejméně využívanou pomůckou, ale zároveň pomůckou, o kterou byl projeven největší zájem. U pomůcky „pískovnička“ je princip opačný. Pískovnička je nejvíce využívanou pomůckou, ale nejméně naše pedagogy zaujala, což je logické – většina respondentů již pomůcku využívá. Proto bych pro přesnější data o zájmu pedagogů o montessori pomůcky z oblasti jazyka navrhovala samostatné šetření, které by sledovalo pouze zájem o montessori pomůcky z oblasti jazyka, nikoliv v kombinaci již s jejich využíváním.

Z našeho šetření je jasné, že sledování pedagogové projevují zájem o montessori pomůcky z oblasti jazyka, protože je považují za přínosné. Proto považuji za žádoucí zamýšlet se nad tím, jakým způsobem by bylo možné tyto originální montessori pomůcky efektivně a komplexně pedagogům představit; to by mohl být námět k vypracování projektu zaměřeného na implementaci uvedených montessori pomůcek do vzdělávacího systému dalších mateřských škol.

Závěr

V teoretické části jsem se snažila nabídnout vhléd do systému pomůcek a aktivit, které se využívají v montessori mateřských školách. Je zřejmé, že vzdělávací obsah v rámci jazykové výchovy převyšuje očekávané výstupy, které stanovuje RVP PV. Například určování slovních druhů nebo samotné psaní a čtení je obsaženo až v RVP ZV, běžné mateřské školy se těmito oblastem nevěnují. Montessori mateřské školy mají své didaktické principy, metody, speciálně navržený didaktický materiál, který zcela nahrazuje klasické hračky.

Diplomová práce a zejména praktická část se věnovala zjištění, zda pedagogové z mateřských škol v České republice využívají ve své praxi také originální montessori pomůcky z oblasti jazykové výchovy, případně zda by měli zájem tyto pomůcky využívat. Velká část sledovaných pedagogů, kteří se rozhodli zapojit do dotazníkového šetření a podíleli se tak na výsledcích, které jsou v této práci demonstrovány, projevila zájem o montessori pomůcky z oblasti jazykové výchovy, případně alespoň považují montessori pedagogiku v oblasti jazykové výchovy za přínosnou. Montessori přístup ke vzdělávání a zejména k výuce čtení a psaní je efektivní metoda, která má dlouhodobou tradici.

Chtěla bych se vyvarovat srovnávání uvedené metody s dalšími pedagogickými směry, protože si myslím, že to nelze. Vždy záleží na lidech, kteří tvoří srdce mateřské školy. Cílem této práce bylo montessori metodu pro oblast jazykové výchovy přiblížit, popsat a zjistit, zda je sledovanými pedagogy využívána a do jaké míry. Při psaní této diplomové práce mi byla nápomocná vlastní zkušenost s montessori prostředím, ale i přesto jsem při psaní teoretické části získala nové poznatky, které jsou pro mne velkou inspirací pro mou další praxi. Proto věřím, že by tato diplomová práce mohla být přínosná i pro další pedagogy nebo rodiče, kteří by se rádi dověděli více informací o montessori metodě pro oblast jazykové výchovy. Práce ale může být přínosná i pro laickou veřejnost, pro všechny, kteří chtějí získat představu, jakými jazykovými zkušenostmi si dítě vzdělávající se v montessori mateřské škole prochází a jak se v tomto systému utvářejí jeho učební návyky.

11 Použitá literatura

1. PETIT, Nathalie. *Montessori doma: od myšlenek k činům, 0–3 roky*. Praha, 2019. ISBN 978-80-256-2612-2.
2. PETIT, Nathalie. *Montessori doma: od myšlenek k činům, 3–6 let*. Praha, 2021. ISBN 978-80-256-2710-5.
3. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
4. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
5. MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
6. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
7. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8071-5.
8. LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 80-719-4266-9.
9. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007. ISBN 9788073950040.
10. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Karel Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3
11. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
12. HEILAND, Helmut. *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt 1991. ISBN: 3-499-50419-7-4
13. RANDÁKOVÁ, Kamila. *Český jazyk pro vzdělávací kurz montessori 2010*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze)

14. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Jablonec nad Nisou, 2004.
15. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Kosmická výchova*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz montessori pedagogiky v Praze), 2011.
16. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz montessori pedagogiky v Praze), 2011.
17. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Montessori inspirace pro mateřské školy: pedagogické náměty pro každodenní využití a práci s dětmi v prostředí MŠ*. Praha: Verlag Dashöfer, [2020]. ISBN 978-80-7635-049-6.
18. SAJDLOVÁ, Věra. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: nákladem vlastním, 1935.
19. VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
20. LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent, 1993. ISBN 03-405-3179-7.
21. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
22. KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-055-2.
23. HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, c 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
24. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-704-1938-5.
25. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
26. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
27. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
28. SKALKOVÁ, Jarmila, a kolektiv. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

29. *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku: Metodický průvodce.* Brno: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 978–80–7015–022–1.
30. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči.* Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7056-9.
31. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9.
32. MIKULAJOVÁ, Marína, DOSTÁLOVÁ, Anna. *V krajině slov a hlásek: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.* 1. vyd. Bratislava: Dialóg, spol. s. r. o., 2004. 86 s. ISBN 80-968502-2-9
33. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
34. HINDLS, Richard, HRONOVÁ, Stanislava, SEGER, Jan, FISCHER, Jakub. *Statistika pro ekonomy.* 7. vyd. Praha: PROFESSIONAL PUBLISHING, 2006. 420 s. ISBN 80-86946-16-9.
35. PECÁKOVÁ, Iva. *Statistika v terénních průzkumech.* 1. vyd. Praha: PROFESSIONAL PUBLISHING, 2008. 231 s. ISBN 978-80-86946-74-0
36. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
37. GRIFFEE, Dale. *Songs in action.* Hemel Hempstead: Phoenix ELT, 1995. Classroom techniques and resources. ISBN 01-382-4988-1.

Internetové zdroje:

1. Věkově smíšené skupiny. *Montessori kurz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/vekove-smisene-skupiny/>
2. *Profil dítěte z montessori mateřské školy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/rl0xf/diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: PhDr. Zdenka Stránská.
3. Montessori výcviky Praha. *Duhovka institut* [online]. 2021 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.duhovkainstitut.cz/en/montessori-training-prague/ams-teacher-training-prague/>

4. TAMÁŠKOVÁ, Lucie. Svět montessori. *Montessori kurz* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/nase-poslani>
5. Naše poslání. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/nase-poslani>
6. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Vzdělávací program Montessori. *Mateřská škola Montessori Beroun* [online]. 2016 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: http://www.montessori-beroun.cz/wp-content/uploads/2017/11/SVP_MontessoriBeroun_2017.pdf
7. Trísložkové karty – co jsou a jak s nimi pracovat? *Montessori kurz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/trislozkove-karty-co-jsou-a-jak-s-nimi-pracovat/>
8. TUČKOVÁ, L. Proč vyučujeme v montessori zdvořilostní chování. *Montessori.cz* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.montessori.cz/cs/imsp-blog/proc-vyucujeme-v-montessori-zdvorilostni-chovani-p110>
9. Dotykové destičky: Smyslová výchova. *Monte-shop* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://www.monte-shop.cz/Dotykové-destičky-d21.htm#detail-anchor-description>
10. PAŽICKÁ, M. Rozvoj psaní – kovové tvary aneb jak kreslit a psát tužkou. *Montessori andílek* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://montessoriandilek.cz/rozvoj-psani/>
11. PAŽICKÁ, M. Rozvoj psaní – smírková písmena. *Montessori andílek* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <http://montessoriandilek.cz/rozvoj-psani-smirkova-pismena/>
12. Ženy mezi učiteli. *Evropa v datech* [online]. 2.9.2019 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://www.evropavdatech.cz/clanek/33-zeny-mezi-uciteli/>
13. Učitel mateřské školy. *Národní soustava povolání* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>
14. Homogenní a heterogenní třídy ve výzkumech. *Nakladatelství portál: Informatorium 3-8* [online]. Nakladatelství portál, 08, 2020 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/100300/homogenni-a-heterogenni-tridy-ve-vyzkumech>
15. RANDÁKOVÁ, Kamila. Montessori systém práce pro přirozené psaní a čtení. *Učitelské listy* [online]. Zpravodaj SKAV, 29.7.2013, **2013**(5) [cit. 2022-04-01].

- Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2013/07/kamila-randakova-montessori-system.html>
16. Začínám číst. *Montessori Kladno* [online]. 23.4.2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.montessorikladno.cz/blog/archives/04-2021>
 17. SÝKOROVÁ, Markéta. Vývoj řeči dítěte. *Mateřská škola v praxi* [online]. 15.7.2018 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msvpraxi.cz/onb/33>
 18. KUBANTOVÁ, Irena. Knihy pro děti do 3 let aneb jak vybrat ty nejlepší. *Montessori praxe* [online]. nedatováno [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.montessori-praxe.cz/knihy-pro-deti-do-3-let/>
 19. LILLARD, Angeline, Nicole ELSE-QUEST a Petra HLABAZŇOVÁ. Hodnocení montessori vzdělávání. *Montessori pro rodinu* [online]. Asociace Montessori ČR, **11/2015**, 78 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://adoc.pub/montessori-pro-rodinu0e1135ecaa6cd6f10bdf10aac17efcaa53260.html>
 20. SLABÁ, Hana. Čtení, nad to není! [online]. Asociace Montessori ČR, **11/2015**, 78 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://adoc.pub/montessori-pro-rodinu0e1135ecaa6cd6f10bdf10aac17efcaa53260.html>
 21. Kovové útvary. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/jazyk/kovove-utvary/>
 22. Geometrická komoda. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/smyslova-vychova/geometricka-komoda/>
 23. Dotykové destičky. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/smyslova-vychova/dotykovye-desticky/>
 24. Válečky s úchyty. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/smyslova-vychova/valecky-s-uchyty/>
 25. Jak mít správný úchop psacího náčiní. *McPen Shop* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.mcpenshop.cz/jak-mit-spravny-uchop-psaciho-nacini>
 26. Pískový táč. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/jine-2/piskovy-tac/>
 27. Smirková písmena malá psací na destičkách. *Hravé vzdělávání* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.hravevzdelavani.cz/Smirkova-pismena-mala-psaci-na-destickach-d986.htm>
 28. Pohyblivá abeceda velká psací ČR. *Samostatné dítě* [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/pro-male-pruzkumniky/pohybliva-abeceda-velka-psaci-cr/>

Seznam tabulek

Tabulka 1 – základní informace o respondentech	57
Tabulka 2 – Místo, ze kterého pochází pedagogické zkušenosti respondentů	58
Tabulka 3 – Zdroj zkušeností s pedagogickými zkušenostmi (možnost více odpovědí)	59
Tabulka 4 – Heterogenní, homogenní třídy, zkušeností pedagogů	60
Tabulka 5 – Informace o principech montessori pedagogiky	61
Tabulka 6 – Hodnocení přínosu montessori pedagogiky podle informovanosti	63
Tabulka 7 – Zájem respondentů o montessori pedagogiku	64
Tabulka 8 – Pomůcky na procvičení tzv. špetkového úchopu	66
Tabulka 9 – Cvičení praktického života	68
Tabulka 10 – Podpora kreslířské zručnosti	69
Tabulka 11 – Kovové tvary – zkušenosti respondentů	71
Tabulka 12 – Využívání „pískovničky“	73
Tabulka 13 – Využití písmen ze smírkového papíru	74
Tabulka 14 – Abeceda, police s doprovodnými aktivitami k písmenům	76
Tabulka 15 – Aktivity sloužící k rozšiřování slovní zásoby	77
Tabulka 16 – Využívání hláskových her	79
Tabulka 17 – Využití třísložkových karet	80
Tabulka 18 – Dostatek knih pro děti a přímý přístup k nim	81
Tabulka 19 – Informace o principech montessori pedagogiky podle délky praxe	84
Tabulka 20 – Zájem o montessori kurzy podle délky praxe	86
Tabulka 21 – Počet používaných pomůcek podle délky praxe	87
Tabulka 22 – Povědomí o montessori pedagogice podle vzdělání	87
Tabulka 23 – Zájem o montessori kurzy podle vzdělání	89
Tabulka 24 – Počet používaných pomůcek podle vzdělání	90
Tabulka 25 – Post hoc analýza – párové porovnávání	91
Tabulka 26 – Dostatečná informovanost o systému montessori pedagogiky v závislosti velikosti obce	91
Tabulka 27 – Zájem o montessori kurzy podle obce	93
Tabulka 28 – Počet používaných pomůcek podle velikosti obce	94
Tabulka 29 – Využívání originálních montessori pomůcek	99

Seznam obrázků

Obr. 1 – Válečky s úchyty. Zdroj: Samostatné dítě.....	41
Obr. 2 – Dotykové destičky. Zdroj: Samostatné dítě	41
Obr. 3 – Geometrická komoda. Zdroj: Samostatné dítě.....	42
Obr. 4 – Kovové tvary. Zdroj: Samostatné dítě	43
Obr. 5 – Špetkový úchop. Zdroj: McPen Shop	43
Obr. 6 – Smirková písmena. Zdroj: Hravé vzdělávání.....	44
Obr. 7 – Pískovnička. Zdroj: Samostatné dítě.....	45
Obr. 8 – Pohyblivá abeceda. Zdroj: Samostatné dítě	46
Obr. 9 – Farma. Zdroj: Montessori hračky.....	48

Seznam grafů

Graf 1 – Místo, odkud pochází pedagogické zkušenosti sledovaných respondentů	58
Graf 2 – Heterogenní, homogenní třídy, zkušenosti pedagogů	60
Graf 3 – Informace o principech montessori pedagogiky	62
Graf 4 – Hodnocení přínosu montessori pedagogiky podle informovanosti.....	63
Graf 5 – Zájem respondentů o montessori pedagogiku.....	65
Graf 6 – Pomůcky na procvičení tzv. špetkového úchopu	66
Graf 7 – Cvičení praktického života	68
Graf 8 – Podpora kreslířské zručnosti	70
Graf 9 – Kovové tvary – zkušenosti respondentů	72
Graf 10 – Využívání „pískovničky“	73
Graf 11 – Využití písmen ze smirkového papíru	74
Graf 12 – Abeceda, police s doprovodnými aktivitami k písmenům	76
Graf 13 – Aktivity sloužící k rozšiřování slovní zásoby	78
Graf 14 – Využívání hláskových her.....	79
Graf 15 – Využití třísložkových karet.....	80
Graf 16 – Dostatek knih pro děti a přímý přístup k nim	82
Graf 17 – Dostatečná informovanost o montessori principech	85
Graf 18 – Zájem o montessori kurzy podle délky praxe	86
Graf 19 – Dostatečná informovanost o montessori pedagogiky podle vzdělání	88
Graf 20 – Zájem o montessori kurzy podle vzdělání	89
Graf 21 – Dostatečná informovanost o systému montessori pedagogiky v závislosti velikosti obce ...	92
Graf 22 – Zájem o kurzy podle velikosti obce	93

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Pavlišová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Rozvoj mateřského jazyka v montessori prostředí v preprimárním vzdělávání
Název v angličtině:	Development of the Maternity Language in the Montessori Environment in Pre-Primary Education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem mateřského jazyka v montessori prostředí v preprimárním vzdělávání a přináší přehled didaktických montessori materiálu pro oblast jazykové výchovy. Tato práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá principy montessori pedagogiky a teoretickými poznatky o rozvoji mateřského jazyka v montessori prostředí, také se věnuje popisu originálního didaktického materiálu, který je velmi specifický. Součástí empirické části této práce je charakteristika metody výzkumu, charakteristika zkoumaného vzorku, vyhodnocení výzkumného šetření. Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníkového šetření, kdy jsem oslovila pedagogy mateřských škol formou online dotazníku. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogové v mateřských školách ve své praxi využívají v oblasti jazyka originální montessori pomůcky. Z tohoto stanoveného hlavního cíle vyplynuly dílčí výzkumné otázky, na které jsme se snažili odpovědět.
Klíčová slova:	Předškolní věk, mateřská škola, alternativní vzdělávání, montessori pedagogika, mateřský jazyk, předškolní vzdělávání, výuka čtení a psaní, didaktické pomůcky, oblast jazyka, rámcový vzdělávací program.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of the maternity language in a montessori environment in pre-primary education and provides an overview of didactic montessori materials for the field of language education. This work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part deals with the principles of montessori pedagogy and theoretical knowledge about the development of the maternity language in the montessori environment, it also deals with the description of the original didactic material, which is very specific. Part of the empirical part of this work is the characteristics of research methods, the characteristics of the researched sample, the evaluation of the research survey. The research survey was conducted by a questionnaire survey, in which we addressed the pedagogy of

	kindergartens in the form of an online questionnaire. The main goal of this diploma thesis was to find out whether teachers in kindergartens in their practice use original montessori aids in the field of language. This goal resulted in partial research questions, which we answered.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, kindergarten, alternative education, montessori pedagogy, mother tongue, preschool education, teaching reading and writing, teaching aids, language area, framework educational program.
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	112
Jazyk práce:	CZ