

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2022

Veronika Vrátná

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Veronika Vrátná

Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání vypracovala samostatně pod vedením mé vedoucí a na základě literatury, která je uvedena v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne:

.....

Veronika Vrátná

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za její podnětné rady, připomínky, čas, laskavý přístup a trpělivost. Moc děkuji paní ředitelce Mezinárodní Montessori školy Olomouc, Ing. arch. Lukrécii Lachmanové, za umožnění rozhovorů s rodiči dětí. Děkuji rodičům dětí za účast ve výzkumném šetření. Také z celého srdce děkuji všem, kteří mě na této cestě podporovali, zejména rodině a přátelům. Hodně to pro mě znamená.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Předškolní vzdělávání.....	7
1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání a jeho cíle	7
1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku	9
2 Alternativní vzdělávání se zaměřením na Montessori pedagogiku	11
2.1 Montessori pedagogika.....	11
2.2 Role průvodce v Montessori vzdělávání	13
3 Montessori principy	15
3.1 Práce s chybou	15
3.2 Svoboda volby	16
3.3 Připravené prostředí.....	17
3.4 Ticho, klid a mír	18
3.5 Polarizace pozornosti.....	19
3.6 Práce s elipsou	20
4 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky.....	21
4.1 Praktický život.....	21
4.2 Smyslová výchova.....	22
4.3 Jazyková výchova.....	23
4.4 Kosmická výchova	24
4.5 Matematika	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
5 Kvantitativní výzkumné šetření.....	28
5.1 Metodologie kvantitativního výzkumného šetření	28
5.2 Analýza a interpretace kvantitativního výzkumného šetření.....	29
5.3 Vyhodnocení kvantitativního výzkumného šetření	39
6 Kvalitativní výzkumné šetření.....	41
6.1 Metodologie kvalitativního výzkumného šetření	41

6.2 Analýza, interpretace a vyhodnocení dat.....	42
7 Shrnutí kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření.....	44
ZÁVĚR.....	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	48
SEZNAM GRAFŮ.....	49
SEZNAM TABULEK.....	50
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala téma Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání. Toto téma jsem si zvolila z toho důvodu, protože mě Montessori vzdělávání velmi zaujalo a dává mi smysl. Měla jsem možnost vidět dítě, které právě navštěvuje Montessori mateřskou školu dvou let sledovat jeho vývoj. Byla jsem ohromena tím, co samo dokáže a jaké má zájmy ve srovnání s dítětem stejného věku navštěvujícího běžnou mateřskou školu. Dítě bylo pro činnosti doslova nadšené a bylo na něm vidět, jak ho to naplňuje. Dalším důvodem byl fakt, že alternativní vzdělávání se zaměřením na Montessori pedagogiku je čím dál tím rozšířenější a častější volbou pro vzdělávání dětí předškolního věku, a to již i v menších městech. K Montessori pedagogice mám kladný vztah. Líbí se mi, jak jsou pomůcky propracované a vyrobené z přírodního materiálu, a že je pedagog spíše průvodcem či rádcem, který má k dětem individuální přístup. Věřím, že je tento systém velmi dobře propracovaný.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Jedná se o část teoretickou a o část empirickou. Teoretická část je složena ze čtyř hlavních kapitol, které se dále dělí do několika podkapitol. V první kapitole definujeme předškolní vzdělávání a jeho cíle a s tím související charakteristiku dítěte předškolního věku, neboť dítě je jeho hlavním aktérem. Druhá kapitola pojednává o alternativním vzdělávání, Montessori pedagogice a definujeme roli průvodce Montessori vzdělávání, který je jeho nedílnou součástí. Ve třetí kapitole charakterizujeme vybrané Montessori principy. Ve čtvrté kapitole se věnujeme vzdělávacím oblastem, kterých je pět.

Cílem bakalářské práce je přiblížení tématu alternativního vzdělávání, konkrétně Montessori pedagogiky, v předškolním věku. Hlavním cílem empirické části je zjistit prostřednictvím smíšeného výzkumného šetření povědomí a pohled rodičů na Montessori pedagogiku, jejichž děti navštěvují Montessori mateřskou školu.

V empirické části najdeme metodologii výzkumného šetření, která má smíšený výzkumný design. Bylo využito dotazníkové šetření a rozhovory. Vedlejší metoda polostrukturovaného rozhovoru byla použita se třemi rodiči.

Výsledky obou šetření jsou uvedeny v poslední kapitole, ve shrnutí kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání

První kapitola se věnuje zejména cílům předškolního vzdělávání, které musí učitel naplňovat pro co nejlepší rozvoj dítěte. Dále se tato kapitola věnuje popisu schopností a dovedností dítěte předškolního věku, tedy jeho charakteristiky.

1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání a jeho cíle

Definice předškolního vzdělávání podle školského zákona zní: „*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. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb.).

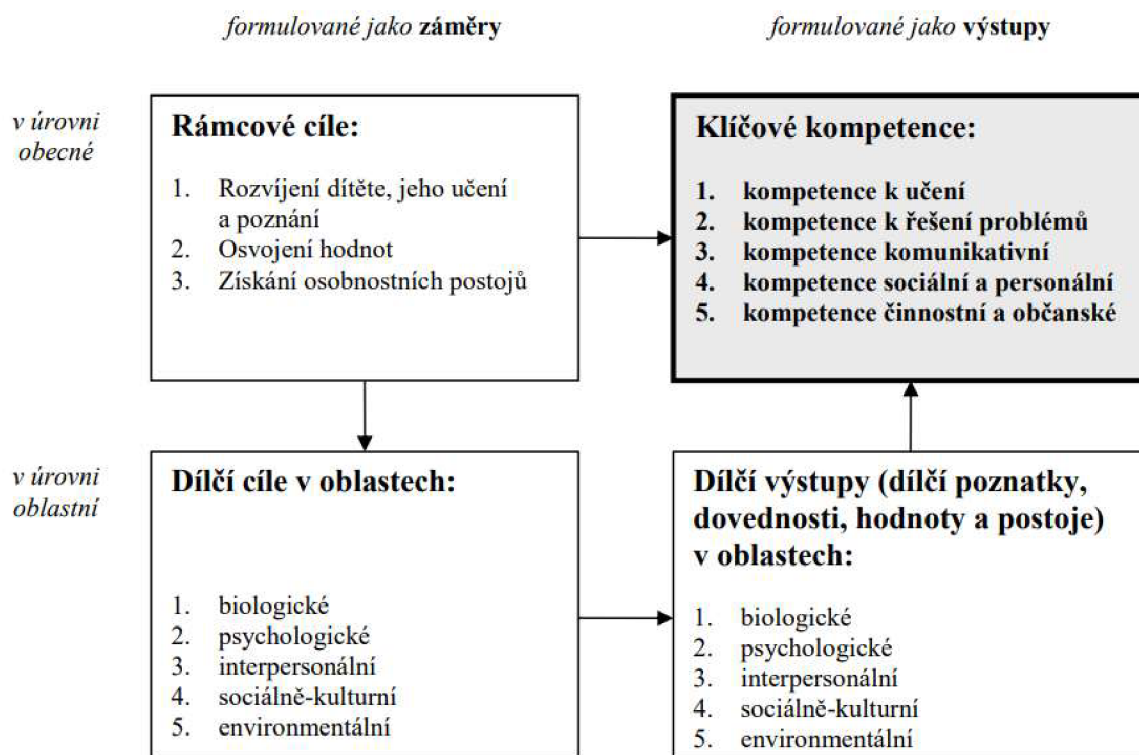
Hlavním cílem předškolního vzdělávání je podporovat rozvoj dětí po stránce fyzické, psychické a sociální a provázet je tak, aby před vstupem do 1. třídy základní školy byly co nejvíce soběstačné. Dítě by již mělo být schopné zvládnout jednoduché požadavky v běžném životě, především ve škole a doma (RVP PV, 2021).

Cíle předškolního vzdělávání jsou formulovány v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV obsahuje povinné informace, které musí mateřské školy, jež jsou zapsané v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dodržovat. RVP PV vymezuje principy a podmínky vzdělávání předškolních dětí. Každá mateřská škola následně z tohoto kurikulárního dokumentu vychází při tvorbě školního vzdělávacího programu, který je pro vzdělávání předškolních dětí konkrétnější (Košťátková, 2014).

Cíle RVP PV jsou rozčleněny do čtyř kategorií a jsou definované v podobě záměrů a výstupů. Záměry na obecné úrovni jsou formulovány rámcovými cíli, jež rozvíjí dítě po stránce fyzické, psychické a sociální, získání hodnot a názorů. Výstupy na obecné úrovni jsou klíčové kompetence, kterých je pět primárních. Jsou to – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Na úrovni oblastní se rámcové cíle projektují do vzdělávacích oblastí a

změní se na formu dílčích cílů v oblastech – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.(RVP PV, 2021).

Vzdělávací cíle



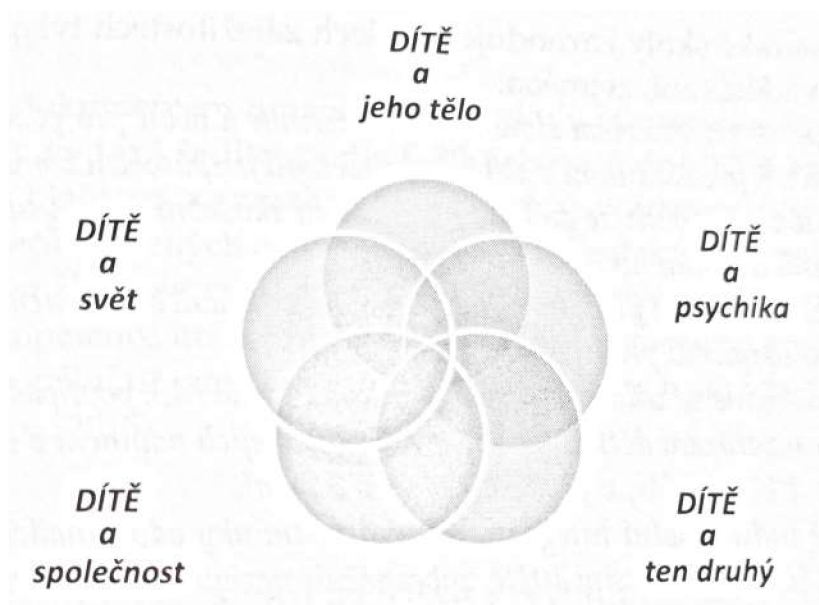
Obrázek č. 1 – Vzdělávací cíle dle RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti oblastí:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Všechny vzdělávací oblasti se vzájemně prolínají a doplňují se. Každá zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Vše je propracované a dobře pochopitelné tak, aby to pedagog dokázal používat při své práci. Konkrétně dílčí cíle jsou pro učitele vodítkem toho, na co by se měl zaměřit a u dítěte rozvíjet. Vzdělávací nabídka je souhrnem činností, které má učitel pro děti připravené tak, aby navazovala na dílčí cíle a aby byly splněny očekávané výstupy. Vzdělávací nabídka by vždy měla být uzpůsobena

schopnostem a možnostem dětí. Očekávané výstupy jsou podrobnějšími výstupy odvozenými od dílčích cílů. Každé předškolní dítě jich dosahuje dle svých momentálních schopností a možností. Rizika jsou pro pedagogy něčím, na co by měli dávat pozor, aby k nim nedošlo, neboť ohrožují konečný kladný výsledek (RVP PV, 2021).



Obrázek č. 2 – Propojenost vzdělávacích oblastí při jedné aktivitě (Syslová in Průcha, 2016).

1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Za předškolní období považujeme rozmezí od narození po nástup do první třídy základní školy (Langmeier a Krejčířová, 1998). Šmelová, Prášilová a kol. (2018) předškolní věk zařazují do úseku života dítěte, který začíná třetím rokem života a končí ve věku šesti let dítěte, konkrétně nástupem do základní školy.

Předškolní dítě má již osvojené základní schopnosti a dovednosti. Tím myslíme, že zvládá běžnou chůzi i běh po rovné i nerovné ploše a celkově ovládá pohybovou obratnost. Pohyby jsou plynulejší a stávají se kontrolovanými. Motorický vývoj se stále rozvíjí. Dítě se postupně stává soběstačné a samostatné (Langmeier a Krejčířová, 1998). Má velkou touhu objevovat a učit se novému. Rádo tyto poznatky ukazuje a používá (Opravilová, 2016). Rozvíjí svou zručnost, a to především při kresbě a různých tvořivých hrách. Dokáže

napodobit jednoduché geometrické tvary a realizovat na papír svou představu, kterou i pojmenuje. Název kresby nemusí plně odpovídat tomu, co vidí dospělý.

Samostatnost dítěte je viditelná i v oblékání a svlékání, u kterých dítě potřebuje ještě trochu asistence, popřípadě připravenou náležitou část oblečení. Také si zvládá samo obout boty a pokouší se zavázat tkaničku. Na toaletě je většinou potřebná malá dopomoc. Má správnou techniku mytí rukou a pod dohledem se dokáže samo vykoupat.

Zlepšuje se i stav řeči, která se neustále vyvíjí a zdokonaluje. Dyslalie u dítěte přirozeným způsobem často postupně zmizí. Na konci předškolního období je řeč z původní stavby pouhých tří slov vyměněna za řeč plynou, kde jsou již zjevné větné stavby. Dítě si chce více povídat, je schopné vnímat, co mu druhý říká a počkat, až domluví (Langmeier a Krejčířová, 1998). Dítě většinou ještě plně neovládá správnou artikulaci a správné tvary slov. Přesto již chápe, co se po něm žádá a zvládne si i samo o něco požádat (Kořátková, 2014). Roste u něho zájem o říkanky a písničky, které si zapamatovává. Díky tomu, že se jeho řeč vyvíjí, se dozvídá více informací o sobě samém, o jeho okolí a o světě.

Kognitivní vývoj dítěte se dostává na vyšší úroveň. Tím je myšleno získání intuitivního myšlení z původní úrovně symbolického myšlení. Je již schopno uvažovat v celostních pojmech. Úsudky dítěte jsou tvořeny tím, co někde vidělo. Můžeme to prokázat díky J. Piagetovi, který provedl mnoho pokusů. Logické myšlení u dítěte ještě není rozvinuté. Myšlení je z velké části egocentrické, neživým předmětům často přikládá lidské pocity a skutečnosti mění tak, jak se mu zachce. Avšak dítě umí odlišit skutečnost od představivosti. Pro emoční vývoj dítěte je nejdůležitější rodina, která pomáhá dítěti v procesu socializace (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Sociální učení u dítěte nejčastěji probíhá pozorováním jeho rodičů a učitelů a následným kopírováním jejich chování (Opravilová, 2016). Dítě se v předškolním období připravuje na život ve společnosti. Socializace neprobíhá pouze v rodině, ale i mimo ni. Nejčastěji dítě poprvé mimo prostředí rodiny nabývá nových zkušeností se společností v prostředí mateřské školy. Tím, že se setkává se svými vrstevníky a různými dospělými, dochází k jeho rozvoji charakteru (Vágnerová a Lisá, 2021).

2 Alternativní vzdělávání se zaměřením na Montessori pedagogiku

Reformní pedagogika se nejvíce vyvíjela ve 20. a 30. letech dvacátého století. Jejími hlavními průkopníky byly: J. Dewey, M. Montessoriová, P. Peterson, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a jejich následovníci. V naší zemi byl rozvoj alternativních vzdělávání zejména před 2. světovou válkou. Za Československé socialistické republiky do roku 1989 docházelo k silným negativním názorům a odmítání ze strany kritiků (Průcha, 2012).

Na začátku minulého století vzniklo více druhů alternativních škol, včetně Montessori školy. Alternativní školy vznikly po běžných či standardních školách, a to díky úsilí rodičů a pedagogických pracovníků (Průcha a Veteška, 2014).

Za alternativní školy můžeme brát všechny školy, které se něčím odlišují od škol běžných. V těchto školách jsou použity jiné formy vzdělávání, obsah a metody předškolního vzdělávání i jiný vzdělávací postup. Alternativní školy jsou jak soukromé, tak i veřejné. Je zcela běžné, že se za alternativní vzdělávání platí. Díky placení tohoto školného se dětem dostává jiného vzdělávacího přístupu (Průcha, 2012).

2.1 Montessori pedagogika

Marie Montessori měla sen stát se lékařkou, což se jejímu otci nezamlouvalo. Svého snu se však nevzdala a studium medicíny úspěšně dokončila a stala se jí. Velký zájem o výchovu vedl k ukončení její lékařské práce a jejímu následnému studiu psychologie a pedagogiky. Montessori v tom byla velmi úspěšná (Helmingová, 1996).

Prvotní mateřské školy, které stály na Montessori metodice, se u nás vytvořily v Praze v 2. pol. 90. let (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). V této době je Montessori vzdělávání zastoupené již v mateřské škole, základní škole a střední škole (Průcha a Veteška, 2014). Školy mají svůj školní vzdělávací program a učí se v nich i v anglickém jazyce, což je hlavně kvůli dětem ze zahraničí. Učitel je v Montessori vzdělávání řádně vzdělaný.

V Montessori pedagogice se používají pomůcky a materiál, které Maria Montessori vymyslela tak, že když dítě udělá chybu, nejde, aby pokračovalo dál, ale musí přijít na to, jak to má udělat správně. Dítě tak zejména díky jeho schopnostem, vrstevníkům a dospělým získává znalosti o okolním světě. Dochází k přirozenému vývoji, který učitel podporuje a děti mezi sebou neporovnává (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Největší vliv pro vzdělávání má na dítě příroda, následně připravené prostředí a jeho průvodce. Připravené prostředí je místem pro děti, ve kterém najdeme pomůcky a materiál pro vzdělávání ve všech Montessori

oblastech, které tak mohou trénovat. Samotná pomůcka, procvičování či srovnání s předlohou jsou pro dítě způsobem ke kontrole (Opravilová, 2016).

Heslem Montessori vzdělávání je prosba dítěte k průvodci: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*” (Zelinková, 1997, s. 17) U dětí dochází k jistému fenoménu, kdy se připodobňují k houbě, která dokáže nasát podněty z okolního prostředí, a naučit se tak nevědomou cestou a hlavně přirozeně, nové dovednosti a schopnosti. Tento fenomén Montessori nazvala „absorbující duch” (Rýdl, 1999).

Klade se velký důraz na rozvoj schopností dítěte, aby se dokázalo samo naučit další znalosti. Používá se individuální přístup. Učení se odvíjí od zájmů dětí. Cílem Montessori pedagogiky je vedení cestou života. V Montessori škole se respektují tzv. senzitivní fáze, což jsou období či časově omezené úseky, kdy je dítě hodně vnímavé pro naučení určitých nových dovedností. Ty se naučí velmi rychle, ale některé dovednosti nebývají trvalé. Po splnění dovednosti se senzitivita utiší.

Montessori ve vývoji jedince stanovila tři hlavní senzitivní období:

1. 0 až 6 let

- toto věkové období označujeme za tvořivé a konstruktivní
- má hlavní smysl pro tvoření charakteru jedince a pro rozvoj inteligence
- toto období se dělí na 2 úseky:

0 až 3 roky

- v tomto období vstupují vnější stimuly do vnitřního světa dítěte a utváří ho
- projevuje se senzitivitou pro lokomoci, určitý řád, pořádek a řeč

3 až 6 let

- v této fázi se dítě již stává vědomějším, už jen neabsorbuje všechny poznatky, ale je již schopno i nad věcmi přemýšlet
- dítě svoji vlastní aktivitou dochází k sebeuvědomění
- díky smyslovému rozvoji dítě získává lokomoční a řečovou zručnost, čímž zároveň zlepšuje duševní i fyzické vlastnosti
- mezi ostatními dětmi i ve skupině se cítí dobře, učí se chování ve společnosti

2. 7 až 12 let

- dítě již dokáže odlišit dobré od zlého, a to nejen u sebe, ale i u druhých
- snaží se získat více přátel a pokud bude někým omezováno, zpomaluje tak jeho nadcházející vývoj
- zdokonaluje se imaginace, skrze detaily rozpozná celek

- pozorováním přichází dotazy, které si snaží zodpovědět samo vyhledáváním odpovědí pro něj dostupnými způsoby
 - začíná mít představu o správném jednání ve společnosti, pomáhá slabším
3. 12 až 18 let
- toto období se dělí na dva úseky: 12 až 15 let a 15 až 18 let
 - je to velmi labilní období
 - dospívající se snaží být samostatní a vytvořit si k sobě znovu vztah
 - vnější i vnitřní stránka se viditelně mění
 - mezi charakteristické projevy patří výkyvy nálad, neschopnost rozhodnout se, nízká sebedůvěra, smutek a další (Zelinková, 1997).

Dále se zaměřujeme na první senzitivní období.

2.2 Role průvodce v Montessori vzdělávání

Učitel Montessori mateřské školy musí mít plnou důvěru ve schopnosti dítěte. Dle Marie Montessori je v běžné škole podstatná činnost učitele a v Montessori škole je podstatná činnost dítěte. Tou nejdůležitější úlohou průvodce je příprava prostředí. Dbá na to, aby bylo prostředí čisté, útulné a nejen pomůcky v něm zaujímaly místo, které je pro ně určené (Montessori, 2018). Průvodce děti seznamuje se správným používáním pomůcek a materiálů, jež slouží k jejich rozvoji. Ukazuje jim řád třídy a správné místo pro všechny pomůcky, kam je po skončení činnosti uklidí. Sám musí tyto pomůcky a materiály důkladně znát a vědět k čemu která slouží. Umí správně zvolit a ukázat adekvátní materiál pro určité dítě tak, aby v něm vzbudil zájem (Montessori, 2017). Dohlíží na to, aby měly děti správné pomůcky a správné množství těchto pomůcek, aby je práce s nimi bavila a naopak nevznikal odpor s nimi pracovat (Helmingová, 1996). O tyto pomůcky pečuje, aby zůstaly co nejdéle ve skvělém stavu. Stejně tak jako se stará o kvalitu pomůcek, musí také pečovat o svůj vzhled a vnitřní naladění. Být tedy vždy pohledný, mít čisté oblečení a dokázat si udržet svůj vnitřní klid.

Pro práci učitele je důležitá i jeho imaginace, kterou při ní s dětmi často využívá. Mezi další úlohy učitele patří, aby dokázal děti zaujmout, nadchnout, zlepšil náladu, pochválil je a byl spravedlivý a trpělivý. Klidný, laskavý a citlivý přístup k dětem. To jsou další vlastnosti, které by průvodce neměl postrádat. Musí umět správně pracovat s hlasem a naučit dítě nerušit druhé při činnosti a respektovat jejich úsilí (Montessori, 2018).

Pro průvodce je potřeba být velmi dobrým pozorovatelem, aby poznal, co dítě právě potřebuje. Je pro něj autoritou a v případě, kdy je dítě netaktní, vlídnými slovy ho umí usměrnit (Montessori, 2017). Dítě v něm má oporu, avšak za něj nic nedělá, aby to dokázalo samo, stávalo se samostatné a rozvíjelo se, jak má. Musí být schopen poznat, kdy může nebo nemůže zasáhnout do činnosti dítěte, neboť tak často dochází k vyrušení dítěte a jeho ztrátě zájmu a hlavně jeho soustředěnosti (Montessori, 2018).

Učitel v dětech podporuje dobro a jejich přirozený charakter. Ke své práci přistupuje kriticky z různých pohledů s cílem co nejlepšího výsledku vzdělávání dětí a jeho spokojenosti v jeho plnění. Vyzdvihuje proces učení při činnosti za důležitější nad jeho zdoláním. Zdary dětí ho velmi těší, zásluhy si ale nepřipisuje. Je pro děti vzorem. Dodržuje stejná pravidla jako děti, je jim příkladem v jednání, způsobu myšlení a komunikace. Nedílnou součástí Montessori učitele je spolupráce s rodiči dětí (Slabá, 2020).

3 Montessori principy

Následující kapitola se zaměřuje na vybrané principy Montessori pedagogiky, na které Maria Montessori přišla díky pozorování dětí. Mezi tyto vybrané principy patří práce s chybou, svoboda volby, připravené prostředí, ticho, klid a mír, polarizace pozornosti a práce s elipsou. Průvodce tyto principy u dětí rozvíjí a podporuje.

3.1 Práce s chybou

V Montessori vzdělávání je chyba považována za přirozenou součást učení. Dítěti je ukazatelem, zda pracuje správně nebo ne. Cesta, při níž naráží na chyby, ho navede správným směrem ke správnému řešení. Avšak dítě tyto chyby musí poznat samo, a být si jich vědomo, aby je dále neopakovalo. Díky tomu má motivaci se vzdělávat, neboť si začíná více věřit. Je pro něj hodně nápomocný Montessori didaktický materiál, který je vytvořen tak, aby hned poznalo, kde udělalo chybu a dokázalo se samo opravit. Průvodce chápe, že děláni chyb je přirozeným procesem. Pozoruje jeho kroky v řešení a zjišťuje, kde dělá chybu a jak přichází na správné řešení. Pokud potřebuje pomoci nebo poradit, průvodce mu rád pomůže. Za chyby se v žádném případě netrestá ani se nedává žádná odměna za zvládnutí. Hlavní je, že dítě u učiva vydrží, přestože dělá chyby (Slabá, 2020).

Podle Rýdla (1999) je důležité, aby se děti za děláni chyb nestyděly. Vede to potom k tomu, že dítě má strach z toho, že nějakou chybu udělá a někdo ho za ni bude odsuzovat, proto se jí snaží zamaskovat. Když si dítě dokáže uvědomit chyby, je potom sebevědomější. Průvodce musí děti hned od začátku učit tomu, aby věděly, jak poznají, že někde udělaly chybu a tuto chybu poznat. Proto jim průvodce názorně předvede práci s pomůckami a také způsoby zkontrolování správnosti. Chyby mohou zjistit různými způsoby. Buď díky Montessori senzorickým pomůckám, které jsou vytvořeny tak, aby dítě chybu poznalo samo. Dále opakovaným učením se stejnými pomůckami, kdy se postupně učí, jak s nimi správně pracovat a ví, jak může zjistit, kde udělalo chybu. Opakováním se učí, zvláště pomocí smyslů, chápat a rozlišovat i malé rozdíly. I když si průvodce všimne, že dítě udělalo chybu, ale vidí, že pomůcku používá správným způsobem, nechá ho v klidu dál samostatně pracovat. Dalším způsobem je porovnat svůj výsledek se vzorovým modelem nebo se zeptat průvodce, zda to má správně či pracovat s pomůckou společně s jiným dítětem, se kterým si mohou chyby vzájemně hlídat (Rýdl, 1999).

3.2 Svoboda volby

Dle Marie Montessori (2017) je svoboda předpokladem pro co nejlepší fyzický a psychický vývoj dítěte. Je pro ni velmi důležité zajistit takové prostředí, v němž může docházet k významným aktivitám, jež mají pro dítě smysl (Montessori, 2017). Svobodná volba výběru má zásadní vliv na soustředěnost dítěte a na jeho spontánní aktivity. Má souvislost s pomůckou a s prací s ní. Předchází jí seznámení s Montessori materiálem, neboť si dítě nemůže vybrat něco, co neumí používat nebo alespoň u jiného dítěte nevidělo, jak s tím má správně zacházet. Výběr pomůcek by neměl být příliš velký ani příliš malý kvůli přehlednosti, jednoduššímu rozhodování a dostupnosti pro každého. Má především rozhodující dopad pro splnění cílů průvodce, protože ovlivňuje způsob jeho práce (Helsingová, 1996). Dítě si samo vybere vzdělávací oblast, pomůcku nebo materiál, prostor ve třídě, kde se bude činnosti věnovat. Může se jí věnovat samo anebo s kamarádem či s více dětmi. Maria Montessori říká, že: *“Svoboda bez organizované práce byla by neužitečná. Dítě ponechané svobodně, bez pracovních prostředků, bylo by ztraceno. Proto organizace práce jest úhelným kamenem této nové stavby dobrého člověka.”* (Oprailová, 2016, s. 116).

Tím, že se dítě dokáže svobodně rozhodnout, umožňuje učitelovi pozorování duševních potřeb a tendencí vývoje dítěte. Maria Montessori si při pozorování dětí všimla, že i přes velkou nabídku pomůcek si volí opakovaně ty, se kterými ví, jak již pracovat. Pochopila tak, že pro přehlednost a chápání obklopujících podnětů je potřeba nastavit jejich jistý řád, který bude pro děti přehledný a bude vyhovovat jejich potřebám. Také by měly z prostředí zmizet všechny předměty, které by mohly být pro děti jakýmkoliv způsobem nadměrně náročné a nesrozumitelné (Montessori, 2012).

Díky svobodné volbě je nastolen pořádek a disciplína, dítě nepociťuje nervozitu. Je veselé a prostředí je velmi uvolněné, což u mnoha lidí vzbudí pozornost. Děti spolu mohou potichu mluvit. Někdy dítě ostatní pouze pozoruje, dívá se, jak pracují s pomůckami nebo dělají jiné činnosti. Pokud se k někomu přidá, není to již tak efektivní. Úspěch svobodné volby je závislý na určitých faktorech, například kolik je v mateřské škole dětí a na tom, jak je materiálně vybavena.

Princip svobodné volby respektuje senzitivní fáze, při nichž u dětí dochází k vývoji specifických schopností. Maria Montessori říkala, že mladší dítě se dokáže postupně pomocí svobodné volby výběru naučit ovládat jeho motoriku, která se teprve vytváří. Tím, že ji samo ještě neumí ovládat, nedokáže tak ani vyhovět něčím pokynům. Z tohoto důvodu je velmi důležité nechávat dítěti svobodu, neboť se časem projevuje ve způsobu chování. Svobodná

volba se především reflektuje na rozhodování se v životě, jehož je důležitým prvkem (Helmingová, 1996).

3.3 Připravené prostředí

„Připravené prostředí v montessori školce je takové prostředí, které uspokojuje všechny potřeby dětí ve věku 2,5-6 let. Jde o potřeby biologické, psychologické, sociální, kulturní i duchovní. Jde o prostředí, které podporuje zdravý a přirozený rozvoj dětí dle jejich vlastního vnitřního potenciálu. Vede děti k samostatnosti a nezávislosti fyzické i mentální. Vše, co se objevuje v prostředí dítěte, dítě nevědomě absorbuje do své osobnosti a ponechává si v sobě po celý život. Proto je důležité věnovat připravenému prostředí velkou pozornost.“ (Slabá, 2020, s. 51-52).

Připravené prostředí je zásadní pro konstruktivní činnosti dětí, pro uskutečnění potřeby a příležitosti svobodné volby ve výběru činností. Stavba mateřské školy je světlá, jsou v ní pouze nezbytné věci a lehký nábytek, který přímo vybízí k činnosti. Prostor materiálně odpovídá věkové kategorii dětí, takže jiné prostředí uvidíme u dětí předškolního věku a jiné u dětí školního věku (Helmingová, 1996). Třída je čistá, zdí jsou světlé, aby vynikly pomůcky na policích a obrazy, pověšené v úrovni dětí, na kterých jsou obvykle přírodní motivy. Třída má většinou přístup ven na školní terasu či zahradu. Děti se o své prostředí starají. Uklízí po sobě, zametají podlahu, vytírají, postarají se o špinavé a mokré prádlo. Mají i koutek s kuchyní, ve kterém se učí dovednostem jako je krájení nožem, mazání, míchání v hrnci nebo používání struhadla. Do připraveného prostředí patří i elipsa, jež se využívá při činnostech praktického života pro cvičení chůze a balance (Slabá, 2020).

Průvodce dětem musí připravit takové prostředí, v němž budou děti moci vykonávat takové činnosti, které jim budou dávat smysl, upoutají jejich pozornost a budou pro ně mít užitek. Je důležité, aby hlavně umožnilo dělat činnosti zohledňující senzitivní fáze. Nacházejí se tam tedy takové pomůcky a materiál, které jsou pro dítě vývojově pár kroků napřed, než se zrovna nachází, aby napomáhaly k souvislému učení a naopak ho nebrzdily. Prostor má velký dopad na vývoj dítěte. Je přehledně organizované. Pouze prostředí, které dítě zaujme a láká ho k činnosti, můžeme brát za připravené prostředí. Správně vytvořené prostředí rozvíjí svobodnou volbu aktivity. Podle Marie Montessori jsou připravené prostředí a připravený průvodce hlavními složkami vzdělávání (Zelinková, 1997).

Montessori své patřičné poznatky z pozorování dětí aplikovala při zařizování nábytku pro děti, který je podstatně lehčí než nábytek pro dospělé a to díky zvolenému materiálu.

Nábytek vychází z antropometrických rozměrů dítěte, je rozmanitý velikostmi a tvary (Montessori, 2017). Za materiál zvolila dřevo nebo proutí. Ve škole jsou tak ze dřeva stoly, skříně, šatní skřínky, poličky a další druhy nábytku. Připravené prostředí je podmínkou pro to, aby došlo ke koncentraci dítěte. Když dítě dává věci na své místo, znamená to, že uvnitř něho se již nastoluje řád, který poznáme tak, že chce mít kolem sebe pořádek, který udržuje (Helsingová, 1996).

3.4 Ticho, klid a mír

Ticho chápeme jako záměrný klid těla. Ten se projevuje tak, že je dítě tiché, dává si pozor, aby nic jeho činnostmi neudělalo ani trochu rámus. Míra dosažení ticha závisí především na schopnostech dítěte v daném věku. Není možné ho dosáhnout na něčí rozkaz. Aby bylo schopno tohoto ticha, učí se tomu po malých krocích (Montessori, 2017). Učení se ticha přispívá k sebeovládání, což má užitek pro všechny. Ve finální etapě cvičení ticha je každé dítě schopné ukončit, co právě dělá, čímž vznikne ticho, na kterém se podílí kolektivně (Slabá, 2020). Vyznačuje se klidnou atmosférou, koncentrací se na samotné bytí ticha a na činnost. Dítě to tak samo chce, je "zapáleno" pro splnění úkolu, ale vnitřně je klidné, dýchání je tiché, sedí nehybně a vidíme u něho opravdovou soustředěnost. Slyší zvuky, které obvykle neslyší nebo spíše nevnímá, jako je tikání hodin, zvuky zvenčí nebo voda kapající z kohoutku.

Montessori využila principu ticha při zkoušení sluchu dětí, kdy zašeptala něčí jméno a ten dotyčný za ní musel přijít v naprostém tichu, aby ani při cestě nezpůsobil žádný rámus. Všichni chodili opravdu s opatrností a po špičkách. Očekávala, že to pro ně nebude lehká úloha, proto s sebou měla sladkosti a hračky, které jim chtěla dát za odměnu jako další motivaci, jenže děti nic nechtěly. Naopak se zdálo, že jimi odklání jejich pozornost. Přece jenom to se sladkostmi chtěla zkusit znovu, avšak zjistila, že děti je pořád nechtěly a nebo si je schovaly. Jednou, když byla Montessori u toho, jak děti někdo obdaroval sušenkami různých geometrických tvarů, viděla, jak si je s radostí v očích prohlížely a nadšeně nahlas říkaly jejich jednotlivé tvary. Montessori zjistila, že cvičením ticha se rychlejším způsobem docílí zvládnutí dané činnosti. Pouze vysvětlováním bychom k tak rychlému vývoji nedospěli. Děti mají radost ze svého pokroku. Rády objevují své schopnosti a dovednosti a rozvíjí je procvičováním (Montessori, 2012).

Pro cvičení ticha používáme různé aktivity, jež mají pozitivní vliv na sebekázeň. Už jen tím, že se průvodce sám ztiší, děti zaujme. Nezáleží vůbec na tom, kde zrovna je nebo co dělá, ale musí být potichu a bez hnutí. Potom přivolá dítě, které pobídne k jeho imitaci. Jenže

to pro něj nebývá tak jednoduché, neboť u dosažení kýženého, dělá při pohybech do stejné pozice rámus, i když třeba jen malý. Také dýchání nebývá tak jemné a pokojné jako je tomu u učitele. Při těchto cvičeních jsou děti tak ohromeny tím, co najednou vnímají a začínají se o to více zajímat. Jsou ponořené do stavu ticha a klidu a vyruší se až učitelovou řečí. Učitel má zásadní vliv na tom, jestli k principu ticha dojde nebo ne. Odvíjí se to od jeho praxe a vědomostí (Montessori, 2017).

3.5 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je fenomén, který Marii Montessori vedl k vytvoření Montessori metody. Je základní podstatou pro Montessori školu. Polarizaci pozornosti ukazuje na příkladu, kdy pozorovala tříletou holčičku, která opakovaně dávala válec do dřevěného otvoru a zase jej vyndávala. Snažili se její soustředěnost narušit, ale holčička na vnější činnosti nereagovala a činnost ukončila, až na základě jejího vnitřního rozhodnutí. Tuto situaci Montessori vysvětlila tak, že i již takto malé děti se dokáží soustředit na činnosti s pomůckami, jež si samy zvolí a používají je opakovaně se zaujetím. Když už pomůcku nepoužívají a přijdou mezi ostatní, jsou ve velmi dobré náladě, šťastní, velmi přátelští a celková atmosféra třídy je velmi poklidná. To se potvrdilo v mnoha Montessori mateřských školách. Maria má názor, že tato soustředěnost je důležitým faktorem pro vývoj dětí. K tomuto jevu docházelo u všech dětí bez ohledu na rasu a materiální zajištění.

Polarizace pozornosti velkou měrou ovlivňuje přirozený stav dítěte, který je hlavním faktorem pro jeho zdraví. Soustředěnost je důležitá, neboť je jí podporována přirozenost dítěte. Je běžné, že dítě při opravdu velké soustředěnosti na pomůcky přestane vnímat samo sebe. Montessori považuje za důležité, aby dítě mělo k pomůcce vztah a naučilo se jejímu smyslu. Jedině tak se dosáhne potřebného výsledku. Naprosté polarizace by nebylo možné docílit, nebýt samotného vlastního zájmu dítěte. Dítě se plně soustředí na činnost, nedovolí ani jeho náladě, aby odvedla jeho pozornost k prostředí. Nic jiného ho nezajímá. Orgány, které při činnosti nepoužívá, jsou naprosto v klidu, což znamená, že se úspěšně podařilo docílit koncentrace. Montessori pomůcky mají díky pozornosti dítěte velký vliv na jeho výchovu. Maria kladla důraz na to, jak důležité je zdokonalovat soustředění se na předmět za pomoci materiálu, jež vytvořila. Schopnost soustředění se dítě využije v jeho dalším vzdělávání, kde je velmi důležitá. Opakem pozornosti je dle Montessori pokora (Helmingová, 1996).

Montessori určila tři fáze, které vidíme u dítěte při koncentraci na práci. První fází je příprava, kdy dítě hledá, s čím by mohlo pracovat. Může se stát, že když s něčím pracuje, činnost ukončí a jde si najít opět jinou aktivitu, u které již většinou zůstane, neboť ho skutečně zaujme. Když najde, co ho zaujalo, nachystá si na aktivitu potřebné předměty na místo, čímž se chystá i duševně. Druhou fází je velká práce nebo ji také nazývá fází prohloubení. Během ní se dítě plnou pozorností koncentruje na danou aktivitu. Nic a nikdo neodvede jeho pozornost. Činnost samo ukončí až poté, co cítí vnitřní spokojenost. U každého dítěte trvá tato fáze jinak dlouho. Odvíjí se to od jeho věku a aktuálních potřeb. Třetí fází je doznívání. Dítě po sobě všechno uklidí a může dělat jinou činnost. Často dítě ještě potřebuje zpracovat myšlenky a pocity spojené s původní aktivitou a být průvodcem ujištěno, že s pomůckami pracovalo správně. Když už není v takové euforii, může se opět věnovat jiné činnosti a plně se na ni koncentrovat (Rýdl, 1999).

3.6 Práce s elipsou

Elipsa je součástí připraveného prostředí. Používá se u předškolních dětí, zejména ve vzdělávací oblasti praktického života. Na elipse se děti učí rovnováze, chůzi a celkově lokomočním cvičením. Elipsa musí být vždy dobře vidět, nic ji nemůže zakrývat (Slabá, 2020). Průvodce pro nácvik cvičení dětem vždy názorně ukáže, jak mají chodit. Předvádí jim velmi detailně správné pořadí pokládání částí chodidla na elipsu. Děti se musí hodně snažit, protože pro ně ze začátku není vůbec jednoduché udržet balanc a současně se soustředit na správné pokládání chodidla. Poté, co se naučí rovnováze a správné chůzi, učitel mu předvede další úroveň těchto cvičení, a to pokládání jedné nohy hned za druhou. Tam, kde končí špička, tam hned položí patu druhé nohy a dokola.

Průvodce dětem při chůzi po linii může hrát na nějaký hudební nástroj nebo jim pustit nějakou melodii. Cokoliv, co jim bude nápomocné pro sehrání smyslů a pohybů. V dalších cvičeních se děti učí chůzi po elipse a udržení rovnováhy s různými předměty. Mohou chodit s vlajkou, kterou musí udržet ve správné poloze, se sklenicí plné vody nebo se zvonkem (Montessori, 2017).

Pro stěžejní účely empirické části se zaměřujeme na tyto principy.

4 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky

Tato kapitola se zaměřuje na vzdělávací oblasti Montessori vzdělávání, ve kterých děti učíme a především tyto oblasti rozvíjíme. Prostředí třídy je organizováno pro účel vzdělávacích oblastí a každá vzdělávací oblast v něm zaujímá své místo. Maria Montessori určila pět základních oblastí, a to praktický život, smyslovou výchovu, jazykovou výchovu, kosmickou výchovu a matematiku.

4.1 Praktický život

Učení praktického života rozvíjí schopnosti a dovednosti potřebné v běžném životě, týkající se praktických aktivit. Většinou se s nimi dítě běžně setkává již doma. O tyto činnosti se často samo rádo zajímá a líbí se mu. V mateřské škole tuto oblast rozvíjíme a cvičíme ji. Učení probíhá tak, že průvodce dětem pojmenuje a důkladně názorně předvede, jak se s daným náčiním správně zachází a dělá k tomu potřebný pohyb. Nespěchá, dělá to dostatečně pomalým tempem a co nejméně úkonů, aby děti stíhaly pozorovat jednotlivé detaily činnosti. Tyto činnosti se následně učí imitovat dle jejich schopností co nejvíce stejným způsobem (Slabá, 2020). Třída je heterogenní, což umožňuje pomoc mladším dětem od starších dětí, které jim rády ukáží, jak se s jakou věcí správně zachází. Průvodce musí vědět a znát, co jaká běžná věc umožňuje, aby mohl dětem zprostředkovat správně provedenou činnost (Hillebrandová, 2020).

Praktický život se podle Montessori člení do tří kategorií:

1. aktivity sebeobsluhy
2. aktivity pro učení správného chování s ostatními
3. aktivity starání se o okolí

Děti tyto aktivity často dokážou už ve věku tří let (Zelinková, 1997).

V oblasti praktického života se učí činnostem sebeobsluhy, správnému mytí rukou a praní prádla, utírání stolu, běžnému úklidu – zametání, nametení nepořádku smetáčkem na lopatku, starání se o květiny. Součástí je i elipsa, na které mají děti cvičení chůze, učení ticha, kontroly nad tělem a učení správného chování k druhým, tedy zdvořilostní situace. To vše vede k vývoji charakteru jedince, hlubší koncentraci ve vedení souvislé lokomoce s kognitivními funkcemi. Dítě si vytváří postoj k okolí (Slabá, 2020). Při činnostech praktického života se dítě nejčastěji nejdříve naučí udržet pozornost a projevit svůj zájem. Díky záměrné pozornosti poté může učitel seznámit dítě s pomůckami a začít je postupně používat (Montessori, 2018). Najdeme tu zapínací rámy, které slouží k tomu, aby se dítě

naučilo různé druhy zapínání či zavazování. Dále tu jsou umyvadla ve výšce určené pro děti, úklidové pomůcky jako koště, smetáček s lopatkou a další (Montessori, 2017).

Oblast praktického života se prolíná a navazuje na oblast matematiky, kdy se při rovnání ubrousků učí různé geometrické tvary nebo když mají rozdělit nějaké množství vody do dvou karaf. Není tomu tak pouze s matematikou, ale i s oblastí jazykové výchovy, kdy se učí nazývat nějaké věci, učí se motorice prstů a artikulačních orgánů a koordinaci očí a rukou. Učení praktického života vede k úplnému uklidnění, proto je to velmi vhodné i pro hyperaktivní děti. Činnosti v praktickém životě správně nejsou v nějakém ohraničeném časovém úseku ani určené pouze pro určitou věkovou kategorii dětí. Mají být dostupné pro všechny a dělají se v prostředí mateřské školy (Slabá, 2020). Když to dítěti nejde nebo něco rozbije, v žádném případě ho za to netrestáme ani nenadáváme. Může se to naučit pouze tím, že to bude trénovat (Zelinková, 1997).

4.2 Smyslová výchova

J. Piaget a H. Aebli, což byli vývojoví psychologové, kladli důraz na smyslové učení, neboť má u dítěte velký dopad na logické myšlení a chápání světa. K percepci musí dojít dříve než k racionálnímu poznání. Vše musí být v souladu (Zelinková, 1997). Pomůcky pro smyslovou výchovu vznikly na základě pomůcek Itarda a Seguina, kteří dělali experimenty s handicapovanými dětmi a Montessori se jimi inspirovala (Montessori, 2017). Smyslová výchova využívá pomůcek, které zcitlivují všechny smysly. Smysly se u většiny dětí rozvíjí pouze do šestého roku. Z tohoto důvodu v mateřské škole klademe důraz na jejich rozvoj. Po šestém roku dítěte už není rozvoj smyslů tak jednoduchý. Rozvinutými smysly si dokáží všimnout více podnětů v daném prostředí. Smysly vytvářejí prvotní vjemy. Díky smyslovým pomůckám zjišťuje, kam co patří a rozvíjí své myšlení. Po delší době práce se smyslovými pomůckami začíná věcem dávat název a začíná chápat obecná slovní pojmenování.

Používají se zejména pomůcky ke zjemnění zrakového vnímání, neboť v dnešní době hrají velkou roli vizuální stimulace a zrak je především brán za nejdůležitější smysl. Hlavními pomůckami jsou váleček s úchyty a váleček bez úchtů. Nejdříve si je prohlíží a srovnávají je. Nakonec srovnávají rozdíly. Je důležité, aby cvičení smyslové výchovy rozvíjela další smysly a další oblasti. Nejčastěji navazují na jazykovou výchovu a matematiku. Smyslové hry mají velký vliv na socializaci. Děti při hře trénují, co si zapamatovaly. Jsou si navzájem oporou. Zjišťují, že stejně staré děti vždy nemusí být na stejné úrovni schopnostmi, znalostmi a

dovednostmi. Starší děti oceňují, co vše ty mladší děti již umí, čímž jim zvyšují sebevědomí (Slabá, 2020).

Ve smyslové výchově se používají rozvojové pomůcky k učení abecedy, čísel a tří základních znalostí, tedy ke čtení, psaní a počítání. Pomůcky jsou uspořádány podle jejich tvarů, jednotlivých barev a odstínů, rozměrů, hmotnosti a dalších vlastností. Největší smysl pro učení má používat ty smyslové pomůcky, které dítě zaujaly (Montessori, 2017). Každá Montessori smyslová pomůcka rozvíjí určitý smysl. Smyslový materiál je umístěn na políčkách a je seřazen dle obtížnosti od nejjednoduššího po nejtěžší až k abstraktním. Určitě je dobré dát dětem potřebný čas a nespěchat na ně (Hillebrandová, 2020). Montessori říkala, že: *“Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení jevů, rozvoj myšlení a řeči.”* (Zelinková, 1997, s. 17)

4.3 Jazyková výchova

Pro rozvoj jazyka považujeme za rozhodující již prenatální období. Miminko používá sluch už v bříšku maminky. Slyší hlasy i zvuky zvenčí, na které reaguje. Dítě je velmi citlivé i v postnatálním období, kdy se jazyk vyvíjí až do jeho šesti let. Je důležité, aby se s dítětem hned komunikovalo spisovným jazykem, tedy ve správném tvaru i zřetelně artikulovalo (Hillebrandová, 2020). Jazyková výchova byla vždy zásadní funkcí Montessori školy. Jazyk a matematika jsou pro učení základem. Lidé se vyznačují schopností mluvit, řeč je jejich základní esencí. Dítě se musí naučit mluvit, což dokáže díky schopnosti poslouchat a povídat. Mluva dítěte se rozvíjí krok za krokem. Již 2,5 leté dítě rozumí, ale ještě neovládá řeč. Slovní zásoba začíná a rozšiřuje se žitím ve společnosti. Montessori zjistila, že pro vývoj řeči dítěte je důležitý jeho kontakt s matkou a milující rodinou v prvních letech života. To má velký vliv na jeho duševní vývoj a řeč (Helmingová, 1996).

Při komunikaci s dítětem používáme taková slova, která odpovídají jeho věku, aby nám rozumělo. Dítěti vždy jdeme příkladem v používání jazyka a snažíme se vhodně rozšiřovat jeho slovník. Slovní zásobu rozšiřujeme i tím, že dětem vypravujeme příběhy, čteme a nebo se učíme básničky a texty písniček. Učitel u dětí rozvíjí jazyk tím, že děti učí názvy věcí. V senzitivní fázi je dítě natěšené na cvičení s písmeny, tvoření slov, psaní i čtení. (Hillebrandová, 2020). V mateřské škole dennodenně mezi dětmi dochází k dialogu, a to hlavně skrze připravené prostředí a svobodu volby. V Montessori vzdělávání dítě do dialogu při jeho činnostech nenutíme. Samo se rozhodne, jestli se chce s ostatními dětmi a průvodcem

bavit nebo ne. To vede k příjemnému prostředí. Učitel je podporou pro vývoj řeči dětí. Nejdříve dětem zprostředkuje zkušenost – pomůcku a pak až její název.

Pomůcky jsou vodítkem pro učení jazyka. Montessori s pomůckami pro nácvik čtení a psaní seznamovala již čtyřleté děti. Pro vytváření pozitivního vztahu ke vzdělávání jim dávala základní geometrické tvary různých barev, vyrobených z kovu. Průvodce jim ukáže, jak se s pomůckami správně pracuje. Obkreslováním geometrických tvarů se naučí správnému úchopu tužky, což je potom důležité pro psaní, na které má uvolněné zápěstí ruky vliv. Poté je psaní krásně souvislé. Rozvíjí se i vnímání barev a tvarů. Pomůckami pro nácvik psaní v jazykové výchově jsou písmena, která jsou vyrobena ze smírkového papíru a tato písmena obkreslují. Souhlásky jsou na červeném kartonovém papíru a samohlásky na modrém. Děti se díky použitému materiálu naučí rozlišovat písmena nejen zrakem, ale i hmatem a pamatováním si vlastností materiálu. Průvodce jim může pomáhat s první, prostřední či poslední hláskou a napovědět jim, jaké slovo začíná na tu danou hlásku nebo ji obsahuje či na ni končí (Helmingová, 1996).

4.4 Kosmická výchova

Kosmická výchova je spojující složkou Montessori vzdělávání.

Montessori rozdělila kosmickou výchovu na tři části:

1. Kosmická výchova vztahující se k předmětům
2. Kosmická výchova vztahující se k celku
3. Kosmická výchova vztahující se ke světu

V kosmické výchově vztahující se k předmětům se využívá různých pomůcek pro psychický vývoj dětí. Z tohoto důvodu je zejména v první fázi důležité, aby se dítě setkávalo s různými předměty, přírodou a lidmi již od narození. Být v kontaktu se společností a zažít různé situace, mít možnost pozorovat dění v jeho okolí. Klima, ve kterém je dítě, správně odpovídá tomu, kde bude i vyrůstat. Dospělí dětem pomáhají pochopit svět, avšak si nejdříve musí chápat nějaké uspořádání – řád. Řád je nastolen Vesmírem a tento řád si děti postupně zapamatovávají a vytváří si nějaký počáteční obraz svého vnímání o světě. V druhé fázi, což je od tří do šesti let, děti začínají rozumět jejich propojenosti. Ptá se na vztahy mezi věcmi a lidmi. Tak si tvoří obraz o svém chápání světa. Pomůcky slouží k vývoji senzuální percepce a tím k přijímání informací o světě. Jsou pro děti a jejich okolní prostředí jakýmsi mostem a

vztah k nim závisí na délce a hloubce jejich soustředění. K okolnímu prostředí si formují vlastní postoj.

V kosmické výchově vztahující se k celku vychází z jednoty, která je tvořena propojením všech částí Vesmíru. Nic na světě není jen tak, vše je součástí a existuje v souladu s Vesmírem, který Bůh stvořil. Všichni se řídí vesmírnými zákony. Montessori má názor, že hlavním způsobem zprostředkování světa se provádí nejdříve jako celku a až poté budou pro děti atraktivní jednotlivé podrobnosti. Celek potom dokáží sestavit z detailů díky představivosti.

V kosmické výchově vztahující se ke světu skrze smysly se jedinec vnímá jako prvek vesmírných zákonů. Vesmír má za úkol vytvořit pro lidi okolní svět umožňující život. Vesmírným životním údělem lidí je vytvořit přátelský svět, na kterém jsou bytosti laskavé a čestné. Lidé mají vliv jak na krajinu, tak na ostatní bytosti. Cílem kosmické výchovy je vychovávat děti k přátelskosti, neboť mírem se docílí vyváženého světa. V Montessori vzdělávání je důležité toto poslání sdílet a učit ho děti. Světový mír vedoucí k souladu, k rovnováze (Zelinková, 1997).

4.5 Matematika

Matematika baví všechny děti. Samotná čísla, počítání věcí, sledování ostatních při činnostech vzbuzují v dětech radostné pocity. Děti se rodí s myslí, se kterou se dokáží učit matematickým dovednostem. Tato mysl dokáže posuzovat, zkoumat, rozložit celkový dojem na jednotlivé části a pak opět sjednotit jednotlivé části v celek. Děti se učí chápání matematických operací a znaků, které se v matematice používají. Montessori matematický materiál pro matematiku je postaven na stejném principu jako smyslový materiál a přirozeně na něj navazuje. Učitel u dětí nejdříve cvičí počet, potom čísla a matematické znaky. Když děti rozliší počet a znak samostatně, poté je učí dohromady. Takže spojí počet se znakem a číslicí. Tímto způsobem si brzy osvojí počítání do deseti. Průvodce dětem vysvětlí smysl čísla nuly, kdy nula se rovná ničemu, takže to není vůbec nic, ale přesto je pro matematiku důležitá.

Pro nácvik počítání může učitel použít Montessori pomůcku zlaté korálky, se kterými může pracovat i více dětí. Vyzkouší si své nové dovednosti, kdy podle číslice, kterou každý z nich dostane, dojde pro ten daný počet zlatých korálků a dá je na tácek. Potom dá průvodce všechny korálky z táček na hromadu a s dětmi počítají, jestli mají správný počet. Poté, co to spočítají jim sdělí, že tato matematická operace, kdy se k sobě počítá množství, se nazývá

sčítání. Dále jim představí další základní matematické operace – odčítání, násobení a dělení. Vysvětlí jim, že násobení se dělá tak, že se přičítá stejné číslo a dělení tak, že se dělí stejný počet. Opakováním a prací s dalšími dětmi nabírají větší sebevědomí a jsou si potom jistější. Pro učení je hlavní zkušenost, kterou děti mají než samotný výsledek. Děti se pomocí didaktických pomůcek mohou naučit dokonce počtům až do tisíce a vidí díky nim, jak tento počet vypadá. Učí se s pomůckami i zlomky a logické myšlení (Slabá, 2020). Pro naučení zlomků například slouží pomůcky z kovu ve tvaru kruhů, které jsou rozděleny na různé množství.

Dokonce matematici byli z Montessori matematických pomůcek tak pozitivně překvapeni, že ho chtěli zapojovat ve své výuce při práci s dětmi. Matematiku potřebujeme v běžném životě neustále. Pořád si počítáme různé vzdálenosti, když třeba někam jdeme, tak musíme znát základní věci z matematiky, mít matematického ducha. Montessori cílem je právě tohoto matematického ducha podpořit v rozvoji. Do pomůcek patří i základní geometrické tvary, materiál je různě těžký a má různé rozměry, velikosti a barvy. Naučí se s ním pracovat dřív než půjde na základní školu. Když umí pracovat s matematickým materiálem, dokáže své matematické dovednosti využít v běžném životě (Helmingová, 1996).

V teoretické části jsme se věnovali důležitým pojmům, které souvisí s Montessori pedagogikou a předškolním vzděláváním.

EMPIRICKÁ ČÁST

V rámci empirické části byla zvolena metodická triangulace. Smíšený výzkumný design jsme zvolili z toho důvodu, že jsme chtěli rozšířit a zjistit, zda se data získaná z kvalitativního výzkumného šetření budou ztotožňovat s daty získanými z kvantitativního výzkumného šetření.

V následujících kapitolách tedy prezentujeme zvlášť kvantitativní výzkumné šetření a zvlášť kvalitativní výzkumné šetření. Napřed kvantitativní, poté kvalitativní výzkumné šetření. Nejdříve se věnujeme kvantitativnímu výzkumnému šetření, protože jsme chtěli v první řadě zjistit nejčastější odpovědi na naše otázky a pohled respondentů na Montessori filosofii. Poté se věnujeme kvalitativnímu výzkumnému šetření, v němž jsme chtěli ověřit, zda se budou nejčastější odpovědi vyskytovat i při rozhovoru.

V závěru empirické části jsou výsledky z obou výzkumných šetření okomentovány společně.

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části je zjistit prostřednictvím smíšeného výzkumného šetření povědomí a pohled rodičů na Montessori pedagogiku, jejichž děti navštěvují Montessori mateřskou školu.

Dílčí cíle

1. **dílčí cíl:** Zjistit, proč rodiče zvolili Montessori pedagogiku pro své dítě.
2. **dílčí cíl:** Zjistit, zda rodiče inklinují k filosofii Montessori pedagogiky a používají ji i v domácím prostředí.
3. **dílčí cíl:** Zjistit, zda Montessori pedagogika naplňuje očekávání rodičů a jsou spokojeni se spoluprací a didaktickými pomůckami Montessori školy.
4. **dílčí cíl:** Zjistit, v čem rodiče vnímají hlavní přínos Montessori pedagogiky

Následující kapitoly se věnují kvantitativnímu a kvalitativnímu šetření a jejich analýzám a interpretacím. V závěru bude shrnutí, kde budou tato výzkumná šetření okomentována.

5 Kvantitativní výzkumné šetření

V této kapitole si představíme metodologii, charakter výzkumného vzorku a jeho výběr, metody získání dat a vyhodnocení těchto dat, provedení výzkumného šetření a především analýzu a interpretaci kvantitativního výzkumného šetření a jeho vyhodnocení.

Stanovení předpokladů

1. **předpoklad:** Rodiče volí Montessori vzdělávání, protože je dítě rozvíjeno ve všech vzdělávacích oblastech Montessori pedagogiky.
2. **předpoklad:** Rodiče v domácím prostředí pracují s principy Montessori pedagogiky.
3. **předpoklad:** Montessori vzdělávání naplňuje očekávání rodičů.
4. **předpoklad:** Rodiče vidí hlavní přínos Montessori pedagogiky v tom, že pedagog je průvodcem, rádcem a oporou.

5.1 Metodologie kvantitativního výzkumného šetření

V této části se blíže věnujeme charakteru výzkumného vzorku a jeho výběru. Dále se věnujeme metodám získání dat pro kvantitativní výzkumné šetření, metodám vyhodnocení dat a provedení tohoto výzkumného šetření. Kvantitativní výzkumné šetření analyzujeme, interpretujeme a nakonec vyhodnocujeme.

Charakter výzkumného vzorku a jeho výběr

Účastníky představují rodiče dětí, které navštěvují Montessori mateřskou školu. Byly osloveny mateřské školy z Pardubického, Olomouckého, Zlínského, Středočeského, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje.

Celkově bylo osloveno 15 mateřských škol. Některé byly osloveny e-mailem a některé telefonicky. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 55 rodičů.

Metoda získání dat

Přesněji se jedná o dotazníkovou metodu. Velkou výhodou je celkem snadné získání množství odpovědí. Nejdříve jsme respondenty obeznámili především s tím, k čemu dotazník slouží, čeho se týká a pro koho je určen.

Dotazník je nestandardizovaný, vlastní konstrukce a skládá se z 16 otázek. V dotazníku najdeme jak uzavřené otázky, polouzavřené, tak i otevřené otázky. V první až třetí otázce se zajímáme o pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání respondenta. Následující

otázky se týkají Montessori vzdělávání. Nejdříve jsme respondenty požádali o vyplnění dotazníku, následně jsme jim dali instrukce a na závěr jsme jim poděkovali.

K otázkám byly stanoveny předpoklady, které mají být výsledky dotazníku buď potvrzeny, nebo vyvráceny.

Provedení výzkumného šetření

Výzkumné šetření pro bakalářskou práci bylo uskutečněno online sestaveným dotazníkem s prosbou na paní ředitelky, zda by mohly rodičům přeposlat e-mail s žádostí pro rodiče dětí o vyplnění dotazníku. Na výzvy moc nerefletovali, byl spíše nezájem, což považujeme za limit výzkumného šetření. Z tohoto důvodu byly některé mateřské školy s prosbou, zda by bylo možné předání dotazníků rodičům dětí, obvolány, aby bylo docíleno větší pravděpodobnosti návratnosti dotazníků. Většina mateřských škol dala po telefonickém spojení pozitivní zpětnou vazbu, že tyto dotazníky po e-mailovém zaslání předají. Některé mateřské školy tento způsob dotazování odmítaly.

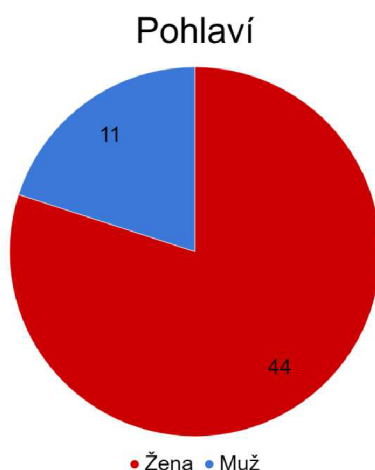
Telefonické spojení bylo nejlepší možnou variantou. S ředitelkami tak bylo možné okamžité zpětné vazby, zda dotazník pošlou nebo ne. Další výhodou bylo, že dotazník rodiče obdrží a bude pravděpodobně větší návratnost. Při pouhém poslání na e-mail s žádostí do mateřských škol o předání dotazníků, nebylo jisté, zda všichni příjemci tento dotazník vyplní.

Metody vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat byly použity tyto metody: grafická metoda zobrazování dat, konkrétně práce s četností a procentuální vyhodnocení.

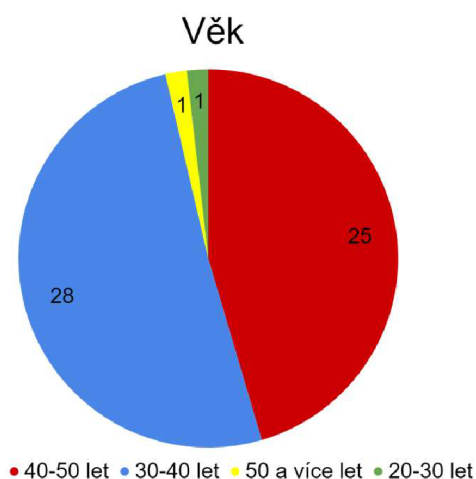
5.2 Analýza a interpretace kvantitativního výzkumného šetření

V této části jsou popsány jednotlivé otázky z dotazníkového šetření. Výsledky jsou zaznamenány do grafů či tabulek pro přehlednou prezentaci výsledků. Výsledky výzkumného šetření jsou na základě vyplněných dotazníků rodiči dětí navštěvujících Montessori mateřskou školu, z tohoto důvodu nemůžeme tyto výsledky generalizovat.



Graf 1: Tento graf znázorňuje pohlaví respondentů.

Z grafu vyplývá, že z celkového počtu 55 respondentů se dotazníku zúčastnilo 11 mužů (20 %) a 44 žen (80 %). Žen se oproti mužům zúčastnila více než nadpoloviční většina.



Graf 2: Tento graf znázorňuje věkovou kategorii respondentů.

Z grafu vyplývá, že z celkového počtu 55 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo nejvíce respondentů z věkové kategorie 30–40 let (50,9 %), další větší zastoupení bylo z věkové kategorie 40–50 let (45,5 %) a nejméně bylo z věkových kategorií 20–30 let (1,8 %) a stejně tak z kategorie 50 a více let (1,8 %).

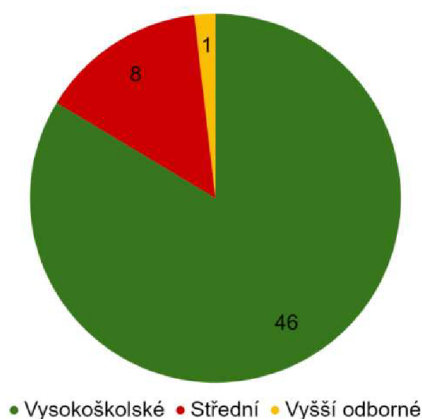
Tabulka č. 1

Celkový počet respondentů: 55

Věk	Počet respondentů	Počet v %
20–30 let	1	1,8 %
30–40 let	28	50,9 %
40–50 let	25	45,5 %
50 a více let	1	1,8 %

Tabulka č. 1: Určuje dané věkové kategorie rodičů vyjádřené i v procentech.

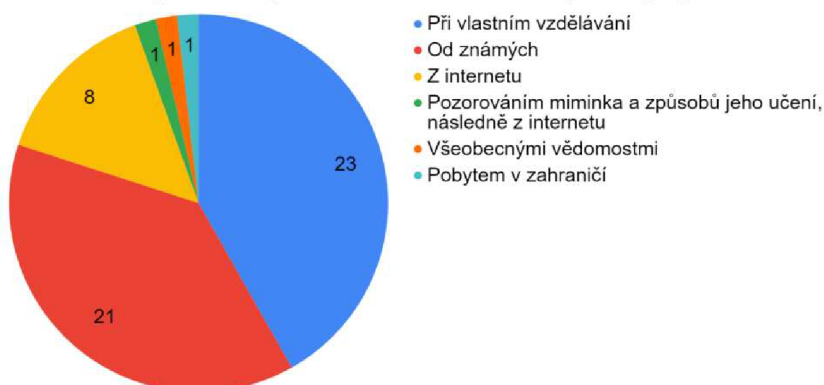
Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf 3: Tento graf určuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

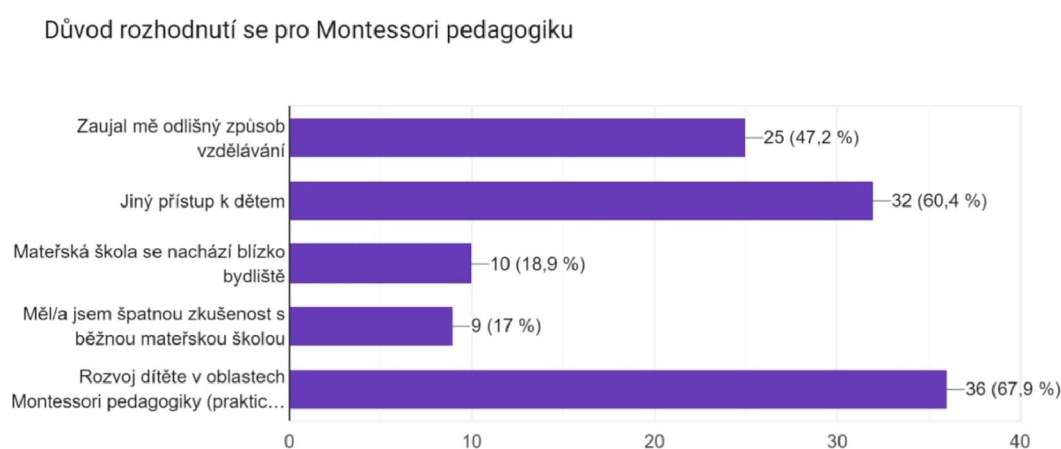
Z celkového počtu 55 respondentů jich 46 (83,6 %) odpovědělo, že má vysokoškolské vzdělání, 8 (14,5%) má střední vzdělání a 1 (1,8 %) má vyšší odborné vzdělání.

Způsob zjištění o Montessori pedagogice



Graf 4: Tento graf určuje, jak se respondenti dozvěděli o Montessori pedagogice.

Z grafu vyplývá, že se nejvíce respondentů k Montessori pedagogice dostalo při vlastním vzdělávání, a to 23 (41,8 %). Odpověď: Od známých byla zvolena 21 (38,2 %) respondenty a odpověď: Z internetu byla zvolena 8 (14,5 %) respondenty. V komentáři 1 (1,8 %) respondent uvedl, že se díky pozorování miminka a způsobů jeho učení a až následně z internetu dozvěděl o Montessori pedagogice. Další 1 (1,8 %) respondent uvedl všeobecné vědomosti. 1 (1,8 %) respondent uvedl, že se o Montessori pedagogice dozvěděl pobytem v zahraničí. Je tedy patrné, že mezi nejčastější způsoby, kterými se respondenti dostali k prvotním informacím o Montessori pedagogice jsou při vlastním vzdělávání a od známých.



Graf 5: Tento graf určuje, co vedlo respondenty k tomu dát své dítě do Montessori mateřské školy.

Komentář respondentů:

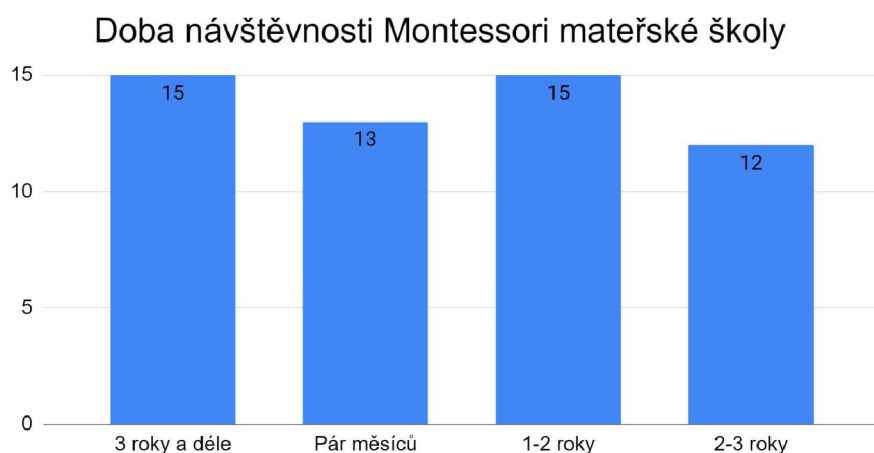
- Podpora přirozeného učení dle senzitivních fází dítěte
- Výborné výsledky v rozvoji dětí, které jsem měla možnost pozorovat ve svém okolí
- Pozorování dítěte mé kamarádky

Budou posouzena data v sloupcovém pruhovém grafu, v němž můžeme vidět tato potřebná data. Nejčastější odpověď, kterou respondenti volili, byl rozvoj dítěte v oblastech Montessori pedagogiky. Volilo ji 67,9 % respondentů. Je tedy patrné, že právě tato odpověď byla pro respondenty nejdůležitější podmínkou pro jejich volbu. Jako druhá odpověď, která měla velký vliv na jejich volbu byl jiný přístup k dětem. Tuto odpověď zvolilo 60,4 % respondentů. Dalším důvodem v pořadí byl odlišný způsob vzdělávání, který respondenty zaujal, a to konkrétně 47,2 %. Z důvodu, že se mateřská škola nachází blízko bydliště, zvolilo

18,9 % respondentů. Pouze 17 % respondentů uvedlo, že mělo špatnou zkušenost s běžnou mateřskou školou.

V komentáři respondent uvedl, že se pro Montessori vzdělávání rozhodl kvůli podpoře přirozeného učení dle senzitivních fází dítěte, další respondentka uvedla výborné výsledky v rozvoji dětí, které měla možnost pozorovat ve svém okolí a poslední uvedla, že ji k tomu vedlo pozorování dítěte její kamarádky.

Z grafu vyplývá, že nejvíce respondenty oslovil rozvoj dítěte v oblastech Montessori pedagogiky. A nejméně respondentů se rozhodlo po špatné zkušenosti s běžnou mateřskou školou.



Graf 6: Tento graf určuje, jak dlouho navštěvuje dítě Montessori mateřskou školu.

Graf je rozdělen do čtyř sloupců a každý z nich zobrazuje kolik dětí a jak dlouho navštěvují Montessori mateřskou školu. Z grafu vyplývá, že z celkového počtu 55 dětí mateřskou školu navštěvuje nejvíce dětí, kterých je 15 (27,3 %), a to 3 roky a déle a stejně tak 15 (27,3 %) dětí 1-2 roky, 13 (23,6 %) dětí teprve pár měsíců a nejméně dětí, což je 12 (21,8 %) chodí do mateřské školy 2-3 roky.

Očekávání od Montessori vzdělávání

Tato otázka byla otevřená.

Tabulka č. 2

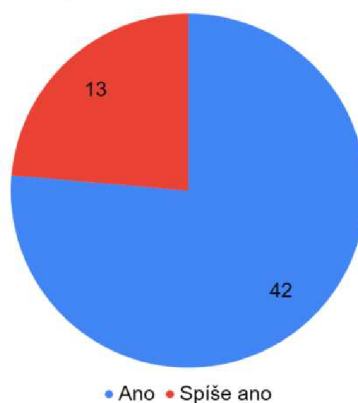
Celkový počet respondentů: 55

Očekávání od Montessori vzdělávání	Počet respondentů	Počet v %
Respektující a individuální přístup	15	27,3 %
Samostatné a sebevědomé dítě	10	18,2 %
Respektování senzitivních období	6	10,9 %
Vzdělávání podle Montessori filosofie	5	9,1 %
Jiné	19	34,5 %

Tabulka č. 2: Určuje očekávání rodičů od Montessori vzdělávání vyjádřené i v procentech.

Nejvíce respondentů, což je 15 (27,3 %), očekává individuální a respektující přístup. 10 (18,2 %) rodičů očekává samostatné a sebevědomé dítě. 6 (10,9 %) rodičů očekává respektování senzitivních období a nejméně, což je 5 (9,1 %) rodičů, očekává vzdělávání dle Montessori filosofie. Ostatní respondenti, kterých je 19 (34,5 %), měli zcela jiná očekávání.

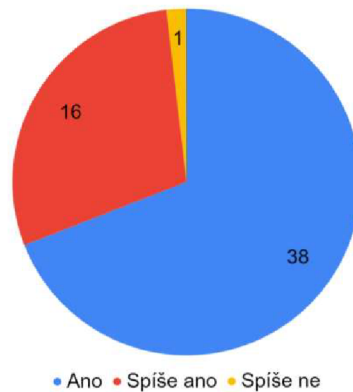
Naplněnost očekávání



Graf 7: Tento graf určuje, zda byla očekávání rodičů naplněna.

Z grafu vyplývá, že 42 (76,4 %) respondentů zvolila odpověď: Ano a dalších 13 (23,6 %) respondentů odpovědělo pro naplnění očekávání: Spíše ano. Z toho plyne, že očekávání respondentů se z velké části naplnila.

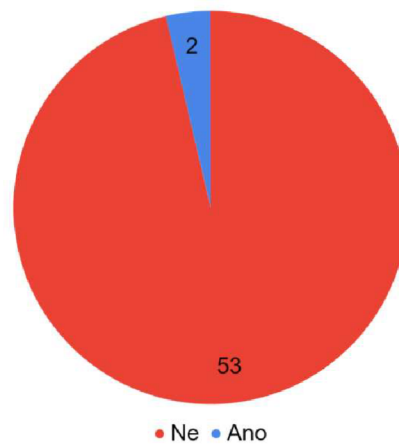
Spokojenost se spoluprací s Montessori mateřskou školou



Graf 8: Tento graf znázorňuje spokojenost respondentů se spoluprací s Montessori mateřskou školou.

Z celkového počtu 55 respondentů jich 38 (69,1 %) zvolilo odpověď: Ano, 16 (29,1 %) spíše ano a 1 (1,8 %) spíše ne.

Úvaha o přesunu do běžné mateřské školy



Graf 9: Tento graf určuje, zda respondenti uvažují o přesunu do běžné mateřské školy.

Z grafu vyplývá, že téměř všichni respondenti, konkrétně 53 (96,4 %) přesun neberou v úvahu a 2 (3,6 %) nad přesunem uvažují.

Důvod zvažování přesunu

Tato otázka byla otevřená.

Tabulka č. 3

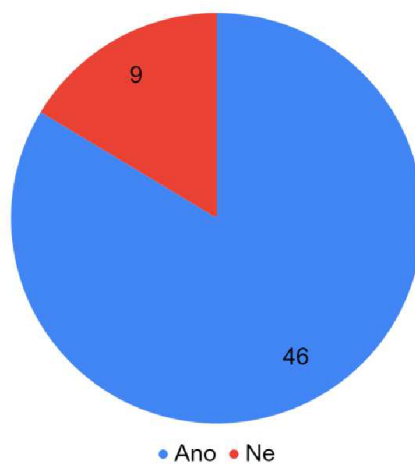
Celkový počet respondentů: 55

Důvod	Počet respondentů	Počet v %
Finance	3	5,5 %
Špatná komunikace se školou	1	1,8 %
Neuvažuji, pouze v případě finančních změn	1	1,8 %
Neuvažuji	50	90,9 %

Tabulka č. 3: Zobrazuje, zda respondenti uvažují o přesunu a z jakých důvodů vyjádřené i v procentech.

Z tabulky vyplývá, že 3 (5,5 %) rodičů o přesunu uvažuje z finančních důvodů a 1 (1,8%) o něm uvažuje kvůli špatné komunikaci se školou. 1 (1,8%) respondent o něm momentálně neuvažuje, ale kdyby nastaly nějaké finanční změny, tak by pro něj byly důvodem přesun zvážit. Ostatní respondenti, kterých je 50 (90,9%), o přesunu neuvažují.

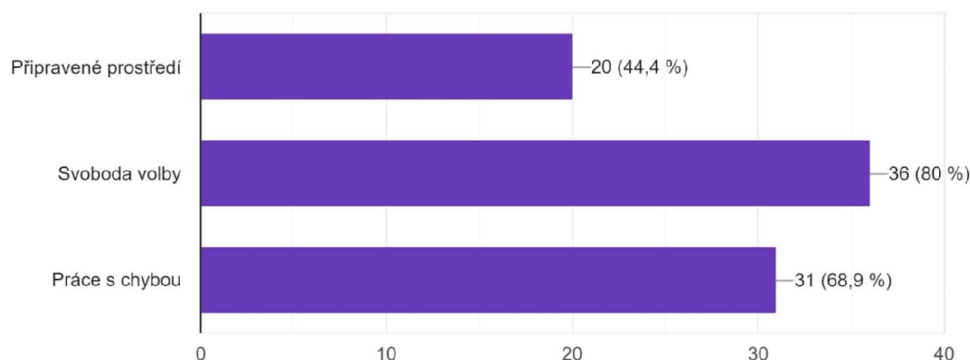
Používání principů Montessori pedagogiky doma



Graf 10: Tento graf znázorňuje používání Montessori principů doma.

Z grafu vyplývá, že více než polovina respondentů, což je 46 (83,6 %) doma pracuje s Montessori principy a 9 (16,4 %) s těmito principy doma už nepracuje. Na základě této otázky jsme se zeptali respondentů, kteří s Montessori principy pracují i doma, na následující otázku.

Montessori principy používané doma



Graf 11: Tento graf znázorňuje, s jakými Montessori principy respondenti pracují doma se svými dětmi.

Komentář respondenta:

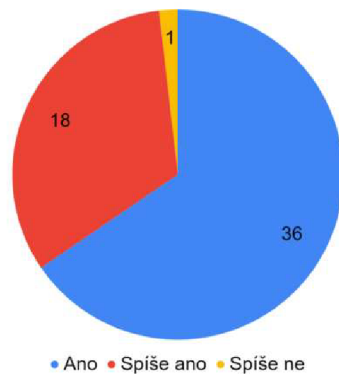
- *Svobodu volby částečně tam, kde to lze a nenaruší to chod celé rodiny*
- *Se všemi*
- *Pomoz mi, abych to dokázal sám*
- *Respektování senzitivních období*

Vzhledem k tomu, že je pro práci s Montessori principy zapotřebí jejich znalost, je nutno zjistit, jaké další principy respondenti znají.

Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů, a to 36 (80 %), doma používá svobodu volby. Další v pořadí s 31 (68,9 %) respondenty, doma pracuje s prací s chybou a nejméně často doma 20 (44,4 %) respondentů používá připravené prostředí.

V komentáři 1 respondent uvedl, že svobodu volby používá částečně tam, kde to lze a nenaruší to chod celé rodiny. Další respondent napsal, že doma pracuje se všemi principy, které jsem uvedla. 1 respondent dokonce respektuje senzitivní fáze a další používá princip „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

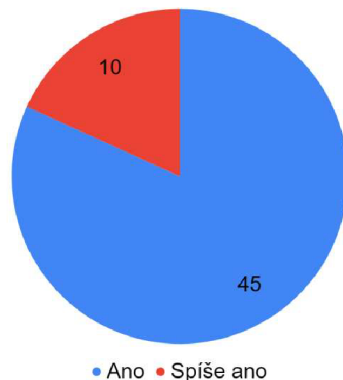
Ohled na individuální potřeby dětí



Graf 12: Tento graf znázorňuje, zda si rodiče myslí, že se v Montessori vzdělávání bere ohled na individuální potřeby dětí.

Z grafu je patrné, že 36 respondentů (65,5 %) má názor, že se v Montessori pedagogice bere ohled na individuální potřeby dětí, 18 (32,7 %) dalo spíše ano a 1 (1,8 %) má názor, že spíše ne.

Používání Montessori didaktických pomůcek jako pozitivum



Graf 13: Tento graf znázorňuje vnímání rodičů na používání Montessori didaktických pomůcek.

Z tohoto grafu vyplývá, že respondenti hodnotí používání Montessori didaktických hraček místo běžných hraček velmi kladně. 45 (81,8 %) respondentů odpovědělo: Ano a 10 (18,2 %) odpovědělo: Spíše ano.



Graf 14: Tento graf určuje hlavní přínos Montessori pedagogiky.

Komentář respondentů:

- *Všechny možnosti (odpověděli 2 respondenti)*
- *Každé dítě má možnost naplňovat svůj potenciál vlastní cestou*

Z grafu vyplývá, že 22 (42,3 %) respondentů vnímá za hlavní přínos to, že je pedagog průvodcem, rádcem a oporou a stejně, tedy 22 (42,3 %) respondentů tak vnímá individuální přístup k dítěti. 6 (11,5 %) vidí jako hlavní přínos, že má dítě možnost svobodné volby ve výběru činností. Nejméně respondentů, 2 (3,8 %) bere za hlavní přínos Montessori pedagogiky didaktický materiál. V komentáři 2 respondenti uvedli, že za hlavní přínos vnímají všechny možnosti a 1 respondent uvedl, že vidí hlavní přínos v tom, že má každé dítě možnost naplňovat svůj potenciál vlastní cestou.

5.3 Vyhodnocení kvantitativního výzkumného šetření

1. předpoklad: Rodiče volí Montessori vzdělávání, protože je dítě rozvíjeno ve všech vzdělávacích oblastech Montessori pedagogiky.

– **byl potvrzen**

Z celkového počtu 55 respondentů byl pro 36 (67,9 %), hlavním důvodem volby Montessori vzdělávání ten, že je dítě rozvíjeno ve všech vzdělávacích oblastech Montessori pedagogiky. To znamená, že ji zvolili hlavně s tím cílem, že jejich dítě bude rozvíjeno komplexně.

2. předpoklad: Rodiče v domácím prostředí pracují s principy Montessori pedagogiky.

– **byl potvrzen**

Práci s Montessori principy i v domácím prostředí potvrdilo 46 (83,6 %) respondentů. Nejčastěji se vyskytoval Montessori princip svobodné volby, se kterým pracuje 36 (80 %) respondentů. Objevil se i komentář, ve kterém respondent uvedl, že při práci s dítětem používá princip svobodné volby pouze částečně tam, kde to lze a nenaruší to chod celé rodiny.

3. předpoklad: Montessori vzdělávání naplňuje očekávání rodičů.

– **byl potvrzen**

Rodiče mají od Montessori vzdělávání jistá očekávání. Očekávání, které se ve výzkumném šetření vyskytovalo nejčastěji, byl respektující a individuální přístup. Toto očekávání mělo 15 respondentů, což je 27,3 %. Všichni respondenti uvedli, že se jejich dané očekávání naplňuje.

4. předpoklad: Rodiče vidí hlavní přínos Montessori pedagogiky v tom, že pedagog je průvodcem, rádcem a oporou.

– **byl potvrzen**

Respondenti měli na výběr z možností a jiné odpovědi vybrat či napsat, v čem vidí hlavní přínos Montessori pedagogiky. To, že je pedagog průvodcem, rádcem a oporou, vnímalo 22 (42,3 %) respondentů za její hlavní přínos. Avšak stejný počet respondentů i uvedl to, že jako hlavní přínos vnímá individuální přístup k dítěti. Většina rodičů tedy vidí důležitost role a vlivu učitele ve vztahu k dítěti v Montessori vzdělávání.

6 Kvalitativní výzkumné šetření

V této kapitole si představíme metodologii, charakter účastníků výzkumného šetření a jejich výběr, metody vyhodnocení dat a analýzu a interpretaci tohoto kvalitativního výzkumného šetření.

Charakteristika výzkumného šetření

Tato kapitola se věnuje metodologii kvalitativního výzkumného šetření, jenž nám přiblíží charakter účastníků a jejich výběr, metody vyhodnocení dat a realizaci tohoto výzkumného šetření. Nakonec data analyzujeme, interpretujeme a vyhodnocujeme.

Stanovení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Jaký je důvod volby Montessori pedagogiky?

Výzkumná otázka č. 2: Inklinují rodiče k filosofii Montessori pedagogiky a používají ji i v domácím prostředí?

Výzkumná otázka č. 3: Jaká očekávání mají rodiče od Montessori pedagogiky a jsou s ní spokojeni?

Výzkumná otázka č. 4: V čem vidí rodiče hlavní přínos Montessori pedagogiky?

6.1 Metodologie kvalitativního výzkumného šetření

V empirické části bakalářské práce jsme zvolili i kvalitativní metodu výzkumného šetření. Využili jsme metodu rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru. Díky metodě rozhovoru se můžeme dostat do větší hloubky a podrobněji zjistit více informací o daném tématu. Metoda rozhovoru je jednou z nejpoužívanějších metod.

Cílem rozhovorů bylo na základě sesbíraných informací zjistit, proč si rodiče dětí zvolili Montessori vzdělávání pro jejich dítě.

Charakter účastníků výzkumného šetření a jejich výběr

Pro rozhovor byli vybráni tři rodiče dětí, které navštěvují Mezinárodní Montessori školu Olomouc – mateřskou školu, a to přímo v ní. Rodiče byli ochotní se tohoto výzkumného šetření zúčastnit a souhlasili s jeho uskutečněním a s jeho nahráváním na diktafon. Jednalo se o získávání dat z polostrukturovaného rozhovoru.

Výběr účastníků byl záměrný – kriteriální.

Účastníci museli splňovat toto kritérium:

1. být rodičem dítěte, které navštěvuje Montessori mateřskou školu

Metody vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat jsme zvolili metodu otevřeného kódování a kategorizaci dat.

Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno formou rozhovoru, který byl nahráván na zařízení zaznamenávající mluvené slovo pro jeho pozdější přepis. Rodiče byli s touto informací seznámeni a souhlasili s ní.

6.2 Analýza, interpretace a vyhodnocení dat

V této kapitole analyzujeme, interpretujeme a vyhodnocujeme data získaná z kvantitativního výzkumného šetření.

Tabulka č. 4

Výsledné analytické kategorie			
Respektování individuálního rozvoje dítěte	Připravené prostředí	Samostatnost	Montessori pomůcky

Tabulka č. 4: Určuje výsledné analytické kategorie.

Respektování individuálního rozvoje dítěte

Všichni rodiče mají názor, že je v Montessori vzdělávání brán ohled na individuální potřeby dítěte. Právě individuální přístup byl pro všechny rodiče tím hlavním důvodem, proč pro své dítě zvolili Montessori mateřskou školu. Rodiče respektují senzitivní fáze ve vývoji a jeho potřeby. Dávají dětem na možnost takové aktivity, které odpovídají jejich věku, schopnostem a dovednostem.

Připravené prostředí

Rodiče uvedli, že pracují s principem připraveného prostředí, ve kterém má vše své místo. Děti tak mají svůj vlastní prostor na své činnosti a mohou se jim tak věnovat samy.

Samostatnost

Princip samostatnosti je rodiči u dětí podporován především při činnostech a v sebeobsluze. Rodiče dětí uplatňují princip svobodné volby, kdy jim dávají prostor a možnost pro výběr činností dle jejich vlastního výběru.

Pomůcky

Všichni účastníci hodnotí používání Montessori didaktických pomůcek pozitivně. Pomůcky všichni rodiče používají i v domácím prostředí. Dva rodiče uvedli, že si některé pomůcky i vyrábí sami, ale nejsou stejné jako ty, které jsou v mateřské škole.

Výzkumná otázka č. 1: Jaký je důvod volby Montessori pedagogiky?

Hlavními důvody pro volbu Montessori mateřské školy je individuální přístup, který se k dětem v Montessori pedagogice bere, a to že rodičům toto vzdělávání dávalo smysl.

Výzkumná otázka č. 2: Inklinují rodiče k filosofii Montessori pedagogiky a používají ji i v domácím prostředí?

Všichni účastníci uvedli, že z Montessori pedagogiky používají v domácím prostředí některé principy. Pracují hlavně s připraveným prostředím, samostatností, svobodou volby a respektováním senzitivních období.

V domácím prostředí pro učení používají pomůcky.

Výzkumná otázka č. 3: Jaká očekávání mají rodiče od Montessori pedagogiky a jsou s ní spokojeni?

Rodiče od Montessori vzdělávání očekávají samostatnost dítěte. S Montessori pedagogikou jsou velmi spokojeni.

Výzkumná otázka č. 4: V čem vidí rodiče hlavní přínos Montessori pedagogiky?

Obecně můžeme říci, že rodiče vnímají hlavní přínos v respektování individuálního rozvoje dítěte a v používání Montessori principů. Konkrétně ho vidí v individuálním přístupu, respektování senzitivních fází a připraveném prostředí.

7 Shrnutí kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření

Na základě výsledků z obou částí smíšeného výzkumného šetření můžeme přistoupit k vyhodnocení dílčích cílů:

1. dílčí cíl: Zjistit, proč rodiče zvolili Montessori pedagogiku pro své dítě.

Lze konstatovat, že výstupy z obou výzkumných šetření se shodují v tom, že rodiče volí Montessori mateřskou školu pro své dítě z důvodu jiného či individuálního přístupu. Naopak se odlišují v tom, že v dotazníkovém šetření uvedli někteří respondenti, že je k tomu vedla špatná zkušenost s běžnou mateřskou školou, kterou nikdo z rozhovorů nezmínil.

2. dílčí cíl: Zjistit, zda rodiče inklinují k filosofii Montessori pedagogiky a používají ji i v domácím prostředí.

Lze konstatovat, že výstupy z obou výzkumných šetření se shodují v tom, že rodiče v domácím prostředí pracují s dítětem s Montessori principy a nejčastěji je to s principem svobody volby. Naopak se různí v tom, že v rozhovorech nikdo nezmínil princip práce s chybou.

3. dílčí cíl: Zjistit, zda Montessori pedagogika naplňuje očekávání rodičů a jsou spokojeni se spoluprací a didaktickými pomůckami Montessori školy.

Můžeme tedy říci, že se výstupy z obou výzkumných šetření shodují v očekávání rodičů, která mají od Montessori pedagogiky a tím je samostatnost dítěte. Dále se shodují v tom, že se jejich očekávání naplňují a všichni hodnotí používání Montessori pomůcek pozitivně. Naopak se odlišují v tom, že v dotazníkovém šetření jeden respondent není spokojen se spoluprací.

4. dílčí cíl: Zjistit, v čem rodiče vnímají hlavní přínos Montessori pedagogiky.

Lze konstatovat, že výstupy z obou výzkumných šetření se shodují v tom, že rodiče vnímají hlavní přínos Montessori pedagogiky v individuálním přístupu. Naopak se odlišují v tom, že je hlavním přínosem pedagog.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala Montessori pedagogikou v předškolním vzdělávání. Téma Montessori pedagogiky je v dnešní době čím dál tím více aktuální. Rodiče pro své děti často volí Montessori vzdělávání a díky tomuto zájmu se vytváří nové mateřské školy tohoto zaměření.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, z teoretické a empirické. V teoretické části jsme se nejdříve obecně zaměřovali na předškolní vzdělávání a jeho cíle a na charakteristiku dítěte předškolního věku. Další část se již konkrétněji věnovala alternativnímu vzdělávání, přiblížili jsme si Montessori pedagogiku a roli průvodce. Ve třetí kapitole jsme si definovali základní Montessori principy, které se používají v Montessori pedagogice. V poslední kapitole jsme se věnovali vzdělávacím oblastem, kterých je pět.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo přiblížení tématu alternativního vzdělávání, Montessori pedagogiky v předškolním věku a hlavním cílem empirické části bylo zjistit, prostřednictvím smíšeného výzkumného šetření povědomí a pohled rodičů na Montessori pedagogiku, jejichž děti navštěvují Montessori mateřskou školu.

V bakalářské práci byla zvolena metodická triangulace. Zvolili jsme metodu dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 55 respondentů a rozhovoru se zúčastnili tři rodiče dětí, které navštěvují Mezinárodní Montessori školu Olomouc – mateřskou školu.

Z hlavního cíle byly odvozeny dílčí cíle. Na základě dat z obou výzkumných šetření výsledků výzkumných šetření jsme vyhodnotili dílčí cíle, které byly ve výzkumném šetření naplněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Montessori inspirace pro mateřské školy: pedagogické náměty pro každodenní využití a práci s dětmi v prostředí MŠ*. Praha: VerlagDashöfer, [2020]. ISBN 978-80-7635-049-6.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368s. Psyché. ISBN 978-80-247-1284-0.

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

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

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

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

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

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: WoltersKluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

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

SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon [online]. (2004) [cit. 25. 10. 2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT 2021 [cit. 23. 10. 2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Tento graf znázorňuje pohlaví respondentů.

Graf 2: Tento graf znázorňuje věkovou kategorii respondentů.

Graf 3: Tento graf určuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

Graf 4: Tento graf určuje, jak se respondenti dozvěděli o Montessori pedagogice.

Graf 5: Tento graf určuje, co vedlo respondenty k tomu, dát své dítě do Montessori mateřské školy.

Graf 6: Tento graf určuje, jak dlouho navštěvuje dítě Montessori mateřskou školu.

Graf 7: Tento graf určuje, zda byla očekávání rodičů naplněna.

Graf 8: Tento graf znázorňuje spokojenost respondentů se spoluprací s Montessori mateřskou školou.

Graf 9: Tento graf určuje, zda respondenti uvažují o přesunu do běžné mateřské školy.

Graf 10: Tento graf znázorňuje používání Montessori principů doma.

Graf 11: Tento graf znázorňuje, s jakými Montessori principy respondenti pracují doma se svými dětmi.

Graf 12: Tento graf znázorňuje, zda si rodiče myslí, že se v Montessori vzdělávání bere ohled na individuální potřeby dětí.

Graf 13: Tento graf znázorňuje vnímání rodičů na používání Montessori didaktických pomůcek.

Graf 14: Tento graf určuje hlavní přínos Montessori pedagogiky.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Určuje dané věkové kategorie rodičů vyjádřené i v procentech.

Tabulka č. 2: Určuje očekávání rodičů od Montessori vzdělávání vyjádřené i v procentech.

Tabulka č. 3: Zobrazuje, zda respondenti uvažují o přesunu a z jakých důvodů vyjádřené i v procentech.

Tabulka č. 4: Určuje výsledné analytické kategorie.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky použité v dotazníkovém šetření

Příloha č. 2: Otázky použité při polostrukturovaném rozhovoru s rodiči

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Vrátná
Pracoviště:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání
Název práce v anglickém jazyce:	Montessori pedagogy in preschool education
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá Montessori pedagogikou v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem bakalářské práce bylo přiblížení tématu alternativního vzdělávání, Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit prostřednictvím smíšeného výzkumného šetření povědomí a pohled rodičů na Montessori pedagogiku, jejichž děti navštěvují Montessori mateřskou školu.
Klíčová slova:	montessori pedagogika, alternativní vzdělávání, montessori principy, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, průvodce

Anotace práce v anglickém jazyce:	This bachelor thesis deals with Montessori pedagogy in preschool education. The main objective of the bachelor thesis was to approach the topic of alternative education, Montessori pedagogy in preschool education. The main goal of the empirical research was, through a mixed methods research, to find out the awareness and perspective of parents whose children attend a Montessori kindergarten.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	montessori pedagogy, alternative education, montessori principles, pre-school child, pre-school education, facilitator
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Otázky použité v dotazníkovém šetření Příloha č. 2: Otázky použité při polostrukturovaném rozhovoru s rodiči
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	český