

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Adéla Šáchová, DiS.

**Postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori
v předškolním zařízení**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem, „*Postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení*“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne:

.....
Adéla Šáchová

Poděkování

Mé poděkování patří mému vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Petráši, za jeho odborné vedení a cenné rady, které mě navedly k úspěšnému dokončení práce. Velké poděkování patří pedagogům, kteří se podíleli na mém výzkumu a dopomohli tak k závěru mé práce, děkuji jim za ochotu, vstřícnost a spolupráci.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Pedagogika předškolního věku	8
1.1 Charakteristika předškolního věku	8
1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte	10
1.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	10
1.3.1 Myšlení	10
1.3.2 Percepce	11
1.3.3 Paměť	11
1.3.4 Představy a fantazie	11
1.3.5 Řeč	12
1.4 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku	12
1.5 Socializace v předškolním věku dítěte	13
1.6 Hra v předškolním věku dítěte	13
1.6.1 Dělení her	14
2. Alternativní vzdělávání	15
2.1 Pojem alternativní škola	15
2.2 Reformní pedagogika	16
2.2.1 Reforma v českých zemích	17
2.3 Typy alternativních škol	17
2.3.1 Klasické reformní školy	18
2.3.2 Církevní (konfesní) školy	20
2.3.3 Moderní alternativní školy	20
2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol	20
3. Montessori pedagogika	23
3.1 Život a dílo Marie Montessori	24
3.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky	25
3.2.1 Praktický život	25
3.2.2 Smyslová výchova	28
3.2.3 Jazyková výchova	31
3.2.4 Matematika	32
3.2.5 Kosmická výchova	35

3.3	Základní didaktické principy Montessori pedagogiky.....	37
3.3.1	Princip ticha a klidu.....	37
3.3.1	Princip svobody a samostatnosti.....	37
3.3.2	Princip věkové heterogenity	37
3.3.3	Princip pohybu.....	37
3.3.4	Princip připraveného prostředí	38
3.3.5	Princip didaktického materiálu.....	38
3.3.6	Princip senzitivních fází	38
3.3.7	Princip polarizace pozornosti	39
3.3.8	Princip normalizace	39
4	Osobnost pedagoga v Montessori škole	40
4.1	„Vedení spontánní práce“	42
4.2	„Pomoz mi, abych to dokázal sám“	42
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	43
5	Charakteristika výzkumné části.....	43
5.1	Cíl práce.....	43
5.2	Metoda výzkumu	43
5.3	Výzkumný vzorek.....	44
5.4	Formulace výzkumných hypotéz	44
5.5	Vyhodnocení a interpretace dat	45
5.6	Vyhodnocení hypotéz	68
6.	Shrnutí výsledků výzkumu	70
	Závěr.....	74
	Seznam použitých zdrojů.....	76
	Seznam zkratk.....	79
	Seznam tabulek.....	80
	Seznam grafů	81
	Seznam obrázků.....	82
	Seznam příloh.....	83
	Příloha č. 1	84

Úvod

Téma mé diplomové práce „*Postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení*“ jsem si vybrala na základě své vlastní zkušenosti. Po dobu tří let jsem pracovala v Montessori školce, poznala jsem respektující chování u dětí ve smíšené třídě a schopnost pomáhat jeden druhému, bez ohledu na věk a pohlaví. Dále jsem se setkala s pestrá vzdělávací nabídkou, která mě velmi oslovila a kterou aplikuji i v současném zaměstnání.

Alternativní vzdělávací programy jsou trendem dnešní společnosti, vzniká stále více škol zaměřených na vzdělávací principy, které se odlišují od běžných vzdělávacích nabídek. V roce 1989 k nám proniklo mnoho alternativních směrů, které vznikaly na základě nespokojenosti rodičů na stávající vzdělávání. Není proto divu, že se setkáváme s alternativními směry i v běžných školách.

Díky dostupné literatuře mohou učitelé čerpat a inspirovat se různými vzdělávacími principy a metodami alternativních škol a mohou tak přispět ke zlepšení a zpestření vzdělávací nabídky dnešních škol.

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala jeden z nejrozšířenějších alternativních směrů u nás a to Montessori pedagogiku. Tento směr mě osobně velmi zajímá, protože v popředí stojí dítě a respekt k němu, také je vhodný pro děti s různým postižením. Diplomová práce je rozdělena do dvou kapitol, teoretická část a praktická část. Teoretická část má čtyři podkapitoly.

V první části mé práce se zabývám charakteristikou předškolního období, taky dítětem a jeho psychomotorickým vývojem, který je pro rozvoj osobnosti klíčovým. V druhé kapitole zmiňuji alternativní vzdělávání, typy alternativních škol a jejich vlastnosti a funkce. Za zmínku stojí i reforma školství, v zahraničí a u nás.

Další kapitola pojednává o Marii Montessori, o jejím životě a významných děl, které obohatily dnešní vzdělávací nabídku. Je také jednou z hlavních akterek reformního hnutí. Dále si vysvětlujeme základní didaktické principy a seznamujeme se s vzdělávacími oblastmi Montessori. Poslední kapitola se zabývá pedagogem v Montessori škole, jeho funkcemi a aktivitami vychovatele.

V praktické části mé práce byla využita kvantitativní metoda výzkumu, kde hlavním výzkumným nástrojem byla metoda dotazníku. Mým záměrem bylo zjistit, jaké postoje k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori mají pedagogové z různých školských zařízení

Cílem diplomové práce bude zjistit postoje pedagogů z běžných mateřských škol k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori a nastínit důvody pozitivních, ale i negativních názorů na tento směr. K získání dostatečného množství dat jsem využívala studia odborné literatury, odborných článků, ať už v tištěné nebo elektronické podobě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogika předškolního věku

Podle Průchy J. a Kořátkové, S. (2013, str. 48) se označení této pedagogické disciplíny utvářelo postupně tak, jak se utvářela a diferencovala pedagogika jako věda. „V polovině 20. století se objevil i název *mateřsko-školní pedagogika* u Růženy Tesařové, jedné z představitelk pedagogického reformního hnutí“. Je to věda, která má vědecký základ vymezený výchovou a vzdělávacími procesy, jejichž středem je dítě v předškolním věku. V dnešní době používáme častěji termín **předškolní pedagogika**, která je zaměřená na předškolní dobu, tedy dobu před nástupem do školy. (Průcha, J. Kořátková, S. 2013).

1.1 Charakteristika předškolního věku

Období předškolního věku neboli období „rozkvětu“ vychází z ontogenetického pohledu na určité období výchovně vzdělávacího procesu v celoživotním kontextu. V širším pojetí chápeme předškolní věk, jako vymezení věku dítěte a to od narození do nástupu povinné školní docházky. (Průcha, J. Kořátková, S. 2013). Za konec této fáze považujeme nástup do školy. Dítě prochází mnoha změnami, jedná se o změny psychické, fyzické a sociální, proto je toto období pro dítě velmi důležité.

Dalším důležitým znakem předškolního období dítěte je rozvoj pohybových aktivit. Dítě také nastupuje do školy a je zařazeno do společnosti. Konec předškolního období není určen fyzickým věkem, ale nástupem do školy, čili sociálně. Může kolísat v rozmezí jednoho až několika let.

Charakteristické pro předškolní věk je ustálení vlastní pozice ve společnosti, představivost, která dítěti pomáhá v poznávání. Je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není řízeno logikou. Dítě svou představivost upravuje pomocí vlastního poznání a potřeb. (Vágnerová, 2005). Podle Vágnerové (2005, str. 173-174) „Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci dítěte“.

Podle Matějčka (2000) si dítě po třetím roce života přidává k vědomí vlastnímu „já“ nový významný prvek- vztah k druhým dětem, ke své generaci a k svým vrstevníkům. V předškolním věku si můžeme všimnout, že děti po společnosti druhých vrstevníků vysloveně touží, jsou šťastné ve společné hře a když mohou svého nového kamaráda ukázat

rodičům a přivést ho k sobě domů. Rozvíjí se mnoho důležitých vlastností: **Schopnost spolupráce, pro-sociální vlastnosti**, které umožňují začlenění do různých skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich (družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit a soustrast). „**Souradost**“ v tomto věku se děti neustále smějí, dovádějí, dělají legraci, předvádějí všelijaké kousky a projevují se radostně.

„Ze všeho nejvýznamnější však je, že v tomto věku se kladou základy pro vztah, totiž pro přátelství. (Matějček, 2000, str. 48-49)“.

Podle K. Eileen Allen (2002) jsou děti v předškolním věku velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Dále si také začínají uvědomovat potřeby ostatních kolem sebe a do určité míry získávají kontrolu nad chováním sebe sama. Touží po tom být nezávislí, ale přitom se stále potřebují ujišťovat, že jim někdo dospělý pomůže, že je podpoří, utěší, zachrání, pokud to bude potřeba.

Předškolní děti jsou plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou stále v pohybu a do činností se pouštějí naplno. V tomto období se rozvíjejí motorické dovednosti, projevuje se kreativita a fantazie (např. hraní, malování nebo vyprávění). Začíná se výrazně zlepšovat a rozšiřovat slovní zásoba a také intelekt dítěte. Dítě se dokáže přesněji vyjadřovat, plánovat dopředu a lépe řešit problémy. (K. Eileen Allen, 2002).

Podle Krejčové, V. (2015, str. 22) je každé dítě jedinečné, je to dáno jeho genotypem, proto bude vypadat jinak, ale také se chovat jinak a jednat velmi specificky, a to v závislosti na:

- *„věku*
- *pohlaví*
- *potřebách*
- *temperamentu*
- *schopnostech*
- *stylu učení*
- *zájmech.*

Kromě těchto specifík ovlivňuje jedinečnost dítěte rodinné prostředí a její hodnotový žebříček, tedy tzv. fenotyp“.

1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte

Dítě v předškolním věku vyroste v průměru o 5-7 cm. Prodlužují se končetiny a dochází k vývinu souměrných proporcí těla a hlavy. V dnešní době se u dětí v předškolním věku projevují sklony k obezitě (Bednářová, J. a kol. 2017). Dochází ke zlepšení a k růstu kvality **pohybové koordinace**, kdy jsou pohyby přesnější, účelnější a plynulejší. Dětské pohyby se zdokonalují, jsou hbitější a elegantnější. Je to hodící se začátek pro sportovní činnosti, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Pohybová koordinace se dále projevuje v sebeobslužných činnostech, kdy se dítě samo obléká, svléká, uklízí, skládá si věci, zavazuje si tkaničky a samo pečuje o hygienu.

Následně dochází k dalšímu **rozvoji jemné motoriky**, která je ovlivněna osifikací ruky (přeměna chrupavky v kost). Hlavními herními prvky v tomto období jsou drobné materiály, jako například plastelína, knoflíky, kamínky, korálky, kostky. Dítě je fascinováno různými tvary, zapojuje hmat, různě přiřazuje a porovnává. Ve čtvrtém roce života se vyhraňuje lateralita, kdy je dominantní buď to pravá, nebo levá mozková hemisféra (Mertin, V. Gillernová, I. 2010). S vývojem jemné motoriky úzce souvisí **rozvoj kresby**. Od čarání až k napodobování základních tvarů a malování postav tzv. hlavonožců. Výtvarné projevy předškolních dětí jsou velmi kreativní (Bednářová, J. a kol. 2017).

1.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

1.3.1 Myšlení

Ve čtyřech letech se vývoj inteligence dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň vyšší názorové (intuitivní) myšlení, které je typické pro tzv. **předoperační stadium** (postupné zobecňování). Nepostupuje podle logických operací, ale je vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte (Mertin, V. Gillernová, I. 2010). V předpojmovém myšlení dítě užívalo slova a předměty tzv. „napůl“. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností (Langmeier, J. Krejčířová, D. 2006).

V předškolním období dítě přechází z otázky „*Co je to?*“ na otázku „*Proč?*“. Děti se začínají zajímat o okolní svět, jsou zvědavé. Velkou roli hrají prarodiče.

Mertin, V. Gillernová, I. (2010). Chápe dítě jako velmi **egocentrické**, že nerozlišuje psychickou realitu a objektivní reálný svět, také že je středem svého vlastního světa představ. Tvrdí, že dítě nerozumí, jak se dospělý mohou smát, když ono zrovna pláče nebo, když

se dospělí hádají, snaží se tomu zabránit, tím, že si zacpe uši, jako by tím hádka měla přestat existovat. Další typickou charakteristikou myšlení v předškolním období je: **antropomorfismus** (tendence polidšťovat předměty), **prezentismus** (chápaní všeho ve vztahu přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností).

1.3.2 Percepce

Vnímání předškolního dítěte je globální, to znamená, že dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde není schopno rozlišovat ani základní vztahy. Dochází k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, která je důležitá pro proces čtení a psaní (Bednářová, J. a kol. 2017). Vnímání prostoru je nepřesné, k zmatení dítěte stačí malý podnět, protože mají tendence podceňovat čas, umí ho posoudit jen ke konkrétní činnosti např. „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce“. Postupně přechází z vázaných (hmatových) smyslů na distální smysly, jako jsou zrak či sluch (Mertin, V. Gillernová, I. 2010).

1.3.3 Paměť

V období předškolního věku je paměť bezděčná. Převažuje paměť **mechanická**, dítě se snadno učí obsáhlé básničky i říkanky. Je dobré dětskou paměť využít k výuce cizích jazyků. Paměť je spíše konkrétní a převažuje krátkodobost, i když v rozmezí 5-6 let nastupuje paměť dlouhodobá. Dítě v tomto období je schopné si zapamatovat negativní situace (hádky rodičů, ztráta kamaráda, úmrtí zvířátka atd.) (Mertin, V. Gillernová, I. 2010).

1.3.4 Představy a fantazie

Představy předškoláka jsou velmi bohaté a pestré. Nedostatky mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou doplněny tzv. **dětskou konfabulací**. Jsou to smyšlenosti, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Dospělý v tomto období hraje roli průvodce, pomáhá dětem k pochopení a rozlišení od světa fantazijního a reálného, není dobré ho za nepravdivost při jeho fantazírováním trestat. Představy jsou pro dítě nutné, pomáhají mu vytvářet realitu, jakou by sám chtěl nebo jaká by se mu líbila. V předškolním období dochází k procesu **decentrace**, kdy se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm samotném, potřebuje k tomu zkušenosti ze sociálních interakcí (Bednářová, J. a kol. 2017).

1.3.5 Řeč

Předškolní období je období zdokonalování řečových dovedností, značně se rozšiřuje slovní zásoba, dítě si osvojuje gramatické pravidla- stupňování, časování, skloňování. U dítěte tohoto věku převládá **komunikativní složka řeči**, která sehrává důležitou roli v procesu sociální integrace dítěte do skupiny. Dále se rozvíjí **kognitivní složka řeči**, jelikož s řečí souvisí růst poznatků a zkušeností (dítě si umí představit žirafu, kterou nikdy reálně nevidělo) (Bednářová, J. a kol. 2017). Další významnou složkou je **složka expresivní**, dítě je tak schopno vyjádřit své pocity a prožitky.

V průběhu předškolního období mizí patlavost, zůstávají problémy jen s obtížnými hláskami, jako jsou (ř, r, č), které se však při nástupu do školy upravují. Větší vady řeči jsou řešeny logopedem (Mertin, V. Gillernová, I. 2010).

1.4 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

Dítě předškolního věku má potřebu být neustále aktivní, tato aktivita se projevuje neustálým kladením otázek. Dále se projevu také v oblasti **lokomotoriky**, což poukazuje na stálé poskakování, poposedávání, různé pohyby, které ortopedi nazývají růstem dlouhých kostí a celkovou osifikací. Dalšími významnými potřebami dítěte jsou **potřeby stability, jistoty, trvalosti a bezpečí**. Dítě, které své zázemí vnímá nejistě, přestává experimentovat a zkoumat. Dále jsou to potřeby citového vztahu, sociální kontakt, společenské uznání, identita a seberealizace. Předškolní dítě lze nejnadhěji motivovat novými podněty v rámci hry se svými vrstevníky, nebo přáteli.

V předškolním období dochází k formování **citových projevů**, prožívání je velmi intenzivní, krátkodobé a proměnlivé. Děti dokážou být kritické i samy k sobě, umějí vyjádřit sebelítost, zlobit se na něco, vytváří se sebecit. Stále však převažuje veselá nálada, ustupuje strach z neznáma. Vytváří se schopnost **spolupráce**, dítě je schopné pomáhat slabším. Velmi důležité pro toto období je **vztah matky a otce**, kdy jsou pokládány základy citového chování, v jakém klimatu dítě vyrůstá.

S emočním vývojem souvisí **morálně-etický vývoj** předškoláka. Souvisí s ním rozvoj svědomí (dítě ví, co smí a co nesmí). Často ovšem dochází k porušování příkazů a zákazů, neboť dítě „musí“ experimentovat (Mertin, V. Gillernová, I. 2010).

„Řada autorů se shoduje s tím, že předškolní dítě vnímá dospělého jako autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost“ (Mertin, V. Gillernová, I. 2010, str. 19). Role

dospělého je pro formování morálního citění dítěte v tomto věku nenahraditelná, jsou pro dítě vzorem (Mertin, V. Gillernová, I. 2010).

1.5 Socializace v předškolním věku dítěte

V předškolním období je nejdůležitějším prostředím pro socializaci dítěte rodina, která dítě uvádí do společnosti. Pojem socializace bývá definován různě široce, předpokládá se, že k procesu socializace dochází ve třech vývojových aspektech:

- **Vývoj sociální reaktivity**, tj. vývoj rozdílných emočních vztahů k lidem v bližším i širším společenském okolí (starší lidi, mladší, lidi opačného pohlaví, stejného pohlaví, dále s rodiči, prarodiči, s širší rodinou, ale také se sourozenci a s cizími dospělými).
- **Vývoj sociálních kontrol**, tj. vývoj norem, které si dítě osvojuje pomocí příkazů a zákazů od dospělých. Jedinec má v chování určité hranice, v nichž se pohybuje.
- **Osvojení sociálních rolí**, tj. osvojení vzorců chování a postojů, které jsou ostatními členy společnosti od jedince očekávány, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví a postavení ve společnosti. Jde o smysluplné činnosti určených postavením ve skupině. Každý jedinec zastává několik rolí.

Socializace je proces, který probíhá celý život, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s ostatními lidmi. V dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě postupně a pozvolně, zpravidla ve věku tří let a pak po celou dobu předškolního období. Socializační proces dítěte posilují hlavně rodiče a ostatní rodinní příslušníci (Langmeier, J. Krejčířová, D. 1998).

1.6 Hra v předškolním věku dítěte

Hra je v období předškolního věku významným socializačním procesem, je to hlavní činnost dítěte, je bohatě rozrůzněná a intenzivní (Langmeier, J. Krejčířová, D. 2006).

„Hra je činnost fyzická nebo psychická, která je vykonávána jenom proto, že je libá, a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná“ (Langmeier, J. Krejčířová, D. 2006, str. 100).

Hra také souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních funkcí, s motivačními faktory a s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Pestrost hry závisí na mnoha činitelích

(na atmosféře, na čase a podnětech). Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky (Mertin, V. Gillernová, I.2010).

1.6.1 Dělení her

Vědci se pokusili popsat a utřídit herní činnosti. Pro splnění výchovných vzdělávacích záměrů jsou podstatná především z hlediska psychologického a pedagogického. Podle nich lze hry dělit:

- *„Podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální).*
- *Podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní).*
- *Podle místa, kde probíhají (exteriérové, interiérové).*
- *Podle počtu hráčů, kteří se jich zúčastní (individuální, párové, skupinové).*
- *Podle věku (hry kojenců, batolat, předškoláků).*
- *Podle pohlaví (dívčí, chlapecké).*
- *Podle ročních období, lokálních a tradičních zvyků“ (Opravilová, E. 2016, str. 87).*

Hra je pro dítě významným modelem komunikace, kde znázorňuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje si vlastní pocity. Verbálně i neverbálně zde vyjadřuje své city, zkušenosti, problémy. Hra je vstupní bránou do světa, učitel ji dětem může otevírat a pečlivě ji sledovat (Opravilová, E. 2016).

2. Alternativní vzdělávání

V dnešní době je nabízeno několik druhů vzdělávání, kromě klasických státních škol, jsou to školy soukromé nebo školy nestátní. (viz. níže) Alternativní vzdělávání je termín, který označuje takové školní vzdělávání, které je rozdílné od vzdělávání nabízené státem nebo jinými tradičními zařízeními (Průcha, J. 2012).

2.1 Pojem alternativní škola

Pojem „alternativní škola“ má mnoho významů, často se užívá jako synonymum pro netradiční školu, volnou školu, svobodnou školu, otevřenou školu a nezávislou školu. Alternativní škola je školou, která mění tradiční paradigma výchovy a to především svým pohledem na dítě. Její působení bývá i součástí společenských změn např. (ekologická hnutí, propagace zdravého způsobu života). Vzhledem k velké rozmanitosti škol není možné odpovědět na otázku k vyjasnění pojmu „alternativní škola“ (Hrdličková, A. 1994).

Britský pedagogický slovník definuje alternativní vzdělávání takto:

Podle (D. Lawton, P. Gordon, 1993, str. 42) je „alternativní vzdělávání obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“.

Další velmi významnou definici k pojmu alternativní školy uvádí německý pedagogický slovník:

„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tzv. svobodné školy“ (Schaub, Zenke 2000, str. 28).

Po celém světě se za hlavní kritéria alternativních škol považují odlišnosti a rozmanitosti v pedagogické oblasti. Zájem o alternativní vzdělávání ve světě i u nás velmi

vzrostl a to nejen ze strany rodičů a dětí, ale obrací se k němu celé pedagogické fronty, jako k jednomu ze zdrojů inspirace, inovace či modernizace při řešení problémů školy, dítěte a učitele. (Hrdličková, A. 1994). Příčinou vzniku alternativních škol je snaha lidské společnosti měnit a zdokonalovat, to, co je již vytvořeno- (instituce, lidské výtvořiny, metody a postupy). Po staletí můžeme sledovat pokusy o inovace a o alternativní řešení školy jako instituce (Průcha, J. 2001).

2.2 Reformní pedagogika

Na konci 19. století nastaly snahy o výrazné změny ve vzdělávání dětí. Hlavními záměry bylo přehodnotit, co se děti učí, jakými metodami se děti učí, efektivitu učení a vztahy mezi učitelem a dítětem.

Hlavním představitelem byl John Dewey, který společně se svým týmem navrhl hlavní myšlenky reformy školy a výchovy již od předškolního věku. Byla založena mateřská škola, která sloužila pro vědecké účely, na ni pak navázaly další, a tak se poměrně rychle získávaly výsledky z reformního zkoumání do praxe. Již první mateřské školy nového směru podporovaly individuální rozvoj dítěte a blízký vztah mezi učitelem a dítětem. Snahou reformního vzdělávání bylo, aby se děti co nejvíce objevovaly, vytvářely samy sebe, hledaly a objevovaly a aby získávaly zkušenosti, které dále využijí do života. Reformní změny také nastaly v uvolnění dítěte od školní práce, děti byly více zaměřeny na hru, experimentování a zjevování, na pohyb venku, v přírodě. Výchova měla vést k poznávání rozumové, citové, tvůrčí a morální výchově. Směřovali k zapojování dětí do praktických činností. Osobnosti v některých zemích se začaly této změně věnovat a začlenily své myšlenky do určitých pedagogických koncepcí. Maria Montessori- Itálie, Rudolf Steiner, Peter Petersen- Německo, Célestin Freinet- Francie, Helen Parkhurstová- USA.

Koncem třicátých let 20. století byly díky diktátorskému režimu v některých zemích alternativní školy zrušeny a jejich představitelé pronásledováni, protože tyto režimy neuznávaly pluralismus ve vzdělávání. Po druhé světové válce byla většina těchto alternativních škol znovu otevřena, Československo se však muselo připojit k jednotné koncepci předškolního a školního vzdělávání a to z toho důvodu, že spadalo pod sovětský vliv (Průcha, J. Kořátková, S. 2013).

2.2.1 Reforma v českých zemích

Podle Průchy, J. (2001, str. 29) „bylo Československo 20. a 30. let minulého století jedno z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství“. U nás byla reformní pedagogika výrazně rozvíjena mezi dvěma světovými válkami, v období socialismu až do roku 1989 byla kritizována a odmítána.

Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás byl pedagog a psycholog Václav Příhoda, který přinášel mnoho teoretických i praktických poznatků o nových trendech ve vzdělávání. Uskutečňoval zahraniční studijní pobyty v USA a jiných zemích. Byly vytvořeny alternativní vysoké školy pro vzdělávání učitelů **Školy vysokých studií pedagogických**, vycházel také speciální časopis **Nové školy**, který se věnoval školským alternativám. Podle nynějšího hodnocení bylo reformní hnutí na velmi dobré úrovni, po roce 1948, kdy se uskutečnilo násilné přerušení vývoje alternativního školství a odmítání reformní pedagogiky, musíme shromažďovat a získávat nové poznatky o alternativním vzdělávání ze zahraničí. Po roce 1989 však vznikla velmi rozsáhlá publikační aktivita, která se týkala alternativních škol a jejich přímý přednes zahraničními odborníky (Průcha, J. 2001).

Významnými představitelkami reformních změn v mateřských školách byly **Ida Jarníková**, která začleňovala nové teorie a nové poznatky do mateřských škol v progresivním duchu. **Anna Süssová**, založila reformní školku v Brně a podporovala tělesný vývoj, volnou hru, kreslení, výtvarné činnosti, vyprávění a prožitky ze zpívání, básniček a pohádek. Nastolila volný časový režim. **Růžena Tesařová**, doktorka, která se věnovala teoretickým východiskům v pojetí dítěte.

Další pedagog, který podporoval vysokoškolské studium učitelů z mateřských škol byl **Otokar Chlup**, prosadil se jejich vzděláváním a založil již výše zmíněnou školu Vysokých studií pedagogických (Průcha, J. Kořátková, S. 2013).

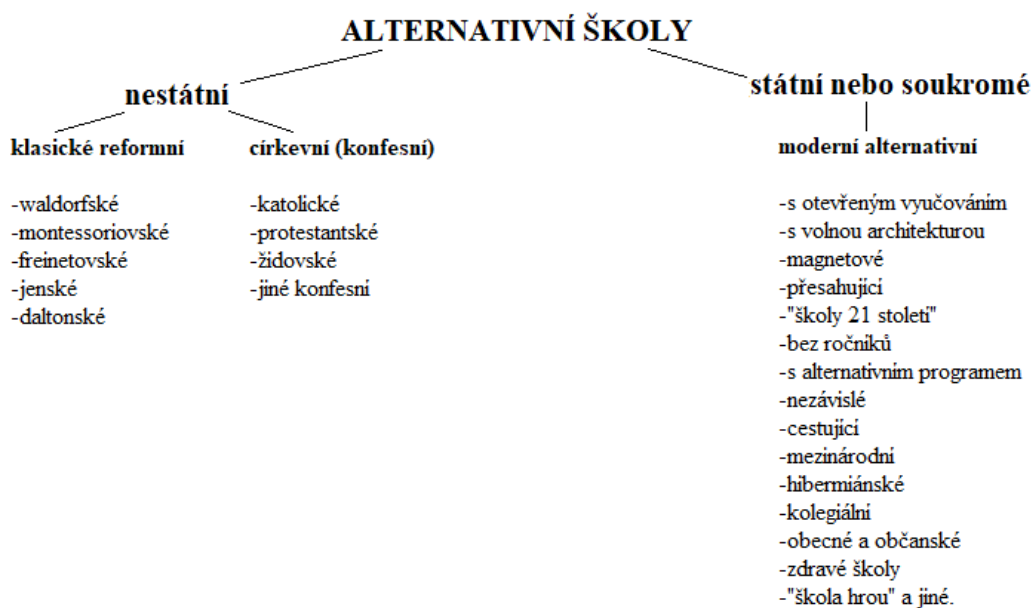
2.3 Typy alternativních škol

Alternativní škola může být škola státní i škola nestátní a to bez ohledu na zřizovatele. Státní školy se odlišují od alternativních škol tím, že mají odlišné pedagogické a didaktické postupy a tím, že vyučují podle daného vzdělávacího programu na rozdíl od alternativních škol, které si vzdělávací program stanoví sami.

Průcha, J. (2012) Rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy

Členění dle (Průchy J. 2012):



2.3.1 Klasické reformní školy

Waldorfská škola

Představitelem reformní waldorfské koncepce je Rakušan Rudolf Steiner. Školu založil v roce 1919 v německé obci Waldorf Emil Molt (Vališová, A. a kolektiv, 2011). Vychází z nauky o člověku, kterou nazýval **antroposofie**. Podle této teorie jsou v člověku zahrnuty tři světy, kterým odpovídají tři druhy těla, z nichž každé má jinou funkci. Podle Opravilové, E. (2016, str. 43) „*je úkolem vychovatele poznat vznikajícího člověka*“. Člověk se vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech, které vymezuje výměna zubů a pohlavní zralost. V první sedmileté fázi se rozvíjí tělo dítěte (dítěti chybí sebeovládání a neuvědomuje si samo sebe, vnímá, ale okolní vlivy kolem sebe). Hlavním principem je **napodobování**. Mezi výchovné metody se řadí námětové a tvořivé hry, při kterých se rozvíjí vyjadřovací schopnost. Děti hodně času tráví esteticko-výchovnými činnostmi, hudební a pohybovou výchovou (Opravilová, E. 2016).

Montessoriovská škola

Představitelkou montessoriovské školy je italská lékařka Maria Montessori, vytvořila antiautoritativní koncepci výchovy. V roce 1907 byl založen „Dům dětí“ ze sociálně slabších rodin. K základním znakům montessoriovské školy patří **úcta ke svobodě dítěte, upravené prostředí**, kde hraje důležitou roli „**smyslový materiál**“ (pomůcky, které dětem pomáhají zdokonalovat vlastní smysly). **Polarizace pozornosti**, kdy učitel (vychovatel) zůstává v pozadí, jeho úkolem je rozvíjet u dítěte samostatnost, heslo: „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“ (Vališová, A. a kolektiv, 2011). **Senzitivní fáze** je období, v nichž je dítě citlivé pro vnímání a porozumění určitých jevů vnější reality (rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění). Další charakteristikou pro koncepci Marie Montessori jsou **smíšené třídy a projektové vyučování**. (viz. níže) (Průcha, J. 2012).

Freinetovská škola

Představitelem freinetovské školy je francouzský učitel Célestin Freinet, byl významný teoretik tzv. **pracovní školy**. Hlavní idea je („par la vie“= z života-pro život- práci). Charakteristikou freinetovské koncepce je budování **pracovních koutků**, kde se mohou děti věnovat činnostem z přírodního prostředí. Třída je „**pracovní ateliér**“. Dalšími prvky jsou **individuální plány** pro žáky, projednané učitelem na začátku týdne, **pracovní knihovna**, která obsahuje sešity nápomocné k bádání, **kartotéka**, která je rozčleněná pomocí karet na úkoly. Dále jsou k dispozici **akustické programy** pro jazykovou výuku, školní **tiskárna a nástěnka**, kde se zveřejňují kritiky, chvály, přání a také výsledky žáků (Průcha, J. 2012).

Jenská škola

Zakladatelem jenské školy je německý pedagog Peter Petersen, byl průkopníkem snah o „novou výchovu“. Nejdůležitějšími znaky jsou **skupiny žáků**, které se dělí podle věkových skupin (např. děti ve věku 6-9 let), **týdenní plán** (střídání pedagogických situací), **místnost**, na které se podílí děti a **hodnocení** (nepoužívá se známkování ani vysvědčení v tradiční formě) (Průcha, J. 2012).

Daltonská škola

Představitelkou daltonského plánu je americká učitelka Helen Parkhurstová, která založila v roce 1919 experimentální střední školu v Daltonu. Tyto školy pak vznikaly hlavně v Anglii a v Nizozemsku. V České republice využívá daltonský plán několik škol a to hlavně

v Brně. Typickým znakem je odlišná **organizace vyučování**, učitel a žák uzavírají smlouvu o programu na určité období. Stanovené úkoly si plní vlastním tempem, řídí se návody a doporučenou literaturou. Práce je individuální nebo ve skupinkách, kde učitel zastává roli **poradce**. Pokud žák nesplní předepsané úkoly, tak nepostupuje. Základním znakem daltonského plánu je **svoboda a demokratický přístup** (Vališová, A. a kolektiv, 2007).

2.3.2 Církevní (konfesní) školy

Církevní (konfesní školy) jsou nestátní alternativní školy, mají dlouholetou tradici a vyskytují se v mnoha zemích, jako například v Německu, v Nizozemsku, v Belgii, a také v USA. Jejich alternativnost spočívá především v pedagogických a didaktických zvláštěnostech. Církevní školy jsou v českém školství již od roku 1948, následně byly zrušeny a byly znovu založeny v roce 1989. Církevní školy, které jsou zařazeny do sítě škol, mohou vykonávat všechny formy studia (prezenční, distanční a kombinované). Počet církevních škol na našem území vrostl, avšak počet žáků je poměrně nízký (Průcha, J. 2001).

2.3.3 Moderní alternativní školy

Jsou to všechny typy alternativních škol, které se neodvozují od reformní pedagogiky a které nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými institucemi. Ve většině případů se jedná o školy soukromé. V zahraničí je počet moderních alternativních škol velký, jejich kvantita spočívá v tom, že se jednotlivé školy či skupiny chtějí lišit od klasických škol. Zřízení těchto škol vyvolali rodiče a učitelé, kteří nebyli spokojeni se vzděláváním dětí v běžných institucích, inspirují se různými ideovými proudy (Průcha, J. 2001).

Dalšími významnými typy českých moderních alternativních škol a inovací ve vzdělávání jsou například tyto:

- Zdravá škola (Škola podporující zdraví)
- Otevřená škola (otevřené vyučování)
- Začít spolu
- Integrovaná tematická výuka
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení (Svobodová, J. Jůva, V. 1996).

2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Každá alternativní škola má své vlastnosti. O celkovou charakteristiku se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera, kteří uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy popsat:

„Alternativní škola je zaměřena pedocentricky, výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte“.

„Alternativní škola je aktivní. Uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem například (formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektové učení). Nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Za nepostradatelné momenty považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj“.

„Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte, přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje“.

„Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči“.

„Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie- pour la vie“. Míjí se tím učení „z života pro život“. Cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy“ (Průcha, J. 2001, str. 30-31).

Funkce alternativních škol:

Funkce kompenzační znamená, že alternativní školy vznikají, aby kompenzovaly určité nedostatky, které se vyskytují v běžném školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou splnit klasické školy. Lze říci, že pokud by běžné školy docílily všech vzdělávacích potřeb společnosti, tak by nemusely vznikat alternativní školy. Avšak v praxi není možné, aby klasický školský systém uspokojil, tak širokou škálu vzdělávacích potřeb, jako společnost požaduje.

Funkce diverzifikační znamená, že alternativní školy vznikají, aby zabezpečovaly rozmanitost ve vzdělávání, teda pluralitu. Odlišnost státního školského systému nelze vždy považovat za negativní rys, vzdělávací instituce by měly mít něco společného a jednotného, neboť poskytují a zabezpečují vzdělávání pro většinovou populaci. Alternativní školy spolu s klasickými školami rozšiřují rozmanitost vzdělávacích institucí (Průcha, J. 1996).

Funkce inovační je z hlediska pedagogického funkcí nejdůležitější. Lze říci, že alternativní školy utvářejí prostor, ve kterém probíhá experimentování a zdokonalování vzdělávání. Tyto inovace se odvíjí podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na které je škola založena (Průcha, J. 2001). Týká se dvou oblastí: *„Inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi*

partnery vzdělávacího procesu)“. „*Inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva)“ (Průcha, J. 2001, str. 33).*

3 Montessori pedagogika

„Lidská osobnost nebo péče o ni je rozštěpena. Na jedné straně je domov....., na druhé straně je škola..... Nedochozí zde k jednotě koncepce“

Dr. Maria Montessori

(Absorbující mysl)

E. G Hainstock, (2013) se ve své publikaci zmiňuje, že v dnešní době se péče o děti rozděluje mezi domov a školu, což podle Marie Montessori znamenalo omezení rozvoje osobnosti. Každá nová generace trpí strachem a nejistotou, mají obavy, zda jsou schopni učít své děti. Prvním dětským učitelem je vždy rodič, je modelem jeho rolí, symbolem bezpečí a zdrojem lásky. Není to role, která trvá jenom do konce dětství.

Podle (Marie Montessori, 2003) je klíčem k pokroku systematická práce s malými dětmi, která se opírá o poznání okolního světa jiným způsobem tzv. „absorpcí“, jedná se o vstřebávání, nasávání, pohlcování, vnímání, zkrátka přijímání něčeho z okolního světa za vlastní. Marie Montessori se snaží o to, aby okolní svět správně pochopil tento mechanismus, který je základem celé její metodiky práce s dětmi.

Někdy se setkáváme s různými názory na montessoriovskou metodu a to ponechat dítěti naprostou volnost a nijak ho neomezovat. Každý, kdo tuto metodu vyzkoušel, může s jistotou říct, že volnost a neomezování dítěte vedou k sobectví, k neschopnosti přizpůsobit se a k nerespektování pravidel v lidské společnosti. Svoboda a volnost však opravdu jsou klíčovými pojmy ve vzdělávací koncepci Marie Montessori, uplatnění však musí být cílené a systematické. (M. Montessori, 2003).

Marie Montessori tvrdí, že naprostá svoboda platí jen v přirozených činnostech a k těm musíme děti přivést. Děti touží pracovat s dospělými nebo alespoň podle nich a jenom proto, že jsou malé a méně zručné jim to nechceme umožnit.

3.1 Život a dílo Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii v Chiaravalle, v malé provincii Ancona. Jako malá se zajímala o matematiku a technické obory, které krátce studovala. Později ji upoutala biologie, tak se rozhodla studovat lékařství, což bylo v tomto období neslýchané povolání pro mladou ženu. Stala se první ženou v Itálii s titulem doktorky medicíny.

Po ukončení lékařské fakulty Marie Montessori začala pracovat na Psychiatrické klinice Římské univerzity a práce s mentálně postiženými pacienty ji přivedla na myšlenky, že mentální postižení je spíše problém pedagogický než medicínský a rozhodla se, že by pacientům pomohla speciálním pedagogickým zacházením. (E. G. Hainstock, 2013).

Významným datem jejího života byl 6. leden 1907, kdy v chudinské čtvrti Říma zřídila Dům dětí (Casa dei Bambini), který byl určený pro chudé děti předškolního věku. Maria Montessori zde začala využívat materiály pro smyslovou výchovu, které byly určeny pro děti s mentálním postižením, dále materiály k prvotnímu čtení, psaní a počítání. Děti směřovala k praktičnosti, jako například utírání prachu a zametání.

V roce 1908 začala její přednášková a spisovatelská činnost. V Římě spolupracovala na vzniku první knihy, která nesla název **Opera Montessori**, o rok později vyšla kniha, ve které popisuje, že pozorovala životy dětí a z nichž vyplývají základní principy výchovy. Práce vyšla pod názvem **Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech**- s podtitulem **Objevení dítěte**. V době jejího života byla do češtiny přeložena jediná kniha a to **Příručka vědecké pedagogiky**, kde autorka vysvětluje funkci didaktického materiálu. (O. Zelinková, 1999). Tato práce přilákala velkou pozornost Američanů, ale brzy se setkala s negativními názory na její myšlenky a to většinou kvůli zažitým způsobům vzdělávání. (E. G. Hainstock, 2013)

Práci M. Montessori ocenil i významný psycholog Sigmund Freud, který tvrdil, že její výukové metody povzbuzují spontánní zájem dítěte o učení. Navzdory všem překážkám Dr. Montessori pokračovala a postupně své Montessori metody rozvíjela v mnoha evropských zemích a i v dalších částech světa. Dokonce byla v roce 1915 pozvána zpět do Ameriky, kde pořádala přednášky a kurzy pro učitele. (E. G. Hainstock, 2013).

Ve fašistickém období byly všechny školy M. Montessori v Itálii zavřeny a v Německu i Rakousku spáleny veškeré knihy. (O. Zelinková, 1999). V roce 1939 se M. Montessori

odstěhovala do Indie, kde šířila své myšlenky a pomáhala v zakládání škol. Napsala zde i knihu **Moc slabých**, která pojednává o rovnovážném vztahu mezi dítětem a dospělým, a o právech dítěte. V roce 1949 se Dr. Montessori vrátila do Evropy a v roce 1950 vydává knihu „**Il segreto dell'Infanzia**“ v překladu **Tajuplné dětství**. Marie Montessori zemřela 6. května 1952 ve věku 81 let v Noordwijk- an Zee v Holandsku (O. Zelinková, 1999). Po smrti Marie. Montessori se stal její syn Mario nástupcem při řízení Mezinárodní asociace Montessori (E. G. Hainstock, 2013).

3.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky

Podle K. Rýdla (1999) se v České republice v současné době začíná rozvíjet zájem o vzdělávání Montessori pedagogikou. Zejména mezi učitelkami a učiteli mateřských škol a základních škol prvního stupně a také mezi rodiči.

3.2.1 Praktický život

Díky praktickým cvičením by si měly děti osvojit fungování ve vlastním prostředí. Pro dospělé jsou každodenní funkce v domácnosti rutinní a jednoduchou záležitostí, ale pro dítě jsou vzrušující. Dítě se učí, jak dělat v domácnosti všechno správně, například nebouchá zásuvkami při otevírání a zavírání. Jakmile se dítě naučí zvládat své domácí prostředí, může začít se složitějšími procesy učení. Děti rády napodobují dospělé, pozorují je v různých domácích činnostech, rády pracují rukama, což je v jejich vývoji důležitá činnost. Učí se zodpovědnosti, například při úklidu svého pokoje. Dítě by mělo mít pocit, že je za tyto činnosti zodpovědné, ne proto, že dostane odměnu.

Příklady Praktických pomůcek pro děti předškolního věku:

- zapínací rámy, přesýpání mouky, přelévání vody, utírání prachu, skládání ubrousku, prostírání stolu, mytí nádobí, mytí rukou, zametání podlahy, šněrování a čištění bot, navlékání korálek, práce s kapátkem, vystřihování, malování, šití (Hainstock, E. 2013).



Obrázek 1 zapínací rámy



Obrázek 2 přelévání vody



Obrázek 3 navlékání korálek



Obrázek 4 zapínání knoflíků



Obrázek 5 práce s kleštěmi



Obrázek 6 třídění koření



Obrázek 7 práce s moukou

3.2.2 Smyslová výchova

Hainstock, E. (2013) zmiňuje ve své knize, že senzoryckým cvičením dochází k rozvoji a ke zdokonalování pěti smyslů, tím se u dítěte zlepšuje intelekt a dochází k přípravě pro těžší cvičení. Dítě se učí pomocí používání vlastní rukou a mysli. Jeho mysl se formuje na základě konkrétních představ, pomocí kontaktu s okolním prostředím a jeho podrobným zkoumáním. Bez toho by abstraktnímu myšlení chyběla inspirace a přesnost. Smyslové pomůcky jsou tvořeny různými předměty, které jsou seřazeny dle barev, tvarů, zvuků, velikostí, hmotnosti, teplotou atd. (Montessori, M. 2001).

Příklady smyslových pomůcek pro děti předškolního věku:

- Dřevěná věž, vkládací válečky, košík s látkami, lahvičky různé teploty, drsné a hladké destičky, hra na ticho, chůze po čáře, hmotnostní destičky, tajuplný pytlíček, vnímání zvuků z lahviček, barevné destičky, lahvičky plné vůní, geometrické tvary pro vkládání (Hainstock, E. 2013).



Obrázek 8 barevné válečky



Obrázek 9 barevné válečky



Obrázek 10 růžová věž



Obrázek 11 hmatové destičky



Obrázek 12 sluchové válečky



Obrázek 13 vrstvené tvary



Obrázek 14 konstruktivní trojúhelníky



Obrázek 15 geometrické tvary

3.2.3 Jazyková výchova

Časná práce s pomůckami připravuje dítě na čtení a psaní. Vzhledem k raným smyslovým zkušenostem, začínají psát dříve než číst. Díky smyslovým pomůckám se dítě učí zacházet s tužkou, dítě by mělo umět zacházet s tužkou dřív, než bude schopno utvářet písmena. To se naučí cvičením s geometrickými tvary pro vkládání. Pomocí smirkových písmen se dítě naučí poznat písmena zrakem a hmatem, učí se pracovat rukou. Pomůcky pro rozvoj jazyka:

- Písmena se smirkového papíru, pohyblivá abeceda, karty s pokyny (Hainstock, E. 2013).



Obrázek 16 smirkové písmena



Obrázek 17 procvičování psaní



Obrázek 18 abeceda



Obrázek 19 psací písmena



Obrázek 20 pohyblivá abeceda

3.2.4 Matematika

Základy první matematiky a číslům je důležité položit ve třech letech dítěte. U malých dětí používáme jednoduché hry jako např. počítání prstů na ruku a nohu, počítání schodů, láhví a stromů. U tak malých dětí je velký zájem o čísla, dítě nechápe číselné koncepce, ale rozumí pojmu množství (Hainstock, E. 1999). Podle Montessori má dítě velmi logickou mysl, umožňuje mu to se učit snadno a s nadšením. Základní pomůckou je desítková soustava.

Příklady pomůcek pro aritmetická cvičení:

- Číselné tyče, krabice s vřeténky, číslice ze smirkového papíru, psaní číslic, posloupnost čísel (Hainstock, E. 2013).



Obrázek 21 krabice s vřeténky



Obrázek 22 číslovky s korálky



Obrázek 23 trinomická krychle



Obrázek 24 červenomodré tyče



Obrázek 25 zlomky

3.2.5 Kosmická výchova

Zelinková, O. (1997) ve své knize zmiňuje, že mezi třetím a šestým rokem dochází k přechodu od vnímání předmětů k chápání vztahů mezi nimi. Dítě nevnímá pouze existenci lidí a věcí, ale staví je do vzájemných vztahů. Buduje si schémata pro utváření pocitu jednotnosti světa. Materiál, který Montessori na toto období vytvořila, působí jako spojující prvek mezi dítětem a kulturním prostředím. Dítě si vytváří vlastní vztah ke světu, kterým je obklopen. Člověk je součástí vesmíru, všechno ve vesmíru je vzájemně propojeno a tvoří jednotu.

Kosmická výchova je jednotný celek a pomáhá dítěti chápat celý svět. Pomocí kosmické výchovy je dítě schopno chápat vlastní já, objevuje okolní svět, poznává rodinu, svou zemi, zajímá se o Sluneční soustavu, o vzniku vesmíru a vzniku života na planetě Zemi. Součástí kosmické výchovy je také biologie, zoologie, zeměpis, věda a umění. Pomocí kosmické výchovy dochází k pohybovým, hudebním a výtvarným dovednostem.



Obrázek 26 puzzle světadílů



Obrázek 27 metalofon- zvonkohra



Obrázek 28 rostlinná říše



Obrázek 29 pohyb venku

3.3 Základní didaktické principy Montessori pedagogiky

3.3.1 Princip ticha a klidu

Jedno z nejdůležitějších cvičení je podle Montessori cvičení ticha neboli klidu, dítě se tak ocitne v lidském bytí. Principem ticha dochází k plné soustředěnosti dítěte. Marie Montessori je tímhle principem testovala, testovala ostrost dětského slyšení, kdy z malé vzdálenosti volala šeptem jejich jména a kdo ji slyšel, měl přijít, aniž by vznikl sebemenší hluk. Zároveň tak cvičila dětskou trpělivost a koordinaci pohybu. Děti byly díky klidnému procházení mezi různými předměty více pohotové a obratné (Montessori, M. 1998).

3.3.1 Princip svobody a samostatnosti

Montessori vysvětluje svobodu tak, že se vztahuje na vnější vztah jedince k okolí, jako umožnění toho „dělat si, co chce“. Svoboda znamená stát se svobodným, je to situace, kterou stále zažíváme. Přispívá k vývoji originality bytosti a realizuje se ve vlastní samostatnosti. Typickým znakem pro samostatnost je nezávislost. Díky samostatnosti člověk rozvíjí svobodnou osobnost. Dítě musí jednat samo za sebe, přebírá za své jednání zodpovědnost a po určité době nastupuje sebekontrola. Dítě se postupně odděluje od dospělého a stává se samostatným. Být svobodný podle Montessori znamená, být nezávislý a samostatný (Rýdl, K. 1999).

3.3.2 Princip věkové heterogenity

Jedná se o spojování věkově heterogenních skupin dětí v mateřské škole nebo základní škole, mluvíme o tzv. spojování ročníků různých věkových skupin. Smyslem je vytvořit větší prostor pro spolupráci. Nejčastěji se jedná o spojování skupin tří ročníků, což je v mateřské škole běžné. Děti se učí navzájem, předávají si poznatky a zkušenosti. Dochází k nápodobě, mladší děti se učí od starších. Starší děti pomáhají mladším a předávají jim své zkušenosti. Zvyšuje se jim sebevědomí a dosahují pocitu zodpovědnosti. Montessori prosazuje, co nejvyšší počet dětí ve smíšené skupině, zvyšuje se tím možnost poznání, čím víc je dětí, tím více se ukazují charakterové rozdíly. Zkušenosti ukazují, že počet okolo 25 žáků je dostatečný, ale optimální počet uvedla 40 dětí (Rýdl, K. 1999).

3.3.3 Princip pohybu

Fyzická činnost má velký význam pro psychický vývoj dítěte, napomáhá k upevnování fyzického zdraví, rozvíjí odvalu a sebedůvěru. Dítě se rozvíjí vlastním úsilím a nasazením. Díky vnitřnímu úsilí je rozvíjen dětský rozum, mnoho dospělých u dítěte rozum nerozvíjí,

čekají, až se rozvine sám. Pohyb je základní podmínkou intelektuálního růstu, pomocí pohybu docházíme k poznání vnější reality a to nám umožní rozvoj abstrakce (Montessori, M. 1998).

3.3.4 Princip připraveného prostředí

Škola by měla být pro dítě prostředím svobodným, pro celý dětský organismus by měla být tím nejlepším vývojovým místem. Dítě by mělo pociťovat volnost po skutečné stránce i po duchovní. Montessori tvrdí, že když jsou děti omezovány ve volnosti, tak trpí dětská důstojnost. Připravené prostředí je prostor, kdy dítě zachází s ostatními lidmi, předměty nebo sebou samým, tento prostor má stanovené hranice. Montessori dbala na bezpečnost a pořádek, tvrdila, že zaručují svobodu tvoření a dobrý psychický stav. Vychovatel má v připraveném prostředí dvojitou úlohu. Stará se o děti, aby se mohly rozvíjet a aby dělaly činnosti, tak jak mají a je součástí připraveného prostředí, tak, že napomáhá zvědavému dítěti. Velký význam zde mají didaktické materiály. V připraveném prostředí jsou jen věci, které napomáhají k rozvoji dítěte (Rýdl, K. 1999).

3.3.5 Princip didaktického materiálu

Rýdl, K. (1999) poukazuje ve své knize na to, že didaktický materiál je pro učitele „prostředkem pro samotnou výchovu“. Jeho hlavním cílem je dítěti dopřát svobodu a volnost. Montessori materiál lze také chápat jako pracovní materiál pro pomoc v kognitivní či psychomotorické oblasti. Hlavním úkolem je rozvoj dětské osobnosti.

3.3.6 Princip senzitivních fází

Při výchově dítěte je potřeba respektovat senzitivní období, které je velmi citlivé a vnímavé pro různé podnětné charaktery. Senzitivní fáze je dočasná a dítě zvládá velmi rychle různé dovednosti (Zelinková, O. 1997). Nejlépe to objasní citovaný příklad holandského biologa H. de Vreise:

„Ví se, že housenky rostou velkou rychlostí, hlavně žerou, a proto jsou rostlinám škodlivé. De Vreis poukazuje na housenku, která se během prvního dne života neživí velkými listy stromů, ale nejjemnějšími lístečky na koncích větviček kam až nejdál může. Ale motýl klade svá vajíčka na opačné místo, přesně tam, kde vyrůstá větev z kmene stromu, neboť toto místo je spolehlivé a bezpečné. Housenka je silně citlivá na světlo, světlo ji fascinuje a přitahuje, využívá tu nejsilnější jasnost světla. Do té doby než přileze na konec větve a tam najde ty nejjemnější lístečky, kterými může utišit svůj hlad. Ihned po ukončení tohoto období,

tuto citlivost na světlo ztrácí, světlo jí je lhostejné, instinkt odumírá. Není to tak, že by nebyla náchylná na světlo, ale již si ho nevšímá“.

Senzitivní fáze trvají dočasně, slouží k nabytí určité schopnosti, jakmile k tomu dojde, odezní.

3.3.7 Princip polarizace pozornosti

„Polarizace pozornosti je podle Montessori chápána, jako seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření do nějaké činnosti“ (Rýdl, K. 1999, str. 45). Dítě vydrží u činnosti, dokud není dosaženo vnitřního nasycení. Pokud si dítě v průběhu času zvykne na soustředivou práci, stabilizuje se jeho chování a zachová si vnitřní rovnováhu. Podmínkou pro uskutečnění polarizace pozornosti je „normalizace“ (Rýdl, K. 1999). *„Průběh polarizace pozornosti je popisován jako uzavřený pracovní cyklus, který se skládá ze tří fází: přípravný stupeň, stupeň velké práce a zklidnění“ (Zelinková, O. 1997, str. 28).*

3.3.8 Princip normalizace

Dětské „obrácení“ jde zejména o psychickou nápravu, návrat k normálnímu stavu. Dítě relativně brzy prokazuje svou inteligenci, dává přednost systematické činnosti a projevuje se klidně (Montessori, M. 1998). Pod pojmem normalizace se rozumí normální dítě, které se přiměřeně svým možnostem harmonicky vyvíjí. Jeho chování se vyznačuje samostatností, vytrvalostí, schopností koncentrace a sebekontrolou. Dítě se utváří svým tempem. Dítě, které není normalizované, bylo nějakým způsobem omezováno ve svých projevech, tak, že to způsobilo odchylky od běžného vývoje (Rýdl, K. 1999).

4 Osobnost pedagoga v Montessori škole

Marie Montessori upřednostňuje před pojmenováním „učitel“ spíše „vychovatel“, a to z toho důvodu, že dítě neučí, dítě se učí samo. Provází ho životní cestou, usměrňuje jeho fyzickou a psychickou aktivitu a zajišťuje nové poznatky.

„Vychovatel“ je pasivním pozorovatelem vývoje dítěte, jeho úkolem je odstraňovat překážky a příprava materiálu. Dále je také vědeckým pozorovatelem, který sleduje a analyzuje projevy dítěte (Zelinková, O. 1997).

Podle (K. Rýdl 1999, str. 28) je za vychovatele považována dospělá osoba, která stojí včele proti dospívajícímu různého věku a v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a kladně ovlivňuje jeho sebevýchovu.

Učitel je spíše pozorovatel, jehož cílem je vést, směřovat a udržovat nadšení dítěte pro objevování a učení. Učitel by neměl do učení zasahovat, měl by pouze pozorovat, jak dítě rozvíjí svou osobnost a jak je iniciativní. Učitelé Montessori metody respektují dítě i jeho soukromí (Hainstock, 2003).

„Stavebníkem nemůže být ani učitel, ani matka. Ti dokonce nemohou být ani architektky. Vše, co mohou dělat, je napomáhat tvořivé práci, která se v jejich přítomnosti odehrává. Jejich úkolem a cílem musí být zkrátka a dobře pomáhat“ (M.Montessori, 2003, str. 169).

Dr.Montessori řekla: *„ U učitelů by se měl kultivovat spíše duch než mechanická dovednost vědce- tj. směr přípravy by se měl namířit raději k duchu než k mechanismu“*. Ve třídách vládne svobodná atmosféra a volnost dítěte, protože Dr. Montessori cítila, že *„vzdělaná ruka je ruka volná“* a že *„k disciplíně je nutno se dobrat prostřednictvím svobody“* (Hainstock, 2003, str. 16-17).

Učitel/vychovatel by měl plnit tyto funkce:

- *„Diagnostickou*
- *Terapeutickou*
- *Organizační*
- *Motivační a aktivizující*
- *Zprostředkující*
- *Upevňování disciplíny“* (Zelinková, O. 1997, str. 76).

Kratochwil (in Zelinková, O. 1997) shrnuje aktivity učitele do dvou základních skupin:

1. Přímé, komunikativně-dialogické činnosti

Během činnosti dítěte učitel sleduje a pomáhá vždy s taktem, například při výběru pomůcek nebo různých předmětů, dbá na věk a taky na osobnostní rozvoj dítěte. Snaží se dítě namotivovat, povzbudit jeho zájem v činnosti, udržet jeho pozornost. Dochází k osvojování nových cvičení díky pestré nabídce učitele. Učitel dohlíží na to, aby dítě svou činnost dokončilo a zároveň si uklidilo pracovní plochu. Snaží se mluvit srozumitelně, nepřehání, dbá na správnou výslovnost.

2. Nepřímé, nekomunikativní činnosti

a) Získávání informací o dítěti

Učitel pozoruje dítě při různých činnostech a hodnotí jeho práci a chování. Sleduje, jak dlouho dítě udrží pozornost u jedné činnosti, jaký druh práce si zvolí, kolikrát tu činnost zopakuje a jaké jsou osobnostní zvláštnosti při práci, charakterní vlastnosti, způsoby chování, reakce. Při evaluaci si učitel zaznamenává, zda dítě zvolenou práci splnilo.

b) Odstraňování překážek

Pokud u dítěte nastane nějaká překážka, která bude narušovat jeho vývoj, pak je vychovatel povinen překážky odstranit. Činnost by neměla být přerušována, vychovatel by se měl chovat klidně a tiše a měl by být připraven pomoci.

c) Výběr, výroba a příprava materiálu

Pomůcky a materiály, které vychovatel nabízí dítěti, mají motivovat k činnosti. Vychovatel je nabízí a zároveň dbá na jejich estetickou kvalitu.

d) Utváření vzdělávací atmosféry

Vychovatel utváří vhodné podmínky pro vzdělávání z hlediska prostoru, času, obsahu a struktury materiálu. Přípravuje „cvičení praktického života“, chvílky ticha. Dbá na čistotu, pořádek, spolupráci a přátelské vztahy ve třídě.

e) Podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvodu do sociálního života

Vychovatel připravuje děti na život v pracovním společenství, na otázky, a jejich řešení, které se mohou v jejich životech objevit. (Zelinková, O. 1997).

4.1 „Vedení spontánní práce“

Marie Montessori klade důraz na svobodnou a volnou práci dítěte, zdůrazňuje předpoklady pro vedení spontánní práce:

Práce dětí se má organizovat, ale zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích. To znamená, nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic.

Vedení spontánní práce předpokládá:

1. *„Sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí*
2. *Schopnost organizovat volnou práci, utvářet podnětné prostředí*
3. *Respektování a pozorování volné práce. Respekt se projevuje ohleduplností a kamarádstvím, stejně jako pozornost“ (Zelinková, O. 1997, str. 77-78).*

4.2 „Pomoz mi, abych to dokázal sám“

Dítě si samo vybírá úkol, je plně samostatné, samo si volí pomůcku, způsob práce. Ve snaze udělat něco sám můžeme sledovat začínající cílevědomost a snahu čít se. Pokud je úkol neúspěšný, nejedná se o neúspěch, ale o signál vychovateli, který vyžaduje změnu nebo jiný přístup, při kterém by neměla chybět tolerance a trpělivost. Můžeme se setkat s dospělými, (nejčastěji s rodiči), kteří vynaloží přílišnou snahu vše názorně ukázat, tím udělají veškerou práci za dítě a dítě se stává pouhým pozorovatelem, avšak tato pozice vede ke ztrátě zájmu a k přerušení činnosti. Vhodnější by bylo pomoci dítěti, aby to dokázalo samo, aby se poučilo z vlastních chyb, i když výsledek nebude dokonalý, ale radost dítěte ze samostatně vykonané práce ano (Zelinková, O. 1997).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumné části

V dnešní době hledají pedagogové různé způsoby výuky, které by zaujaly jak děti, tak i veřejnost. Je využíváno různých alternativních metod, které by měly dětem usnadnit a obohatit vzdělávací nabídku. Montessori pedagogika nabízí širokou nabídku vzdělávacích činností, které jsou doplněny o Montessori pomůcky. Ne však všichni pedagogové jsou k těmto moderním přístupům pozitivně nakloněni, někteří mohou tvrdit, že se jedná o metodu, která se vymyká „normálnímu“ způsobu výuky. Mohli bychom se setkat s různými názory. Proto jsem se rozhodla zkoumat postoje pedagogů k této alternativní vzdělávací koncepci a zmapovat náhled laické veřejnosti na tuto alternativní koncepci.

5.1 Cíl práce

Ve výzkumné části si kladu za hlavní cíl zjistit, jaké jsou postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení. Dílčími cíli bylo zjistit:

- Jak rozšířené mají povědomí o alternativním vzdělávání?
- Jaký pohled mají pedagogové na filosofii Marie Montessori?
- V čem pedagogové vidí výhody a nevýhody alternativního vzdělávání?
- Jaký je zájem učitelů běžným MŠ o vzdělávání s Montessori prvky?

5.2 Metoda výzkumu

Pro svou diplomovou práci jsem použila kvantitativní metodu, která je určena pedagogům předškolního vzdělávání. Podle Chráska, M, (2007, s. 12) je *kvantitativní metoda „záměrná a systematická činnost, při které se zkoumají (testují, ověřují) hypotézy“*. Jako metodu svého výzkumu jsem zvolila dotazník. Dotazník je tvořen otázkami otevřenými, polootevřenými i uzavřenými. Obsahuje celkem 19 otázek.

Pomocí dotazníku jsou zjištěny potřebné informace od respondentů (dotazovaných osob), které jsou získávány prostřednictvím otázek na webových stránkách či na předtištěném formuláři. Prostřednictvím dotazníků jsem se snažila zjistit postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení. Dotazníky jsou zcela anonymní.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně. Na otázky, odpovídali pedagogové různého věku. Výzkumný vzorek tvořili respondenti ze všech krajů naší republiky. Dotazníky jsem rozeslala elektronicky, ale i osobně rozdala mezi kolegy a pomocí internetových stránek jsem získala dostatečný počet respondentů z různých krajů České republiky. Výzkum probíhal od začátku února do konce března. Osobně bylo rozdáno 35 dotazníků, zbylých 64 respondentů vyplnilo dotazníky online na webových stránkách. Dotazníky byly určeny pro pedagogiky mateřských škol.

5.4 Formulace výzkumných hypotéz

Na základě stanovených cílů ve výzkumném šetření jsem stanovila tyto předpoklady:

Hypotéza 1: **Domnívám se, že všichni pedagogičtí pracovníci znají pojem alternativní vzdělávání.**

Hypotéza 2: **Domnívám se, že informovanost veřejnosti o alternativním vzdělávání je nedostačující.**

Hypotéza 3: **Domnívám se, že pedagogové znají Montessori pedagogiku, ale ve své praxi ji využívají zřídka.**

Hypotéza 4: **Domnívám se, že se dotazovaným pedagogům na Montessori pedagogice nejvíce líbí menší počet dětí ve třídách, častý pobyt v přírodě, připravené prostředí a spolupráce mezi učitelem a rodiči.**

Hypotéza 5: **Domnívám se, že pedagogové považují Montessori pedagogiku za nejvíce vhodnou pro vzdělávání dětí v MŠ.**

Hypotéza 6: **Domnívám se, že pedagogové považují metodu Marie Montessori za nejvíce vhodnou z důvodů, že motivuje a vzbuzuje zájem o učení, dochází k lepšímu osvojování poznatků a k následnému pochopení učiva.**

Hypotéza 7: **Domnívám se, že většina pedagogů by uvítala propojení Montessori pedagogiky s běžnými MŠ.**

Hypotéza 8: **Domnívám se, že nejčastějšími překážkami, které znemožňují využívat Montessori pedagogiku v běžné MŠ jsou velké počty žáků ve třídách a nedostatek výukových materiálů.**

5.5 Vyhodnocení a interpretace dat

Při vyhodnocení dat jsem vycházela z četností odpovědí respondentů na stanovené otázky. Data z výzkumného šetření jsem převedla do tabulkového programu Excel, následně jsem vytvořila grafy s procenty pro srozumitelnější orientaci. Celkem jsem obdržela 99 dotazníků. Dotazník se skládá z 3 otevřených otázek, 2 polootevřených a 14 uzavřených otázek. První otázky dotazníku se týkají základního představení dotazovaných pedagogů.

Položka č. 1 Váš věk

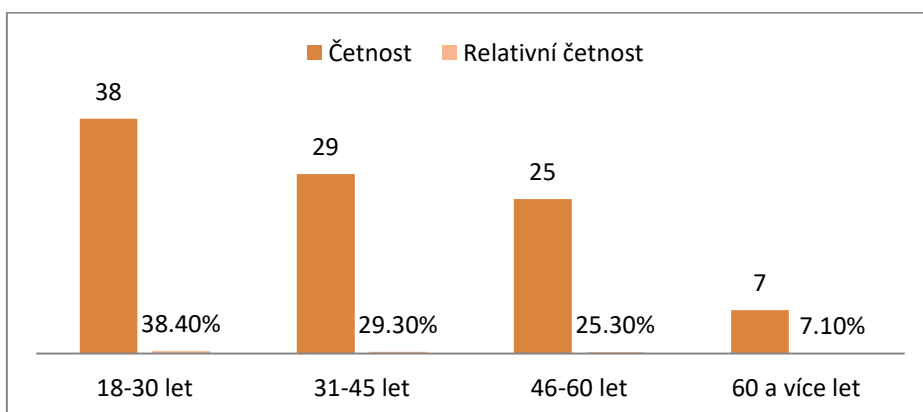
- a) 18-30 let
- b) 31-45 let
- c) 46-60 let
- d) 60 a více let

Tabulka 1 věk respondentů

Věk respondentů	Četnost	Relativní četnost
18-30 let	38	38,4%
31-45 let	29	29,3%
46-60 let	25	25,3%
60 a více let	7	7,1%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 1 věk respondentů



Pramen: zpracování vlastní

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zastoupeny byly všechny věkové skupiny, tedy od 18-60 let a více. Většina dotazovaných pedagogů je převážně ve věku 18-30 let. V této

věkové skupině odpovědělo celkem 38 respondentů, tedy 38,4%. Druhou početnou věkovou skupinou jsou pedagogové ve věku 31-45 let, celkem jich odpovědělo 29, což je 29,3% a s podobným počtem byli pedagogové ve věku 46-60 let, celkem 25, tedy 25,3%. Další méně početnou skupinou jsou nejstarší respondenti a to ve věku 60 let a více, odpovědělo jich pouze 7, což je 7%.

Položka č. 2 Vaše pohlaví

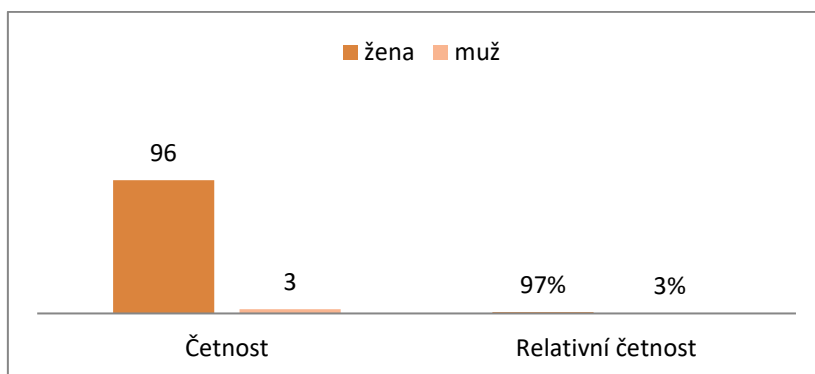
- a) Žena
- b) Muž

Tabulka 2 pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Četnost	Relativní četnost
žena	96	97%
muž	3	3%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 2 pohlaví respondentů



Pramen: zpracování vlastní

Graf č. 2 znázorňuje, že v předškolním zařízení pracují převážně ženy. Z 99 dotazovaných respondentů se na výzkumu podílelo 96 žen, tedy 97%. Z celkového počtu dotazovaných respondentů byli pouze 3 muži, tedy 3%.

Položka č. 3 Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

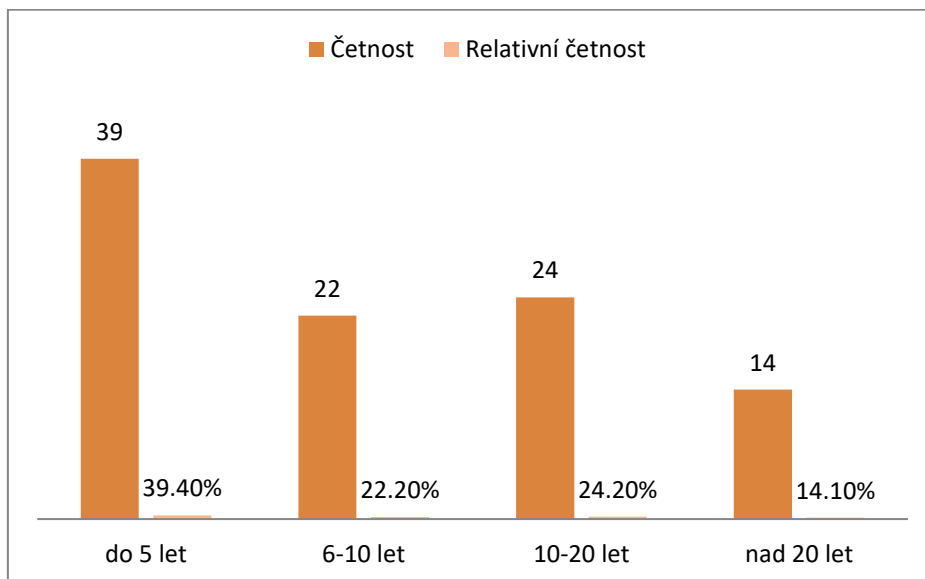
- a) Do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 10-20 let
- d) Nad 20 let

Tabulka 3 praxe

Praxe	Četnost	Relativní četnost
do 5 let	39	39,4%
6-10 let	22	22,2%
10-20 let	24	24,2%
nad 20 let	14	14,1%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 3 praxe



Pramen: zpracování vlastní

Z výše uvedeného grafu je patrné, že většina dotazovaných pedagogů pracuje v předškolním zařízení poměrně krátkou dobu a to do 5 let. Počet dotazovaných respondentů, kteří zvolili tuto možnost, bylo 39, což činí z celkového počtu dotazovaných 39,4%.

Další početnou skupinou jsou pedagogové, kteří pracují v předškolním zařízení více než 10 let a to přibližně v 25% s počtem 24 respondentů.

Nejméně početnou skupinou pak byli starší pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí nad 20 let a to pouze v 14%, zastoupeno bylo 14 respondentů.

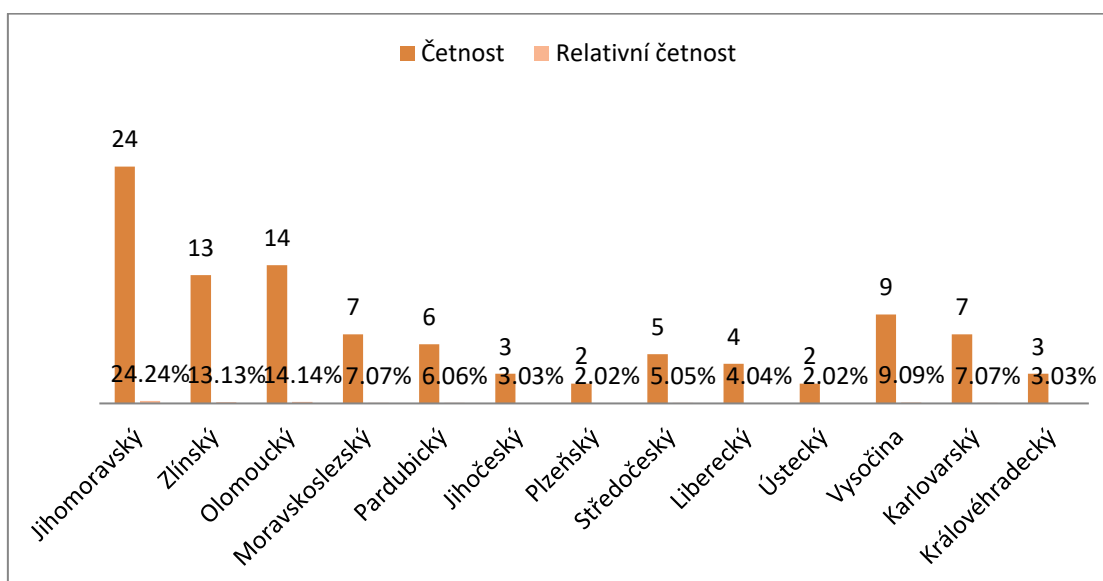
Položka č. 4 Ve kterém kraji bydlíte?

Tabulka 4 kraj

Kraj	Četnost	Relativní četnost
Jihomoravský	24	24,24%
Zlínský	13	13,13%
Olomoucký	14	14,14%
Moravskoslezský	7	7,07%
Pardubický	6	6,06%
Jihočeský	3	3,03%
Plzeňský	2	2,02%
Středočeský	5	5,05%
Liberecký	4	4,04%
Ústecký	2	2,02%
Vysočina	9	9,09%
Karlovarský	7	7,07%
Královéhradecký	3	3,03%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 4 kraj



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 4 jsem zjistila, že nejpočetnější skupina dotazovaných pochází z Jihomoravského kraje a to v počtu 24, což činí 25% z celkového počtu respondentů. Olomoucký (14%) a Zlínský kraj (13%) pak byli druhou početnou skupinou mezi dotazovanými a to přibližně ve stejném počtu. Méně početnými kraji pak byli Moravskoslezský kraj (7%), Pardubický kraj (6%), Jihočeský kraj (3%), Plzeňský kraj (2%), Středočeský kraj (5%), Liberecký kraj (4%), Ústecký kraj (2%), Vysočina (9%), Karlovarský kraj (7%), a Královéhradecký kraj (3%).

Položka č. 5 Co je podle Vás hlavním cílem předškolního vzdělávání?

Otázka č. 5 byla otevřená, respondenti, tak mohli vyjádřit svůj názor na předškolní vzdělávání. Co kladou za hlavní cíl v předškolní výchově. Mezi nejčastějšími odpověďmi bylo:

Všestranný rozvoj dítěte, rozvoj individuality, samostatnosti, dále rozvoj po stránce psychické, fyzické, sociální a emocionální. Mezi dalšími nejčastějšími odpověďmi bylo, aby si dítě uvědomovalo sebe samo a aby bylo podpořeno jeho zdravé sebevědomí a taky aby mělo pocit jistoty, bezpečí a spokojenosti, výchova a vzdělávání dítěte, s čímž souvisí zajištění prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, rozvíjení dítěte ve všech vzdělávacích oblastech, učení správné výslovnosti a také komplexní příprava dítěte na základní školu. Vést děti k tomu, aby dokázaly vnímat a respektovat společenské normy.

Většina dotazovaných respondentů tvrdí, že předškolní zařízení také doplňuje a podporuje rodinnou výchovu, snaží se vychovat „dobrého člověka“, obohacuje také denní program, dochází zde k osvojování základních hodnot, na kterých je založena naše společnost. Často se děti musí v předškolních zařízeních naučit základní pracovní a hygienické návyky, kulturu stolování a jiné, což by mělo být hlavním úkolem rodiny. Připravuje děti na reálný život, dochází zde k rozvoji osobnosti a jejího utváření. Je také zdrojem základů do života i do vzdělávání.

Další častou odpovědí byla socializace, příprava jedince do společnosti, seznamování dítěte s okolním světem, jeho zařazení do sociálního prostředí, utvoření sociálních vazeb a kamarádských vztahů s vrstevníky, komunikovat s nimi a spolupracovat. Dochází k rozvoji volné hry, k vytrvalosti, trpělivosti a loajálnosti vůči druhým.

Položka č. 6 Znáte pojem alternativní vzdělávání?

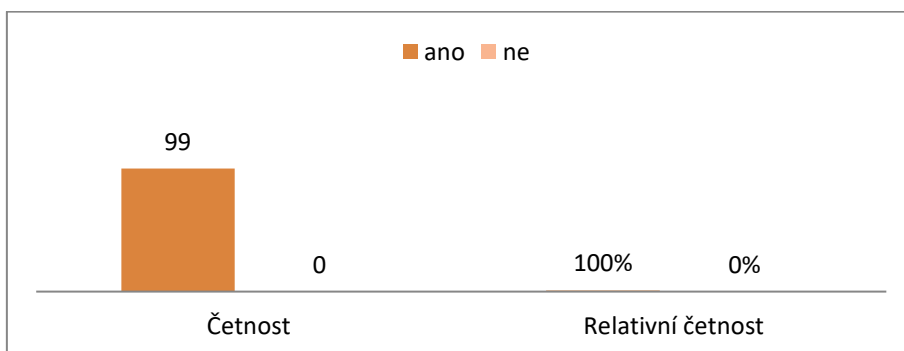
Cílem otázky bylo zjistit povědomí o pojmu alternativního vzdělávání mezi dotazovanými pedagogy. Tato otázka byla uzavřená a nabízela pouze dvě možné odpovědi („ano“ a „ne“). Na otázku odpovědělo všech 99 respondentů a všichni z nich zaškrtnuli odpověď „ano“.

Tabulka 5 znalost alternativního vzdělávání

Znalost alternativního vzdělávání	Četnost	Relativní četnost
ano	99	100%
ne	0	0%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 5 znalost alternativního vzdělávání



Pramen: zpracování vlastní

Výsledek z otázky č. 6 pro mě nebyl překvapivý. Z grafu vyplývá, že všichni dotazovaní respondenti s počtem 99, tedy (100%) znají pojem alternativní vzdělávání. Čímž se mi potvrdil první předpoklad, který jsem si stanovila na začátku mé výzkumné části.

Položka č. 7 Pokud ano, kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali?

- a) *Veřejné publikace (odborné publikace)*
- b) *Vzdělávací zařízení*
- c) *Sdělovací prostředky (internet, televize, rádio)*

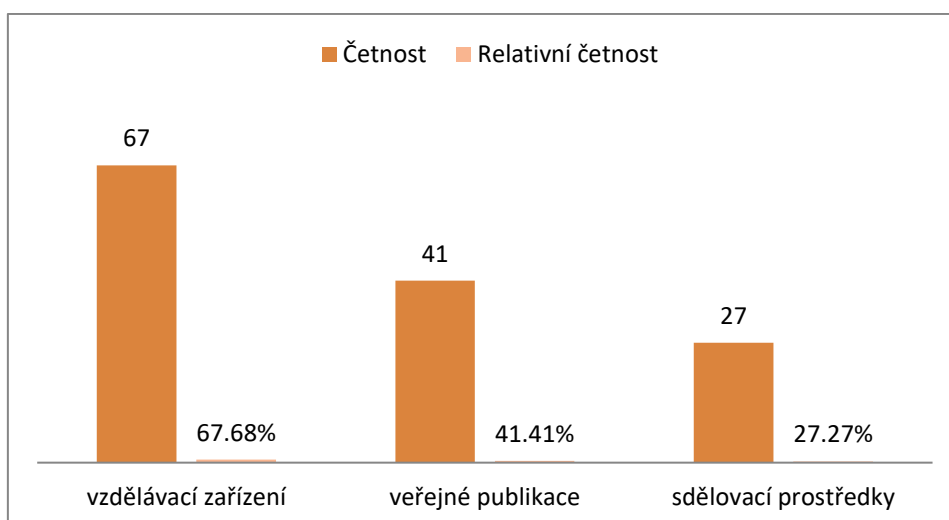
Cílem 7 otázky bylo zjistit, v jaké souvislosti se s pojmem alternativní vzdělávání setkali. Respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí. Na otázku odpovědělo všech 99 respondentů.

Tabulka 6 kde jste se s ním setkali?

Kde jste se s ním setkali?	Četnost	Relativní četnost
vzdělávací zařízení	67	67,68%
veřejné publikace	41	41,41%
sdělovací prostředky	27	27,27%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 6 kde jste se s ním setkali?



Pramen: zpracování vlastní

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že více jak polovina respondentů (67%) se s pojmem alternativní vzdělávání setkali ve vzdělávacích zařízeních, četnost těchto odpovědí je 67. Mezi další početné odpovědi patřily veřejné a odborné publikace (41%) s počtem 41 respondentů. Menší početnou skupinu pak tvořily sdělovací prostředky, jako je internet, televize a rádio, s celkovým počtem 27 odpovědí, což činí 27%.

Položka č. 8 Pojem alternativní vzdělávání

Otázka č. 8. byla otevřená, dotazovaní pedagogové se tak mohli vyjádřit k tomu, co si představují pod pojmem alternativní vzdělávání.

Mezi nejčastějšími odpověďmi bylo, že se jedná o vzdělávání, kde se používají jiné způsoby a metody k dosažení cíle, jiné vzdělávací obsahy, než jsou ve společnosti běžné, vzdělávání, které se odlišuje od klasického modelu našeho školství.

Další častou odpovědí mezi respondenty byla „škola hrou“ a učení praxí, kdy dochází k přirozenému rozvoji dítěte, k individuálnímu přístupu, kde mají děti možnost samostatné volby učiva, větší volnost výuky, využívání netypických pomůcek, propojování různých předmětů, aktivní zapojení do výuky, rozvoj samostatnosti a respektování přírody.

Velká část respondentů tvrdí, že se jedná také o obměnu klasických přístupů na modernější verzi vzdělávání, kde se respektuje vývoj a podporuje zájem dítěte o jinou podobu vzdělávání. Jedná se o vzdělávání, u kterého je zapotřebí speciální vybavení, pomůcky, připravené prostředí, jiné metody vyučování, které nejsou standardně využívány v běžném školství, přesto jsou v procesu učení velmi efektivní.

Dále je podle pedagogů důležitá motivace dětí, pestrost vzdělávací nabídky, cokoliv, kromě klasického sezení v lavici, využívání celostního přístupu k člověku, nabídka jiných cest vzdělávání než je většinový proud. Je to pro většinu respondentů jedna z dalších možností vzdělávání, kde je hlavní aktér dítě, a učitel pouze průvodce, který napomáhá žákům, kteří jsou postižení, nebo žákům, kteří se chtějí vzdělávat odlišným způsobem. Dochází zde ke spolupráci mezi učitelem a žákem.

Položka č. 9 Myslíte si, že informovanost veřejnosti o možnosti alternativního vzdělávání ve vašem kraji je:

- a) Dostačující
- b) Nedostačující

c) *Nedokážu posoudit*

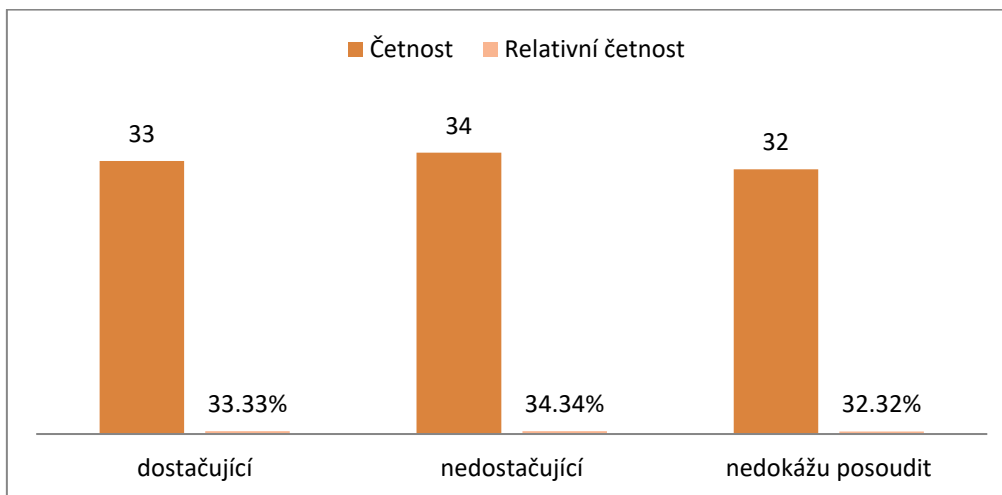
Cílem této otázky bylo zjistit, zda si dotazovaní respondenti myslí, že informovanost o alternativním vzdělávání je v jejich kraji dostačující či nikoliv. Všichni dotazovaní respondenti na otázku č. 9 odpověděli. Výsledky této výzkumné otázky byly překvapivě hodně vyrovnané.

Tabulka 7 informovanost

Informovanost	Četnost	Relativní četnost
dostačující	33	33,33%
nedostačující	34	34,34%
nedokážu posoudit	32	32,32%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 7 informovanost



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 7 můžeme vidět, že informovanost veřejnosti o alternativním vzdělávání je podle dotazovaných respondentů spíše nedostačující, a to z celkového počtu 34 respondentů, tedy 35%. S podobným počtem 33 respondentů, tedy 33% si myslí, že je informovanost o možnosti alternativního vzdělávání v jejich kraji dostačující. Zbylí respondenti 32% uvedli, že

nedokážou posoudit, jaká je v jejich kraji situace týkající se informovanosti o tomto typu vzdělávání.

Položka č. 10 Zavedli byste vy sami ve Vaší MŠ nějaké alternativní prvky?

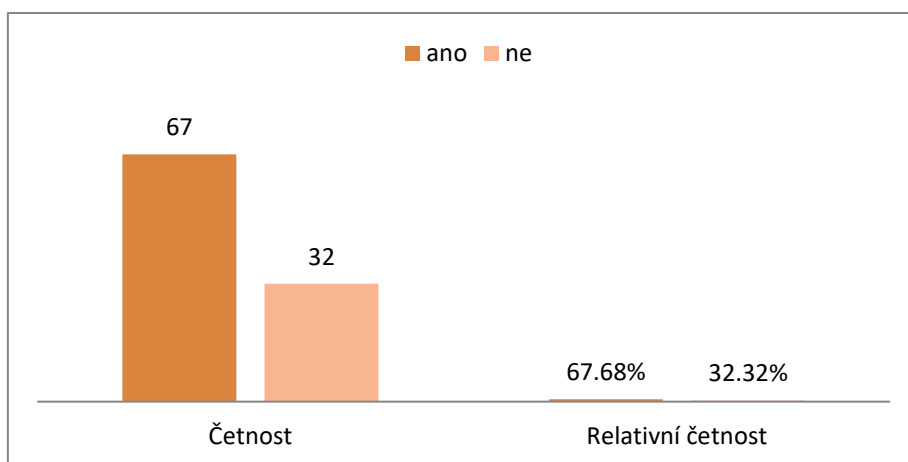
Otázkou č. 10 jsem se pokoušela zjistit, zda by dotazovaní pedagogové uvítali ve svém předškolním zařízení nějaké alternativní prvky a popřípadě jaké. Otázka nabízela pouze 2 možnosti odpovědi (ano, ne). Na otázku odpovědělo všech 99 respondentů.

Tabulka 8 alternativní prvky

Alternativní prvky	Četnost	Relativní četnost
ano	67	67,68%
ne	32	32,32%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 8 alternativní prvky



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 8 je zřejmé, že více jak polovina respondentů celkem 52 (68%) by uvítali ve své Mateřské škole nějaké alternativní prvky. Mnoho pedagogů již některé prvky využívá, především názornost a vlastní zkušenost. Mnoho z nich také touží zavádět různé alternativní prvky, např. vzdělávání dle programu „Začít spolu“ a propojení výuky s Montessori metodou, kde dochází k práci v tzv. koutcích (v centrech aktivit) s různými Montessori pomůckami. Někteří respondenti by uvítali taky větší podporu ze strany vedení pro nákup materiálu

vycházejícího z alternativního vzdělávání, také volnost dětí při stravování, dopřát dětem samostatnost při osobní hygieně, což je v souladu s alternativními prvky.

Položka č. 11 Setkal/a jste se s Montessori pedagogikou?

- a) *Ano, znám ji a využívám ji ve své praxi*
- b) *Znám ji, ale nevyžívám ji*
- c) *Neznám ji*

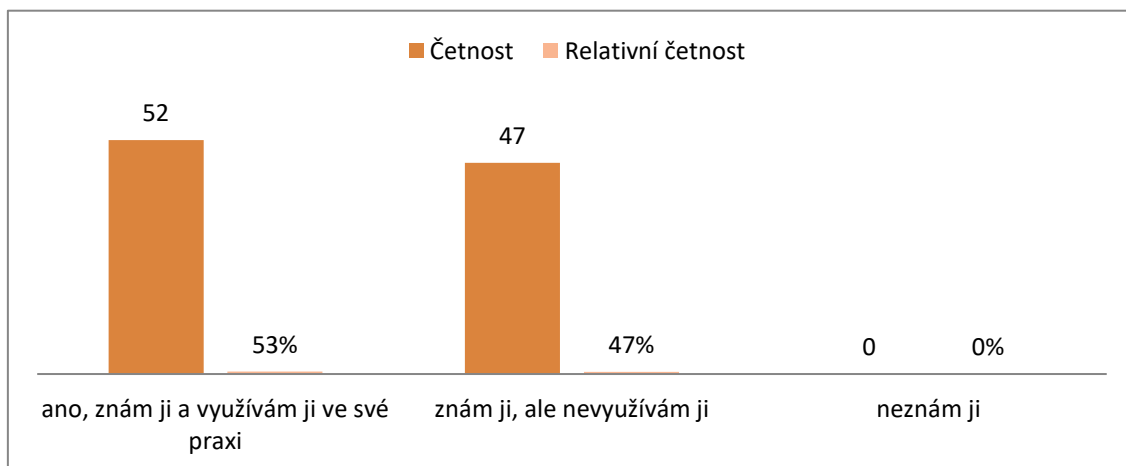
Cílem této otázky bylo zjistit, zda se dotazovaní respondenti setkali ve své praxi s metodou Marie Montessori. Otázka byla uzavřená.

Tabulka 9 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika	Četnost	Relativní četnost
ano, znám ji a využívám ji ve své praxi	52	53%
znám ji, ale nevyžívám ji	47	47%
neznám ji	0	0%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 9 Montessori pedagogika



Pramen: zpracování vlastní

Z předešlého grafu vyplývá, že všichni dotazovaní pedagogové znají Montessori pedagogiku, z toho 52 respondentů (53%) ji ve své praxi využívá a 47 respondentů (47%) ji zná, ale v praxi ji nevyžívá.

Položka č. 12 Při jaké příležitosti jste se s Montessori pedagogikou seznámili?

- a) V průběhu studia
- b) V rámci kurzů
- c) Od kolegů, kolegyně
- d) Z knih, z internetu

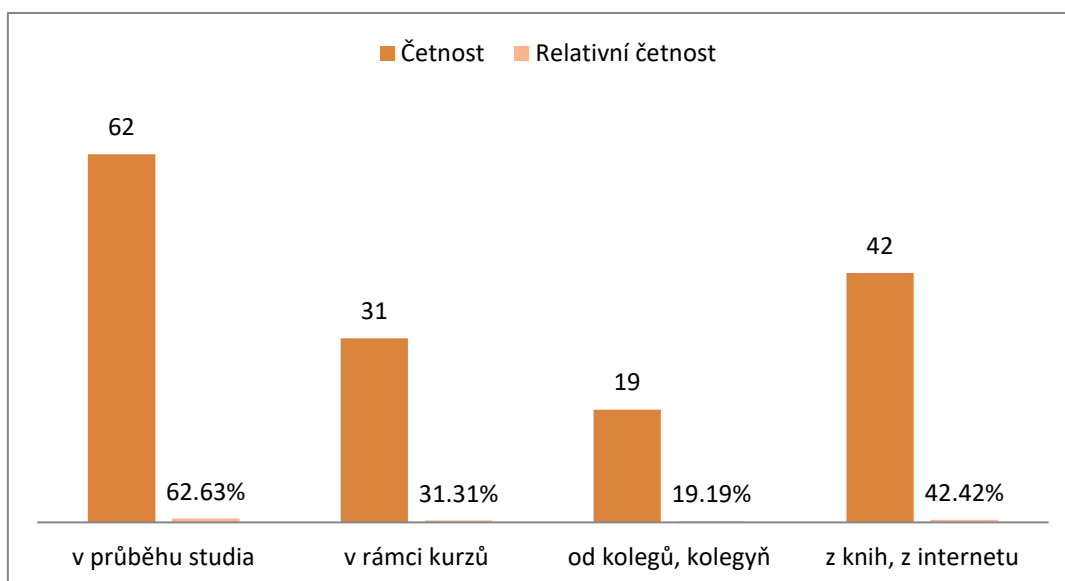
Cílem otázky č. 12 bylo zjistit, kde se dotazovaní respondenti seznámili s Montessori pedagogikou. Na otázku odpověděli všichni dotazovaní, měli možnost zaškrtnout více odpovědí.

Tabulka 10 seznámení s Montessori pedagogikou

Seznámení s Montessori pedagogikou	Četnost	Relativní četnost
v průběhu studia	62	62,63%
v rámci kurzů	31	31,31%
od kolegů, kolegyně	19	19,19%
z knih, z internetu	42	42,42%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 10 seznámení s Montessori pedagogikou



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 10 je na první pohled patrné, že většina dotazovaných pedagogů se s Montessori pedagogikou seznámili v průběhu studia a 62, tedy v 62% z celkového počtu respondentů. Šetření také odhalilo, že velkou část tvoří vzdělávací kurzy (31%), knihy a internet (42%). Menší část pak tvoří respondenti, kteří se o pedagogice dozvěděli od svých kolegů nebo kolegyně (19%).

Položka č. 13 Jaký je Váš pohled na ni?

- a) *Filosofie M. Montessori*
- b) *Menší počet dětí ve třídě*
- c) *Větší počet pedagogů*
- d) *Samostatnost dětí*
- e) *Častý pobyt v přírodě*
- f) *Připravené prostředí*
- g) *Svobodná volba*
- h) *Celostní učení*
- i) *Věkově smíšené skupiny*
- j) *Spolupráce učitelů s rodiči*

Cílem této otázky bylo zjistit, v čem dotazovaní respondenti spatřují přínos a jaký mají pohled na Montessori pedagogiku, tedy na její způsob vzdělávání. Měli na výběr z více možností. Otázky byly uzavřené a odpověděli na ni všichni respondenti.

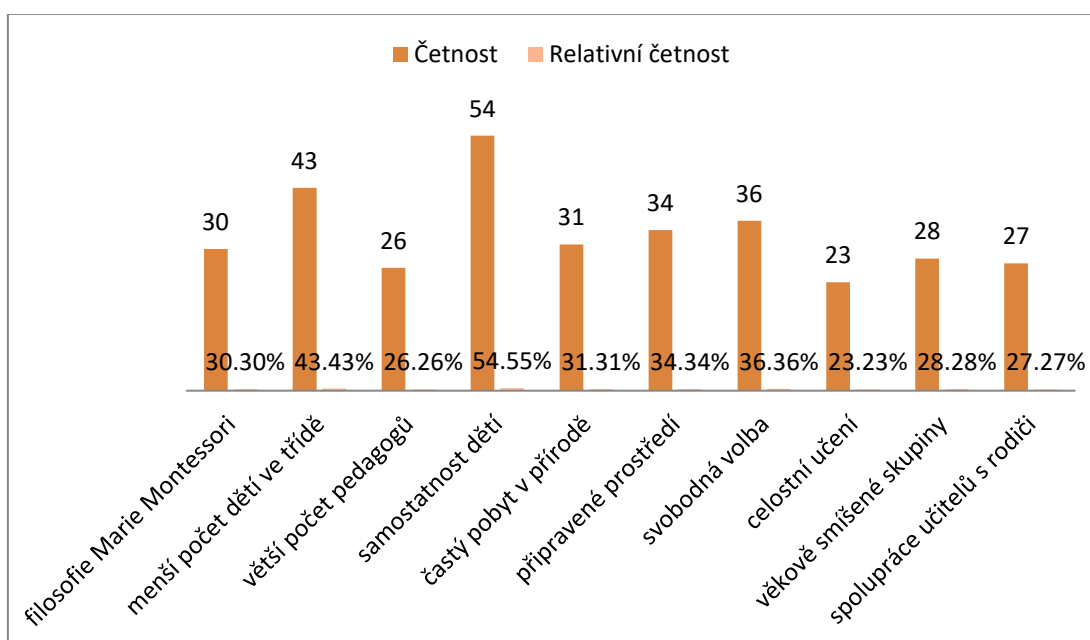
Tabulka 11 pohled na Montessori pedagogiku

Pohled na Montessori pedagogiku	Četnost	Relativní četnost
filosofie Marie Montessori	30	30,30%
menší počet dětí ve třídě	43	43,43%
větší počet pedagogů	26	26,26%
samostatnost dětí	54	54,55%
častý pobyt v přírodě	31	31,31%

připravené prostředí	34	34,34%
svobodná volba	36	36,36%
celostní učení	23	23,23%
věkově smíšené skupiny	28	28,28%
spolupráce učitelů s rodiči	27	27,27%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 11 pohled na Montessori pedagogiku



Pramen: zpracování vlastní

Podíváme-li se na graf č. 11, je zřejmé, že za největší přínos Montessori pedagogiky respondenti považují samostatnost dětí a to v 54%, další výhodou je pak menší počet dětí ve třídách (43%), s čímž se ztotožňují nejvíce já. Průzkum také ukázal, že za časté výhody s podobným počtem respondentů byly: Svobodná volba dětí, připravené prostředí, častý pobyt v přírodě a samotná filosofie Marie Montessori. Menší počet pak tvořilo celostní učení, věkově smíšené skupiny, spolupráce mezi učiteli a rodiči a větší počet pedagogů ve třídách.

Další výhodou jsou věkově smíšené třídy, kdy jsou si děti vzájemně nápomocné a spolupracují, tak mezi sebou, čímž se vytváří pozitivní klima třídy.

Položka č. 14 Shledáváte nějaké nevýhody ve vzdělávání Montessori pedagogikou?

- a) *Ano*
- b) *Ne*
- c) *Nedokážu posoudit*

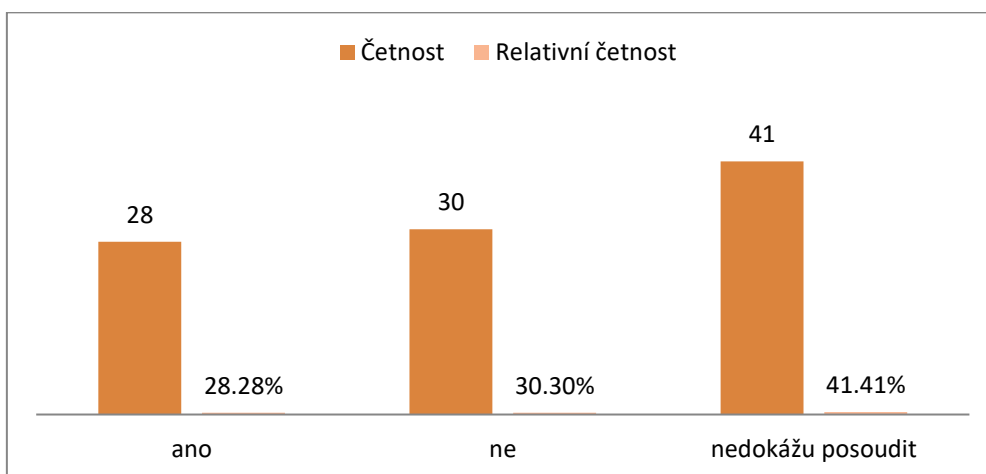
Otázka č. 14 měla za cíl zjistit, zda respondenti shledávají nějaké nevýhody v tomto typu vzdělávání. Otázka byla polootevřená a tak se mohli respondenti vyjádřit, jaké nevýhody spatřují při vzdělávání metodou Marie Montessori. Na otázku odpověděli všichni dotazovaní.

Tabulka 12 nevýhody Montessori pedagogiky

Nevýhody Montessori pedagogiky	Četnost	Relativní četnost
ano	28	28,28%
ne	30	30,30%
nedokážu posoudit	41	41,41%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 12 nevýhody Montessori pedagogiky



Pramen: zpracování vlastní

Výsledky z grafu č. 12 byly vskutku zajímavé. Velká část respondentů 28, tedy 28% vidí v tomto typu vzdělávání nevýhody. Zajímavé bylo, že odpovědi, které já považuji za velké výhody, byly pro mnoho dotazovaných brány, jako nevýhody. Mezi častými odpověďmi byly

věkově smíšené skupiny, absence odměn a trestů, pohled na učitele, jako rovnocenného partnera, učení pomocí prožitku a praxe.

Další nevýhodou v tomto typu vzdělávání respondenti spatřují ve volnosti dětí v přírodě, ve školkách tohoto typu je běžné nechat děti hrát si s bahnem, skákat do kaluží a prozkoumávat prostředí venku.

Mezi další nevýhodou byla zmíněna návaznost na základní školy, dotazovaní si myslí, že by mohli mít problém s výběrem vhodné základní školy, která bude v dítěti budovat individualitu. Bojí se, že děti nebudou schopné se přizpůsobit běžnému typu vzdělávání. Dále vidí nevýhodu v placení školného, což jsem předpokládala, že bude nejčastější odpovědí. Mezi nevýhodami se také objevila odpověď, že chybí kvalitní Montessori učitelé oproti jiným vyspělým zemím.

Velkou část odpovědí zastupují jedinci, kteří nedokážou posoudit, zda vidí v Montessori vzdělávání výhody, či nevýhody, přikláním to tomu, že sami nemají s tímto typem vzdělávání žádnou praxi, celkový počet těchto respondentů bylo 41, tedy zhruba 42%. Další méně početnou skupinou jsou jedinci, kteří nespatřují žádné nevýhody v tomto typu vzdělávání.

Položka č. 15 Myslíte, že je Montessori pedagogika vhodná pro:

- a) *Vzdělávání v MŠ*
- b) *Jen pro děti se specifickými poruchami učení*
- c) *Pro děti s ADHD, ADD*
- d) *Není vhodná pro nikoho*
- e) *Nedokážu posoudit*

Cílem otázky č. 15 bylo vyzkoumat, pro koho je Montessori pedagogika nejvíce vhodná. Otázka byla uzavřená a respondenti měli na výběr z více možností.

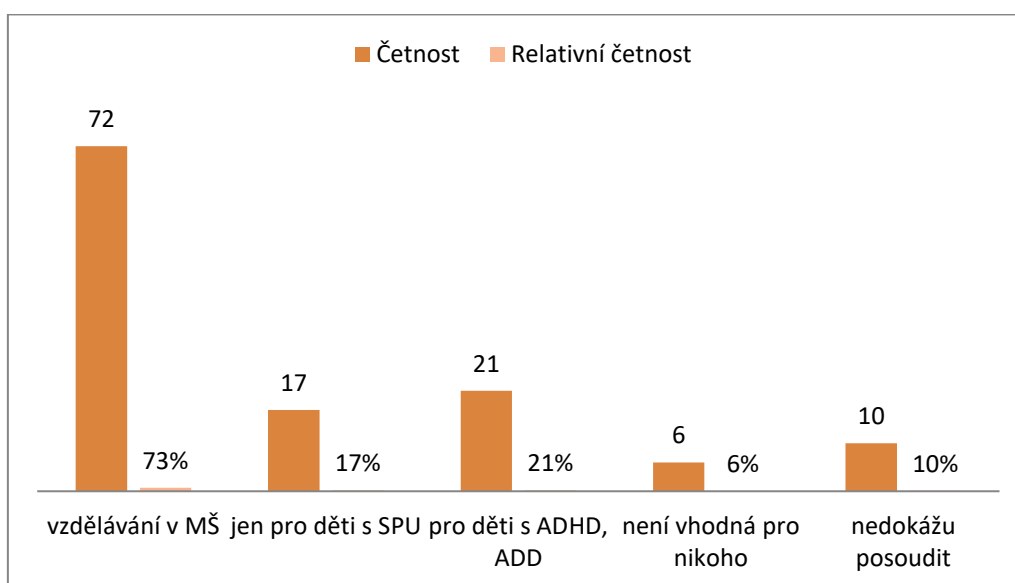
Tabulka 13 vhodnost Montessori pedagogiky

Vhodnost Montessori pedagogiky	Četnost	Relativní četnost
vzdělávání v MŠ	72	73%
jen pro děti s SPU	17	17%

pro děti s ADHD, ADD	21	21%
není vhodná pro nikoho	6	6%
nedokážu posoudit	10	10%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 13 vhodnost Montessori pedagogiky



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 13 vyplývá, že Montessori pedagogika je podle respondentů vhodná převážně pro děti v předškolním zařízení, s celkovým počtem 72 respondentů, tedy 73%. K odpovědi: vzdělávání v MŠ jsem se nejvíce přikláněla. Je to z důvodu toho, že děti v předškolních zařízeních jsou podle výroku Marie Montessori jako „houby“, nasávají veškeré podněty ze svého okolí. Děti v tomto věku jsou nejvíce vnímavé, zvědavé a rádi objevují nové věci a v jejich senzitivním období dochází k vštěpování veškerých informací. Po opuštění této senzitivní fáze zůstanou tyto informace uchovány v mozku.

S velmi podobnými výsledky byly odpovědi respondentů, že metoda je vhodná pro děti se specifickými poruchami učení, s ADHD a ADD. Podle mě by si odpověď zasloužila více respondentů, už jen z důvodu toho, že Montessori metoda je zaměřená osobnost žáka, na jeho individualitu, pestrost vzdělávací nabídky, práci s pomůckami a slovní hodnocení, což by

mělo být při vzdělávání a získávání nových schopností a dovedností motivací pro rodiče i dítě samotné.

S menším počtem dotazovaných 6, tedy 6% a 10, tedy 10% z celkového počtu dotazovaných byly odpovědi, že Montessori pedagogika není vhodná pro nikoho a zbylí respondenti nedokážou situaci posoudit. Přikláním se opět k tomu, že pedagogové nemají zkušenosti ani praxi s tímto typem alternativního vzdělávání, proto se k otázce nevyjádřili.

Položka č. 16 Pokud si myslíte, že je Montessori pedagogika vhodná pro vzdělávání dětí v předškolním zařízení, uveďte proč:

- a) *motivuje děti a vzbuzuje zájem o učení*
- b) *dochází k lepšímu osvojování poznatků a k lepšímu pochopení učiva*
- c) *dochází ke spolupráci mezi učitelem a dítětem*
- d) *vědomosti jsou trvalejší*
- e) *nedokážu posoudit*

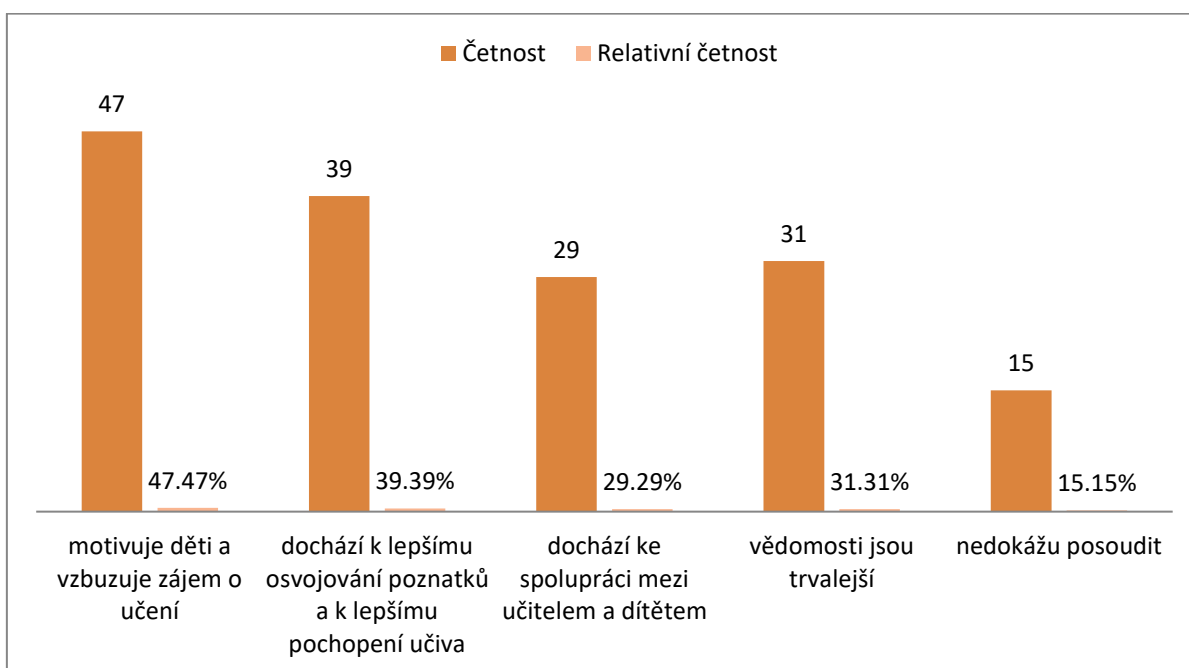
Cílem otázky č. 16 bylo zjistit, z jakého důvodu si myslí, že je Montessori metoda vhodná pro děti v předškolním zařízení. Respondenti měli na výběr z více možností.

Tabulka 14 Montessori pedagogika v předškolním zařízení

Montessori pedagogika v předškolním zařízení	Četnost	Relativní četnost
motivuje děti a vzbuzuje zájem o učení	47	47,47%
dochází k lepšímu osvojování poznatků a k lepšímu pochopení učiva	39	39,39%
dochází ke spolupráci mezi učitelem a dítětem	29	29,29%
vědomosti jsou trvalejší	31	31,31%
nedokážu posoudit	15	15,15%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 14 Montessori pedagogika v předškolním zařízení



Pramen: zpracování vlastní

Z grafu č. 14 můžeme vyčíst, že většina dotazovaných respondentů, tedy 47% se přiklání k tomu, že Montessori pedagogika motivuje děti a vzbuzuje v nich zájem o učení. Jak už jsme v předešlé otázce zmínili, je to pravděpodobně tím, že tato alternativní metoda má pestrou nabídku vzdělávacích pomůcek a děti rády experimentují, tím dochází i k lepšímu osvojování nových poznatků a k lepšímu pochopení učiva, což bylo druhou nejčastější odpovědí respondentů, tedy 39% z celkového počtu.

Mezi dalšími početnými odpověďmi bylo, že respondenti vidí kladně spolupráci mezi učitelem a žákem, čili že učitel je pouze průvodcem pro dítě, nechá se jim vést, což hodnotím i já velmi kladně a to, že vědomosti u dítěte jsou trvalejší, jak už jsem zmínila výše, dítě prochází senzitivním obdobím a dochází k vštěpování nových poznatků, což je jeden z důvodů, proč jsou vědomosti trvalejší.

Položka č. 17 Uvítali byste, aby koncepce M. Montessori byla propojena s běžnými MŠ?

- a) *Ano*
- b) *Ne*
- c) *Nedokážu posoudit*

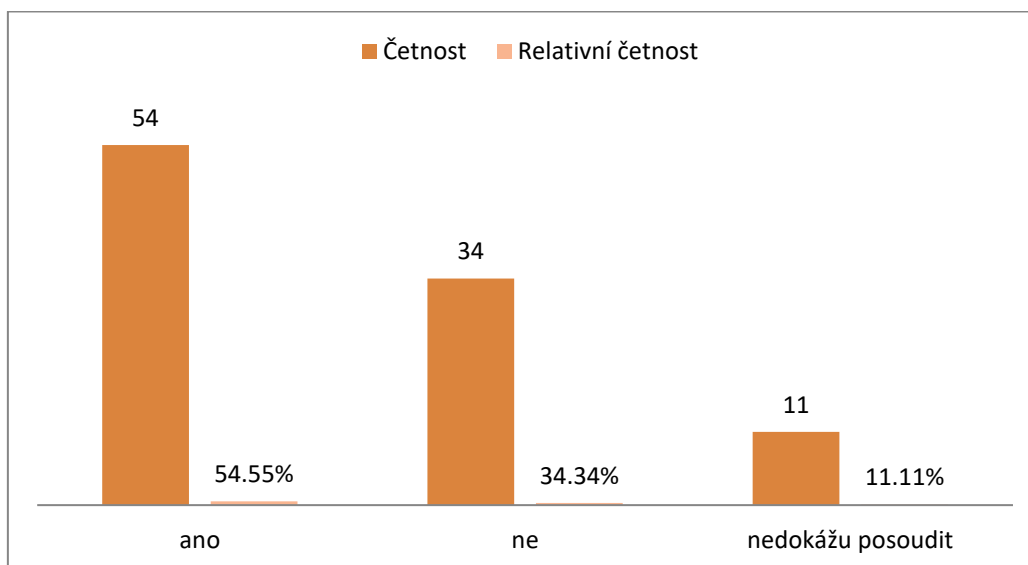
Cílem této otázky bylo zjistit, zda by dotazovaní pedagogové uvítali Montessori metodu v běžných MŠ. Otázky byly uzavřené a byla možná pouze jedna varianta.

Tabulka 15 propojení koncepce Montessori s běžnými MŠ

Propojení koncepce Montessori s běžnými MŠ	Četnost	Relativní četnost
ano	54	54,55%
ne	34	34,34%
nedokážu posoudit	11	11,11%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 15 propojení koncepce Montessori s běžnými MŠ



Pramen: zpracování vlastní

Výsledky z grafu č. 15 mě velmi potěšily. Více, jak polovina pedagogů by Montessori metodu uvítali ve svém předškolním zařízení, celkem 54, tedy 55% z celkového počtu. Na odpověď „ne“ odpovědělo 34 respondentů, tedy 34%.

Položka č. 18 Zaváděla Vaše MŠ v poslední době nějaké prvky Montessori pedagogiky nebo jiné alternativní prvky?

- a) *Ano*
- b) *Ne*
- c) *Nevím*

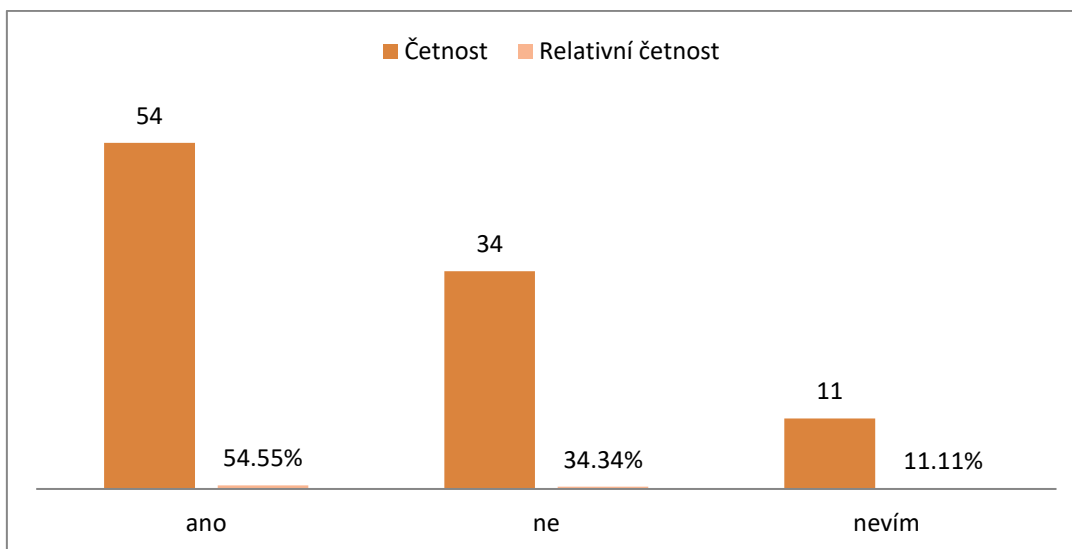
Cílem této otázky bylo zjistit, jestli pedagogové zaváděli v nejbližší době nějaké alternativní prvky do svých tříd. Odpovědi byly uzavřené a nebylo zde možné zaškrtnout více možností. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti.

Tabulka 16 prvky Montessori pedagogiky ve třídách

Prvky Montessori pedagogiky ve třídách	Četnost	Relativní četnost
ano	54	54,55%
ne	34	34,34%
nevím	11	11,11%
Celkem	99	100%

Pramen: zpracování vlastní

Graf 16 prvky Montessori pedagogiky ve třídách



Pramen: zpracování vlastní

Z předposledního grafu č. 16 můžeme vyčíst, že více, jak polovina pedagogů 54, tedy 55% v předškolním zařízení zavádí alternativní prvky. Dnešní doba, je doba plná nových možností a nabídek, co se týče pestrosti vzdělávací nabídky. Noví a mladí učitelé rádi zkusí nové věci a experimentují s různými alternativy, chtějí se vyrovnat ostatním zařízením, jít s dobou a nabídnout, ze sebe, co nejlepší. Hlavní iniciativa k alternativnímu vzdělávání vychází také hlavně od rodičů, jsou nespokojeni s podobou běžné výuky nebo jen chtějí obměnit její zastaralý styl.

Na odpověď ne, odpovědělo celkem 34 pedagogů, tedy 35%, přikláním se spíš k variantě, že se jedná o pedagogy staršího věku, kteří nemají rádi jakoukoliv změnu ve své dlouholeté praxi. Ze své zkušenosti vím, jak těžké je, prosadit si nějakou změnu.

Položka č. 19 Zaznamenali jste nějaké překážky, které znemožňují využívat Montessori pedagogiku ve Vaší MŠ?

Cílem otázky č. 19 bylo zjistit, zda dotazovaní pedagogové zaznamenali nějaké překážky ve využívání Montessori metody ve svém předškolním zařízení. Respondenti měli na výběr z více možností.

- a) *Velký počet žáků ve třídě*
- b) *Nedostatek výukových materiálů*
- c) *Nezájem veřejnosti o alternativní metody*
- d) *Nezájem vedení či kolegů/kolegyň*
- e) *Málo času na přípravu*

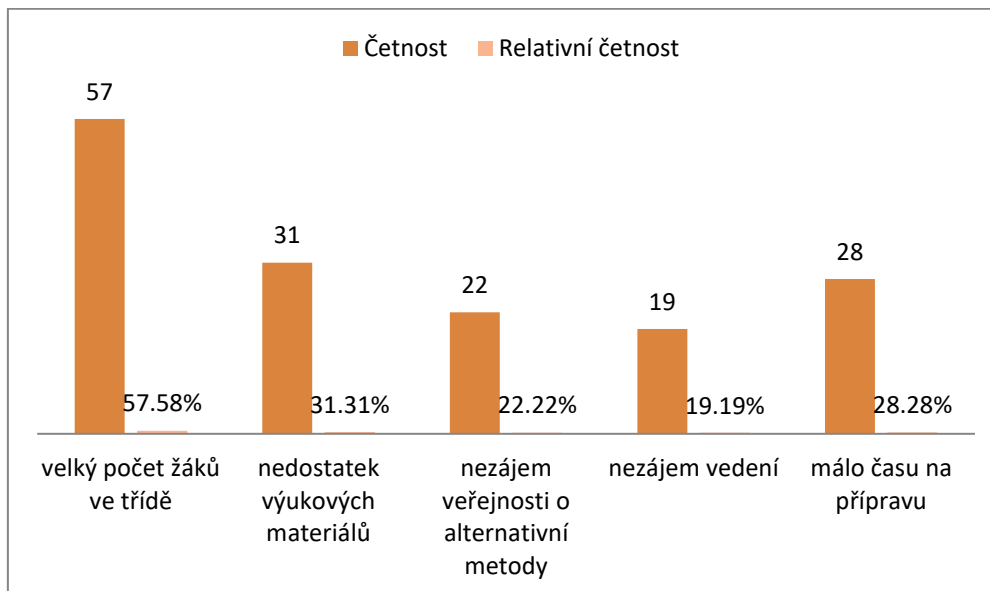
Tabulka 17 překážky

Překážky	Četnost	Relativní četnost
velký počet žáků ve třídě	57	57,58%
nedostatek výukových materiálů	31	31,31%
nezájem veřejnosti o alternativní metody	22	22,22%
nezájem vedení	19	19,19%
málo času na přípravu	28	28,28%

Celkem	99	100%
---------------	----	------

Pramen: zpracování vlastní

Graf 17 překážky



Pramen: zpracování vlastní

Z posledního grafu č. 17 jsem zjišťovala, jaké překážky dotazovaní pedagogové vidí v používání Montessori metody v jejich předškolním zařízení. Nejčastější odpovědí bylo za a) tedy velký počet žáků ve třídě. S počtem 57 respondenty, tedy 57% z celkového počtu odpovědí. V přeplněných třídách vidím problém i já osobně, znemožňuje nám to pracovat a plně se věnovat vzdělávací nabídce, s čímž souvisí odpověď za e) málo času na přípravu. Celkem 28 respondentů vidí překážku v nedostatku času, což považuji v situaci při počtu 28 dětí ve třídě za pochopitelné.

Mezi další početné odpovědi patří nedostatek výukových materiálů, celkem 31% ze všech dotazovaných. S podobným počtem odpovědí bylo nezájem vedení, kolegů či kolegyně a také nezájem veřejnosti, čili rodičů. Jak už jsem zmínila v předchozí otázce, ne každý má rád změny a nerad si nechává zasahovat do svých dlouholetých „zajetých kolejí“.

5.6 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: domnívám se, že všichni pedagogičtí pracovníci znají pojem alternativní vzdělávání.

Na základě otázky číslo 6 v dotazníkovém šetření se první hypotéza **potvrdila**. Všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci (100%) znají pojem alternativní vzdělávání.

Hypotéze č. 2: Domnívám se, že informovanost veřejnosti o alternativním vzdělávání je nedostačující.

Druhou hypotézu nebylo možné jednoznačně potvrdit, z výzkumného šetření můžeme zjistit, že většina pedagogů (35%) si myslí, že je informovanost alternativním vzdělávání v jejich kraji nedostačující. Výsledky byly ale velmi těsné. Menší polovina (33%) si však myslí, že je informovanost o tomto typu vzdělávání dostačující. Zbýlých 32% dotazovaných nedokážou situaci v jejich kraji posoudit.

Hypotéza č. 3: Domnívám se, že pedagogové znají Montessori pedagogiku, ale ve své praxi ji využívají zřídka.

Třetí hypotéza se **nepotvrdila**. Více jak polovina pedagogických pracovníků (53%) zná pojem Montessori pedagogiku a ve své praxi ji využívají. Předpokládala jsem, že pedagogové ji ve své praxi využívají velmi zřídka. Proto mě výsledek výzkumného šetření překvapil a velmi potěšil.

Hypotéza č. 4: Domnívám se, že se dotazovaným pedagogům na Montessori pedagogice nejvíce líbí menší počet dětí ve třídách, častý pobyt v přírodě, připravené prostředí a spolupráce mezi učitelem a rodiči.

Čtvrtá hypotéza se **potvrdila z poloviny**. Respondenti mohli vybírat z více možností. Nejvyšší počet získala odpověď „samostatnost dětí“ (54%) a „menší počet dětí ve třídách“ (43%) s čímž se ztotožňuji nejvíce i já. Dále jsem předpokládala, že dalším velkým přínosem bude spolupráce učitelů s rodiči, což se mi nepotvrdilo.

Hypotéza č. 5: domnívám se, že pedagogové považují Montessori pedagogiku nejvíce za vhodnou pro vzdělávání dětí v MŠ.

Na základě výzkumného šetření jsem zjistila, že hypotéza číslo 5 se **potvrdila**. Respondenti měli na výběr z více možností. Nejvíce však zastupuje odpověď „vzdělávání v MŠ“(73%) což jsem předpokládala.

Hypotéza č. 6: Domnívám se, že pedagogové považují metodu Marie Montessori za vhodnou z důvodů, že motivuje a vzbuzuje zájem o učení, dochází k lepšímu osvojování poznatků a k následnému pochopení učiva.

Šestá hypotéza se **potvrdila**. Respondenti měli na výběr z více možností. Nejvíce početnými odpověďmi byly již právě odpovědi zmiňované výše a to, že Montessori pedagogika motivuje žáky k učení (47%) a k následnému pochopení probíraného učiva (39%).

Hypotéza č. 7: Domnívám se, že většina pedagogů by uvítala propojení Montessori pedagogiky s běžnými MŠ.

Na základě otázky v dotazníkovém šetření číslo 17 se hypotéza č. 7 **potvrdila**. Více jak polovina respondentů (54%) by uvítala Montessori prvky v předškolním zařízení.

Hypotéza č. 8: Domnívám se, že nejčastějšími překážkami, které znemožňují využívat Montessori pedagogiku v běžné MŠ jsou velké počty žáků ve třídách a nedostatek výukových materiálů.

Poslední stanovená hypotéza se opět **potvrdila**. Podle otázky číslo 19 můžeme říct, že nejvyšší zastoupený počet odpovědí měli již výše zmiňované odpovědi, které se týkaly vysokých počtů dětí ve třídách (57%) a také nedostatkem vzdělávacích Montessori pomůcek (31%). Odpovědi mě nepřekvapily, počet dětí ve třídách jsou v poslední době mezi pedagogy velmi aktuálním tématem.

6. Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení. Pro naplnění hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle. Výzkumným šetřením jsem došla k těmto závěrům:

Z hlediska věku jsou v předškolním zařízení převážně pedagogové mladšího věku. Většinou skupinu tvoří pracovníci ve věku 18-30 let (38%), druhou početnou skupinu tvoří pedagogové ve věku 31-45 let (29%). Z uvedeného lze usuzovat, že mladší pedagogický kolektiv upřednostňuje modernější způsoby vzdělávání, kdežto starší pedagogický sbor bude nejspíše ovlivněn předchozím vzdělávacím systémem. V každém případě je zřejmá převaha mladších pedagogických pracovníků, což je výsledkem i u otázky číslo 3, kde jsem zjišťovala délku učitelské praxe. Nejvíce zastoupenou skupinou byli pedagogové s praxí do 5 let a to v 39% a skupinou od 6-10 let (22%). Bylo tak velmi pravděpodobné, že otázka č. 3 bude v tak velkém počtu odpovědí.

Další položkou v dotazníkovém šetření je pohlaví respondentů. Můžeme si všimnout genderové nevyváženosti ve školství. Ve zkoumaném vzorku jednoznačně převažují ženy (97%) nad muži (3%). Zjišťovala jsem také kolik pedagogů odpoví z různých krajů. Nejvíce početnou skupinou byli pedagogové z Jihomoravského kraje (24%) a z Olomouckého kraje (14%). Dalšími méně početnými kraji byly Zlínský kraj (13%), kraj Vysočina (9%), Karlovarský kraj (7%), Moravskoslezský kraj (7%), Pardubický kraj (6%), Středočeský kraj (5%), Liberecký kraj (4%), Královéhradecký kraj a Jihočeský kraj se stejným počtem (3%) a nejméně početnými kraji byly Plzeňský kraj a Ústecký kraj se stejným počtem dotazovaných pedagogů (2%).

Další otázka v dotazníkovém šetření byla otevřená a pedagogičtí pracovníci tak mohli vyjádřit, co považují za cíl předškolního vzdělávání. Většina dotazovaných pedagogů se shodla na rozvoji dítěte a to po stránce fyzické, psychické, sociální a emocionální. Dalo se také předpokládat, že předškolní zařízení doplňuje a podporuje rodinnou výchovu, což bylo velmi častou odpovědí. Byla zmíněna také stránka řeči, kdy si dítě osvojuje správnou výslovnost a tím se připravuje do školy. Socializace a tím i příprava jedince do společnosti byla další početnou odpovědí pedagogických pracovníků. Dítě si nejen osvojuje společenské normy, ale také se seznamuje s okolním prostředím, utváří si sociální vazby a navazuje vztahy s vrstevníky, tím se učí respektovat druhé a hlavně sám sebe.

O znalosti alternativního vzdělávání mezi pedagogickými pracovníky jsem neměla pochyb, ve výzkumném šetření se potvrdilo, že všichni dotazovaní pedagogové tento pojem znají. Není pochyb, v dnešní společnosti jsou tyto typy vzdělávání na vzestupu a v České republice se rozšiřují a to buď v samostatně zřízených mateřských školách, nebo alespoň s alternativními prvky v běžných mateřských školách. Školy alternativního typu jsou především specifické v přístupu učitele k žákovi a také v metodách předávání učiva. Existuje velká pravděpodobnost, že společnost touží po modernějším vzdělávání a není líto investovat menší nebo větší částku peněz.

Logickým zjištěním dále bylo, že s pojmem alternativní vzdělávání se většina pedagogů setkala ve vzdělávacím zařízení (68%), nebo ve veřejné publikaci (41%). Otázka číslo 8 byla otevřená. Pedagogičtí pracovníci, tak vyjádřili, co si pod pojmem alternativní vzdělávání představují, jak už jsem zmínila výše, jedná se o vzdělávání, kde se používají jiné metody, které jsou odlišné od modelu tradičního vzdělávání. Dalo by se říct, že se jedná o „školu hrou“, snaží se o přiblížení učiva zábavnější formou, než školy klasické. Musí však naplňovat Rámcový vzdělávací program. Celkem 67% pedagogů by uvítalo alternativní prvky ve svých třídách, někteří je již využívají, především Montessori principy nebo program Začít spolu, kde dochází k práci v tzv. koutcích (v centrech aktivit).

Podle dotazníkového šetření je však informovanost o tomto typu vzdělávání veřejnosti spíše nedostačující. Podle mého názoru společnost nemá zájem o tento typ vzdělávání, málokdo ví, o co přesně se jedná, a tak je zahrnuta pochybnostmi a různými předsudky.

V další části šetření jsem se zajímala o Montessori pedagogiku, zajímavým zjištěním pro mě bylo, že více jak polovina pedagogů ji využívá ve své praxi, což mě přimělo k názoru, že většina dotazovaných pracovníků má k Montessori filosofii kladný vztah. Pravděpodobně je to dáno pestrou nabídkou, kterou Montessori nabízí. Také přes 50% dotazovaných pedagogů by uvítala propojenost Montessori pedagogiky s běžnými MŠ.

Mezi největší výhody Montessori pedagogiky pedagogové řadí menší počet dětí ve třídách, kde je kladen velký důraz na individualitu žáka. Také je zřejmé, že s menším počtem dětí ve třídách si to pedagogové mohou dovolit, kdežto školky s většími počty dětí tyto možnosti nemají. Další výhodou je samostatnost žáků, dítě se může volně pohybovat a vybrat si aktivitu, o kterou se zajímá. Dochází tak k tvůrčí práci dítěte a k svobodnému rozvoji. Škola podporuje tvořivost dítěte a umožňuje mu manipulovat s předměty, nejedná se však o úplnou volnost, často slyším různé předsudky, že děti v těchto typech zařízení nemusí nic dělat,

jedná se spíše o to, že děti vedeme k věcem, které odpovídají jejich věku a vnitřním potřebám. Podle Marie Montessori si umí dítě samo vybudovat svou osobnost, pokud má předem připravené prostředí, což bylo další početnou odpovědí v dotazníkovém šetření (34%). Další výhodou pedagogové spatřují častý pobyt v přírodě, který je důležitý pro rozvoj osobnosti a poznávání okolního světa. Typické pro Montessori školy je pobyt venku za každého počasí, děti si tak utváří zdravého ducha a posilují imunitní systém.

Z mé praxe v Montessori školce můžu říct, že za největší pozitivum spatřuji věkově smíšené třídy. Děti jsou si vzájemně nápomocné, spolupracují mezi sebou. Děti ztrácí tendenci se srovnávat nebo mezi sebou soutěžit. Je také zřejmé, že pracují na různých úrovních a někteří budou napřed od ostatních. Děti se učí různým rolím, přechází z pozice mladšího, které je vedeno a chráněno starším a zkušenějším, na pozici staršího ochránáře. Děti si tak projdou všemi fázemi, naučí se tak přijmout pomoc a poskytnout pomoc. Starší dítě je také pro mladšího velkou motivací a vzorem. Marie Montessori ukazuje nezbytnost věkově smíšených skupin, pro děti je přirozené být v sociálním kontaktu s mladšími, staršími, s přáteli, se sourozenci s bratřenci a jinými příslušníky.

Mezi nejčastěji zmiňovaná úskalí patří absence odměn a trestů, pohled na učitele, jako rovnocenného partnera a také strach z návaznosti na základní školy, někteří pedagogové si myslí, že mohou mít problém v přizpůsobení se běžnému typu vzdělávání. Velký počet odpovědí také tvořili jedinci, kteří nedokážou posoudit, zda vidí výhody či nevýhody v Montessori vzdělávání, předpokládám, že nemají s tímto typem vzdělávání osobní zkušenost.

Více jak 70% dotazovaných si myslí, že Montessori pedagogika je nejvíce vhodná pro vzdělávání dětí v MŠ, což jsem předpokládala. Děti v předškolním věku vnímají věci citlivěji. Dochází k vštěpování informací a díky senzitivní fázi, kterou si dítě prochází, dochází k uchování těchto podnětů. Další skupinou, která by si zasloužila více respondentů, jsou děti s SPU, s ADHD a ADD a to z principu zaměření pedagogiky na individualitu dítěte, připravenému prostředí a vybraným materiálem, který dítěti umožňuje pracovat svým tempem, bez nátlaku okolního prostředí.

V položce číslo 14 jsem zjišťovala, zda pedagogové vidí nějaké nevýhody v Montessori vzdělávání. Překvapivými odpověďmi pro mě bylo, že někteří respondenti spatřují za nevýhody častý pobyt venku a to kvůli špinavému oblečení. Jak všichni víme, děti rády skáčou do kaluží, hrají si s blátem a rádi prozkoumávají prostředí. Pobyt venku patří

k hlavním principům Montessori pedagogiky. Zajímavé také bylo, že to, co je pro mne velkou výhodou je pro někoho velkou nevýhodou, např. věkově smíšené skupiny, o kterých jsem se zmínila již výše.

Poslední výzkumná otázka se týkala překážek, které znemožňují využívat Montessori pedagogiku v běžných MŠ. Většina dotazovaných respondentů zastává názor, že není možné využívat Montessori metodu při tak velkých počtech dětí ve třídách (58%). V přeplněnosti vidím problém i já, znemožňuje nám to se dětem individuálně věnovat a pracovat podle vzdělávací nabídky, s čímž souvisí další početná odpověď: nedostatek výukových materiálů (31%) a málo času na přípravu (28%).

Závěr

V Diplomové práci s názvem „Postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení“ jsem se zabývala postoji pedagogů ke vzdělávání Montessori pedagogikou v předškolním věku. Zajímalo mě, jak se k tomuto modernímu typu vzdělávání staví ostatní pedagogové a zda by uvítali propojenost alternativních principů v běžných MŠ. Pro výzkum a sběr dat jsem zvolila kvantitativní metodu dotazníku. Dotazník byl určen pro pedagogy a k jeho šíření jsem využila internetové stránky a část jsem rozdala osobně. Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část byla rozdělena do 4 kapitol.

V první kapitole teoretické části jsem se zabývala obecně předškolním věkem, kde jsem charakterizovala různé oblasti vývoje: Motorický vývoj a kognitivní vývoj, kam patří myšlení, percepce, paměť, představy a fantazie a řeč. Dalším vývojem, který jsem zmínila je emoční, motivační a sociální. Dále zmiňuji hru v předškolním věku dítěte a různé formy her.

V druhé kapitole se seznamujeme s pojmem alternativní vzdělávání a alternativní škola. Zmiňuji také reformu v českých zemích a také jsem se snažila stručně popsat alternativní školy, jejich vlastnosti a funkce.

Ve třetí kapitole jsem se věnovala Montessori pedagogice, životem a dílem Marie Montessori a také jsem popsal vzdělávací její oblasti. Mezi dalšími oblastmi, které jsem ve své práci zmínila, jsou didaktické principy.

Závěrečnou kapitolu teoretické části jsem věnovala osobnosti pedagoga v Montessori škole, kde jsem zmínila „spoutání práci“ a výrok „pomoz mi, abych to dokázal sám“ což považuji za typické pro Montessori pedagogiku.

Součástí mé práce byl výzkum, který byl zpracován formou dotazníkového šetření pro pedagogické pracovníky. Cílem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají ke koncepci Marie Montessori. Zajímaly mě názory na tuto pedagogiku a taky, jaké výhody a nevýhody v ní vidí. Na základě vlastních poznatků, které jsem získala během své pedagogické praxe na obou typech vzdělávacích zařízení, jsem sestavila dotazník, který byl směřován do sledované oblasti a jeho vyhodnocením jsem se snažila o verifikaci stanovených hypotéz, ale také o širší, obecnější pohled na alternativní vzdělávání. Obecně lze konstatovat, že pedagogové mají kladný přístup k modernímu alternativnímu vzdělávání a že většina z nich by byla ráda, kdyby tyto metody mohli aplikovat i ve své praxi. Od většiny dotazovaných respondentů jsem zjistila, že mají povědomí o alternativním vzdělávání a že na samotnou filosofii Marii Montessori mají kladný pohled.

Nejčastější problémy k využívání Montessori pedagogiky ve své praxi pedagogové vidí v nedostatku výukových materiálů a ve velkém počtu žáků ve třídách.

V dnešní době je naše školství směřováno různými směry. Velkou novinkou jsou právě již zmiňované různé alternativní směry. Rodiče žáků vyžadují větší péči o děti v předškolních zařízeních a nemají problém si za ni zaplatit. Ve své praxi jsem zjistila, že mladší pedagogičtí pracovníci jsou těmto směrům více nakloněni než pedagogové staršího věku, což je zřejmé i z výzkumu. Přikláním se proto k názoru, že pedagogové mají zájem o alternativní směry a že jejich postoje k těmto principům jsou z větší části kladné, což hodnotím ze svého pohledu pozitivně.

Seznam použitých zdrojů

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. PRAHA: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

K. Eileen Allen, Lyn R. Marotz. *Přehled vývoje dítěte- od prenatálního období do 8 let*. PRAHA: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

HAINSTOCK, G. Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma- předškolní léta*. PRAGMA, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HAINSTOCK, G. Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma- školní léta*. PRAGMA, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl- vývoj a výchova dítěte od narození do 6 let*. PRAHA, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. PRAHA: Public history, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal- Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. PRAHA: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

GORDON, P. a D. LAWTON. *Britský pedagogický slovník*. 1993

SCHAUB, Horst a Karl ZENKE. *Wörterbuch pedagogik*. 2000.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. PRAHA: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. PRAHA:Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

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

- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. BRNO: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. PRAHA: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. PRAHA: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní zralost a její diagnostika*. RAABE, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
- KREJČOVÁ, Věra a kolektiv. *Individualizace v mateřské škole*. PRAHA:Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené aktualizované vydání*. Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte*. Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. GradaPublishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4

Internetové zdroje:

MŠMT- *RVP PV- leden 2018*

<https://www.Medium.com/>

Seznam zkratek

MŠ	Mateřská škola
Str.	strana
Dr.	Doktorka
SPU	Specifické poruchy učení
ADHD	„Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ porucha pozornosti s hyperaktivitou
ADD	„Attention Deficit Disorder" porucha pozornosti bez hyperaktivity

Seznam tabulek

Tabulka 1 věk respondentů.....	45
Tabulka 2 pohlaví respondentů.....	46
Tabulka 3 praxe	47
Tabulka 4 kraj.....	48
Tabulka 5 znalost alternativního vzdělávání	50
Tabulka 6 kde jste se s ním setkali?	51
Tabulka 7 informovanost.....	53
Tabulka 8 alternativní prvky.....	54
Tabulka 9 Montessori pedagogika.....	55
Tabulka 10 seznámení s Montessori pedagogikou	56
Tabulka 11 pohled na Montessori pedagogiku.....	57
Tabulka 12 nevýhody Montessori pedagogiky.....	59
Tabulka 13 vhodnost Montessori pedagogiky.....	60
Tabulka 14 Montessori pedagogika v předškolním zařízení	62
Tabulka 15 propojení koncepce Montessori s běžnými MŠ.....	64
Tabulka 16 prvky Montessori pedagogiky ve třídách	65
Tabulka 17 překážky	66

Seznam grafů

Graf 1 věk respondentů.....	45
Graf 2 pohlaví respondentů	46
Graf 3 praxe.....	47
Graf 4 kraj.....	49
Graf 5 znalost alternativního vzdělávání	50
Graf 6 kde jste se s ním setkali?	51
Graf 7 informovanost	53
Graf 8 alternativní prvky	54
Graf 9 Montessori pedagogika	55
Graf 10 seznámení s Montessori pedagogikou.....	56
Graf 11 pohled na Montessori pedagogiku	58
Graf 12 nevýhody Montessori pedagogiky	59
Graf 13 vhodnost Montessori pedagogiky	61
Graf 14 Montessori pedagogika v předškolním zařízení.....	63
Graf 15 propojení koncepce Montessori s běžnými MŠ	64
Graf 16 prvky Montessori pedagogiky ve třídách.....	65
Graf 17 překážky	67

Seznam obrázků

Obrázek 1 zapínací rámy	26
Obrázek 2 přelévání vody	26
Obrázek 3 navlékání korálek	26
Obrázek 4 zapínání knoflíků, Obrázek 5 práce s kleštěmi	27
Obrázek 6 třídění koření, Obrázek 7 práce s moukou	27
Obrázek 8 barevné válečky, Obrázek 9 barevné válečky	28
Obrázek 10 růžová věž, Obrázek 11 hmatové destičky	29
Obrázek 12 sluchové válečky	29
Obrázek 13 vrstvené tvary	30
Obrázek 14 konstruktivní trojúhelníky	30
Obrázek 15 geometrické tvary	30
Obrázek 16 smirkové písmena	31
Obrázek 17 procvičování psaní, Obrázek 18 abeceda	31
Obrázek 19 psací písmena	32
Obrázek 20 pohyblivá abeceda	32
Obrázek 21 krabice s vřetenky	33
Obrázek 22 číslovky s korálky	33
Obrázek 23 trinomická krychle	34
Obrázek 24 červenomodré tyče	34
Obrázek 25 zlomky	34
Obrázek 26 puzzle světadíly	35
Obrázek 27 metalofon- zvonkohra	36
Obrázek 28 rostlinná říše, Obrázek 29 pohyb venku	36

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1

DOTAZNÍK

POSTOJE PEDAGOGŮ K ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVACÍ KONCEPCI MARIE MONTESSORI V PŘEDŠKOLNÍM ZAŘÍZENÍ

Vážená paní kolegyně, Vážený pane kolego,

Jmenuji se Adéla Šáchová a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci na pedagogické fakultě a chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který slouží k praktické části mé výzkumné práce. Dotazník je zcela anonymní.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Váš věk

- a) 18-30 let
- b) 31-45 let
- c) 46-60 let
- d) 60 a více let

2. Vaše pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

3. Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

- a) Do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 10-20 let
- d) Nad 20 let

4. Ve kterém kraji bydlíte?

.....

5. Co je podle Vás hlavním cílem předškolního vzdělávání? (prosím vypište)

.....

6. Znáte pojem alternativní vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
7. Pokud ano, kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali?
- a) Veřejné publikace (odborné publikace)
 - b) Vzdělávací zařízení
 - c) Sdělovací prostředky (internet, tv, rádio)
8. Co si, představíte pod pojmem alternativní vzdělávání? (prosím vypište)
-
9. Myslíte si, že informovanost veřejnosti o možnosti alternativního vzdělávání ve vašem kraji je: (uveďte prosím svůj názor)
- a) Dostačující
 - b) Nedostačující
 - c) Nedokážu posoudit
10. Zavedli byste vy sami ve Vaší MŠ nějaké alternativní prvky?
- a) Ano (vypište prosím jaké).....
.....
 - b) Ne
11. Setkal/a jste se s Montessori pedagogikou?
- a) Ano, znám ji a využívám ji ve své praxi
 - b) Zním ji, ale nevyžívám ji
 - c) Neznám ji

Pokud máte o Montessori pedagogice nějaké povědomí (i když ji nevyžíváte v praxi) odpovězte prosím na následující otázky:

12. Při jaké příležitosti jste se s Montessori pedagogikou seznámili?

- a) V průběhu studia
- b) V rámci kurzů
- c) Od kolegů, kolegyň
- d) Z knih, z internetu

13. Jaký je Váš pohled na ni? (zaznačte, v čem spatřujete její přínos, můžete volit i více položek)

- a) Filosofie M. Montessori
- b) Menší počet dětí ve třídě
- c) Větší počet pedagogů
- d) Samostatnost dětí
- e) Častý pobyt v přírodě
- f) Připravené prostředí
- g) Svobodná volba
- h) Celostní učení
- i) Věkově smíšené skupiny
- j) Spolupráce učitelů s rodiči

14. Shledáváte nějaké nevýhody ve vzdělávání Montessori pedagogikou?

- a) Ano (vypište jaké).....
- b) Ne
- c) Nedokážu posoudit

15. Myslíte, že je Montessori pedagogika vhodná pro:

- a) Vzdělávání v MŠ
- b) Jen pro děti se specifickými poruchami učení
- c) Pro děti s ADHD, ADD
- d) Není vhodná pro nikoho
- e) Nedokážu posoudit

16. Pokud si myslíte, že je Montessori pedagogika vhodná pro vzdělávání dětí v předškolním zařízení, uveďte proč:

- a) Motivuje děti a vzbuzuje zájem o učení
- b) Dochází k lepšímu osvojování poznatků a k lepšímu pochopení učiva
- c) Dochází ke spolupráci mezi učitelem a dítětem
- d) Vědomosti jsou trvalejší
- e) Nedokážu posoudit

17. Uvítali byste, aby koncepce M. Montessori byla propojena s běžnými MŠ?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedokážu posoudit

18. Zaváděla Vaše MŠ v poslední době nějaké prvky Montessori pedagogiky nebo jiné alternativní prvky do tříd?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

19. Zaznamenali jste nějaké překážky, které znemožňují využívat Montessori pedagogiku ve Vaší MŠ?

- a) Velký počet žáků ve třídě
- b) Nedostatek výukových materiálů
- c) Nezájem veřejnosti o alternativní metody
- d) Nezájem vedení, kolegů či kolegyně
- e) Málo času na přípravu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Adéla Šáchová, DiS
Katedra:	KPV- katedra preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PaedDr. Petr Petráš
Rok obhajoby:	2019/2020

Název práce:	Postoje pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori v předškolním zařízení
Název v angličtině:	Teachers attitude to the alternative educational concept within Marie Montessori preschool camp
Anotace práce:	Diplomová práce seznamuje s Montessori pedagogikou. Teoretická část se rozděluje na 4 kapitoly. První kapitola se zabývá charakteristikou předškolního věku dítěte. První část kapitoly zahrnuje motorický, kognitivní, emoční, motivační a sociální vývoj dítěte. Druhá část kapitoly se zabývá socializací a hrou v předškolním věku dítěte. Druhá kapitola se zaměřuje na alternativní školství, na typy jednotlivých škol, na jejich vlastnosti a funkce. Dále zmiňuji reformní pedagogiku. Třetí kapitola popisuje život a dílo Marie Montessori, její vzdělávací oblasti a základní didaktické principy. Poslední kapitolou v teoretické části se zabývám osobností pedagoga v Montessori škole. V praktické části je věnována pozornost postojům pedagogů k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori.
Klíčová slova:	Montessori pedagogika, předškolní věk, alternativní školství, osobnost pedagoga, reformní pedagogika, Marie Montessori
Anotace v angličtině:	The diploma thesis introduces us to Montessori pedagogy. The theoretical part is divided into 4 chapters. The first chapter deals with the characteristics of the preschool age of the child. The first part of the chapter includes the motor, cognitive, emotional, motivational and social development of the child. The second part of the chapter deals with socialization and play in the preschool age of the child. The second chapter focuses on alternative education, on the types of individual schools, on their properties and functions. I also mention reform pedagogy. The third chapter describes the life and work of Maria Montessori, her educational areas and basic

	<p>didactic principles. The last chapter in the theoretical part deals with the personality of a teacher in a Montessori school. In the practical part, attention is paid to the attitudes of teachers to the alternative educational concept of Marie Montessori.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Montessori pedagogy, preschool age, alternative education, personality of the teacher, reform pedagogy, Maria Montessori</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Dotazník</p>
Rozsah práce:	<p>89 i s přílohou</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>