

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Barbora Niklová

**Příprava dítěte v Montessori mateřské škole na vstup
do základního vzdělávání**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zaměřenou na téma „**Příprava dítěte v Montessori mateřské škole na vstup do základního vzdělávání**“ vypracovala samostatně pouze s použitím odborné literatury a zdrojů uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 18.4.2023

Podpis.....

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA, za odborné vedení bakalářské práce, poskytování odborných rad a čas, který mi byla ochotna věnovat.

Děkuji i všem, kteří byli ochotni podílet se na rozhovorech použitých v této bakalářské práci.

Obsah

ÚVOD	5
1 Alternativní vzdělávání	6
1.1 Hnutí nové výchovy (nejen) v České republice	6
1.2 Reformní přístupy v preprimární pedagogice v České republice	7
2 Montessori mateřská škola.....	8
2.1 Maria Montessori	8
2.2 Montessori škola.....	10
2.3 Podmínky pro přípravu dětí dle principů Marie Montessori	10
3 Vstup na základní školu	15
3.1 Školní zralost dítěte	15
3.2 Školní nezralost	17
Praktická část – obsah.....	18
4 Metodologie výzkumného šetření	19
4.1 Cíl výzkumu	19
4.2 Kvalitativní výzkum a nástroj pro jeho uplatnění	19
4.3 Výběr respondentů a jejich charakteristika	20
4.4 Vlastní výzkumné šetření	22
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	24
5.1 Rozhovory s rodiči	24
5.2 Rozhovory s pedagogy	28
5.3 Shrnutí výsledků	31
Závěr	35
Zdroje	36
Přílohy	39
Anotace	43

ÚVOD

K vzniku alternativního školství a jeho následnému rozvoji docházelo v průběhu 20. století, kdy tento typ školství vznikl jako reakce na kritiku klasického, neboli tradičního školství, které vycházelo z myšlenek J. F. Herbarta a ze směru, který nazýváme herbartismus. Alternativní školství se od svého vzniku neustále vyvíjelo a neustále vyvíjí, kdy v poslední době dochází stále k častější diskuzi o novém přístupu ke vzdělávání a principům, které jsou v rámci alternativního vzdělávání uplatňovány.

Alternativní vzdělávání využívá spousty směrů k naplnění svých cílů, mezi které lze zařadit především Montessoriovskou, Daltonskou, Waldorfskou či Freinetovskou školu.

Pro tuto bakalářskou práci bylo vybráno alternativní vzdělávání v mateřské škole založené na principech Montessoriovské školy, které je mnohými odborníky vnímáno jako jeden z nejvíce všestranných přístupů ke vzdělávání dětí v předškolním věku, prostřednictvím kterého dochází ke komplexnímu rozvoji dětí po všech jejich stránkách. V návaznosti na tento druh přístupu v alternativním vzdělávání bude v této práci představena také hlavní představitelka tohoto vzdělávání, kterou je Maria Montessori. Důvodem, proč byl tento typ vzdělávání vybrán, je ta skutečnost, že přístup uplatňující v Montessoriovské výchově je mi blízký a považuji tento princip vzdělávání za všestranný pro rozvoj dítěte předškolního věku, zároveň bych získané informace pro potřeby této práce ráda uplatnila ve výchově dětí.

V teoretické části bakalářské práce bude, jak již bylo výše uvedeno, představeno vzdělávání dětí předškolního věku, které docházejí do Montessoriovských mateřských škol a v neposlední řadě zakladatelka tohoto typu vzdělávání Maria Montessori. V praktické části bakalářské práce budou přiblíženy výsledky, které jsme pro potřebu bakalářské práce získali od rodičů a pedagogů dětí, které absolvovaly alternativní vzdělávání v mateřské škole, kdy následně přestoupily do základních škol. Zároveň bude na základě těchto výsledků vyvozen závěr k této práci.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak je vnímána rodiči a pedagogy příprava dětí na vstup do primárního vzdělávání v rámci výuky v Montessoriovských mateřských školách.

1 Alternativní vzdělávání

V této kapitole provedeme exkurz do alternativního vzdělávání, které je uplatňováno v rámci preprimárního vzdělávání, a to nejen ve světě, ale také v České republice.

Vyložíme-li si význam slova „alternativní“, v mnohých z nás toto slovo vyvolá dojem, že se jedná o nějakou další nabízející se možnost, která není častá, zcela zaběhnutá, ale zároveň nelze říct, že je to něco špatného. Alternativou člověk vybočuje od něčeho již známého a ustanoveného. Nejinak tomu je u alternativního vzdělávání nebo řekneme-li u alternativních škol.

Alternativní školou či vzděláváním je to, co bez ohledu na zřizovatele vybočuje od již nastaveného standardu ve společnosti a škol, které převažují v daném vzdělávacím systému (Váňová, 2011). Vybočení či odlišnost lze spatřovat zejména v prostředí, kde vzdělávání dětí probíhá, v hodnocení dětí, v komunikaci, ve vztahu mezi školou, rodiči a dětmi a v neposlední řadě také v organizaci výuky a životě ve škole (Průcha, 2012).

1.1 Hnutí nové výchovy (nejen) v České republice

Ke konci 19. století a v počátcích 20. století se začaly objevovat kritické postoje k takzvanému tradičnímu pojetí školy a zejména k Herbartovskému přístupu ke vzdělání, kdy tradiční pojetí vzdělávání nerespektovalo všechny osobnostní stránky žáka a bylo založeno především na drilu a mechanickém pamětním učení, které nepodporovalo samostatné myšlení žáků. Vztah učitele a žáka byl založen na jednostranném podřízení, kdy žák přijímal pouze to, co mu vštěpoval učitel. Nebyl brán zřetel na vnitřní obsah a dopad na výchovu a vzdělávání, které bylo v daném období dětem poskytováno (Váňová, 2011).

S projevující se lidskou tvořivostí, která je člověku vlastní od počátku jeho vývoje a samostatnosti, začalo být dítě mnohými nově chápáno a začalo se dostávat do popředí zájmu společnosti a výuka se začala podřizovat jemu a jeho individualitě, díky čemuž se do popředí dostal pedocentrismus, který je založen na tom, že cíle výchovy a vzdělávání jsou zcela podřízeny individuálním potřebám dítěte. Do popředí se dostala také projektová výuka, která poskytovala učivo nejen v celcích, ale také byly dětem zadávány praktické úkoly, prostřednictvím kterých docházelo k propojení teorie a praxe. S novým přístupem ke vzdělávání dětí bylo nutné změnit přístup učitele, respektive jeho roli. Dle pojetí tohoto způsobu výchovy by neměl učitel zasahovat do přirozeného vývoje dítěte a informace by mělo dítě přijímat ne pasivním pozorováním či nasloucháním, ale aktivní formou.

Představitelé hnutí nové výchovy vycházeli z myšlenek Jeana Jacquese Rousseaua či Lva Nikolajeviče Tolstého a z myšlenek Immanuela Kanta, Johanna Heinricha Pestalozziho.

Mezi představiteli hnutí nové výchovy lze zařadit Marii Montessori, Johna Deweye (Pragmatická pedagogika), Helen Parkhurstovou (Daltonský učební plán), Rudolfa Steinera (Waldorfská škola) a jiné.

Nejen ve světě, ale i na našem území docházelo k rozvoji alternativního vzdělávání v počátcích 20. století, zejména ve 20. až 30. letech 20. století (Zelinková, 1997).

Mezi předního zastávce a propagátora alternativního vzdělávání v Československu lze zařadit Václava Příhodu, který získával poznatky zejména při svých cestách v USA, které následně přenášel do tehdejšího československého vzdělávání. Mezi jeho přední dílo řadíme Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy. Dílo mimo jiné pojednává o tom, že škola by si měla všimnout každého žáka a brát v potaz jeho individualitu, dále také jeho schopnosti a měla by sledovat, z jakého sociálního prostředí žák pochází a jaké má budoucí potřeby. Mezi další propagátory alternativního vzdělávání lze zařadit Stanislava Vránu, Jana Uhru, nebo Jana Stejskala. K alternativnímu vzdělávání na našem území vycházely časopisy Nové školy, Čas.

Byť Československo patřilo mezi země s nejprogresivnějším přístupem k alternativnímu vzdělávání, byl tento rozvoj zprvu opožděn a následně pozastaven nástupem komunistického režimu. K postupnému rozvolnění a uplatňování alternativního vzdělávání u nás dochází znovu až po roce 1989. Mezi první typy alternativního školství, respektive učební plány, patří zejména plány podle Marie Montessori (1990), dále Waldorfská škola (1991) či Daltonská škola a program Začít spolu (1994). Rozvoj a zájem o alternativní školy má vzestupnou tendenci na přelomu 20. a 21. století.

1.2 Reformní přístupy v preprimární pedagogice v České republice

Mezi reformní přístupy ve vzdělávání lze zařadit Montessoriovskou školu, Waldorfskou školu, Daltonskou školu, Jenskou školu, Freinetovou školu, kdy v České republice v rámci preprimárního vzdělávání jsou využívány první tři uvedené přístupy. V současné době jsou reformní přístupy v preprimární pedagogice využívány především v mateřských školách, kdy jejich zřizovatel je soukromou právnickou osobou, nikoli příspěvkovou organizací či organizační složkou územně samosprávného celku či státu.

2 Montessori mateřská škola

Prostřednictvím této kapitoly bude představen život Marie Montessori, a v neposlední řadě také základy a principy, na kterých je postaveno její vzdělávání v mateřských školách.

2.1 Maria Montessori

Maria Montessori se narodila dne 31. 8. 1870 v italském městě Chiaravalle v Itálii. Velkou oporou jí po dobu svého dětství a dospívání byli rodiče otec Allesandro a matka Renilde. Rodiči byla podporována ve studiu, kdy se jí snažili navést k pedagogické kariéře, nicméně vystudovala na univerzitě matematiku, biologii a medicínu.

V roce 1896 získala jako první žena v Itálii kvalifikaci lékařky. Po studiu pracovala jako asistentka chirurgie v římské nemocnici Santo Spirito, kde pracovala především s chudými dětmi. Byla známá svým přístupem, kdy se starala o to, aby byli pacienti nejen nakrmeni a v teple, ale aby u nich byla provedena správná diagnostika a následná léčba. Připojila se k výzkumnému programu na psychiatrické klinice univerzity v Římě, kde pracovala s Giussepem Montesanou, s nímž měla milostný vztah. Součástí výzkumu byly i návštěvy v dětských domovech, kdy si při jedné z těchto návštěv všimla dětí, které po jídle sbíraly drobky z podlahy a uvědomila si, že děti samotné toužily po zrakové stimulaci a aktivitách, a to mělo pozitivní vliv na jejich stav. Proto se začala věnovat problematice mentálně zaostalých dětí, kdy jí byli inspirací francouzští lékaři. Prvním byl Jean Marc Gaspar Itard, který je považován za jednoho z průkopníků speciální pedagogiky a vyvinul techniku vzdělávání prostřednictvím smyslů a na něj navázal další francouzský lékař Eduárd Seguin, který vytvořil praktické přístroje a zařízení na pomoc při rozvíjení dětského smyslového vnímání a motorických schopností, jež Maria Montessori později použila dalšími novými způsoby. Jedna z jejích počátečních teorií byla zejména ta, že nedostatek vhodných podnětů a opatření pro retardované a narušené děti je důvodem jejich kriminality (Zelinková, 1997).

Postupem času se stala spoluředitelkou Ortofrenické školy, což byla škola pro duševně postižené. Zde byly děti s širokým spektrem poruch, které vyžadovaly individuální přístup. Tato situace Marii Montessori nenásilně posunula z pozice lékařky na pozici pedagoga. V rámci angažování se v této škole mohla aplikovat své teze do praxe a zdokonalovat své vzdělávací pomůcky. Na Ortofrenické škole působila Maria Montessori do roku 1901.

V letech 1904 až 1908 působila jako vysokoškolský pedagog na univerzitě v Římě (Ludwig, 2000), kde svým studentům prezentovala myšlenky, mezi které lze uvést:

„Předmětem našeho studia je lidství; našim cílem je stát se učiteli. Co ale dělá člověka učitelem, je láska k dítěti, protože to je právě láska, která přetváří sociální povinnost pedagoga do vyššího vědomí takového poslání.“ (Montessori, 1913, str. 34).

Časem začala Maria Montessori pracovat i se zdravými dětmi. Zprvu se jednalo především o děti dělníků. Jejich rodiče byli přes den v zaměstnání, děti byly ponechány na pospas osudu a páchaly velké škody na majetku. Maria Montessori byla proto požádána o nalezení způsobu, jak tyto děti zaměstnat během dne. Dne 6.1.1907 založila první mateřskou školu Casa dei Bambini. Doufala, že se jedná o instituci, o které bude mluvit celý svět. Součástí její školy byly pouze ty aktivity a pomůcky, které u dětí vzbuzovaly zájem. Z čehož vyvstala skutečnost, že pokud jsou děti v prostředí, které je uzpůsobené jejich přirozenému vývoji, mají schopnost se vzdělávat samy. Vzhledem k tomu, že děti zařazené v těchto školách dělaly velké pokroky, kdy například to, že uměly ve svých pěti letech číst a psát nebylo nic neobvyklého, začaly se rychle šířit informace o novém vzdělávacím přístupu. Již v roce 1909 započala Maria Montessori školení o svém přístupu ke vzdělávání dětí. Její přístup byl šířen nejen po celé Evropě, ale také ve Spojených státech amerických. V roce 1917 se Maria Montessori usadila v Barceloně ve Španělsku, kde pro ni byla založena Seminari-Laboratori de Pedagogia. V roce 1929 byla založena organizace Association Montessori Internationale, jehož byla Maria Montessori generální tajemnicí a následně prezidentkou. Organizace byla založena pro udržování a rozvoj Montessori pedagogiky ve světě s cílem zpřístupnit ji co největšímu počtu dětí. Sídlo této organizace bylo umístěno do Amsterdamu v Nizozemí.

V 30. letech 20. století Maria Montessori odmítla spolupracovat s fašistickými režimy. Školy nesoucí její jméno byly zavírány napříč Evropou. Se synem Mariem odcestovali do Indie, kde měli uskutečnit tříměsíční výcvikový kurz, ale došlo k zadržení jejího syna, který byl převezen do internačního tábora a samotná Maria Montessori byla držena v domácím vězení v horské základně. Během svého věznění začala přemýšlet o povaze vztahů mezi všemi živými věcmi, a těmito myšlenkami se zabývala po zbytek svého života. Tím položila základy takzvané kosmické výchovy – jedná se o přístup pro děti mezi šestým až dvanáctým rokem. V roce 1946 se společně se svým synem vrátila do Holandska. Za svůj život byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela 6. května 1952 v Nizozemí (Standing, 1957).

2.2 Montessori škola

Zakladatelkou tohoto typu vzdělávání je italská lékařka Maria Montessori. Tento styl začala uplatňovat roku 1907, kdy založila v Římě Casa Di Bambini (Dům dětí). Její způsob vzdělávání měl zpočátku největší zastání v Itálii, Holandsku a Německu, ale velmi rychle se rozšířil do celého světa. Teorii i využívanou praxi dlouhodobě ověřovala pozorováním a experimenty, kdy využívala poznatků z oborů jako jsou biologie, psychologie či antropologie (Kotátková, 2014).

Podstata spočívá v přirozeném a svobodném vývoji jedince. Důraz je kladen na individuální zkušenosti, poznávání okolí a nabývání vědomostí přirozeným způsobem. Tento postoj musí vycházet z rodinného prostředí a vzdělávací instituce v něm pokračují. Za základní myšlenku tedy můžeme považovat svobodné vzdělávání dítěte, které se přizpůsobuje jeho individuálním potřebám (Ludwig, 2000).

2.3 Podmínky pro přípravu dětí dle principů Marie Montessori

Role učitele

Přítomnost učitele v rámci Montessori výuky je jedním z nejdůležitějších faktorů, který má vliv na další vývoj dítěte. Osoba učitele bývá mnohdy označována spíše za vedoucího nebo průvodce než za učitele či vychovatele. Je to dáno zejména tím, že dospělý dítě neučí, dítě se vlastním poznáním učí samo. Důležitost přítomnosti učitele při výuce netkví v tom, že předává vědomosti o vlastnostech věcí, neučí dítě jak s pomůckou správně zacházet, ale je tím, kdo usměřňuje jeho fyzickou i psychickou aktivitu a pomáhá mu zajišťovat nové poznatky. O tom, jaký by měl být učitel, který uplatňuje praktiky Marie Montessori panuje spousta názorů. Jeden z názorů je ten, že by měl být pasivním pozorovatelem, který je přítomen vývoji dítěte a jeho úloha je v odstraňování překážek a přípravě materiálu, který může dítě využívat pro svůj rozvoj, ale také by měl analyzovat to, jak se dítě projevuje. Další názor je ten, že samotný učitel je vnímán jako předmět v prostředí, v němž se dítě vyvíjí. Mimo jiné může být učitel vnímán jako ten, kdo je spojovacím článkem mezi dítětem a předměty nacházející se v okolí dítěte. Pomůcky, které se nacházejí v prostředí dítěte, slouží jako pomůcka pro děti samotné, oproti klasickému pojetí výuky, kde pomůcky slouží jako pomocník učitelů. Učitel není ten, kdo je ve třídě aktivnější, ale je to dítě, které si samo vybírá pomůcky a to podle svých potřeb, sklonnů a zájmů. Učitel funguje vůči dítěti na úrovni partnera, který mu připravuje prostředí a pomůcky, které bude dítě moci využít (AmaSchool, 2023).

Je kladen důraz na to, aby byl učitel schopen reagovat flexibilně a uvážlivě. Aby mohl být partnerem při rozvoji dítěte, musí plnit funkci diagnostickou, terapeutickou, organizační, motivační, stimulační, zprostředkující a musí také dbát na udržování pořádku. Učitelé pro svůj výkon musí být připraveni nejen po teoretické stránce, ale také i po praktické stránce, kdy by měli znát všechny pomůcky, které má dítě ve svém okolí, měl by být schopen vybrat vhodný materiál pro konkrétní dítě, dítě správně motivovat a vyvolat v něm živý zájem. Děti jsou seznamovány učitelem nejen s tím, jak jednotlivé pomůcky fungují, ale také s tím, v jakém se nacházejí prostředí, jaký je nastavený řád, kde jednotlivé pomůcky naleznou a jak s pomůckami nakládat po použití. Vyučování je zpravidla rozděleno do dvou fází, kdy v té první je dítěti učitelem předložena pomůcka a je na učiteli, aby v něm vzbudilo zájem o danou pomůcku, která následně poslouží dítěti k poznání a v druhé fázi je učitelem potvrzeno, zda si dítě osvojilo pomůcku ke splnění daného cíle.

Učitelé, respektive vychovatelé, by se měli dle Marie Montessori řídit dvanácti pokyny (Ludwig, 2000):

- 1) vychovatelé musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj,
- 2) vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání,
- 3) vychovatel je aktivním, když dítěti zprostředkovává vztah s okolím a je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil,
- 4) vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán,
- 5) vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku pouze tehdy, když je o pomoc požádán,
- 6) vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává,
- 7) vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho,
- 8) vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval,
- 9) vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce,
- 10) vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí,
- 11) vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat,
- 12) vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

Připravené prostředí

Stejně jako je důležitý připravený vychovatel, je důležité připravené prostředí. Je to další nedílnou součástí optimálního rozvoje dítěte. Samotné prostředí je připravováno učitelem tak, aby podněcovalo a povzbuzovalo dítě k další aktivitě. Maria Montessori studovala optimální podmínky, které podněcují k činnostem, kdy v jejich průběhu dochází ke koncentraci pozornosti, protože koncentrace pozornosti je předpokladem aktivity, díky níž dítě utváří samo sebe. Prostředí bylo posuzováno ze dvou hledisek, a to respektováním didaktických principů a také organizací školy, která by měla být místem přátelství a spolupráce dětí (Spinelli a kol., 2019).

Didaktickými principy rozumíme (Zelinková, 1997):

- Respektování vývojových period
- Progresivita zájmů
- Tvoření jednoduchých struktur
- Bohatá nabídka
- Samostatná volba a volnost pohybu
- Věková přiměřenost

Pomůcky ke vzdělávání v Montessori vzdělávání

Pro úspěšné provedení výuky dle principů Marie Montessori mimo role průvodce neboli role učitele a připraveného prostředí, jsou užívány pomůcky, které jsou dětem k dispozici v rámci celého dne. Tohoto si byla vědoma již samotná Maria Montessori, která chtěla, aby pomůcky na základě přirozené dětské zvědavosti pomáhaly v dětech rozvíjet nejen samotný intelekt, ale také pomáhaly v jejich duševním rozvoji (Montessori, 2018).

Pomůcky, které jsou využívány při výuce, musí splňovat určité vlastnosti a náležitosti. Každá pomůcka je ve třídě pouze v jednom provedení a musí jich být ve třídě dostatek, ale zase ne mnoho, aby dítě bylo schopno přejít k abstrakci. Pomůcky by měly být přitažlivé a jednoduché k užívání. Zajímavostí na Montessori pomůckách je to, že většina z nich obsahuje systém pro kontrolu chybného postupu. To znamená, že pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě mohlo zkontrolovat správnost svého řešení a bylo schopno najít a opravit chybu samo. Kontroly, které provádí dítě pomocí výše zmíněného systému, přispívají k rozumové úvaze a dochází k rozvoji kritického myšlení (Montessori, 2018).

Pomůcky pro Montessori výuku, které jsou využívány v rámci preprimárního vzdělávání, lze rozdělit na:

- pomůcky pro praktický život,
- smyslové pomůcky,
- matematické pomůcky,
- jazykové pomůcky,
- vědecké pomůcky,
- dějepisné a zeměpisné pomůcky,
- hudební pomůcky,
- výtvarné pomůcky (Poussin, 2018)

Senzitivní fáze dítěte

V jednotlivých senzitivních fázích je dítě schopno učit se určitým dovednostem bez zvýšené námahy, učí se tedy danou dovednost lehce. Maria Montessori rozlišovala tři základní senzitivní fáze, a to:

1) období 0-6 let

Uvedené období lze charakterizovat jako konstruktivní a tvořivé. Dělí se na dvě etapy, a to 0-3 roky a 3-6 let. V období 0-3 roky je patrné zejména fyzické přizpůsobení, kdy senzitivními oblastmi je pohyb, řeč a řád. V této fázi dochází vstřebání světa dítětem. V období 3-6 let dítě svět analyzuje. Dochází ke zdokonalování psychické i fyzické stránky osobnosti vlivem osvojování si pohybových a řečových dovedností a také vývoje sebeuvědomění. Dítě se v tomto věku začíná cítit jako součást skupiny.

2) období 7-12 let

V rámci této etapy dominuje morální senzitivita. Dítě v této etapě začíná rozlišovat dobré a zlé nejen u sebe, ale zejména v jednání druhých. Dochází k rozšiřování sociálních vztahů. Přejde k abstrakci. Celok poznává prostřednictvím detailů a rozvíjí se představivost. Dítě realitu poznává vnímáním okolí, detailů a celků, které si následně porovnává. Skutečnost není předkládána dítěti očima dospělého. Je zde snaha si odpovídat na otázky, kdy odpovědi se dítě snaží samo vyhledat, případně řešit problém prostřednictvím dialogu s dospělým.

3) období 12-18 let

Toto období je děleno opět na dvě období, a to 12-15 let a 15-18 let. Dochází k vývoji nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Dítě, respektive dospívající či mladistvý, se snaží vytvářet nové sociální vztahy a to zejména k sobě samému. Toto období Maria

Montessori charakterizovala jako období plné pochybností, nerozhodností, nebo beznaděje (Zelinková, 1997).

Pomoz mi, abych to dokázal

Metoda „pomoz mi, abych to dokázal“ je spjata s tím, kdy dítě si vybere úkol vlivem vlastní aktivity, vybere si pomůcky i způsob práce, přestože daný úkol plně nezvládá. To, že v plnění úkolu není dítě zcela úspěšné, není důvodem tuto aktivitu ukončit. Naopak je to podnětem pro nalezení jiného přístupu, uvědomit si chybu a aktivitu zvládnout (Zelinková, 1997).

3 Vstup na základní školu

Při vstupu na základní školu začíná dětem nová, velmi náročná, etapa života. Je proto důležité, aby bylo dítě na vstup do primárního vzdělávání co nejvíce připraveno. V následujících kapitolách si proto přiblížíme, co vše určuje, zdali je dítě na základní školu připraveno.

3.1 Školní zralost dítěte

Školní zralost dítěte nebo také často užívaný termín školní připravenost zahrnuje schopnosti, které by mělo dítě ovládat před nástupem ke školní docházce. Školní zralost dítěte zahrnuje nejen fyzickou a psychickou zralost, ale také sociální a emocionální zralost. Je nutné, aby bylo dítě v těchto oblastech zralé na určité úrovni, jelikož se musí vypořádat se změnou prostředí, se změnou organizace práce, kdy přechází z oblasti her k činnostem, které musí upřednostňovat před zábavou. Je na něj kladeno, aby si plnilo úkoly, bylo více disciplinované a v ne málo případech se muselo přizpůsobit většině (Bednářová, 2022).

Fyzická úroveň dítěte

Fyzická úroveň dítěte neboli také tělesná vyspělost dítěte je posuzována praktickými či odbornými lékaři. Samotná tělesná vyspělost dítěte není prvořadým ukazatelem, zda dítě je zralé či nikoliv, ale neměl by být opomíjen. Ukazatelem tělesné vyspělosti dítěte lze považovat výšku, váhu, délku dlouhých kostí či množství svalové hmoty.

Pokud je dítě drobnější tělesné konstituce, může u něj docházet k větší únavě, může být méně odolné vůči psychofyzické zátěži. Jeho tělesná konstituce může mít vliv na to, jak bude vnímáno v okolí fyzicky vyspělejších dětí, zda může získávat pocity slabosti, méněcennosti, bojácnosti či jiných obdobných stavů. Mimo váhu či výšku dítěte je třeba také dbát a věnovat se tomu, zda u něj nejsou zjištěny smyslové či tělesné vady, chronické onemocnění či častá nemocnost (Bednářová, 2022).

Poznávací funkce dítěte

S ohledem na skutečnost, že dítě se setkává zejména v prvním roce povinné školní docházky s učením se nových dovedností, kterými jsou čtení, psaní, počítání, je nutné u něj posoudit, zda jeho rozumové schopnosti odpovídají jeho vrstevníkům či jakým způsobem a v jaké oblasti jsou jejich vlastnosti od svých vrstevníků odlišné. Mezi poznávací

funkce, zvané též kognitivní funkce dítěte patří vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy.

Motorické schopnosti, ať už vizuomotorika či grafomotorika, jsou podmínkou a základem tomu, aby se dítě bylo schopné naučit psát. Vnímání řeči je pro dítě nesmírně důležité, jelikož musí chápat výklad toho, co mu je učitelem či vrstevníky sdělováno, ale také musí být schopno sdělit to, co samo požaduje. V případě špatného vývoje řeči u dítěte může dojít k vývojové poruše, kterými jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie či logopedické vady. Sluchové vnímání má vliv na správný vývoj řeči, jelikož v případě špatného sluchového vnímání je obtížné řeč rozvíjet. Zrakové vnímání je jednou z nejdůležitějších kognitivních funkcí dítěte, jelikož zrakem dítě dokáže přijmout nejvíce informací. To, co zrakem dítě přijme, má přímý vliv na rozvoj řeči, prostorové orientace či vizuomotorické koordinace. V rámci školního vzdělávání je zrakové vnímání velmi důležité, protože jeho prostřednictvím dochází k rozpoznávání písmen a číslic. Vnímání prostoru v rámci dalšího školního vzdělávání dítě využívá například při matematice, geometrii, orientaci v mapách či notových zápisech. To, jak dítě vnímá čas a je orientováno v čase, má vliv na to, že je schopno si rozvrhnout síly ke splnění úkolů, nebo se dokázalo orientovat v jednotlivých částech dne (Bednářová, 2015).

Pracovní návyky dítěte

K tomu, aby se dítě bylo schopno naučit novým věcem, je potřeba mít dobré pracovní návyky. Musí mít nejen chuť poznávat nové věci, ale musí mít také schopnost takzvané záměrné koncentrace pozornosti pro danou činnost. Se zvyšujícím se věkem je zvyšován nárok na kvalitu pozornosti, kterými je intenzita, stálost, vytrvalost či být schopen odolávat rušivým elementům. Dítě, které nastupuje školní docházku, musí také vykazovat prvky samostatnosti, jako je vypracování úkolů či chystání si věci.

Osobnost dítěte

Dítě, které přechází k povinné školní docházce musí být emocionálně stabilní, musí umět zvládat své emoce, sebeovládat se a být odolné vůči nezdaru. Dítě musí být sociálně vyspělé, adaptabilní a musí ovládat určité sociální dovednosti, mezi které patří odloučení od rodiny na potřebnou dobu, pohybovat se v jiném prostředí, být v kontaktu s jinými lidmi, respektovat cizí názory či autoritu. Mělo by se také být schopno začlenit do kolektivu, se kterým by mělo umět spolupracovat. Mělo by porozumět pravidlům a respektovat je, zároveň by ale mělo dokázat sdělit své pocity a názory.

3.2 Školní nezralost

O tom, zda dítě je zralé pro nástup do školy rozhodují nejen pedagogové a lékaři, ale i rodiče. Špatné rozhodnutí, zejména v tom, že by povinnou školní docházkou započalo nevyzrálé dítě, může mít vliv na další dětský vývoj. Mnohdy toto rozhodnutí může ovlivnit nejen chování dítěte, ale i jeho vývoj osobnosti. Problémy, které souvisí s nástupem povinné školní docházky se mohou projevat i v období dospívání.

Mezi příčiny, které mají vliv na to, zda dítě dosáhlo školní zralosti či nikoliv, můžeme zařadit nedostatky v tělesném vývoji, ve zdravotním stavu dítěte, opožděném mentálním vývoji, nižší inteligenci, oslabené dílčí schopnosti a funkci dítěte. Vznik těchto ukazatelů může zapříčinit například to, že dítě je neklidné, překotné, impulzivní, nesoustředěné, může špatně komunikovat s učitelem, někdy mohou být děti také bázlivé, přecitlivělé, plačtivé, nebo nepodřizující se.

U dětí, jejichž kognitivní schopnosti celkově vyzrávají pomaleji, nebo které výrazněji ve vývoji zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená individuální péče. Některé děti mají dobré rozumové schopnosti, ale jsou nezralé pouze v některých oblastech (například grafomotorice) (Bednářová, 2022).

Praktická část – obsah

V rámci praktické části této práce bychom měli využít a následně aplikovat teoretické znalosti, které jsme uvedli v předchozí části práce, kdy tyto jsou obohaceny o znalosti a zkušenosti vycházející z praxe, a to nejen z praxe pedagogů, ale také rodičů dětí.

4 Metodologie výzkumného šetření

Pro to, abychom dosáhli kýženého výsledku, který v naší práci sledujeme, je nutné představit cíl výzkumu, zvolenou metodu a postup, který jsme zvolili pro dosažení výstupu. V neposlední řadě budou představeni respondenti z řad rodičů i pedagogů, nebo průběh sběru dat.

Jako nejvhodnější metoda pro samotný výzkum byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu a data jsme vyhodnotili za pomoci tematické analýzy.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak je vnímána rodiči a pedagogy příprava dětí na vstup do primárního vzdělávání v rámci výuky v Montessoriovských mateřských školách.

Pro dosažení našeho cíle jsme stanovili několik základních informací, které jsme potřebovali zjistit.

- 1) Z jakého důvodu se rodiče a pedagogové rozhodují pro instituce, které jsou založeny na principech vzdělávání dle Marie Montessori rodiči a pedagogy?
- 2) Jakou roli zastává pedagog v tomto způsobu vzdělávání?
- 3) Co lidé vnímají na samotném vzdělávání v Montessori mateřských školách jako důležité?
- 4) Vnímají lidé, kteří mají osobní zkušenosti s tímto vzděláváním jako přínosné? Popřípadě objevili i nějaká negativa?
- 5) Dokázalo vzdělávání dle principů Marie Montessori oslovit rodiče a samotné děti natolik, aby v něm chtěli pokračovat i nadále na základních školách?

4.2 Kvalitativní výzkum a nástroj pro jeho uplatnění

Metodu kvalitativního výzkumu jsme zvolili z důvodu, že tento vychází z fenomenologie, přičemž nám zaručuje, že získaná data jsou více osobní a jsou více oprostěny od obecných frází. Tato metoda nám umožnila pracovat s dostatečným množstvím informací, kdy jsme navázali s respondenty bližší vztah a věnovat dostatek času problematice, se kterou se téměř denně setkávají. Základem nebylo dojít k obecným informacím, ale k subjektivním pohledům osob z různých částí republiky, sociálních vrstev nebo s odlišným vzděláním. Díky výše zmíněné metodě jsme se dokázali respondentům individuálně věnovat a nahlédnout do dané tematiky ničím nerušení.

Pro získání relevantních dat ke splnění sledovaného cíle jsme využili polostrukturované rozhovory s respondenty ze zájmových struktur. K úspěšnému polostrukturovanému rozhovoru bylo nutné si:

- připravit soubor tematických otázek s otevřeným koncem, které by nevedly samotné respondenty k pouhým odpovědím ano/ne,
- vést rozhovory se samotnými respondenty, a být připraven reagovat na odpovědi respondentů, kteří by byli schopni sdělit i informace, na něž by nebyli samotní respondenti dotazováni.

4.3 Výběr respondentů a jejich charakteristika

Respondenty výzkumu jsme vybírali na základě metody záměrného (účelového) výběru. Hovoříme o jedné z nejrozšířenějších metod výběru v kvalitativně orientovaném výzkumu. Při této metodě se získávají respondenti na základě určitých podmínek, které musí splňovat, a které si dopředu stanovíme.

Výše zmiňovaný výběr může vzniknout třemi způsoby:

- 1) **Anketním výběrem** – respondenti se do výběru nominují sami ve chvíli, kdy se chtějí výzkumu účastnit
- 2) **Výběr „Průměrných jednotek“** – výběr respondentů z komunit, který považujeme za typický pro danou skupinu lidí
- 3) **Kvótní výběr** – ve výběru se orientujeme podle předem určených požadavků. Tyto požadavky musí mít respondenti společné (Chráska, 2007).

Pro získání respondentů jsme využili kvótní výběr. Samotné respondenty jsme si rozdělili do dvou skupin, kdy tyto dvě skupiny mají společné to, že jsou zastánci a vyznavači přístupu ve výchově uplatňující principy dle Marie Montessori. Jedna skupina respondentů byli pedagogové a druhá skupina respondentů byli rodiče. Pedagogové byli osloveni a získáni díky rozeslané poptávce na školní emaily jednotlivých zařízení a rodiče jsme získali poptávkou na zájmových skupinách sociálních sítí.

Charakteristika výzkumného vzorku

Jitka (pedagog, 43 let, Náměšť nad Oslavou - kraj Vysočina)

Jitka je maminkou tří dětí, které ji k vzdělávání na základě principů Marie Montessori pomalu dovedly. Dva synové docházeli do státní mateřské školy a nejmladší dcera právě navštěvuje Montessori mateřskou školu. Své seberozvíjení a sebevzdělávání bere jako

poslání, mimo své pedagogické vzdělání ukončené maturitní zkouškou je absolventkou rekvalifikačního kurzu Chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky a absolventkou kurzu Montessori pedagogika pro mateřské školy. Svůj volný čas věnuje dětem, sportu, otužování a v neposlední řadě pořádáním příměstských táborů pro předškolní děti.

Monika (pedagog, 29 let, Náměšť nad Oslavou – kraj Vysočina)

Monika je studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy, kde jí chybí ještě dva roky do ukončení školy. Své znalosti mimo studium rozvíjí pomocí dostupných webinářů a seminářů s Montessori tematikou a je absolventkou rekvalifikačního kurzu Chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky. I když se nevěnuje pedagogickému oboru odjakživa, vnímá jej v tuto chvíli jako svou prioritu.

Kateřina (pedagog, 41 let, Náměšť nad Oslavou – kraj Vysočina)

Kateřina je zakladatelkou Montessori mateřské školy a jeslí, vzdělávání v oblasti pedagogiky se věnuje celý život, prvně to byla speciální pedagogika a výtvarná výchova. Po narození dětí ji oslovilo alternativní vzdělávání a tomu se věnuje formou kurzů, které považuje při práci pedagoga v Montessori mateřské škole za stěžejní.

Adéla (rodič, 31 let, Ostrava, středoškolské vzdělání s maturitou – Moravskoslezský kraj)

Adéla žije sama se svým synem v Ostravě. Vzhledem k jejich životní situaci (nedostatek financí, drahé bydlení, vysoké náklady spojené s nedávným stěhováním) nyní syn navštěvuje státní základní školu. Adéla nastoupila do nového zaměstnání, vnímá momentálně svůj život jako poněkud složitější, oba se se synem vyrovnávají s nemalými změnami.

Lucie (rodič/pedagog, 33 let, Opava, vysokoškolské vzdělání – Moravskoslezský kraj)

Lucie je maminkou dvou dětí a je učitelkou v mateřské škole. Svou výchovu označuje za velmi respektující, laskavou, trpělivou ale důslednou. Dokázala tento způsob výchovy přenést i na manžela. Společně celá rodina žije v malém domě, finanční problémy prozatím nepocítují. Už jako učitelka ve státní mateřské škole uplatňovala alternativní prvky vzdělávání, využívala je se svými dětmi a nakonec se k pedagogice Marie Montessori uchýlila úplně. S manželem se ve výchově doplňují. Starší syn docházel jak do státní tak i Montessori mateřské školy a na základě vlastních zkušeností již mladší dcera dochází pouze do Montessori mateřské školy.

Tereza (rodič, 36 let, Most, středoškolské vzdělání s maturitou – Ústecký kraj)

Tereza je maminkou dvou dcer. Rovněž pracuje jako učitelka v mateřské škole. S manželem se nyní potýkají s lehkými finančními potížemi, způsobenými změnou podmínek v bance a navýšením ceny za energie. Obě její dcery navštěvovaly alternativní mateřskou školu, starší dcera z ní odcházela na základní školu, mladší dcera absolvovala poslední rok předškolní docházky ve státní mateřské škole, kde Tereza nyní pracuje. Respektující přístup ji provází celým životem ale i přesto ji školství dle Marie Montessori připadá trochu konzervativní a striktní. Sama za sebe by uvítala jakousi fúzi klasického a alternativního vzdělávání.

Rodič, Aneta (rodič, 34 let, Ostrava, vysokoškolské vzdělání – Moravskoslezský kraj)

Aneta je maminka dvou dětí, starší dcera již dochází na základní školu, mladší dcera nastoupí do mateřské školy v září 2023. Žije s manželem, finanční situace je dobrá, oba jsou zaměstnaní ve státním sektoru mimo školství.

4.4 Vlastní výzkumné šetření

Pro úspěšné dosažení námi stanového cíle jsme si museli vytvořit baterii otázek, které nám pomohou nalézt odpověď na základní otázku:

Zdali vzdělávání dle principů Marie Montessori v mateřských školách naplnilo očekávání rodičů dětí, které toto vzdělávání absolvovaly?

Odpovědi získané na nejen námi položenou základní otázku nám poskytnou validní data, a to s ohledem na skutečnost, že ve výzkumném vzorku jsou zahrnuti pedagogové a rodiče, kteří se setkali v reálném životě a mají vlastní zkušenosti s preprimárním vzděláváním v zařízeních, které uplatňují principy dle Marie Montessori.

Výzkumné šetření jsme postavili na spolupráci se dvěma kategoriemi. Tou první jsou pedagogové, kteří jsou aktivní v uplatňování principů dle Marie Montessori a dlouhodobě působí v mateřských školách, které uplatňují výhradně pedagogiku podle Marie Montessori. Spoluprací s pedagogy bylo zjišťováno zejména jakým způsobem probíhá příprava dětí pro vstup do základního vzdělání, jak vnímají svou roli ve vzdělávání, jaké jsou oblíbené pomůcky na tuto přípravu, jak oni samotní v rámci vzdělávání fungují. Komunikace s pedagogy probíhala v průběhu školního roku 2022/2023.

Přehled otázek, které byly pokládány pedagogům:

- 1) Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?
- 2) Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?
- 3) Jaká je role pedagoga v Montessori mateřské škole?
- 4) Jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí v Montessori mateřské škole?
- 5) Na co jsou kladeny největší důrazy?
- 6) Jaké Montessori pomůcky využíváte nejčastěji? Nejrady?
- 7) Na jaké základní školy odchází děti z Montessori mateřských škol nejčastěji (Alternativní nebo klasické)?

Proto, abychom získali ucelený obraz toho, jak působí výchovné principy dle Marie Montessori na děti, bylo nutné spolupracovat také s rodiči dětí, které již vykonávají povinnou školní docházku a jsou absolventy preprimárního vzdělání v mateřských školách uplatňujících principy Marie Montessori, kdy rodiče těchto dětí při rozhovoru byli dotazováni zejména na to, zda byly podle nich děti dostatečně připraveny na přechod k primárnímu vzdělání, zda spatřují výhody či nevýhody v alternativním vzdělání oproti klasickým mateřským školám, z jakého důvodu se pro tento způsob vzdělávání rozhodli a zda by opětovně využili tento způsob vzdělávání svých dětí.

Přehled otázek, které byly pokládány pro rodiče:

- 1) Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?
- 2) Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?
- 3) Co čekáte od pedagoga v Montessori mateřské škole?
- 4) Jak se cítilo Vaše dítě v mateřské škole?
- 5) Naplnila mateřská škola Vaše představy o dostatečném vzdělávání?
- 6) Objevil se při přestupu na základní školu nějaký problém?
- 7) Bylo během docházky vašeho dítěte do mateřské školy něco, v čem jste spatřili i nevýhody?
- 8) Využili byste tento alternativní směr výuky opakovaně? Doporučili byste jej ostatním rodičům?

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole se zaměříme na otázky, které jsme pokládali respondentům a také na jejich vyhodnocení, díky kterému budeme schopni odpovědět na stěžejní otázky našeho výzkumu.

5.1 Rozhovory s rodiči

1. Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?

Jako první jsme u rodičů zjišťovali, z jakého důvodu volili pro své děti vzdělávání dle principů Marie Montessori. Zajímalo nás, co byl pro ně v této volbě nejdůležitější faktor. Na základě literatury, která nám sloužila pro vypracování teoretické části této práce jsme očekávali, že tuto volbu ovlivňuje především přístup pedagogů neboli průvodců, kteří v alternativních mateřských školách působí.

Odpovědi na první otázku nás utvrdily v tom, že na první místo skutečně rodiče kladou přístup pedagogů k dětem a k celkovému vzdělávání. Ti, kdo se rozhodli zapsat své děti do Montessori mateřských škol, mají ucelenou představu o tom, jak v těchto mateřských školách vzdělávání probíhá. Předem se informovali na více místech, konzultovali způsob vzdělávání s lidmi, kteří již mají osobní zkušenosti s tímto přístupem ke vzdělávání, popřípadě již měli samotní respondenti s tímto typem vzdělávání přímou zkušenost.

2. Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?

Další otázkou jsme zjišťovali, zdali mají rodiče zkušenosti i s klasickým školstvím. Předpokládali jsme, že osobní zkušenosti, ať už pozitivní nebo negativní, mohou výrazně ovlivnit volbu vzdělávání pro jejich děti.

Respondenti uvádějí, že si nejen ze svého dětství vybavují autoritativní postoje (nutnost dojídaní všeho jídla, povinnost po obědě ležet bez volby náhradní klidové činnosti) a poměrně chladný přístup pedagogů v mateřské škole. Dle rodičů je i v dnešní době možné se s těmito praktikami setkat. Toto pro své děti nechtějí a přiklánějí se tedy k jiným, novým alternativám. Zároveň se ale objevuje i názor, že školu jako takovou nemusí dělat vždy pedagogika, která jí je vlastní, ale přístup jednotlivých pedagogů. I ve státních mateřských školách se děti setkávají s respektujícím a individuálním přístupem.

Z odpovědí je zřejmé, že zážitky a zkušenosti, kterými si respondenti prošli, jejich názory výrazně ovlivňují.

3. Co čekáte od pedagoga v Montessori mateřské škole?

Třetí otázkou jsme zjišťovali, co rodiče očekávají od pedagogů v Montessori mateřských školách. Na základě literatury, která se zabývá pedagogikou dle těchto principů (Zelinková, 1997), jsme očekávali, že pro rodiče je důležitý především individuální přístup.

Zjistili jsme, že pro rodiče je stěžejní, aby se děti cítily v mateřské škole dobře. Aby byly spokojené a chodily do ní rády. Jako hlavní věc, kterou očekávají všichni respondenti z řad rodičů, uvádějí to, že by si přáli individuální přístup k jednotlivým (svým) dětem a k jejich potřebám. Zde opět narážíme na fakt, že šablonovité činnosti stejné pro všechny bez rozdílu nejsou chtěné. Téměř všichni dotázaní uvedli, že je pro ně důležitý respektující postoj, zaměřující se na individualizovaný rozvoj dětí, což pravděpodobněji umožňuje menší skupina, což je jednou ze základních myšlenek Marie Montessori.

4. Jak se cítilo Vaše dítě v mateřské škole?

Cílem otázky bylo zjistit, jak děti vnímaly docházku do Montessori mateřské školy. Na základě informací obsažených v teoretické části naší práce jsme předpokládali, že přístupy pedagogů (průvodců či vychovatelů) zajišťují dětem velmi příjemné prostředí uzpůsobené jejich potřebám.

Z našeho výzkumu je patrné, že děti respondentů se v mateřské škole cítily dobře a docházely do ní bez obtíží.

Bylo docela překvapivým zjištěním, že jedna respondentka zmiňuje, že start syna nebyl ideální a v mateřské škole se necítil dobře, bylo to ale podle ní způsobeno přechodem ve vyšší třídě, syn danou mateřskou školu nenavštěvoval od počátku. Matka se domnívá, že přístup pedagoga a osobní antipatie tento přechod ovlivnily. Jakmile požádala vedení mateřské školy o konzultace a problém začala řešit, udělala paní ředitelka příslušná opatření. Syna respondentky přeřadila do jiné třídy a chlapcův postoj k mateřské škole byl nakonec velmi pozitivní. Což je plně v souladu s filozofií Montessori pedagogiky – individuálním přístupem zajistit co nejvhodnější podmínky pro jednotlivé děti.

5. Naplnila mateřská škola Vaše představy o dostatečném vzdělávání?

Otázkou jsme se snažili o zjištění, zdali docházka dětí do Montessori mateřských škol naplnila jejich očekávání a zda vnímali tento typ vzdělávání v této instituci jako dostatečné.

Jak jsme uvedli v teoretické části naší práce, vzdělávání dětí je založeno na individuálním přístupu a využívání jejich senzitivních fází. Proto jsme očekávali, že děti jsou jednoznačně dostatečně připravené na vstup do primárního vzdělávání.

Tři respondenti uvádějí, že mateřská škola jejich očekávání o dostatečném vzdělávání naplnila. Děti zvládaly vše co jejich vrstevníci ze státních mateřských škol. Povšimli si i věci, ve kterých byly děti oproti svým vrstevníkům napřed.

Jedna maminka ale uvádí, že v některých oblastech nebylo vzdělávání podle její představy naplněno. Její zkušenost je taková, že v oblasti grafomotoriky měly dcery (do Montessori mateřské školy docházely obě její děti) nedostatky. Konkrétně uvádí špatný úchop tužky, který nedokázal pedagog podchytit ani přes práci s řadou pomůcek, podporujících špetkový úchop.

Ze zjištění je zřejmé to, že představy rodičů byly naplněny a to i s ohledem na maminku, která spatřovala nedostatky u své dcery v oblasti grafomotoriky. To, že nebyly naplněny zcela představy u oné matky, nemusí být tím, že Montessori výuka je špatná. Odráží to pouze fakt, že každé dítě je individuální bytost, ke které je nutné přistoupit vždy nově a zcela individuálně, přičemž se krásně naskýtá ono přirovnání, když dva dělají totéž, není to totéž. Nutno podotknout, že nebyl zkoumán zdravotní stav dětí respondentů a také to, o jakého pedagoga v rámci Montessori výuky se jednalo.

6. Objevil se při přestupu na základní školu nějaký problém?

Otázkou jsme se snažili zjistit, zdali respondenti při přestupu dětí na základní školu vnímali nějaký problém. Očekávali jsme, že děti bývají na přestup do primárního vzdělávání plně připraveny. Pokud se podíváme na vzdělání, kterému se dětem po dobu v mateřské škole dostávalo, to bylo podle respondentů dostatečné, děti nezaostávaly v žádné oblasti vzdělávání.

Jedna respondentka ale zmiňuje, že zaznamenali problém při přestupu z Montessori mateřské školy na státní základní školu, kterou museli zvolit z důvodu rozchodu s partnerem – tedy z finančních důvodů. Syn těžce nesl změnu přístupu, pevného rozvrhu a řádu školy. S pomocí nové třídní učitelky se zvládl poměrně rychle do všeho začlenit. Nedokážeme ale posoudit, zdali by tento problém nenastal i v alternativní základní škole. Na základě této informace se ale můžeme domnívat, že přístupy v alternativním vzdělávání a ve státním školství se mohou stále diametrálně lišit.

7. Bylo během docházky Vašeho dítěte do mateřské školy něco, v čem jste spatřili i nevýhody?

Sedmou otázkou jsme zjišťovali, zdali se objevily při docházce do Montessori mateřské školy i situace, které respondenti vnímali negativně. V rámci našeho výzkumného šetření uvedli respondenti i několik nevýhod, které si uvědomovali v průběhu docházky dětí do mateřské školy.

Dva ze čtyř respondentů uvádějí jako nevýhodu školné, které se v alternativních školách musí hradit. Jak jsme se mohli dočíst v analýze předchozího dotazu, pro jednu rodinu to byl dokonce důvod k přechodu na státní základní školu.

Jedna rodina uvedla jako nevýhodu dostupnost mateřské školy a dojíždění, které bylo oproti státní mateřské škole delší.

Poslední respondentka zmiňuje situaci, kdy cítila že nebyla ze strany pedagoga vyvinuta dostatečná vůle k tomu, aby začlenila dítě do již utvořeného kolektivu. Zde je ale výtka směřována spíše ke konkrétní učitelce, ne k systému jako celku.

I přes naše očekávání jednoznačných pozitiv byly respondenty uvedeny i negativa, které vnímali v průběhu docházení dětí do mateřských škol.

8. Využili byste tento alternativní směr výuky opakovaně? Doporučili byste jej ostatním rodičům?

Poslední otázku jsme věnovali zjištění, zdali by rodiče využili Montessori mateřských škol opakovaně. Zajímalo nás, zdali i přes několik uvedených nevýhod alternativních mateřských škol využívajících vzdělávací metody Marie Montessori rodiče vnímají toto vzdělávání jako přínosné. Z odpovědí jednoznačně vyplývá, že by respondenti alternativní směr vzdělávání využili znovu a doporučují jej dále. U jedné respondentky do Montessori mateřské školy docházely obě děti, u druhé respondentky začne mladší dcera docházet do stejné mateřské školy jako starší dcera. Třetí respondentka, která byla nucena přeradit syna do státní základní školy uvádí, že pokud by měla druhé dítě a situace by to dovolovala, vybrala by si Montessori mateřskou školu. Poslední respondentka by tento styl vzdělávání volila znovu, odkazuje se ale spíše na knihy Marie Montessori, které jsou dle jejích slov směrodatné. Průběh vzdělávání lidem ale nezaručí, to už určuje pedagog jako jedinec. Jednoznačně tedy můžeme říci, že vzdělávání v Montessori mateřských školách rodiče považují za přínosné.

5.2 Rozhovory s pedagogy

1. Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?

První otázku jsme směřovali ke zjištění, co vede jednotlivé pedagogy k působení v Montessori mateřských školách. Očekávali jsme objasnění jejich rozhodnutí. Ve výzkumném šetření jsme se dozvěděli, že tři respondentky se dostaly ke vzdělávání s principy Marie Montessori na základě zkušeností se svými vlastními dětmi. Respektující výchova jim byla vlastní a postupem času s pomocí různých vydaných publikací se dostaly až k Montessori mateřským školám.

Pouze jedna respondentka se k pedagogice dostala náhodou, když v mateřské škole pracovala jako výpomoc s úklidem. Uvádí ale, že ji práce s dětmi lákala již od mládí a tak se nebránila nové příležitosti. Z odpovědí vyplývá, že tak jako u rodičů je volba alternativních škol podpořena vlastními životními zkušenostmi.

2. Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?

Druhá otázka nám měla pomoci zjistit, zdali a jaké mají respondenti zkušenosti s klasickým státním školstvím. Očekávali jsme, že většina pedagogů působila nejen v alternativním typu vzdělávání, ale také v klasickém typu vzdělávání. Pouze jedna respondentka uvedla, že nemá zkušenost s klasickým školstvím, jelikož ve školství začala působit až v Montessori mateřské škole. Dvě respondentky mají zkušenost se vzděláváním dětí i v klasické státní mateřské škole jedna respondentka uvádí, že má zkušenost se státní mateřskou školou jako rodič.

Zjistili jsme, že nevýhodu spatřují hlavně v málo individuálním přístupu, což u státních mateřských škol z velké části ovlivňuje počet dětí a v nerespektování dětí. Shodně ale uvádějí, že je to hodně individuální a lze i ve státní škole najít pedagogy, kteří se tomuto vzorci chování vyhýbají. Jako výhodu uvedla jedna respondentka ve výši školného, které je u státního školství menší. Alternativní vzdělávání z pohledu pedagoga je více individuální v přístupu k dětem, kdy nicméně finanční náklady na tento typ vzdělávání jsou vyšší než u klasického vzdělávání.

3. Jaká je role pedagoga v Montessori mateřské škole?

Třetí otázka vedla ke zjištění, jakým způsobem funguje pedagog v rámci Montessori mateřské školy. Předpokládali jsme, že respondenti nás budou schopni seznámit detailněji se svou rolí průvodce (vychoovatele). Z odpovědí vyplývá, že se všichni respondenti skutečně označují za průvodce. Jejich role dle nich spočívá v tom, že děti provádí předškolním obdobím – nejsou tím kdo přímo učí. Jsou tím, kdo pro dítě připraví dostatečně podnětné prostředí pro jeho co nejširší rozvoj. Na přední místo staví respekt ke druhému, individualitu a rozvíjení dětí podle jejich senzitivních období. Odpovědi průvodců plně korespondují s informacemi, které uvádíme v teoretické části bakalářské práce.

4. Jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí v Montessori mateřské škole?

Čtvrtá otázka nám měla přiblížit proces vzdělávání v Montessori mateřské škole. Očekávali jsme informace z praxe a uvedení do praktického chodu těchto mateřských škol.

Vzdělávání se dle respondentů provádí v pěti základních okruzích – praktický život, smyslová výchova, matematika, jazyk a svět kolem nás. Postupuje se od jednoduššího ke složitějšímu a respektují se při tom senzitivní období dětí. Podle respondentů je základ smyslová výchova a praktický život, jelikož jsou tyto oblasti blíže dětem od tří let. Přes tyto oblasti se děti přirozeně posouvají a začínají objevovat základy jazyka, matematiky a světa kolem nás.

Dále respondenti uvádí, že vzdělávání správně probíhá v tříhodinových blocích, ve kterých získá dítě dostatek času dostat mozek do plného soustředění – toto soustředění nazývá absolutním soustředěním, takzvaným flow a dětem umožňuje rychlejší zpracovávání informací. Děti se během tohoto času věnují činnostem, které je zrovna zajímají, pedagog může vkládat různé doplňkové aktivity – je ale důležité, aby nenarušoval vlastní poznávání dítěte.

Také jsme zjistili, že v mateřské škole kde několik respondentů působí je navíc lehce odděleno vzdělávání předškolních dětí, které mají navíc zhruba hodinu denně předškolní výchovu. Zde se propojují klasické výukové metody, které se používají ve státních mateřských a základních školách s Montessori pomůckami. Děti jsou seznamovány s klasickou grafomotorikou, se správnou prací s psacími potřebami, aby byly schopny chvíli sedět a pracovat u stolu.

V neposlední řadě z odpovědí vyplývá, že jako důležitou vnímají respondenti práci s chybou. Děti nejsou na chyby přímo upozorňovány, jsou naopak pobízeny k větší kontrole

své práce a následné nápravě. Je velmi časté, že Montessori pomůcky mají v sobě rovnou zakomponovanou možnost chyby odhalit a napravit.

5. Na co jsou kladeny největší důrazy?

V páté otázce jsme se snažili zjistit, na jaké skutečnosti kladou vyučující ve vzdělávání největší důrazy. Očekávali jsme, že zjistíme konkrétnější postupy jednotlivých pedagogů.

Z odpovědí jsme se dozvěděli, že všechny respondentky kladou největší důraz na respekt ve vzdělávání. Hovoří o respektu průvodce k dětem, o respektu dětí k průvodci, o respektu dětí mezi sebou a ke všemu v jejich okolí. Z tohoto pramení individuální přístup k dětem, pozorování jejich senzitivních období a nabízení vhodných aktivit.

Jako další společnou věcí byla uvedena samostatnost dětí. Od útlého věku se rozvíjí samostatnost v běžném životě (sebeobsluha), která se rozvíjí v samostatnost při učení nebo zodpovědnosti za své jednání.

Jedna respondentka uvádí, že základem jakéhokoli učení podle principů Marie Montessori považuje poznávání svými smysly, tvrdí že to co si sami vyzkoušíme si nejlépe osvojíme a postupuje dle toho ve vzdělávání dětí. Vše, co se děti učí si mohou osahat, vyzkoušet, ochutnat, cítit, fyzicky prožít.

Tato otázka nám dokázala, že očekávání rodičů a přístupy pedagogů se v Montessori mateřských školách prolínají a rodiče s pedagogy jsou partnery ve vztahu k výchově svých dětí.

6. Jaké Montessori pomůcky využíváte nejčastěji? Nejrady?

V šesté otázce jsme se soustředili na pomůcky, které pedagogové při vzdělávání v Montessori mateřských školách využívají nejraději. Zde je z odpovědí respondentek zřejmé, že nejoblíbenější pomůcky jsou ty, u kterých je dítě schopno samo poznat, že udělalo chybu, je schopno onu chybu samo nalézt a je schopno tu chybu napravit.

Monika navíc zmiňuje, že sama s dětmi pracuje s věcmi běžné denní potřeby, které v dětech vzbuzují samostatnost. Jako příklady uvádí, že si děti samostatně chystají svačiny, přelévají vodu, čistí zrcadla, tím se rozvíjí další smysly a dítě se nevědomky připravuje například na správný úchop tužky apod.

Je zřejmé, že pomůcky, které se v Montessori mateřských školách používají, plně vychází z principů Marie Montessori.

7. Na jaké základní školy odchází děti z Montessori mateřských škol nejčastěji (alternativní nebo klasické)?

Poslední otázku pro respondenty z řad pedagogů jsme věnovali zjištění, v jakém způsobu vzdělávání děti po Montessori mateřských školách pokračují. Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že velká část dětí nastupuje po ukončení preprimárního vzdělávání na klasické státní základní školy. Jako důvod uvádějí respondentky hlavně počet Montessori základních škol, který je výrazně nižší než předškolních zařízení.

Zvláště v menších městech volí rodiče státní základní školy z důvodu dobré dostupnosti. Ve větších městech je možnost docházet na alternativní základní školy poněkud vyšší, přesto i tak často rodiče volí klasické školství.

Podle respondentek se ale nedostaly k informacím, že by děti takovýto přestup nezvládly a měly by nějaké problémy.

Zjištění, že děti často pokračují na klasických státních základních školách, i přes spokojenost rodičů s průběhem vzdělávání, pro nás bylo velkým překvapením.

5.3 Shrnutí výsledků

Před zahájením našeho výzkumného šetření a po shromáždění informací k teoretické části naší práce jsme očekávali, že získáme ucelený pohled založený na osobních zkušenostech rodičů a pedagogů na alternativní způsob vzdělávání podle Marie Montessori. Čekali jsme potvrzení skutečnosti, jestli se uvedená teorie shoduje s aplikovanou praxí.

Stanovili jsme několik základních otázek, které jsme se pomocí rozhovorů s respondenty snažili objasnit.

- 1) Z jakého důvodu se rodiče a pedagogové rozhodují pro instituce, které jsou založeny na principech vzdělávání dle Marie Montessori rodiči a pedagogy?
- 2) Jakou roli zastává pedagog v tomto způsobu vzdělávání?
- 3) Co lidé vnímají na samotném vzdělávání v Montessori mateřských školách jako důležité?
- 4) Vnímají lidé, kteří mají osobní zkušenosti s tímto vzděláváním jako přínosné? Popřípadě objevili i nějaká negativa?
- 5) Dokázalo vzdělávání dle principů Marie Montessori oslovit rodiče a samotné děti natolik, aby v něm chtěli pokračovat i nadále na základních školách?

Co se nám ve výzkumném šetření podařilo zjistit?

Ad 1) Jak jsme mohli zjistit z provedených rozhovorů, respondeti v obou řadách se pro Montessori mateřské školy nerozhodují impulzivně. Svá rozhodnutí staví na dlouhodobějším sbírání potřebných informací a diskuzemi s lidmi, kteří se s tímto způsobem vzdělávání setkávají již delší dobu.

Vede je k tomu nevíra a nespokojenost se státním školským systémem „*K této mateřské škole nás dovedla nespokojenost s paní učitelkou v klasické mateřské škole. Její přístup byl absolutně nevhodný a syn se jí začal hrozně bát... Adéla, rozhovor 1*“, jsou ovlivněni tím jak sami vnímali svou docházku do mateřské školy „*s klasickou školkou mám osobní zkušenost pouze ze svého dětství a nevzpomínám na ni ráda (nutnost vše sníst, spát na povel apod.)... Aneta rozhovor 4*“, nebo je k tomu vede nespokojenost ve státním školství – respondenti uváděli, že nesouhlasili s přístupem druhých pedagogů nebo že se necítili dobře v kolektivu.

Ad 2) Zjistili jsme, že pedagog v rámci Montessori mateřských škol působí ve vztazích na bázi oboustranného respektu a partnerství. Jeho působení se nesmí zakládat na autoritativním přístupu k dětem a vedení k jednotným činnostem pro všechny. Učitel není ten, kdo děti cíleně učí jednotlivé dovednosti, učitel je ten, který dětem ukazuje způsoby jak se novým věcem naučit „*Role pedagoga je vlastně podobná jako ve státních školkách - vzdělávat děti. Je ale rozdíl v tom, jak by to měla učitelka v naší MŠ dělat. Učíme děti spíše mít zájem o nové věci a to, jak ten zájem naplnit. Pozorujeme ty děti a snažíme se, aby to vzdělávání bylo pro ně co nejprínosnější. Jsme spíše partneři, kteří dětem spoustu věcí ukazují, respektujeme se... Anežka, rozhovor 6*“.

Role pedagoga je respondenty označována jako rolí průvodce „*Obecně se v Montessori pedagogům říká průvodce, provází děti v tom jejich předškolním věku. Průvodce je od toho, aby neustále pozoroval, diagnostikoval děti, kde jsou a co je jejich zrovna bod zájmu... Kateřina, rozhovor 9*“.

Ad 3) Z našeho výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že nejdůležitější je pro respondenty již výše zmíněný respekt a individuální přístup k jednotlivým dětem „*respektující a individuální přístup k dětem, odborné znalosti v kvalitním výcviku, to že svoji práci dělá opravdu rád a jdou za ním vidět výborné výsledky a spokojené děti i rodiče... Lucie, rozhovor 2*“.

Zjistili jsme, že očekávání nejsou jiná než na klasických školách „*To, co od jiného pedagoga: Abych k němu měla důvěru. Aby respektoval individuální potřeby dítěte. Aby byl dobrým vzorem. Aby byl laskavý a pravdivý. Aby měl trpělivost... Tereza, rozhovor 3*“, jsou zde ale více naplňovány.

Pedagogové vnímají jako velmi důležitou věc vzdělávání dětí na základě jejich senzitivních období. Jejich úkolem je u dětí jednotlivé senzitivní období rozpoznat a vzdělávací nabídku a pomůcky přizpůsobit individuálním potřebám dětí tak, aby bylo co nejvíce využito dané senzitivní období. Zároveň jsme zjistili, že je velmi důležitá docházka dětí na delší časové úseky – protože je tím ovlivněna míra soustředění, které je dítě schopno vyvinout „ ... *Marie Montessori vyzorovala, že ty tři hodiny dětem nebo děti potřebují tyhle tři hodiny, aby se dostaly do stádia tzv. flow, absolutního soustředění, kdy je nevyruší nic kolem... Kateřin, rozhovor 9*“.

V neposlední řadě uvádí respondenti, že je důležité vést děti k zodpovědnosti za své jednání a samostatnosti. Na základě samostatnosti se dítě dokáže dále rozvíjet a vzdělávat. Má zájem o to, co se děje okolo něj „*Jako průvodce kladu největší důraz na samostatnost dětí. Počínaje sebeobsluhou, konče přes samostatnou práci s pomůckami a dodělání jednotlivých činností. To je podle mě hodně důležité... Anežka, rozhovor 6*“.

Ad 4) Všichni respondenti, kteří se účastnili našeho výzkumného šetření, vnímají alternativní vzdělávání jednoznačně jako přínosné pro děti. A v případě dalšího rozhodování by využili minimálně docházku do Montessori mateřské školy opětovně. „*Ano, vybrala bych si tento směr výuky znovu, pokud by to bylo v budoucnu možné... Adéla, rozhovor 1*“ „...*rozhodně ano, momentálně je v Montessori školce i moje mladší dcera. Lucie, Rozhovor 2*“.

Děti jsou schopny samostatně se učit, zvládají úkony denní potřeby a díky individuálnímu přístupu se vzdělávají přirozeněji a rychleji než v klasických školách. Nemají žádné potíže při přestupech na základní školy, vědomostně jsou na tom stejně, mnohdy trochu popředu, jako jejich vrstevníci ze státních mateřských škol. „*Měli jsme trochu problém v tom, že syn musel z finančních důvodů nastoupit na klasickou základní školu a byl zvyklý na jiný přístup – chvíli mu trvalo než se vyrovnal s pevně daným rozvrhem a tím, že neměl možnost si činnosti „vybírat“.* Měli jsme ale štěstí na paní učitelku v první třídě, která byla trpělivá a synovi pomohla. V dovednostech žádný problém neměl. Adéla, rozhovor 1“.

Setkali jsme se s negativem, které upozorňuje na to, že vzdělávání v Montessori mateřských školách je nákladnější než vzdělávání ve státních institucích „*Výše školného... Tereza, Rozhovor 3*“ „*Vyšší cena vzdělávání. Adéla, rozhovor 1*“. Respondenti uvádí, že v některých místech republiky je dostupnost těchto mateřských škol nízká. „*Museli jsme trochu více dojíždět, než by to bylo, kdyby dcera chodila do státní školky blízko našeho domu. Aneta, rozhovor 4*“.

Ad 5) Z našeho výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že rodiče i pedagogové vnímají vzdělávání v Montessori mateřských školách jako přínosné. Pokud je to možné, děti pokračují v alternativním vzdělávání na základních školách „*Ne, žádný problém jsme nezaznamenali. Pokračuje i na základní škole v podobném typu. Aneta, rozhovor 4)*“. Pokračování na takových školách ale není samozřejmostí. Základní školy uplatňující principy vzdělávání dle Marie Montessori nejsou natolik rozšířené jako mateřské školy a problémem je jejich dostupnost. Často nejsou v dojezdové vzdálenosti „... *no jako většinou jdou asi do státních, ono ale těch Montessori škol zase ještě není jako tolik, takovej velký výběr, ale jakoby některé děti šly i do Montessori školy a nebo do nějaké takové jakoby státní ale třeba do té náročnější... Monika, Rozhovor 8*“ a pokud ano, jsou jejich kapacity velmi rychle naplněny „*Tim, že pocházíme z malého města, 40 km daleko není žádná alternativní škola a jediná, která je tak 20 km, tam pořádník už tam mají děti od tří let, takže tam není možné se skoro dostat, ale některé děti od nás se tam dostaly, jinak chodí na běžnou základní školu. Kateřina, rozhovor 9*“.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak je vnímána rodiči a pedagogy příprava dětí na vstup do primárního vzdělávání v rámci výuky v Montessoriovských mateřských školách.

Můžeme určitě říci, že jsme naplnili cíl, který měla tato práce splňovat a dokázali jsme pracovat i s informacemi, které mohou posloužit dalším zájemcům. Z našeho šetření vyplývá, že vzdělávání v mateřských školách vycházejících z principů Marie Montessori je vnímáno rodiči těchto dětí jako dostačující a splňující očekávání, které rodiny mají před nástupem dětí do školského zařízení – rodiny si alternativní vzdělávání vybírají pro respektující a individuální přístup a ten je jim poskytován. Jako dostatečné hodnotí rodiče i pedagogové úroveň vzdělávání a přípravy dětí. Při přestupu na základní školu děti nemají problémy a jejich schopnosti jsou srovnatelné s dětmi z klasických státních mateřských škol.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na představení Montessori pedagogiky tak, aby dokázala všem lidem, kteří se s informacemi o této alternativní formě vzdělávání ještě neselekali přiblížit základní principy a jejich vznik.

V praktické části jsme vytvořili výzkumné šetření formou kvalitativního výzkumu, výsledky jsme shrnuli a analyzovali je. Ze všech obdržených informací je patrné, že rodiče si toto vzdělávání vybírají cíleně, po zralém uvážení na základě filozofie, s kterou souzní. Práce je krásnou ukázkou toho, že rodiče vnímají předškolní vzdělávání svých ratolestí jako velmi důležité a hledají pro své děti ze svého pohledu to nejlepší.

Z našeho výzkumu si ale můžeme odnést mnohem více. Rodičům, kteří nemají striktně vyhraněn názor, jaké instituce využít pro vzdělávání svých dětí může přinést nové poznatky a nový pohled na tuto problematiku. Podařilo se nám přiblížit pozitiva i negativa, která tato pedagogika přináší. Jsme si vědomi toho, že se do výzkumného šetření nezapojil příliš velký počet respondentů, nicméně i přes mnohdy odlišné vzdělání, životní podmínky, životní styl a vlastní přesvědčení můžeme říci, že byly názory respondentů velmi podobné.

Zdroje

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. Brno: Edika, 2022. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1751-8.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-X.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

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

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

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

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

MONTESSORI, Maria. *Pedagogical Anthropolgy*. London: William Heinemann, 1913.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

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

POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám : pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018.

ISBN 978-80-256-2459-3.

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

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

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

SPINELLI, Patricia, Geneviève CARBONE a Marilyn MAUGIN. *Montessori pro (ne)chápavé: 3-6 let*. Přeložil Kateřina KYSLÍKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2019. Porozumí každý. ISBN 978-80-256-2425-8.

STANDING, Edwin Mortimer. *Maria Montessori, her life and work*. New York: New American Library, 1957.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

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

Internetové zdroje

Alternativní školy - dingir.cz [online]. Copyright © [cit. 13.03.2023]. Dostupné z: http://w.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

Celebrating 150 Years | Montessori 150. *Celebrating 150 Years | Montessori 150* [online]. Copyright © [cit. 5.2.2023]. Dostupné z: <https://montessori150.org>

Deník o všem o čem se v České republice příliš nemluví. In: Britské listy [online]: 14.3.2005 [cit. 4.2.2023] Dostupné z: [www:http://www.blisty.cz/2005/3/14/art22401.html](http://www.blisty.cz/2005/3/14/art22401.html)

Maria Montessori | OSOBNOSTI.cz. *Osobnosti.cz - celebrity, filmy, fancluby* [online]. Copyright © 1996 [cit. 8.2.2023]. Dostupné z: <https://www.osobnosti.cz/maria-montessori.php>

Montessori výuka v Praxi. In: Montessori ČR [online]: Datum neuvedeno. [cit. 4.2.2023]
Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-vyuka-v-praxi>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: MŠMT [online]: 13.3.2023,
poslední revize 24.8.2021 [cit. 10.3.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Učitel jako průvodce – Amaschool. *Amaschool – Montessori škola a školka – Most* [online].
Copyright ©2019 AMA SCHOOL o.p.s. [cit. 17.03.2023]. Dostupné
z: <https://www.amaschool.cz/montessori-pedagogika/ucitel-jako-pruvodce/>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský
zákon. Praha: MŠMT, 2022, ročník 2004, číslo 561. Dostupné
z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Životopis Marie Montessori | Asociace Montessori. *Asociace Montessori ČR* [online].
Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>

Přílohy

Příloha 1: Přepis rozhovoru s rodičem

Aneta (rodič, 34 let, Ostrava, vysokoškolské vzdělání – Moravskoslezský kraj)

1. Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?

S manželem jsme dlouhou dobu zvažovali, jaký způsob školky pro dceru zvolit. Rozhodovali jsme se mezi lesním klubem a místní školkou typu Montessori. Oba způsoby vedení dětí se nám líbí - alespoň podle toho, co jsme se dočetli a co jsme se dozvěděli od známých. Nakonec jsme vybrali Montessori, nebyla jsme si jistá, že dcera zvládne celodenní pobyty venku. Líbí se nám to, že je u dětí program postaven podle jejich preferencí, bez šablon a nutnosti toho, aby každý dělal to samé.

2. Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?

Dcera je prvorozená, takže zkušenosti s klasickou školkou mám osobní zkušenost pouze ze svého dětství a nevzpomínám na ni ráda (nutnost vše sníst, spát na povel apod.) Máme ale široký okruh známých s dětmi a od nich jsem čerpala informace. Nechci říci, že by byl někdo vyloženě nespokojen, nebo že by dokonce došlo k nějakým konfliktům, ale často jsem slyšala, že režim bývá stále podobný. Na základě temperamentu dcery a jejich zkušeností s Montessori školkou jsme dali Nikolku tam.

3. Co čekáte od pedagoga v Montessori mateřské škole?

Čekali jsme od něj jakési partnerství, respekt, snahu o to, vyzdvihnout u dětí to dobré. Inovativní postoj, ne to, že si jede už několik let zajeté postupy.

4. Jak se cítilo Vaše dítě v mateřské škole?

Nikolka chodívala do školky velmi ráda.

5. Naplnila mateřská škola Vaše představy o dostatečném vzdělávání?

V podstatě ano, dcera zvládala vše, co měla, dokonce někdy i více než vrstevníci a do školky se těšila. To pro nás bylo dostačující.

6. Objevil se při přestupu na základní školu nějaký problém?

Ne, žádný problém jsme nezaznamenali. Pokračuje i na základní škole v podobném typu.

7. Bylo během docházky Vašeho dítěte do mateřské školy něco, v čem jste spatřili i nevýhody?

Museli jsme trochu více dojíždět, než by to bylo, kdyby dcera chodila do státní školky blízko našeho domu.

8. Využili byste tento alternativní směr výuky opakovaně? Doporučili byste jej ostatním rodičům?

Druhá dcera bude mít tři roky letos v květnu a jsme rozhodnuti ji přihlásit do stejné školky.

Příloha 2 – přepis rozhovoru s pedagogem

Jitka (pedagog, 43 let, Náměšť nad Oslavou - kraj Vysočina)

1. Co Vás vedlo k výběru mateřské školy, která děti vzdělává na základě pedagogiky Marie Montessori?

No, spíš to byla náhoda, já mám tři děti a vedla jsem je respektujícím způsobem. Čím víc těch dětí přibývalo, tím více jsem měla přečtených knih o respektující komunikaci, jak respektovat a být respektován, výchova bez poražených a podobné směry a k Montessori vzdělávání jsem se vlastně vůbec nedostala a mám čtyřletou dceru a chtěla jsem i ji dát někam do školky, ale věděla jsem, že na standartní školku není připravena a tak se to vlastně tak sešlo, že kamarádka mi říkala, že se hledá člověk v Montessori centru v Náměšti, nebo v té dětské skupině, tak jsem si dodělala kurz Montessori a prostě fakt to byla spíš taková shoda náhod.

2. Máte zkušenost i s klasickým školstvím? Vidíte v něm nějaká pozitiva, popřípadě negativa?

Ve standartním školství? No mám spíše zkušenost jako matka od dvou kluků, kteří navštěvovali standartní základní školu, respektive prvně mateřskou školku a teď základní školu a pozitiva... hm...pozitiva vidím v tom, že ty děti se setkávají jakoby s realitou, že je to...že prostě ví, jak ten život v tom normálním, běžným světě je. Že to není moc o tom respektu, to mám jako pocit, že to je pozitivum toho standartního školství a samozřejmě je to vždy o přístupu pedagogů, takže případ od případu. Někteří ti učitelé supr a vedou to třeba i nějak projektově, a mám pocit, že to jako dává větší smysl, ale někteří prostě jedou padesát let stejný systém, který je mám pocit trochu nevyhovující. *(Tazatel: Aha, takže i ty negativa by se vlastně našly, v tom klasickém školství?)* Jo, určitě. Já to vidím jako hlavně

to nerespektování – od domácích úkolů, který prostě ty děcka mají povinný a mají toho fakt jako hodně – přes i to v té školce, jako ta komunikace s těma dětma je prostě úplně jiná než jako u nás v tom Montessori, v té dětské skupině, jako je to fakt velkej rozdíl.

3. Jaká je role pedagoga v Montessori mateřské škole?

No, vnímám to jako spíš poslání než jako práci, spíš jakože vlastně jsem tam šla s tím, že chci tam být pro ty děti a snažím se, jako my si vlastně i říkáme průvodkyně – snažím se provádět tím systémem, vyloženě nic neučíme, ale spíš jim tak jako ukazujeme ty možnosti a vlastně fakt jako vnímám to tak, že jsme ti průvodci těch dětí, že nejsme učitelé.

4. Jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí v Montessori mateřské škole?

My to vlastně máme rozdělené na sekce – jazyk, matematika – tak jak Maria Montessori vlastně fakt to máme podle té Marie Montessori, praktický život, smyslová výchova a v podstatě je na tom dítěti s čím chce pracovat a my mu jenom ukazujeme jakým způsobem se s tou pomůckou nebo s tou danou aktivitou dá pracovat a je vyloženě na něm co on si z toho jako vezme, jak on si to chce udělat, vlastně je to hodně i o tom, že ty děti se učí té samostatnosti, to mě tam nadchlo jako fakt jako nejvíc v tý školce, že prostě si chystají tu svačinku, že mají tam ten malej dřez, teče jim z něho skutečná voda, umývají to nádobí, takže je to fakt i o tom, ukazovat jim ty činnosti té běžné denní potřeby, které by měli znát z rodiny ale tím že v té rodině na to není úplně čas tak aby se to naučili v ty školce.

5. Na co jsou kladeny největší důrazy?

Určitě je to ta samostatnost těch dětí, je to hodně o tom aby ty děti se rozhodovaly co chtějí dělat, aby se učily dotahovat věci do konce – to mám pocit že je jako hodně důležitý – a spousta dětí to neumí – nebo i dospělých mám pocit. A je to i o tom, aby nesly zodpovědnost za ten svůj život, za svoje rozhodnutí. (*Tazatel: Jak probíhá zpětná vazba, to mě zajímalo, jakým způsobem*) Myslíte od rodičů anebo od samotných dětí? (*Tazatel: Spíše Vaše pro ty děti*) Jo naše zpětná vazba. No v podstatě je to tak, že my to vlastně nehodnotíme. Většina těch pomůcek je udělaných tak, že ty děti jsou schopny si najít tu chybu samy, což je jako úplně supr, to mi přijde na tom to dokonalý, a třeba u předškoláků, kdy máme vlastně jako i skupinu předškoláků, kdy po obědě po chvilkovém odpočinku s těmi dětmi děláme různé pracovní listy tak vlastně se snažíme aby to bylo tak, že když náhodou děláme něco, v čem se dá udělat chyba tak aby si tu chybu našly, aby ji viděly, aby ji vlastně jako objevily samy, takže jim neřekneme „tohle máš špatně“, ale řekneme „hele zkus se na to ještě jednou podívat a podívej se, jestli si fakt myslíš, že to máš všechno v pořádku“, jo, že je vlastně učíme to aby oni sami se opravily, ne že jim někdo podtrhne všechno červeně,

co mají blbě a oni pak vidí jen to co mají blbě - nevidí to, co mají dobře. A pak řekneme třeba jenom – řeknu příklad „máš jich šest dobře, a zkus se podívat, kde by se to dalo ještě zlepšit“.
(*Tazatel: Takže oni si vlastně tu chybu hledají samy*) – ano.

6. Jaké Montessori pomůcky využíváte nejčastěji? Nejradši?

Tak já mám ráda pomůcky v matematice, protože mi přijdou jako fakt dokonalý, že ta Maria Montessori toto měla fakt jako propracovaný a mě ta matematika v tom Montessori systému moc baví a tam právě vesměs v každé pomůcce je zakomponovaná ta kontrola té chyby, že to dítě, když to tam prostě neposkládá správně tak mu to vlastně jako nevyjde a ono samo zjistí „Aha, teď mi jich tady zbylo více než jich tam mám dát“, třeba těch vřetánek a zjistí, jo tak já jsme někde udělal chybu a učíme je, že matematika je o té přesnosti, že oni by jako měli být vždycky pozorní a dávat pozor, kolik čeho kam dávají. I třeba když s nima dělám praktické příklady na vrácení v obchodě peněz říkám „Je potřeba si to přepočítat, abys věděl, že je to správně“ jako aby pak nemohli svalit vinu na někoho jinýho, protože oni jsou zodpovědní za svůj život.

7. Na jaké základní školy odchází děti z Montessori mateřských škol nejčastěji (alternativní nebo klasické)?

No u nás je problém v tom, že u nás žádná základní Montessori škola není, takže právě proto my při té předškolní přípravě je učíme i standartní grafomotoriku tak aby uměli držet tužku, aby byli schopni sedět u stolečku a být vlastně jako relativně v klidu, protože většina těch dětí z naší dětské skupiny odchází do standartní základní školy. Což je nevýhoda, v Brně je to určitě třeba lehčí v tom, že tam je možnost dát děti i do Montessori základních škol.
(*Tazatel: Ale myslíte si, že je to způsobeno hlavně tou nedostupností těch Montessori základních škol?*) Ano, nedostupností, myslím si, že kdyby tam Montessori základní škola byla, tak do ní děti chodí – tady ty od nás, že jako fakt jim ten způsob vyhovuje, ale tím, že prostě nejbližší škola je v Třebíči a ještě to není úplně Montessori, je to nějaká „otevřemysl“, která je sice asi supr, ale pro ty rodiče z Náměště je to poměrně daleko. Tak většina těch dětí jde prostě na standartní základní školu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Barbora Niklová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Příprava dítěte v Montessori mateřské škole na vstup do základního vzdělávání
Název v angličtině:	Montessori Kindergarten as preparation preschoolers for entry to elementary education
Anotace práce:	<p>Primárním cílem této práce bylo zjistit, jak je vnímána připravenost dětí v rámci výuky v Montessoriovských mateřských školách s následným přestupem do různých základních škol.</p> <p>Teoretickou část jsme věnovali především alternativnímu vzdělávání a to konkrétně výuce, která je uplatňována na principech, kterým položila základ Maria Montessori. Dále jsme tuto práci věnovali samotné představitelce tohoto typu vzdělávání, Marii Montessori. Praktickou část jsme věnovali dětem, které absolvovaly Montessori výuku a následně přecházely po ukončení na základní školy různého typu z pohledu nejen jejich rodičů, ale také jejich průvodců. Využity k tomuto zjištění byly polostrukturované rozhovory.</p>
Klíčová slova:	Maria Montessori, alternativní vzdělávání, školní příprava, školní zralost
Anotace v angličtině:	The main goal of this study was to find out how the preparedness of children is perceived within the framework of teaching in Montessori pre-schools with the subsequent transfer to various primary schools. In the theoretical part, we primarily

	<p>focused on alternative education built upon the foundation laid by Maria Montessori. Furthermore, we devoted this study to the representative of this type of education Maria Montessori. The practical part of this study was dedicated to children who have already completed Montessori education and after finishing it moved onto primary schools of various types from not only the point of view of their parents, but also their guides. To come to this conclusion were used half-structured interviews.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Maria Montessori, alternative education, pre-school education, school readiness
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	44 stran
Jazyk práce:	Český jazyk